

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ,
ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα: προσαρμογή ενός ψυχομετρικού εργαλείου (SCASIM-st) στο Ελληνικό πλαίσιο και χρήση του σε γενικούς και ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς.»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ελένη Τσικοπούλου

Μέλη τριμελούς:

Ηλίας Αβραμίδης, Αναπ. Καθηγητής ΠΤΕΑ (Επιβλέπων)

Χριστίνα Ρούση, Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ (Μέλος)

Γεώργιος Κλεφτάρας, Καθηγητής ΠΤΕΑ (Μέλος)

Βόλος, Οκτώβριος 2024

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: «Οι αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα: προσαρμογή ενός ψυχομετρικού εργαλείου (SCASIM-st) στο Ελληνικό πλαίσιο και χρήση του σε γενικούς και ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ελένη Τσικοπούλου

Περίληψη

Το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση συνιστούν δύο έννοιες άμεσα συνδεδεμένες με ποικίλες ψυχοκοινωνικές, συμπεριφορικές και ακαδημαϊκές εκβάσεις. Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εισαγωγή ενός νέου εργαλείου μέτρησης στο ελληνικό πλαίσιο, που αξιολογεί τις αντιλήψεις των μαθητών, το School Climate and School Identification Measure –Student (SCASIM-St), μέσω μιας διεξοδικής διαδικασίας μεταφρασής κι ελέγχου των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 493 μαθητές Γυμνασίου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάλυση της οπτικής επιμέρους ειδικών μαθητικών ομάδων, όπως μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και μη γηγενών μαθητών, στους οποίους παρεχόταν ειδική υποστήριξη μέσα στο σχολείο τους. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συσχέτιση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης με τα κίνητρα για μάθηση και τη σχολική δέσμευση των μαθητών, μέσω της χορήγησης κι αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της κλίμακας Motivation and Engagement Scale-HS (MES-HS), σε σχέση με αυτά του SCASIM-St, η οποία αναδείχτηκε ως στατιστικά σημαντική. Επιπλέον, διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση, η οποία ανέδειξε πέντε παράγοντες. Η συγχρονική εγκυρότητα ελέγχθηκε μέσω της χορήγησης της Κλίμακας Μέτρησης του Περιβάλλοντος της Σχολικής Τάξης (CES), παρουσιάζοντας ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ αυτής και του SCASIM-St. Συνολικά, η ελληνική εκδοχή του SCASIM-St παρουσίασε τις πρώτες ενδείξεις ως ένα έγκυρο κι αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με επιτυχία στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, ανοίγοντας τον δρόμο για τη συστηματικοποίηση της αξιολόγησης και κατ' επέκταση τη στοχευμένη παρέμβαση, προς την ενίσχυσή του σχολικού κλίματος και των επιμέρους διαστάσεών του.

Λέξεις-κλειδιά: SCASIM-St, σχολικό κλίμα, σχολική ταύτιση, ΕΕΑ

Abstract

The construct of school climate and the construct of school identification, are both correlated to various psychosocial, behavioral and academic outcomes. The present study aimed at introducing a new measurement tool of school climate and school identification to the Greek context, which assesses the students' perceptions - the School Climate and School Identification Measure –Student (SCASIM-St), through a thorough translating and validating process. A total of 493 high school students participated in the research. The perceptions of some subgroups of students, such as students with Special Educational Needs or not native students, that were provided with special academic support within their schools, were separately assessed and compared to the rest. Furthermore, the correlation among School Climate and School Identification (SCASIM-St), and Motivation and Engagement (MES-HS) was examined and was found statistically strong. An Explanatory Factor Analysis of SCASIM-St was conducted. The concurrent validity of SCASIM-St was confirmed through the Classroom Environment Scale, showing a significant positive relationship between the two measures. Concluding, the Greek version of SCASIM-St, has demonstrated strong evidence of validity and reliability, enabling, both a more systematic approach in the school environment assessment in Greek schools, and targeted interventions towards the improvement of school climate and school identification.

Key-words: SCASIM-St, school climate, school identification, SENs

Εκτενής Περίληψη

Το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση αποτελούν βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής, που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, την μάθηση και τα κίνητρα των μαθητών και συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική υγεία και στην ομαλή προσαρμογή στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή. Με σκοπό την μέτρηση κι αξιολόγησή τους, αναπτύχθηκε ένα εργαλείο, το SCASIM-St, το οποίο μετρά ταυτόχρονα, τόσο το σχολικό κλίμα, όσο και τη σχολική ταύτιση. Στο συγκεκριμένο εργαλείο εμφανίζονται πέντε βασικοί παράγοντες: «σχέσεις μεταξύ των μαθητών», «σχέσεις μεταξύ μαθητών και του προσωπικού του σχολείου», «ακαδημαϊκή έμφαση», «κοινές αξίες και προσεγγίσεις» και «σχολική ταύτιση».

Σκοπός της προκείμενης μελέτης, αποτέλεσε η εισαγωγή ενός εργαλείου στα ελληνικά δεδομένα, το οποίο θα μπορεί αξιοποιηθεί για την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης, καθώς και των επιμέρους παραγόντων που το διαμορφώνουν. Στόχος είναι η παροχή πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα, πληροφορίες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να επέλθουν αλλαγές στις σχολικές πρακτικές. Παράλληλα, οι μαθητές όντας κύριοι αποδέκτες των σχολικών ενεργειών, καθώς και συνδιαμορφωτές του σχολικού κλίματος, φαίνεται να μπορούν να πραγματοποιήσουν έγκυρες κρίσεις για τα μαθησιακά τους περιβάλλοντα και να συνεισφέρουν κατ' επέκταση στην έρευνα για το κλίμα του σχολείου. Αυτή η ιδέα, ότι οι κρίσεις των μαθητών είναι έγκυρες και χρήσιμες, είναι κεντρική στη σύγχρονη έρευνα, η οποία πλέον επιτρέπει να ακούγονται άμεσα οι «φωνές» των μαθητών. Αυτή την ερευνητική οδό ακολούθησε και η παρούσα έρευνα. Εξετάστηκαν περαιτέρω και οι αντιλήψεις μαθητών με ΕΕΑ ή/και αναπηρίες καθώς και αλλοεθνών μαθητών, με σκοπό τη διαπίστωση ύπαρξης πιθανής διαφοροποίησης στις απαντήσεις τους. Επίσης, διερευνήθηκε εάν το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση σχετίζονται με τα κίνητρα και τη σχολική δέσμευση των μαθητών στο σύνολό τους.

Στο πλαίσιο αυτό, ακολουθήθηκε μία διεξοδική διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής SCASIM-St και πιλοτική χορήγησή του. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 493 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα μαθητές που φοιτούν στην Α, Β, Γ Γυμνασίου. Σε μια επόμενη φάση, με σκοπό τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικού περιεχομένου, διεξήχθη διερευνητική ανάλυση παραγόντων, που σε συμφωνία με το αρχικό εργαλείο απέδωσε πέντε παράγοντες. Στη

συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων καθώς και μεταξύ των παραγόντων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St, εμφανίζοντας ικανοποιητική συσχέτιση. Έπειτα, ελέγχθηκε η συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας, συσχετίζοντας τα αποτελέσματα του SCASIM-St με αυτά του CES, αναδεικνύοντας μέτρια προς υψηλή συσχέτιση. Επίσης, εξετάστηκε η αξιοπιστία της κλίμακας μέσω ελέγχου του δείκτη α Cronbach, λαμβάνοντας υψηλές τιμές. Σε μια δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων, και φάνηκε ότι ανάλογα με τον τύπο υποστήριξης που λαμβάνουν οι μαθητές διαμορφώνουν διαφορετική άποψη για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση. Τέλος, διεξήχθη ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ του SCASIM-St και του MES-HS, με αποτέλεσμα το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση να προβλέπει ένα στατιστικά σημαντικό ποσοστό του MES-HS.

Συμπερασματικά, η ελληνική εκδοχή του SCASIM-St συνιστά μια σημαντική προσθήκη στο ελληνικό ερευνητικό τοπίο και ανοίγει τον δρόμο τη χρήση μεθοδολογικά έγκυρων μέτρων ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης στα ελληνικά σχολικά πλαίσια. Το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση, ήδη συσχετισμένα με τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών των ελληνικών σχολείων, μπορεί να αποτελέσουν στόχος για παρεμβάσεις προς την ενίσχυσή τους. Επίσης, στόχος για πιο εστιασμένες παρεμβάσεις μπορούν να αποτελέσουν και ευάλωτες μαθητικές ομάδες, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία για την ταύτιση με το σχολείο τους και να ενισχυθεί το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα. Τέλος, τα στοιχεία που προσμετρώνται και αναλύονται από μια τέτοιου είδους κλίμακα, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τους σχολικούς ψυχολόγους, το διευθυντικό κι εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, και αν ληφθούν υπόψιν δύναται να αποτελέσουν την αρχή για την κινητοποίηση σε πολλαπλά επίπεδα.

Περιεχόμενα

Πίνακες	1
Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1: Σχολικό κλίμα και σχολική ταύτιση	7
1.1 Ορισμός της έννοιας του Σχολικού Κλίματος	7
1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	10
1.3 Οι θετικές εκβάσεις του σχολικού κλίματος	11
1.4 Ορισμός της έννοιας «Σχολική Ταύτιση».....	13
1.5 Θεωρητικό υπόβαθρο.....	14
1.6 Οι θετικές εκβάσεις της σχολικής ταύτισης.....	15
1.7 Σχολικό κλίμα και Σχολική Ταύτιση	17
1.8 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ειδικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος.....	18
1.9 Η έρευνα για το σχολικό κλίμα και σχολική ταύτιση στα ελληνικά δεδομένα.....	19
Κεφάλαιο 2 : Η μέτρηση του σχολικού κλίματος	21
2.1 Η πρόκληση της μέτρησης του σχολικού κλίματος και τα εργαλεία μέτρησης....	21
2.2 Εργαλεία μέτρησης σχολικού κλίματος στα Ελληνικά δεδομένα	25
2.3 Η Προβληματική της Παρούσας Έρευνας	26
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας.....	27
3.1 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας	27
3.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	29
3.3 Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	32
3.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	35
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα.....	36
4.1 Πιλοτική μελέτη	36
4.2 Περιγραφικά στοιχεία της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St	39
4.3 Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων.....	41
4.4 Συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St ...	45
4.5 Αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St	46
4.6 Συγκλίνουσα εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St.....	47
4.7 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων.....	48
4.7.1 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων – φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης	48
4.7.2 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων – Παράλληλη Στήριξη.....	49
4.7.3 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων – φοίτηση σε Τμήμα Υποδοχής.....	50
4.8 Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ του SCASIM-St και του MES-HS	51
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση.....	53
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα.....	61
6.1 Συμπεράσματα	61

6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	66
6.3 Περιορισμοί Έρευνας.....	68
Βιβλιογραφία.....	70
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	95
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ.....	106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε.....	107

Πίνακες

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών ($N = 493$).....	28
Πίνακας 2 Περιγραφικά στοιχεία του SCASIM-St κατά την Πιλοτική Μελέτη.....	38
Πίνακας 3 Περιγραφικά στοιχεία των ερωτημάτων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St	40
Πίνακας 4: Μοτίβο των παραγοντικών φορτίσεων μετά από πλάγια περιστροφή στα πλαίσια Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών του SCASIM-St.....	44
Πίνακας 5 Συσχετίσεις των παραγόντων του SCASIM-St.....	45
Πίνακας 6 Ανάλυση Αξιοπιστίας των παραγόντων του SCASIM-St.....	47
Πίνακας 7 Συσχετίσεις Spearman's rho.....	48
Πίνακας 8 Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Mann-Whitney U Test.για τη φοίτηση ή μη σε Τ.Ε.....	49
Πίνακας 9 Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Mann-Whitney U Test.για την ύπαρξη ή μη υποστήριξης από Παράλληλη Στήριξη.....	50
Πίνακας 10 Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Mann-Whitney U Test.για την φοίτηση ή μη σε Τμήμα Υποδοχής.....	51
Πίνακας 11 Σύνοψη στατιστικού μοντέλου στο οποίο Σχολική Ταύτιση και το Σχολικό Κλίμα προβλέπουν τα κίνητρα και την δέσμευση.....	52
Πίνακας 12 Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA ^a).....	52
Πίνακας 13 Προβλεπτικοί δείκτες για τα κίνητρα και τη σχολική δέσμευση των μαθητών αριθμού.....	53

Σχήματα

Σχήμα 1 <i>Scree Plot</i>	43
--	----

Διαγράμματα

Διάγραμμα 1 <i>Βαθμολογίες των μαθητών του δείγματος (N= 493)</i>	29
--	----

Εισαγωγή

Το σχολείο, τόσο με την ακαδημαϊκή, όσο και με τη θεσμική και την ψυχοκοινωνική του υπόσταση, ολοένα και αναγνωρίζεται ως ένα από τα πιο σημαντικά πλαίσια για την υποστήριξη των μαθητών. Ο ερευνητικός τομέας στο πεδίο της εκπαίδευσης, στην προσπάθεια να αποκρυσταλλωθούν τα επιμέρους συστατικά, αφενός της αποτελεσματικής σχολικής λειτουργικότητας, αφετέρου της προσαρμογής, φοίτησης και εκβάσεων των μαθητών, έχει στραφεί στη μελέτη του σχολικού κλίματος (Ramelow κ.ά., 2015· Rudasill κ.ά., 2018). Όπως διαπιστώνεται, στη σύγχρονη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας καθολικός ορισμός του, αλλά φαίνεται να είναι, όπως ποιοτικά είναι και το σχολικό κλίμα, πολυδιάστατος, ρευστός κι εμπειρικός (Alonso-Tapia & Nieto, 2019· Anderson, 1982· Cohen & Michelli, 2009· Grazia and Molinari, 2021· Wang & Degol, 2015).

Ερευνητικά, το σχολικό κλίμα και ειδικά κατά την πρώιμη εφηβεία, έχει βρεθεί να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την σχολική μάθηση, να συμβάλλει στις ομαλές μεταβάσεις και στην προσαρμογή των μαθητών στη σχολική και στην ευρύτερη κοινωνική ζωή, στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση ενώ παράλληλα διασφαλίζει την ψυχική υγεία των μαθητών (Anderson, 1982· Aldridge & McChesney, 2018· Cornell & Huang, 2016· Hatzichristou κ.ά., 2014· Maxwell κ.ά., 2017· Zullig κ.ά., 2018· Wang, & Degol, 2016). Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συσχέτιση του σχολικού κλίματος με τα κίνητρα για μάθηση και την ακαδημαϊκή δέσμευση (Berkowitz κ.ά., 2017· Dincer, 2021· Eccles κ.ά., 1993· Fatou & Kubiszewski, 2018· Martin κ.ά., 2017· Ryan & Deci, 2017· Scherer & Nilsen, 2016).

Παρότι η συσχέτιση του θετικού σχολικού κλίματος με τις ποικίλες θετικές εκβάσεις στη ζωή των μαθητών, δεν αποτελεί ένα καινούριο ερευνητικό δεδομένο, πολύ συχνά η καλλιέργεια του δεν αποτελεί βασικό στόχο των σχολικών μονάδων (Thapa κ.ά., 2013). Παράλληλα, παρατηρείται ότι μόνο η μειοψηφία των σχολείων, τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πλαίσιο, διαθέτει συστηματικές προσεγγίσεις για τη βελτίωσή του (Olsen κ.ά., 2018, Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Ωστόσο, προκειμένου να αναπτυχθούν αυτές οι προσεγγίσεις, θα πρέπει πρώτα το σχολικό κλίμα να τοποθετηθεί στο επίκεντρο, να μελετηθεί και να αξιολογηθεί με συστηματικό τρόπο. Με αυτό τον τρόπο, θα παρασχεθούν μετρήσιμα και αξιόπιστα

δεδομένα, βάσει των οποίων θα δομηθούν οι παρεμβάσεις για τη βελτίωσή του (Thapa κ.ά., 2013· Ramelow κ.ά., 2015).

Ως κατά συνέπεια, η μέτρηση του σχολικού κλίματος αναδεικνύεται ως ένα μείζονος σημασίας ζήτημα. Παρόλα αυτά παρατηρείται μεγάλη ερευνητική και μεθοδολογική ανομοιογένεια (González κ.ά., 2023, Thapa κ.ά., 2013). Τα εργαλεία μέτρησης που εμφανίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία διαφοροποιούνται αναφορικά με τη μέθοδο, τη μορφή και το περιεχόμενο, δηλαδή τις διαστάσεις των παραγόντων του σχολικού κλίματος που τίθενται υπό εξέταση (Olsen κ.ά., 2018). Η ανομοιογένεια αυτή προκύπτει από την βασική πρόκληση, σχετικά με τον ίδιο τον καθορισμό της έννοιας του σχολικού κλίματος και των διαστάσεών του (Hoy & Hannum, 1997· Lee κ.ά., 2017· Ramelow κ.ά., 2015· Thapa κ.ά., 2013· Wang & Degol, 2016). Ένα από τα πιο πλήρη και ψυχομετρικά άρτια εργαλεία που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία είναι το εργαλείο ταυτόχρονης μέτρησης του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης, SCASIM-St (Lee κ.ά., 2017). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει προσαρμοστεί και αποτιμηθεί, αποφέροντας σημαντικά δεδομένα καλής προσαρμογής και ιδιαίτερα καλών ψυχομετρικών ιδιοτήτων, σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, όπως στην Τουρκία (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019), Χιλή (Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2023, 2024) και Κίνα (Yu κ.ά., 2022).

Το θεωρητικό υπόβαθρο του SCASIM-St αντλεί από ποικίλες κοινωνικές (Tajfel, 1974· Turner & Reynolds, 2012), ψυχοδυναμικές (Bowlby, 1979), ανθρωπιστικές (Maslow, 1954) κοινωνικογνωστικές (Bandura, 1986) και οικοσυστημικές (Bronfenbrenner, 1979, Rudasill, 2018) ψυχολογικές θεωρίες. Η εξέταση του σχολικού κλίματος παρέχει πρόσβαση στις αντιλήψεις των μαθητών για τον βαθμό ύπαρξης κοινωνικών, σχεσιακών και αξιακών χαρακτηριστικών του σχολείου ως ομάδα. Από την άλλη, η παράλληλη μέτρηση της σχολικής ταύτισης μπορεί να παρέχει μια οπτική σχετικά με την γνωστική και συναισθηματική αποτίμηση της σχολικής κοινότητας, που δυνητικά αποτελεί μέρος της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών, μέσω της επιρροής στην συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των μαθητών (Lee κ.ά., 2017). Σε πρόσφατη έρευνα, η Reynolds (2017) και οι συνεργάτες της, αναγνώρισαν τη σημαντικότητα της σχολικής ταύτισης ως μια επεξηγηματική και αλληλοεπιδρούσα δύναμη έναντι πιο παραδοσιακά μελετημένων μεταβλητών.

Στην Ελλάδα, αν και τις τελευταίες δεκαετίες το σχολικό κλίμα απασχολεί την επιστημονική κοινότητα περισσότερο από ό,τι στο παρελθόν, η έρευνα για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος εμφανίζεται ως πιο περιορισμένη (Σωτηρίου &

Ιορδανίδης, 2015). Αντίστοιχα, η διαθεσιμότητα εργαλείων με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, είναι περιορισμένη, με τις υπάρχουσες κλίμακες να παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Δεδομένων αυτών των συνθηκών, στην παρούσα έρευνα, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια προσαρμογής του εργαλείου SCASIM-St στα ελληνικά δεδομένα και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του. Συνεπώς, η έρευνα αυτή ανοίγει τον δρόμο για την χρήση μεθοδολογικά έγκυρων μέτρων ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης στις ελληνικές σχολικές δομές.

Παράλληλα, μελετήθηκαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ελληνικού πλαισίου σε σχέση με την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Λόγω της συμπεριληπτικής προσέγγισης, η οποία προωθείται διεθνώς καθώς και στην Ελλάδα, εξετάστηκε ιδιαίτερος η οπτική ειδικών μαθητικών ομάδων για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση, όπως μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή αναπηρία καθώς και μη γηγενών μαθητών.

Επίσης, λόγω της ισχυρής σύνδεσης του αντιλαμβανόμενου κλίματος του σχολείου, και της σχολικής ταύτισης με τα κίνητρα για μάθηση και τη σχολική δέσμευση των μαθητών (Berkowitz κ.ά., 2017· Eccles κ.ά., 1993· Fatou & Kubiszewski, 2018· Dincer, 2021· Ryan & Deci, 2017· Scherer & Nilsen, 2016), στην παρούσα έρευνα, παράλληλα με το SCASIM-St χορηγήθηκε και η κλίμακα «The Student Motivation and Engagement Scale-High School» (MES-HS) του ερευνητή A. Martin (Martin, 2001, 2003, 2006). Κατ' αυτό τον τρόπο επιχειρήθηκε η επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι το σχολικό κλίμα και τα κίνητρα για μάθηση και η σχολική δέσμευση αποτελούν αλληλένδετες έννοιες.

Αναλυτικότερα, ως προς τη δομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας:

Τα πρώτα δύο κεφάλαια αντιστοιχούν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι ορισμοί και το θεωρητικό υπόβαθρο για τις έννοιες του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης. Οι έννοιες αυτές αναλύονται και ως προς τον τρόπο συσχέτισής τους και καταγράφονται οι θετικές εκβάσεις που επιφέρουν κάθε μία από αυτές. Εν συνεχεία, το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση εξετάζονται σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα και βιβλιογραφία.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά στη μέτρηση του σχολικού κλίματος στα διεθνή και ελληνικά ερευνητικά δεδομένα. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με τον σκοπό της προκείμενης έρευνας και τις ερευνητικές υποθέσεις.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η οποία χρησιμοποιήθηκε. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται τα τρία εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το δείγμα και η διαδικασία της έρευνας. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής του SCASIM-St στο ελληνικό πλαίσιο.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Η παρουσίαση αυτή ανταποκρίνεται στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, λαμβάνει χώρα η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η κριτική σύνδεσή τους με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο, καταγράφονται τα συμπεράσματα, αποτιμώνται οι πρακτικές εφαρμογές της έρευνας, παρουσιάζονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα, ενώ αναλύονται οι υπάρχοντες περιορισμοί.

Κεφάλαιο 1: Σχολικό κλίμα και σχολική ταύτιση

1.1 Ορισμός της έννοιας του Σχολικού Κλίματος

Το σχολικό κλίμα αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη έννοια και έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυετούς έρευνας (Thapa κ.ά., 2013· Rudasill κ.ά., 2018). Παρόλο που η πληθώρα των μελετών συγκλίνει ως προς τα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από ένα θετικό σχολικό κλίμα (Steffgen κ.ά., 2013), ο εννοιολογικός καθορισμός του φαίνεται να διαφοροποιείται ελλείψει μιας ενιαίας θεωρητικής βάσης (Ramelow κ.ά., 2015). Ως αποτέλεσμα, δεν φαίνεται να έχει προκύψει ένας μοναδικός ορισμός (Alonso-Tapia & Nieto, 2019). Αντιθέτως, στην έρευνα εμφανίζονται πληθώρα ορισμών, οι οποίοι φαίνεται να κινούνται, είτε σε ένα πιο σαφές και δομημένο περιεχόμενο, είτε σε ένα πιο αφηρημένο και θεωρητικό πλαίσιο (Wang and Degol, 2016· Grazia and Molinari, 2021). Παρόλες τις εννοιολογικές διαφωνίες, οι μελέτες για το σχολικό κλίμα συγκλίνουν στο ότι συνιστά έναν όρο «ομπρέλα», που περικλείει ένα μεγάλο εύρος παραγόντων, όπως τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου (για παράδειγμα τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους και των μαθητών με το προσωπικό του σχολείου), τις οργανωσιακές δομές και την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος (Cohen κ.ά., 2009· Thapa κ.ά., 2013· Konishi et al., 2017).

Μέσα στον χρόνο, η έρευνα έχει μετατοπιστεί από την αρχική εστίαση στη σχέση διδάσκοντα και μαθητή στο να συμπεριλάβει συνολικά τους ακαδημαϊκούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες της σχολικής ζωής (Brookover κ.ά., 1978· Maxwell κ.ά., 2017). Στις πρώτες προσπάθειες καθορισμού του σχολικού κλίματος, οι Halpin και Croft (1963) το προσδιόρισαν ως την «προσωπικότητα» του σχολείου. Ανέπτυξαν το Organizational Climate Descriptive Questionnaire (OCDQ), το οποίο ήταν εστιασμένο στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών με το διευθυντικό προσωπικό του σχολείου, προσμετρώντας την οπτική των εκπαιδευτικών.

Στην επόμενη δεκαετία, οι Insel και Moos (1974) επεκτάθηκαν εννοιολογικά, μελετώντας την γενικότερη έννοια του κοινωνικού περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεων που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό, εξετάζοντάς το σε διάφορα πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου και του σχολικού (Insel και Moos, 1974, σ.570). Συγκεκριμένα, στην έρευνα για το σχολικό κλίμα ο Moos (1973, 1974) και οι

συνεργάτες του πρωτοπόρησαν, διότι, αφενός έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία των αλληλεπιδράσεων των μαθητών με τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, αφετέρου επικεντρώθηκαν στη μελέτη του τρόπου που οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς και οι καθηγητές, εκλαμβάνουν κι αποτυπώνουν το κλίμα του σχολείου (Trickett & Moos, 1973).

Επίσης, αναδείχτηκαν οι διαστάσεις της έννοιας του σχολικού κλίματος και προτάθηκαν τρεις παράγοντες που το απαρτίζουν εξίσου. Οι διαστάσεις που αναδείχτηκαν από την έρευνα ήταν: οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ακαδημαϊκή έμφαση, υπό την οπτική της προσωπικής ανάπτυξης ή του προσανατολισμού στο στόχο, καθώς και η συντήρηση και η μεταλλαγή του συστήματος (Moos & Moos, 1978). Ο παράγοντας των διαπροσωπικών σχέσεων, αφορά στην ποιότητα και τη σταθερότητα των σχέσεων μέσα στο σχολείο (Haynes κ.ά., 1997). Η ακαδημαϊκή έμφαση αναφέρεται στο βαθμό που το σχολείο στοχεύει στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Hoy κ.ά., 1991, σ. 71). Ο τελευταίος παράγοντας αντανakλά το κοινό έδαφος κατανόησης των αποδεκτών και θεμιτών συμπεριφορών (Frederickson, 1968). Συνεπώς, διευρύνθηκε σημαντικά το πλαίσιο κατανόησης της εννοιολογικής δομής, καθώς αναγνωρίστηκαν και συμπεριλήφθηκαν οι διαστάσεις που αλληλοεπιδρούν και σχηματίζουν το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, εξετάζοντάς τες υπό την οπτική των μαθητών και των καθηγητών.

Η περαιτέρω εννοιολογική εμβάθυνση επήλθε με την εισαγωγή της έννοιας του «ήθους» στο σχολικό κλίμα (Rutter κ.ά. 1979). Ως «ήθος» νοηματοδοτήθηκε η μη υλική και περισσότερο υποκειμενική διάσταση του σχολείου, η οποία διαμορφώνεται μέσω της συμπεριφοράς και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Allder, 1993· Glover & Coleman, 2005). Η έρευνα τόνισε τον ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού και τέλος την ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και της υψηλής προσδοκίας ώστε οι μαθητές να επιτύχουν ακαδημαϊκά (Allder, 1993). Στην εξελισσόμενη έννοια, οι Bryk και Driscoll (1988) ανέδειξαν τη σημασία του σχολείου ως σύνολο και ως κοινότητα συσχετίζοντάς το με την αίσθηση του «ανήκειν», και συνδέοντας το με θετικά αποτελέσματα στην παρουσία κι επίδοση των μαθητών.

Σταδιακά, στον εννοιολογικό καθορισμό του σχολικού κλίματος, η ερευνητική έμφαση τοποθετήθηκε στις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις του. Ειδικότερα, τεκμηριώθηκε ότι το κλίμα του σχολείου δεν σχετίζεται μόνο με

αυστηρές δομές και σχέσεις, αλλά με τη λανθάνουσα συναισθηματική ατμόσφαιρα που καθορίζει τις καθημερινές ενδοσχολικές αλληλεπιδράσεις. Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα αποτελεί την «καρδιά και την ψυχή» του σχολείου (Freiberg & Stein, όπως αναφέρεται στο MacNeil κ.ά., 2009). Με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση, επισημάνθηκε και ο καθοριστικός ρόλος του σχολικού κλίματος στη διαμόρφωση της αίσθησης του «ανήκειν» και της συναισθηματικής σύνδεσης των μαθητών (MacNeil κ.ά., 2009).

Ο Cohen και οι συνεργάτες (2009) χαρακτήρισαν το σχολικό κλίμα ως «την ποιότητα και τον χαρακτήρα της σχολικής ζωής». Το πλαίσιο κατανόησης του ορισμού διευρύνθηκε περαιτέρω, διότι συμπεριλήφθηκαν αξίες, νόρμες και οργανωσιακές δομές, οι οποίες, επίσης, καθορίζουν τις εμπειρίες των μελών της σχολικής κοινότητας. Με αυτό τον τρόπο, ως τέσσερις διαστάσεις της έννοιας του σχολικού κλίματος αναδείχτηκαν: η ασφάλεια, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και το προσωπικό του σχολείου, η διδασκαλία και η μάθηση, καθώς και το θεσμικό περιβάλλον (όπως η σύνδεση της σχολικής κοινότητας) (Cohen, 2006· Cohen κ.ά., 2009).

Η σύγχρονη έρευνα συνεχίζει να αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της εννοιολογικής δομής. Η συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίζει περαιτέρω παράγοντες του σχολικού κλίματος, όπως εθνικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς, αστικούς και ακαδημαϊκούς, συσχετιζόμενους με τη σχολική επιτυχία, την ψυχική υγεία και την κοινωνική συμπεριφορά (Thapa κ.ά., 2013). Έμφαση, επίσης, τοποθετείται στις ατομικές αντιλήψεις για τους ηθικούς, σχεσιακούς και συστημικούς παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα (Grazia & Molinari, 2021), ενώ σε μια πιο δομημένη προσέγγιση, αναλύεται ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες που επηρεάζουν το συνολικό ευ ζην (Rudasill κ.ά., 2018).

Ο Lee (2017) και οι συνεργάτες στον καθορισμό του σχολικού κλίματος διακρίνουν τρία συστατικά: την ακαδημαϊκή έμφαση, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο σχολείο και τις κοινές αξίες, νόρμες και στόχους που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά. Παράλληλα, προσθέτουν και την έννοια της σχολικής ταύτισης, ως ξεχωριστό αλλά άμεσα συσχετιζόμενο παράγοντα υπό εξέταση.

Τέλος, ο ορισμός έχει εξελιχθεί συμπεριλαμβάνοντας πολιτισμικά ευαίσθητες διαστάσεις, με την ερευνητική συμπερίληψη εμπειριών μαθητικού πληθυσμού από

την LGBTQ+ κοινότητα, άτομα με αναπηρία ή από εθνική μειονότητα (Lea κ.ά., 2022· Day κ.ά., 2020).

1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η εννοιολογική εξέλιξη του σχολικού κλίματος, αντανακλά και την εξέλιξη των θεωρητικών βάσεων τεκμηρίωσής του. Η αρχική εξέταση της έννοιας υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1979), βοήθησε στην κατανόηση του σχολικού κλίματος, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντος. Στο σχολικό πλαίσιο, τα πολλαπλά συστήματα αλληλοεπιδρούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη των μαθητών: από το επίπεδο του άμεσου περιβάλλοντος, όπως η σχολική τάξη, μέχρι και ευρύτερα συστήματα, όπως η οικογένεια και κοινότητα (Way κ.ά. 2007).

Η έμφαση της οικοσυστημικής θεωρίας στον τρόπο που τα πολλαπλά πλαίσια, οι άμεσες διαδράσεις και οι αλλαγές αλληλοεπιδρούν, ευθυγραμμίζεται με την πολυπαραγοντική εννοιολογική φύση του σχολικού κλίματος (Wang & Degol, 2016). Στη σύγχρονη έρευνα του σχολικού κλίματος, το μοντέλο του Bronfenbrenner επεκτάθηκε με τη Συστημική Θέαση του Σχολικού Κλίματος (Systems View of School Climate), βάσει της οποίας το σχολείο τίθεται ως το βασικό μικροσύστημα και εισάγεται η έννοια του «νανοσυστήματος». Στο «νανοσύστημα» οι άμεσες σχολικές διαδράσεις συνδέονται με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Rudasill, 2018).

Οι θεωρητικές βάσεις για την έννοια του σχολικού κλίματος εδράζονται και στην κοινωνικογνωστική θεωρία (Bandura, 1986). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναδεικνύει τον ρόλο της μάθησης μέσω της παρατήρησης και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς. Συνεπώς, κι ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα μπορεί να δράσει καταλυτικά στην εγκαθίδρυση των επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών.

Συμπληρωματικά, η θεωρία του δεσμού (Bowlby, 1979), με την κοινωνική διάστασή της (Hirschi, όπως αναφέρεται στο Reio κ.ά., 2009), επιδρά στην θεμελίωση της έννοιας του σχολικού κλίματος, καθώς τονίζει την σημασία των συναισθηματικών δεσμών, τόσο μεταξύ των μελών του σχολείου, όσο και ανάμεσα στα μέλη του και του ίδιου σχολείου ως κοινωνικής δομής (Ozgenel κ.ά., 2018). Η εγκαθίδρυση της σχέσης και του δεσμού προάγει την αίσθηση του «ανήκειν» και της σύνδεσης με το σχολείο (Kalkan & Dagli, 2021). Συνεπώς, οι ισχυροί δεσμοί

μπορούν να επιδράσουν θετικά στην σχολική δέσμευση και στην συμπεριφορά των μαθητών (Pianta & Hamre, 2009).

Παράλληλα, η θεωρία του σχολικού κλίματος μπορεί να εξεταστεί και μέσω της θεωρίας της «ιεράρχησης» των ανθρώπινων αναγκών (Ansorger, 2021· Fisher & Crawford, 2020). Ο Maslow (1954) αναφέρεται σε πέντε ιεραρχικά δομημένες ανθρώπινες ανάγκες, με την επαρκή κάλυψη της κάθε χαμηλότερης βαθμίδας να αποτελεί προϋπόθεση για την μετάβαση στην επόμενη. Στο σχολικό πλαίσιο, το θετικό κλίμα επιτυγχάνεται εφόσον έχουν ικανοποιηθεί σε επαρκή βαθμό οι βασικές βιολογικές ανάγκες και η ανάγκη για ασφάλεια, με τις συνθήκες του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου να σχετίζονται άμεσα με τις τρεις υψηλότερες (Marzano κ.ά., 2005). Πιο συγκεκριμένα, ο ασφαλής μαθητής αρχίζει να πειραματίζεται με νέους τύπους συμπεριφοράς, ώστε να καλύψει τις κοινωνικές του ανάγκες, δηλαδή την αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο, και όταν φτάσει σε ικανοποιητικό σημείο επίτευξης αυτού, προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη για εκτίμηση και την αναγνώριση, μέχρι να φτάσει στο στάδιο της αυτοπραγμάτωσης

Τέλος, η θεωρητική προσέγγιση του σχολικού κλίματος μπορεί να θεαθεί υπό την οπτική που παρέχει η θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας (Morote κ.ά., 2020). Η ψυχική ανθεκτικότητα, με την πολυσυστημική (Masten, 2018) και κοινωνικο-οικολογική (Ungar, 2011) υπόστασή της, υφίσταται μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολλαπλών παραγόντων και σχεσιακών συστημάτων, του νοήματος και των αξιών. Συνεπώς, το σχολικό κλίμα σχετίζεται άμεσα με αυτή την έννοια καθώς εννοιολογικά συμπεριλαμβάνει τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις τις κοινές αξίες μεταξύ των μελών του. Τα προσαρμοστικά αυτά συστήματα ταυτίζονται με το θετικό σχολικό κλίμα, καθώς το θετικό κλίμα του σχολείου μπορεί να δράσει ως προστατευτικός παράγοντας για τους μαθητές (Thapa et., 2013).

1.3 Οι θετικές εκβάσεις του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα τίθεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών και έχει μελετηθεί διεξοδικά λόγω των θετικών εκβάσεων που επιφέρει σε ποικίλες πλευρές της ανάπτυξης των μαθητών και της σχολικής λειτουργίας. Συστηματικά έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην ψυχική υγεία και στη συμπεριφορά (Aldridge & McChesney, 2018· Cornell & Huang, 2016· Maxwell κ.ά., 2017· Zullig κ.ά., 2018). Επιπλέον, το θετικό κλίμα του σχολείου

φαίνεται να συσχετίζεται άμεσα με την σχολική προσαρμογή καθώς και την σχολική ικανοποίηση (Biglan, κ.ά., 2012· Hatzichristou κ.ά., 2014).

Αναλυτικότερα, το σχολικό κλίμα επιδρά θετικά στην ψυχική υγεία. Όπως καταλήγει και ο Way (2007) και οι συνεργάτες, μέσω του θετικού κλίματος ενισχύεται το ψυχοκοινωνικό ευ ζην και βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση καθώς και η ποιότητα ζωής. Επιπλέον, τα στοιχεία που προκύπτουν μέσω διαχρονικής έρευνας, καταδεικνύουν το σχολικό κλίμα ως προβλεπτικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας, τη μείωση του στρες και του αισθήματος της αβοηθησίας (Wong κ.ά., 2021), τη μείωση του άγχους (Kuperminc κ.ά., 2001), και τη μείωση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Brand κ.ά., 2003· Brière κ.ά., 2013· Kuperminc κ.ά., 2001· Nie κ.ά., 2020· Pössel κ.ά., 2016· Way κ.ά., 2007)

Συμπεριφορικά, οι επιδράσεις του σχολικού κλίματος στους μαθητές φαίνεται να είναι θετικές: ένα θετικό κλίμα μειώνει τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, επιθετικότητας (Espelage κ.ά., 2014· Turner κ.ά., 2014) και χρήσης ουσιών (Brand κ.ά., 2003). Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα δρα καταλυτικά στη συμπεριφορά των μαθητών και σχετίζεται με τη μείωση της παραβατικότητας και της σχολικής διαρροής (Brookmeyer κ.ά., 2006· Gottfredson κ.ά., 2005· Hendron & Kearney, 2016· Ingul κ.ά., 2012· Van Eck κ.ά., 2017). Οι Pizmony-Levy και Kosciw (2016), στην έρευνά τους μελετούν και καταγράφουν ότι το θετικό κλίμα του σχολείου αποτελεί το κλειδί για την ένταξη των ετερογενών ομάδων και τη συνεπή παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων.

Τέλος, στη βιβλιογραφία, το αντιλαμβανόμενο κλίμα του σχολείου, όπως το αποτυπώνουν οι μαθητές, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα τους για μάθηση και την σχολική τους δέσμευση (Berkowitz κ.ά., 2017· Eccles κ.ά., 1993· Fatou & Kubiszewski, 2018· Dincer, 2021· Ryan & Deci, 2017· Scherer & Nilsen, 2016). Όπως αναδεικνύει ο Martin (2017) και οι συνεργάτες του το κίνητρο και η δέσμευση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Η πρώτη αφορά στην εσωτερική ώθηση και η δεύτερη αναφέρεται στην εκδήλωση παραγωγικής συμπεριφοράς. Σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα, ευδοκιμούν οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών με τους καθηγητές τους, συνθήκη η οποία αντανακλάται άμεσα στην καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και στην διαμόρφωση

εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Eccles κ.ά., 1993· Fan & Williams, 2018· McMahon κ.ά., 2009).

Επιπλέον, υπό το πρίσμα της θεωρίας του αυτό-προσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000), η βασική ανάγκη των μαθητών για σύνδεση και αίσθηση του «ανήκειν» αποτελεί κινητοποιητική δύναμη και αντανακλάται άμεσα στην σχολική δέσμευση (Chiu et al., 2012· Kiefer κ.ά., 2015). Ο σεβασμός και η αποδοχή που εμφανίζονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας υπό συνθήκες θετικού σχολικού περιβάλλοντος, επίσης μπορεί να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες για τη δέσμευση των μαθητών (Ye & Wallace, 2014).

1.4 Ορισμός της έννοιας «Σχολική Ταύτιση»

Στην έρευνα για το σχολικό κλίμα, κατά τη διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στο μαθητή, αναδύεται και μια άλλη άμεσα συνυφασμένη έννοια, αυτή της σχολικής ταύτισης.

Η σχολική ταύτιση, συνιστά μια εννοιολογική δομή, η οποία αντανακλά τον βαθμό που οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο ως βασικό στοιχείο της κοινωνικής τους ταυτότητας (Bizumic κ.ά., 2009). Δηλαδή, η ταύτιση με το σχολείο συμπεριλαμβάνει το αίσθημα της σύνδεσης με το σχολείο ως ομάδα, σε σημείο όπου εσωτερικεύονται οι αξίες, τα πιστεύω και οι σχολικές κοινωνικές νόρμες, και πλέον αποτελούν κομμάτι της αυτοαντίληψης (Yu κ.ά., 2022).

Σύμφωνα με τον Tong (2019) και την λοιπή ερευνητική ομάδα, η έννοια της σχολικής ταύτισης ορίζεται ως «ο βαθμός που το σχολείο νοηματοδοτείται ως μία ουσιαστικής σημασίας ομάδα για τα μέλη του» (σ.511). Η σχολική ταύτιση, σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, ευθυγραμμίζεται με την έννοια της σύνδεσης με το σχολείο (McNeely κ.ά., 2002), την αίσθηση του «ανήκειν» (Neel & Fuligni, 2013· Slaten κ.ά., 2016), και το σχολικό πνεύμα (Schloss κ.ά., 2011). Συνολικά, οι έννοιες αυτές αποκρυσταλλώνουν τον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, ενθαρρύνοντας την αίσθηση της ένταξης και του «ανήκειν» (Klik κ.ά., 2023).

Εντούτοις, η σχολική ταύτιση δεν νοείται ως απλά την ψυχολογική και συναισθηματική προσκόλληση σε έναν θεσμό, αλλά αντανακλά, ως προς το

περιεχόμενο, μια ευρύτερη προσέγγιση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου (Tajfel & Turner, 1979).

1.5 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η σχολική ταύτιση, ως έννοια, μπορεί να κατανοηθεί εξετάζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε. Όπως τεκμηριώθηκε προηγουμένως, η ταύτιση με το σχολείο αναφέρεται στην ψυχολογική σύνδεση των μαθητών προς το σχολείο τους (Tong κ.ά., 2019).

Η έννοια αυτή εδράζεται σε κοινωνικές θεωρίες, όπως αυτή της κοινωνικής ταυτότητας και της αυτο-κατηγοριοποίησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η αυτοαντίληψη του ατόμου συμπεριλαμβάνει τη έννοια του εαυτού, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσω της ατομικής αλλά και της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel, 1974). Αυτό προκύπτει μέσα από μια διαδικασία κατηγοριοποίησης του εαυτού σε σχέση, είτε με άλλα άτομα, είτε με άλλες ομάδες (Turner & Reynolds, 2012). Κατ'αυτόν τον τρόπο, η αυτο-κατηγοριοποίηση αναδεικνύεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την διαμόρφωση της ταυτότητας (Johnson κ.ά., 2012). Έτσι, στην διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας το άτομο αυτο-προσδιορίζεται συγκριτικά με άλλα άτομα, ενώ η κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στον αυτο-προσδιορισμό σε σχέση με την ιδιότητα του ατόμου ως μέλος της ομάδας και την μετέπειτα σύγκρισή με άλλες ομάδες (Louis κ.ά., 2007· Turner & Reynolds, 2012).

Η κοινωνική ταυτότητα συνδέεται με τη μετάβαση από τη γνωστική και συναισθηματική αντίληψη του εαυτού ως μονάδα, ως «Εγώ», στο «Εμείς», δηλαδή σε μια κοινή ταυτότητα με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Turner & Reynolds, 2012). Συνεπώς, όπως πρότεινε ο Tajfel (1974), η συμπεριφορά κινείται σε ένα συνεχές, με τη δια-προσωπική συμπεριφορά να τίθεται στον ένα πόλο και στον άλλον η δια-ομαδική. Όταν η ομάδα αποκτά συναισθηματική αξία για το άτομο, τότε η ατομική ταυτότητα συν-διαμορφώνεται από την ομάδα και τις αξίες της, δηλαδή «εσωτερικεύεται» η ιδιότητα του ατόμου ως μέλος της ομάδας, σε σημείο που να αποτελεί στοιχείο εαυτού. Ως κατά συνέπεια το άτομο υιοθετεί συμπεριφορές που συνάδουν με τις προσδοκίες της ομάδας (Haslam κ.ά., 2009· 2018· Jetten κ.ά., 2012· Sani κ.ά., 2015).

Στο σχολικό πλαίσιο, η ταύτιση αντανακλά τον βαθμό που οι μαθητές αποδέχονται την ιδιότητά τους ως μέλη της σχολικής κοινότητας-ομάδας,

σηματοδοτούν το σχολείο ως μια σημαντική ομάδα και αυτό-κατηγοριοποιούνται σε σχέση με το σχολείο. Έπειτα, ευθυγραμμίζουν τους προσωπικούς στόχους και αξίες με αυτές της σχολικής ομάδας (Tong κ.ά., 2019). Με άλλα λόγια, οι συνολικοί εξωτερικοί παράγοντες του σχολικού πλαισίου, μέσω της ψυχολογικής σύνδεσης, καταλήγουν να επηρεάζουν τη συμπεριφορά και οι μαθητές καθίστανται πιο πιθανό να δρουν σε συμφωνία με τις αξίες και κοινωνικές νόρμες του σχολείου (Turner & Reynolds, 2012).

Η διαμόρφωση της ταύτισης με το σχολείο επέρχεται με την πάροδο του χρόνου και καθώς ο μαθητής μεταβαίνει από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων, επιτευγμάτων και ποικίλων σχολικών εμπειριών (Voelkl, 2012). Η διαδικασία της ταύτισης και η ψυχολογική σύνδεση με το σχολείο ως ομάδα, αυξάνει το κίνητρο του μαθητή ώστε να καταβάλει προσπάθεια για να φτάσει στους στόχους του σχολείου (Turner & Reynolds, 2012).

1.6 Οι θετικές εκβάσεις της σχολικής ταύτισης

Όταν το σχολείο, με τις συνοδές αξίες, επιδιώξεις και κοινωνικές νόρμες του «εσωτερικεύονται» και μετατρέπεται σε βασικό στοιχείο της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών, παρατηρούνται ποικίλες θετικές εκβάσεις σε βραχυπρόθεσμο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο (Klik κ.ά., 2022· Slaten et al, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η σχολική ταύτιση επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ψυχοκοινωνική υγεία, στην ακαδημαϊκή επίδοση και δέσμευση καθώς και στην κοινωνική συμπεριφορά (Libbey, 2004· Loukas κ.ά., 2012· McNeely κ.ά., 2002· Osterman, 2000· Solomon κ.ά., 2000· Turner κ.ά., 2014· Voelkl, 2012· Widnall κ.ά., 2022).

Σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Jetten (2017) και τους συνεργάτες, η υψηλή σχολική ταύτιση και η αίσθηση του «ανήκειν» παρέχει στους μαθητές υποστήριξη και συναισθηματική ασφάλεια και συσχετίζεται με συναισθηματική σταθερότητα, υψηλή αυτοπεποίθηση και ικανοποίηση από τη ζωή (Bizumic κ.ά., 2009). Επίσης, η αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο σχετίζεται με μειωμένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και στρες (Goodenow, 1993· Osterman, 2000· Klik κ.ά., 2022). Γενικότερα, η υψηλή σχολική ταύτιση αποτελεί έναν προβλεπτικό δείκτη για την ψυχική υγεία (Miller κ.ά., 2018· Klik κ.ά., 2022).

Η θετική επίδραση της σχολικής ταύτισης στο ευ ζην έχει παρατηρηθεί και σε περιόδους κοινωνικής και κατ' επέκταση σχολικής κρίσης (Chen κ.ά., 2024). Για

παράδειγμα, σε διαχρονική μελέτη για την ψυχική υγεία των μαθητών κατά την περίοδο του COVID-19, φάνηκε ότι η σχολική ταύτιση αποτέλεσε προστατευτικό παράγοντα για την προσαρμογή των μαθητών, ενώ μαθητές με χαμηλή σχολική ταύτιση βίωσαν περισσότερο άγχος και συναισθηματικές δυσκολίες (Widnall κ.ά., 2022). Σε συνέπεια με τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979), τα μέλη της σχολικής κοινότητας που ταυτίζονταν με το σχολείο, διέθεταν την αίσθηση του σκοπού και αισθανόταν συναισθηματικά ασφαλή, ενώ παράλληλα κατείχαν τα συναισθηματικά εφόδια για να αντιμετωπίσουν τους ψυχοπιεστικούς παράγοντες (Jones κ.ά., 2022).

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο, όταν οι μαθητές ενσωματώνουν το σχολείο ως μέρος της κοινωνικής τους ταυτότητας, φαίνεται να εμφανίζεται μεγαλύτερη σχολική δέσμευση και καλύτερη επίδοση (Libbey, 2004· Reynolds κ.ά., 2017· Smith κ.ά., 2010). Σε ευθυγράμμιση με το μοντέλο συμμετοχής και ταύτισης (Finn, 1989), οι μαθητές που ταυτίζονται με το σχολείο τους είναι πιο πιθανόν να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες το σχολείου, να μην κάνουν απουσίες και να εμπλέκονται με μεγαλύτερο κίνητρο στις ακαδημαϊκές προκλήσεις (Voelkl, 2012). Με άλλα λόγια, εάν εσωτερικευθούν οι αξίες και οι στόχοι του σχολείου, που είναι πρωτίστως ακαδημαϊκοί, δημιουργείται εσωτερικό κίνητρο για τους μαθητές, γεγονός που οδηγεί σε καλύτερη επίδοση (McNeely κ.ά., 2002). Επιπρόσθετα, η σύνδεση με το σχολείο καθιστά τους μαθητές περισσότερο πιθανό να αναζητήσουν βοήθεια από τους καθηγητές και τους συνομηλίκους τους να συμμετέχουν σε ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες και να επιδείξουν αφοσίωση στο ακαδημαϊκό έργο (Bizumic κ.ά., 2009· Waters κ.ά., 2009).

Η σχολική ταύτιση φαίνεται να συνδέεται και με κοινωνική συμπεριφορά. Οι προ-κοινωνικές συμπεριφορές, όπως η συνεργασία και ο σεβασμός είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν σε άτομα που νοσηματοδοτούν το σχολείο ως μια σημαντική ομάδα και βιώνουν το αίσθημα του «ανήκειν» (Osterman, 2000). Αντιθέτως η χαμηλή σχολική ταύτιση σχετίζεται με αρνητικές συμπεριφορές, όπως η σχολική επιθετικότητα (Turner κ.ά., 2014).

Τέλος, η ταύτιση με το σχολείο έχει μελετηθεί και ως προς τον τρόπο και το βαθμό που τη βιώνει το προσωπικό του σχολείου, επηρεάζοντας κατ' επέκταση τους μαθητές (Maxwell κ.ά., 2017· Stewart, 2007). Ειδικότερα, όταν το προσωπικό διαθέτει υψηλή αίσθηση κοινωνικής ταύτισης με το σχολείο είναι πιο πιθανό να θέσει υψηλά πρότυπα μάθησης και να αναπτύξει υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές.

Υπό αυτές τις συνθήκες οι μαθητές φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο ακαδημαϊκά, να έχουν υψηλότερο κίνητρο για μάθηση και τελικά να βελτιώνεται η επίδοσή τους (Maxwell κ.ά., 2017).

Συμπερασματικά, η σχολική ταύτιση συντελεί σε ποικίλες θετικές εκβάσεις στην ψυχοκοινωνική υγεία στο ευ ζην και στην κοινωνική συμπεριφορά. Η εσωτερίκευση των σχολικών αξιών και στόχων, ιδιαιτέρως αν το σχολικό κλίμα είναι υποστηρικτικό και διευκολύνει τη διαδικασία ταύτισης με το σχολείο ως ομάδα, οδηγεί σε πολλαπλές θετικές εκβάσεις (Reynolds κ.ά., 2017).

1.7 Σχολικό κλίμα και Σχολική Ταύτιση

Το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση είναι δύο έννοιες άμεσα συνυφασμένες, που επηρεάζουν εξίσου τις εμπειρίες των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Από τη μία, το σχολικό κλίμα αναφέρεται στις συναισθηματικές, ακαδημαϊκές και κοινωνικές διαστάσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος και την γενική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων και των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου, των κοινών αξίες και νόρμων (Brookover κ.ά., 1978· Haynes κ.ά., 1997· Cohen κ.ά., 2009). Από την άλλη, η σχολική ταύτιση αφορά στην ψυχολογική σύνδεση των μαθητών με το σχολείο τους. Η έννοια αυτή αναφέρεται στην αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο και στην κοινή στοχοθεσία με αυτό (Christenson & Wylie, 2012). Αυτή η ψυχολογική σύνδεση με το σχολείο περιλαμβάνει την εσωτερίκευση των αξιών, πιστεύω και νόρμων, οπότε τελικά διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη και ο αυτοπροσδιορισμός των μαθητών ως μέλη της σχολικής κοινότητας (Lee κ.ά., 2017· Yu κ.ά., 2022).

Η σχέση του σχολικού κλίματος με την σχολική ταύτιση χαρακτηρίζεται ως αμφίδρομη. Ένα θετικό σχολικό κλίμα, που διαπνέεται από υποστηρικτικές σχέσεις και αίσθηση του ανήκειν, ενισχύει την ταύτιση των μαθητών με το σχολείο (Turner & Reynolds, 2011· Miller κ.ά., 2015· Loukas κ.ά., 2016). Θετικές εμπειρίες, όπως η συμπεριληπτικότητα και ο σεβασμός είναι πιθανό να ενισχύσουν την ταύτιση με την αντίστοιχη ομάδα που επιδεικνύει τις ιδιότητες αυτές (Steffens κ.ά., 2017). Αντίστοιχα, η υψηλή σχολική ταύτιση συμβάλει στην διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος, με το να προάγει την αίσθηση της κοινότητας και του κοινού σκοπού (Bizumic κ.ά., 2009· Reynolds κ.ά., 2017). Συνεπώς, η σχολική ταύτιση δεν αποτελεί

απλά έναν υποπαράγοντα του σχολικού κλίματος, αλλά έναν καθοριστικό παράγοντα για την κατανόηση και μέτρηση του σχολικού κλίματος.

Καταληκτικά, η σχέση του κλίματος του σχολείου με τις διαδικασίες σχολικής ταύτισης είναι άμεση. Αφενός το σχολικό κλίμα μπορεί να νοηθεί ως τον διευκολυντικό παράγοντα για την ταύτιση με το σχολείο, αφετέρου η σχολική ταύτιση μπορεί να νοηθεί ως η ψυχολογική διεργασία μέσα από την οποία το σχολικό κλίμα επηρεάζει την συμπεριφορά (Maxwell κ.ά., 2017).

1.8 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι ειδικές διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί μέσω ενός κεντρικού άξονα, με το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και τις περιφερειακές διευθύνσεις του, να ορίζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές, τις παιδαγωγικές δράσεις και τη σχολική λειτουργικότητα (Koutsampelas κ.ά., 2021). Το γεγονός ότι η δομή και η οργάνωσή είναι σε μεγάλο βαθμό κεντροποιημένη, μπορεί να επηρεάσει την ευελιξία των σχολικών μονάδων και τη γενικότερη αυτονομία τους (Chalkiadaki, 2018). Παρόλα αυτά, παρατηρείται τάση για αποκεντροποίηση και μεγαλύτερη σχολική αυτονομία (Koutsampelas κ.ά., 2021). Για παράδειγμα, πάνω στο ζήτημα της θεσμοθέτησης παιδαγωγικών δράσεων και τη λήψη μέτρων για την λειτουργία του σχολείου, με την πρόσφατη υπουργική απόφαση 102791/ΓΔ4, το θέμα της ομαλής σχολικής λειτουργίας και της διαμόρφωσης θετικού σχολικού κλίματος καθορίζεται στο άρθρο 27. Η ευθύνη για το σχολικό κλίμα εναποτίθεται στην κάθε σχολική μονάδα, και απαιτείται η συνεργασία του Συλλόγου Διδασκόντων, με τον Σύλλογο Γονέων, τις μαθητικές κοινότητες με την υποστήριξη και συμβολή των θεσπισμένων υπεύθυνων ειδικών επιστημόνων.

Παράλληλα, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα διαμορφώνεται με άξονα εκπαιδευτικές αξίες και αξίες ανθρώπινων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, η συμπερίληψη τέθηκε στο επίκεντρο με τον Εκπαιδευτικό Νόμο 3699/2008, ο οποίος έθεσε σε εφαρμογή οργανωτικές μεταρρυθμίσεις, που προάγουν την συμπεριληπτικότητα των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο (Touliá κ.ά., 2022). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός νόμος 3699/2008 κατέστησε υποχρεωτική την παροχή Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Αυτή η

πρακτική εφαρμόζεται είτε στην σχολική τάξη του γενικού σχολείου, μέσω της παράλληλης στήριξης και συνεκπαίδευσης, είτε μέσω των Τμημάτων Ένταξης. Στην πρώτη περίπτωση, παράλληλη στήριξη λαμβάνουν οι μαθητές ανάλογα με τη λειτουργικότητά τους και την ικανότητα παρακολούθησης του αναλυτικού εκπαιδευτικού προγράμματος μέσα στο πλαίσιο της τάξης, έχοντας λάβει διάγνωση από διαγνωστικό φορέα. Στην άλλη περίπτωση, οι μαθητές παρακολουθούν εξατομικευμένα μαθήματα σε Τμήμα Ένταξης, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο εντός του σχολικού πλαισίου. Στα Τμήματα Ένταξης φοιτούν και παιδιά χωρίς απαραίτητη γνωμάτευση από διαγνωστικό φορέα, μέσω γνωμοδότησης του σχολικού συμβούλου Ειδικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί και το ερευνητικό επίκεντρο της παρούσας έρευνας, η πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής πολιτικής με άξονα τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ενισχύθηκε με την έκδοση δυο διαδοχικών Υπουργικών αποφάσεων 214206/Δ2 και 135904/ ΓΔ4/14-08-2018. Πιο συγκεκριμένα, εισηγήθηκε η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, που απευθύνονται σε μαθητές με πολιτισμικές και θρησκευτικές διαφορές.

Με τις ενέργειες που αναλύθηκαν παραπάνω τέθηκαν οι βάσεις για την μεταβολή του σχολικού περιβάλλοντος, ακόμη και σε δομικό και λειτουργικό επίπεδο, με τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και τάξεων υποδοχής.

1.9 Η έρευνα για το σχολικό κλίμα και σχολική ταύτιση στα ελληνικά δεδομένα

Η έρευνα για το σχολικό κλίμα στο ελληνικό πλαίσιο αποκρυσταλλώνει τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικοπολιτικού και οικονομικού τοπίου, που αντανakλώνται άμεσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Αρχικά, το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, απαρτίζεται από μόνιμο προσωπικό αλλά και από αναπληρωτές, οι οποίοι καλύπτουν τις ετήσιες εκπαιδευτικές ανάγκες, συνθήκη που συνιστά ίδιον χαρακτηριστικό της φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Chalkiadaki, 2018). Η συγκεκριμένη αυτή συνθήκη επιδρά και στο σχολικό κλίμα καθώς η μεταβλητότητα της εργασιακής συνθήκης των εκπαιδευτικών, δεν τους επιτρέπει να ταυτιστούν σε μεγάλο βαθμό με

την κοινωνική σχολική ομάδα οπότε και να συνεισφέρουν σημαντικά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Maxwell κ.ά., 2017).

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της Ελλάδας έχει αντίκτυπο τόσο στην ενδοσχολική όσο και στην εξωσχολική ζωή των μαθητών (Hatzichristou & Lianos, 2016· Hatzichristou κ.ά., 2017). Η οικονομική δυσχέρεια έχει επιπτώσεις στη συμμετοχή των μαθητών σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, δραστηριότητες που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη σχολική ταύτιση, και παράλληλα έχουν παρατηρηθεί συμπεριφορικές δυσκολίες. Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες (2018) το σχολικό κλίμα αποτελεί τον διαμεσολαβητή μεταξύ της οικονομικής δυσχέρειας, του ευζην και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Hatzichristou κ.ά., 2018).

Η κεντροποιημένη φύση της εκπαίδευσης αποτυπώνεται και στην ομοιογένεια των σχολικών λειτουργιών. Ενώ αυτή η τακτική εδράζεται στην οπτική της κοινωνικής ισότητας και στη διασφάλιση της παροχής ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση, πολύ συχνά καταλήγει να περιορίζει την σχολική καινοτομία και δράσεις (Koutsampelas κ.ά., 2021). Ερευνητικά αυτό αποτυπώνεται με την τάση της ελληνικής βιβλιογραφίας να επικεντρώνεται στον μετασχηματισμό της σχολικής διοίκησης ως το μέσο για την δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος ως αντίσταση στο πιο άκαμπτο εκπαιδευτικό τοπίο (Panagopoulos, 2023· Saiti, 2014). Ως αντιπρόταση στην κεντροποιημένη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων και ως προς την ενίσχυση του σχολικού κλίματος, παρουσιάζονται οι συνεργατικές ενδοσχολικές προσεγγίσεις (Chandolia & Anastasiou, 2020· Karakiozis & Papakitsios, 2018· Saiti, 2014).

Επίσης, η συμπεριληπτική προσέγγιση η οποία, όπως αναλύθηκε προηγουμένως, προωθείται στην ελληνική εκπαίδευση, σχετίζεται με την διαμόρφωση του ενδοσχολικού κλίματος και ταύτισης. Σύμφωνα με την έκθεση της UNESCO (2020), οι μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε συμπεριληπτικά σχολεία φαίνεται να αναπτύσσουν ψυχική ανθεκτικότητα, περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες, όπως η αποδοχή, η κατανόηση και η ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων. Γενικότερα, η συμπεριληπτική οπτική ευθυγραμμίζεται με την ευρύτερη έννοια και παγίωση ενός θετικού σχολικού κλίματος και τις σχολικής ταύτισης, καθώς προωθείται η αίσθηση του «ανήκειν», ταύτισης και σύνδεσης στην σχολική ομάδα για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της διαφορετικότητάς. Παρόλο που η έννοια της σχολικής ταύτισης δεν εμφανίζεται άμεσα στην ελληνική βιβλιογραφία,

ερευνητική δραστηριότητα αποτυπώνεται σχετικά με την αίσθηση του «ανήκειν» και την κοινωνική συμμετοχή στο σχολικό πλαίσιο (Kiprianos κ.ά., 2012· Avramidis, 2013· Motti-Stefanidi κ.ά., 2008· Kontogianni κ.ά., 2019· Avramidis κ.ά., 2020· Samsari. 2022).

Τέλος, το σχολικό κλίμα στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο έχει ερευνηθεί σχέση με τους εκπαιδευτικούς, τα διευθυντικά στελέχη (Pashiardis, 2000· Stamatīs & Chatzinikolaou, 2020), τον ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής (Koutsouveli & Geraki, 2022), τον αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση (Verdis & Kriemadis, 2003· Androutsou & Anastasiou, 2014· Katsantonis, 2020), την ψυχοκοινωνική υγεία (Ζαφειροπούλου & Ματή-Ζήση, 2020) και τη συμπεριφορά των μαθητών, με έμφαση στη σχολική επιθετικότητα (Andreou κ.ά., 2020· Giovazolias κ.ά., 2010· Kapari & Stauroy, 2010).

Κεφάλαιο 2 : Η μέτρηση του σχολικού κλίματος

2.1 Η πρόκληση της μέτρησης του σχολικού κλίματος και τα εργαλεία μέτρησης

Ο ερευνητικός τομέας στο πεδίο της εκπαίδευσης, στην προσπάθεια να αποκρυσταλλωθούν τα επιμέρους συστατικά αφενός της αποτελεσματικής σχολικής λειτουργικότητας, αφετέρου της προσαρμογής, φοίτησης και εκβάσεων των μαθητών, έχει στραφεί στη μελέτη και κατ' επέκταση στη μέτρηση του σχολικού κλίματος (Ramelow κ.ά., 2015). Παρότι η μέτρηση του σχολικού κλίματος αναδεικνύεται ως ένα μείζονος σημασίας ζήτημα, παρατηρείται μεγάλη ερευνητική και μεθοδολογική ανομοιογένεια (González κ.ά., 2023· Lenz κ.ά., 2020, Thapa κ.ά., 2013).

Τα εργαλεία μέτρησης που εμφανίζονται στην διεθνή βιβλιογραφία διαφοροποιούνται αναφορικά με τη μέθοδο, τη μορφή και το περιεχόμενο, δηλαδή τις διαστάσεις των παραγόντων του σχολικού κλίματος που τίθενται υπό εξέταση (Olsen κ.ά., 2018). Η ανομοιογένεια αυτή προκύπτει από την βασική πρόκληση, που αναλύθηκε διεξοδικά στο κεφάλαιο 1, σχετικά με τον ίδιο τον καθορισμό της έννοιας του σχολικού κλίματος και των διαστάσεών του (Hoy & Hannum, 1997· Lee κ.ά., 2017· Ramelow κ.ά., 2015· Thapa κ.ά., 2013· Wang & Degol, 2016).

Αναλυτικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία, το σχολικό κλίμα έχει μετρηθεί μέσω ποικίλων κλιμάκων που αποτελούνται από παράγοντες διαμορφωμένους μέσω της υποκειμενικής νοηματοδότησης του σχολικού κλίματος από τον εκάστοτε ερευνητή (Marraccini κ.ά., 2019· Shukla κ.ά., 2019· Van Horn, 2003). Συνεπώς, έχουν προκύψει πολλαπλά εργαλεία μέτρησης που εξετάζουν το σχολικό κλίμα και τις διαστάσεις του υπό διαφορετικές οπτικές γωνίες. Στις περισσότερες έρευνες, οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος που τίθεται υπό μέτρηση συμπεριλαμβάνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, το περιβάλλον, τις αξίες και τις πεποιθήσεις, την ασφάλεια καθώς και τον ακαδημαϊκό τομέα (Rudasill κ.ά., 2018· Wang & Degol, 2016· Zullig κ.ά., 2010). Οι διαστάσεις αυτές συχνά συμπίπτουν κι επικαλύπτονται νοηματικά ή σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται εστίαση μόνο σε μερικές εξ αυτών (Berkowitz κ.ά., 2017· Thapa κ.ά., 2013). Παράλληλα, παρότι το σχολικό κλίμα ως έννοια είναι πολυδιάστατο, οι διάφορες διαστάσεις του τείνουν να εξετάζονται μονοδιάστατα. Δηλαδή, το σχολικό κλίμα, με τους επιμέρους παράγοντές του, συχνά εξετάζεται συνολικά σε σχέση με τις μεταβλητές που τίθεται υπό έρευνα (Rudasill κ.ά., 2018· Wang & Degol, 2016).

Η μέτρηση του σχολικού κλίματος διαφοροποιείται αναφορικά με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Τα εργαλεία που έχουν διαμορφωθεί για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος, κατά κύριο λόγο, βασίζονται στην καταγραφή και αξιολόγηση των υποκειμενικών αντιλήψεων μέσω αυτοσυμπληρουμένων ερωτηματολογίων (Marraccini κ.ά., 2019). Εντούτοις, έχουν δημιουργηθεί και δομημένα εργαλεία παρατήρησης και έχουν πραγματοποιηθεί μετρήσεις του σχολικού κλίματος και μέσω λήψης δεδομένων με πρωτογενή παρατήρηση (Cushing κ.ά., 2003· Cash κ.ά., 2015). Άλλοι ερευνητές προτείνουν για την προσμέτρηση του σχολικού κλίματος, τη συλλογή κι αξιοποίηση σχολικών δεδομένων, όπως για παράδειγμα τις πειθαρχικές ποινές που επιβάλλονται στους μαθητές και την αναλογία μαθητών με το διδακτικό προσωπικό (O'Malley κ.ά., 2012). Τα δεδομένα που συλλέγονται από τέτοιου τύπου μεθόδους μπορεί να επιφέρουν μοναδικά στοιχεία έρευνας, αλλά αν χρησιμοποιηθούν ως τη μοναδική πηγή λήψης δεδομένων, δεν επαρκούν ώστε να αποτυπώσουν το εύρος του σχολικού κλίματος (Creemers & Reezigt, 1999). Συνολικά, υπό το πρίσμα ότι το κλίμα του σχολείου είναι μια υποκειμενικά υφιστάμενη έννοια, που δε μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα παρά μόνο να βιωθεί και έπειτα να αποτυπωθεί μέσω της υποκειμενικής αντίληψης, κύρια μέθοδο συλλογής δεδομένων αποτελούν οι έρευνες με ερωτηματολόγια και ομάδες εστίασης

(Grazia & Molinari, 2021· O'Malley κ.ά., 2012· Wang & Degol, 2016· Lima & Peres, 2022).

Οι έρευνες με ερωτηματολόγια αποτυπώνουν τις αντιλήψεις διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχολείο: άλλες αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των μαθητών, άλλες των γονέων, άλλες του διδακτικού προσωπικού ή των διευθυντών. Οι απαντήσεις κάθε ομάδας φέρνουν στο προσκήνιο μια διαφορετική οπτική για το σχολικό κλίμα (Maxwell, 2017). Στην πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση της González (2023) και των συνεργατών της, καταγράφηκε ότι το 75.7% των εργαλείων που τηρούσαν τα κριτήρια για εισαγωγή στη συστηματική ανασκόπηση, αναπτύχθηκαν αποκλειστικά για την αποτύπωση των αντιλήψεων των μαθητών για το σχολικό κλίμα. Τα εργαλεία που απευθύνονταν αποκλειστικά στο εκπαιδευτικό προσωπικό καταλάμβαναν το 21.6% του ερευνητικού τοπίου, ενώ το 2.7% απευθύνονταν σε γονείς.

Η διαπίστωση ότι κατά κύριο λόγο προσμετρώνται οι αντιλήψεις των μαθητών μπορεί να αιτιολογηθεί υπό την οπτική ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να θεωρηθούν η βασική ομάδα υπό μελέτη που βιώνει κι επηρεάζεται πιο άμεσα από το σχολικό κλίμα σε σχέση με τις άλλες (Cohen κ.ά., 2009· Zullig κ.ά., 2015). Με άλλα λόγια, η μαθητική κοινότητα, ούσα κύρια αποδέκτης των σχολικών ενεργειών, καθώς και ούσα συνδιαμορφώτρια του σχολικού κλίματος, φαίνεται να μπορεί να πραγματοποιήσει έγκυρες κρίσεις για τα μαθησιακά περιβάλλοντα και να συνεισφέρει καθοριστικά στην έρευνα για το κλίμα του σχολείου (Dorman, 2008). Οι εμπειρίες των μαθητών σχετικά με το κλίμα που βιώνουν στο σχολείο, είναι κεντρικής σημασίας καθώς βασικό στόχο για την έρευνα πάνω στο σχολικό κλίμα, αποτελεί η κατανόηση των παραγόντων του σχολικού κλίματος σε σχέση με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών καθ'αυτών και μετέπειτα την ανάπτυξη και αξιολόγηση παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των εν λόγω τομέων (Ramelow κ.ά., 2015).

Επιπλέον, θα μπορούσε να προκύψει η θέση πως η οπτική των μαθητών μπορεί να απέχει από αυτή των διευθυντών ή των καθηγητών ως προς την εκλαμβάνουσα πληροφορία και την μετέπειτα εσωτερική επεξεργασία της. Για παράδειγμα, οι καθηγητές ή διευθυντές μιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να αναπτύξουν την αντίληψη ότι υποστηρίζουν τους μαθητές, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές να μη βιώνουν την προτιθέμενη υποστήριξη ποιοτικά και ποσοτικά. Εντούτοις, προκειμένου να επιτευχθεί μια πληρέστερη και πιο ακριβής απεικόνιση του κλίματος

που υφίσταται σε ένα σχολείο, η μέτρηση θα κρινόταν περισσότερο ωφέλιμο να βασίζεται σε αντιλήψεις από πολλαπλές οπτικές γωνίες, όπου αυτό καθίσταται δυνατό (Marsh κ.ά., 2012· Molinari & Grazia, 2023· Wang & Degol, 2016).

Παρόλη την πληθώρα διαθέσιμων εργαλείων μέτρησης του σχολικού κλίματος (Cohen κ.ά., 2009), στην πραγματικότητα πολλά εξ αυτών υστερούν μεθοδολογικά (Olsen κ.ά., 2018). Προς τεκμηρίωση της παραπάνω θέσης, ο Cohen (2009) και οι συνεργάτες υπογραμμίζουν το γεγονός ότι πολλά εργαλεία έχουν αναπτυχθεί και χορηγηθεί από το ίδιο το σχολείο για το ίδιο το σχολείο και ως κατά συνέπεια, στερούνται ψυχομετρικών ιδιοτήτων. Οι μετρήσεις μέσω μη σταθμισμένων εργαλείων δεν επιτρέπουν την αξιόπιστη λήψη δεδομένων και την γενίκευση των αποτελεσμάτων (Cohen κ.ά., 2019). Συνεπώς, για την εμπειριστατωμένη και αποτελεσματική λήψη δεδομένων, αναδεικνύεται η ανάγκη για έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης.

Η ψυχομετρική αξία ενός εργαλείου μπορεί να ενισχυθεί, αρχικά, με την εξασφάλιση μεγάλου αριθμού δείγματος (Wang & Degol, 2016). Ο μεγάλος αριθμός δείγματος ωφελεί αφενός στην αποφυγή δειγματοληπτικών λαθών, αφετέρου στην ακρίβεια και τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων και συνιστά βασικής σημασίας για τη διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης και τη διασφάλιση της επαναληψιμότητας της έρευνας (DeVellis, 2017· Kyriazos, 2018). Εστιάζοντας στην ιδιότητα της γενικευσιμότητας, παρατηρείται έλλειψή της σε υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος. Καθώς η κατασκευή των εργαλείων πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, πιθανώς να μη παράγουν έγκυρα κι αξιόπιστα αποτελέσματα σε ένα διαφορετικό πλαίσιο (Marraccini, 2019). Αυτή η διαπίστωση λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία στην έρευνα για το σχολικό κλίμα, καθώς διαφορετικά θεσμικά κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία αντανakλώνται στο σχολικό πλαίσιο κάθε χώρας (Gonzalez κ.ά., 2023). Συμπερασματικά, τόσο ο μεγάλος αριθμός δείγματος όσο και η προσαρμογή και ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των εργαλείων και σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια συνιστά έναν πολύ σημαντικό παράγοντα διασφάλισης κι ελέγχου της γενικευσιμότητας των ευρημάτων.

Μέσω συστηματικών ανασκοπήσεων της βιβλιογραφίας ανευρέθηκαν τα εργαλεία που εμφανίζουν τις καλύτερες ψυχομετρικές ιδιότητες (Gonzalez κ.ά., 2023· Lenz κ.ά., 2020). Η έρευνα του Lenz (2020) και των συνεργατών, ανέλυσε 30 εργαλεία εκ των οποίων τα εννέα πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης στην έρευνα. Τα εργαλεία μέτρησης του σχολικού κλίματος που αποτυπώνουν τις αντιλήψεις των

μαθητών, τα οποία επέδειξαν την υψηλότερη εγκυρότητα ήταν το Inventory of School Climate-Student (Brand κ.ά. 2003), το Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S, Bear κ.ά. 2011), το What's Happening In This School? (WHITS, Aldridge and Ala'a 2013), και το School Climate and School Identification Measure-Student (SCASIM-St, Lee κ.ά. 2017). Αντίστοιχα, η González (2023) και οι συνεργάτες, εξετάζοντας τις 37 μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης στην έρευνα, ανέδειξαν τρία εργαλεία με την πληρέστερη ψυχομετρική δομή και περιεχόμενο, που αποτυπώνουν την οπτική των μαθητών. Αυτά ήταν το DSCS-St (Bear κ.ά., 2011, 2016), το SCASIM-St (Lee κ.ά., 2017), και το WHITS (Aldridge & Ala'I, 2013).

2.2 Εργαλεία μέτρησης σχολικού κλίματος στα Ελληνικά δεδομένα

Στην Ελλάδα, αν και τις τελευταίες δεκαετίες το σχολικό κλίμα απασχολεί την επιστημονική κοινότητα περισσότερο από ότι στο παρελθόν, η έρευνα για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος είναι πιο περιορισμένη (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015). Η προσπάθεια μέτρησης του σχολικού κλίματος δεν εμφανίζει μεγάλη συστηματικότητα και οι μελέτες εμφανίζονται περιορισμένες σε σχέση με τη διεθνή βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, από τα πρώτα ερευνητικά χρόνια στο πεδίο της μέτρησης του σχολικού κλίματος στην Ελλάδα, μέχρι σήμερα έχει προκύψει σημαντική ερευνητική πρόοδος.

Στην δεκαετία 1990 και 2000, οι ερευνητές επιχείρησαν να μετρήσουν το σχολικό κλίμα αποτυπώνοντας ποικίλες διαστάσεις της έννοιας και καταγράφοντας, μέσω αυτοσχέδιων εργαλείων, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, των διευθυντών αλλά και των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Παράλληλα, οι Έλληνες ερευνητές για να προσμετρήσουν το σχολικό κλίμα στις μελέτες τους βασίστηκαν στην διεθνή βιβλιογραφία και χρησιμοποίησαν εργαλεία στη μετάφρασή τους. Ένα από αυτά συνιστά το My Class Inventory (MCI, Anderson & Walberg, 1968, Fraser κ.ά., 1982) το οποίο αφορά στις αντιλήψεις για το κλίμα της τάξης μαθητών δημοτικού, και για το οποίο αναφέρεται αξιοπιστία αποτελεσμάτων (Ματσαγγούρας, 2003). Επίσης, ο Ματσαγγούρας (2003, σ. 198-199) παρουσιάζει το Classroom Environment Scale (CES, Moos, 1979· Moos & Trickett, 1986) ως ένα έγκυρο κι αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης του κλίματος της τάξης, για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, όταν οι Kokkinos και Hatzinikolaou (2011) σε έρευνα τους χρησιμοποίησαν το CES για τη προσμέτρηση των αντιλήψεων μαθητών γυμνασίου, και η

συγκεκριμένη κλίμακα σημείωσε χαμηλή αξιοπιστία και διαφοροποιημένη παραγοντική δομή.

Ένα εργαλείο μέτρησης του κλίματος της σχολικής τάξης, προσαρμοσμένο στα ελληνικά δεδομένα είναι το What is Happening in this Class (WIHIC) (Fraser κ.ά., 1996). Το WIHIC, με ελληνικό τίτλο Τι Συμβαίνει σ' Αυτή την Τάξη (ΤΣΑΤ), προσαρμόστηκε από τους Χαραλάμπους και Κόκκινος (2011) μέσω μεικτής μεθοδολογίας, σε δείγμα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και μέσω συνεντεύξεων εκπαιδευτικών και μαθητών, και επέφερε έγκυρα κι αξιόπιστα αποτελέσματα.

Οι Sotiriou και Iordanidis (2014), διερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, επιχείρησαν να μετρήσουν μια υποδιάσταση του σχολικού κλίματος μέσω του Revised School Level Environment Questionnaire (Johnson κ.ά., 2007).

Σε άλλη έρευνα, η Χατζηχρήστου και οι συνεργάτες (2018), προκειμένου να εξετάσουν τις αντιλήψεις των εφήβων για το σχολικό κλίμα, χρησιμοποίησαν το εργαλείο Supplemental School Climate Module part of California Healthy Kids Survey (CHKS), ένα εργαλείο με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες σε άλλες χώρες (Hanson & Voight, 2014).

Η παραπάνω αποτίμηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη μέτρηση του σχολικού κλίματος αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, καθώς και την ανάγκη για προσαρμογή και ψυχομετρικό έλεγχο εργαλείων, ώστε να συστηματικοποιηθεί η μέτρηση του σχολικού κλίματος στο ελληνικό πλαίσιο.

2.3 Η Προβληματική της Παρούσας Έρευνας

Ο σκοπός της προκείμενης μελέτης είναι η μετάφραση και προσαρμογή του εργαλείου School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIM-st) στο ελληνικό πλαίσιο καθώς και ο έλεγχος της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας του εργαλείου σε ελληνικό δείγμα. Επιπρόσθετος στόχος της παρούσας έρευνας, αποτελεί η διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης από ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς και πιο συγκεκριμένα από μαθητές-τριες με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ή αλλοεθνών μαθητών-τριών. Τέλος, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη της συσχέτισης του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης με τα κίνητρα και την σχολική δέσμευση των μαθητών-τριών.

Επομένως, η έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αποτελεί η προσαρμοσμένη στο ελληνικό πλαίσιο κλίμακα School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIM-st) ένα έγκυρο κι αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης των αντιλήψεων των μαθητών-τριών γυμνασίου για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση;
2. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των μαθητών-τριών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση από τις αντίστοιχες των τυπικά αναπτυσσόμενων συμμαθητών-τριών τους;
3. Διαφέρουν οι αντιλήψεις των αλλοεθνών μαθητών-τριών που εκπαιδεύονται σε τμήματα υποδοχής για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση από τις αντίστοιχες των γηγενών συμμαθητών-τριών τους;
4. Συσχετίζονται οι αντιλήψεις των μαθητών-τριών γυμνασίου για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση με τα κίνητρα τους για μάθηση και τη σχολική δέσμευση τους;

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Δείγμα και μέθοδος δειγματοληψίας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα μαθητές που φοιτούν σε τμήματα της Α, Β, Γ Γυμνασίου. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ανέρχεται στα 572 άτομα (N=572). Συνολικά συλλέχθηκαν 572 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων δεν συμπεριλήφθηκαν τα 43 (7,5%) λόγω μη έγκυρης συμπλήρωσης και μεγάλης απώλειας δεδομένων. Επίσης, 36 ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν για την πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου. Οπότε, στην τελική έρευνα ο αριθμός του δείγματος ήταν 493 μαθητές (N= 493).

Οι συμμετέχοντες προέρχονται από πέντε (N=5) σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα από αστικές και ημιαστικές περιοχές, τα οποία

επιλέχθηκαν βάσει της μεθόδου βολικής/ευκαιριακής δειγματοληψίας. Τα τέσσερα εξ αυτών ήταν δημόσιας φοίτησης και το ένα ιδιωτικής. Για την επιλογή της σχολικής μονάδας τέθηκαν κριτήρια, όπως τον τύπο του σχολείου, γενικά Γυμνάσια ιδιωτικής και δημόσιας φοίτησης, και στα σχολεία δημόσιας φοίτησης να υπάρχει Τμήμα Ένταξης ή/και Τμήμα Υποδοχής με ικανοποιητικό βαθμό μαθητών με ΕΕΑ ή αλλοεθνών μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Ως προς το φύλο των ατόμων του δείγματος το 52,95% (N = 261) αποτελείται από κορίτσια, το 44,42% (N = 219) από αγόρια και το 2,64% (N = 13) άλλο.

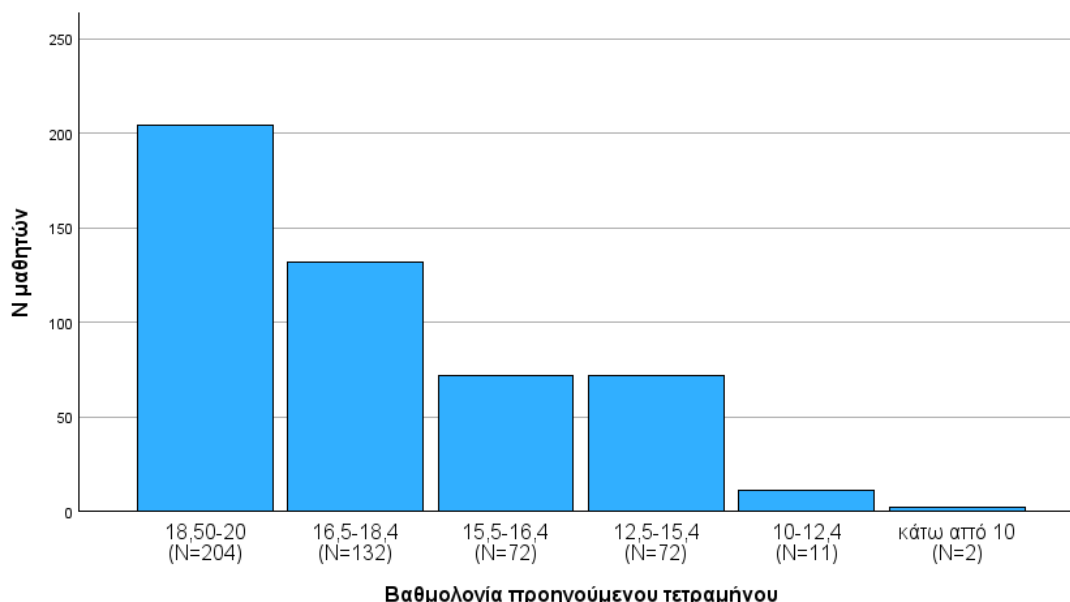
Ως προς τη φοίτηση των μαθητών, 153 (31%) φοιτούσαν στην Α Γυμνασίου, 165 (33,5%) στην Β Γυμνασίου, και 175 (35,5%) στην Γ Γυμνασίου. Παράλληλα, το 3,2% του συνολικού δείγματος φοιτούσε σε Τμήμα Υποδοχής. Οι μαθητές που παρακολουθούσαν μαθήματα σε Τμήμα Ένταξης ήταν 38 (7,7%) και 22 (4,5%) υποστηρίζονταν από παράλληλη στήριξη (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών (N = 493)

	Α Γυμνασίου			Β Γυμνασίου			Γ Γυμνασίου		
	Αρρεν	Θήλυ	Άλλο	Αρρεν	Θήλυ	Άλλο	Αρρεν	Θήλυ	Άλλο
Μαθητές Τυπικής Φοίτησης	58	68	3	63	68	3	59	93	2
Μαθητές σε Τμήμα Ένταξης	6	4	1	9	5	0	5	8	0
Μαθητές με Παρ/λη Στήριξη	6	4	0	5	2	1	3	1	0
Μαθητές σε Τμήμα Υποδοχής	1	1	1	2	5	2	2	2	0
Σύνολο μαθητών	71	77	5	79	80	6	69	104	2

Το δείγμα συμπεριλάμβανε μαθητές με ποικίλες μαθησιακές επιδόσεις. Όπως παρουσιάζεται και στο Διάγραμμα 1, στις απαντήσεις σχετικά με τους βαθμούς στο προηγούμενο τετράμηνο, αναδείχτηκε ότι το 41,4% των μαθητών που συμπλήρωσαν

επιτυχώς τα ερωτηματολόγια, πέτυχαν άριστη επίδοση 18,50-20 στο προηγούμενο τετράμηνο. Το 26,8% ανέφερε πολύ καλή επίδοση 16,5-18,4. Παράλληλα, το 14,6% των μαθητών κατέγραψαν τη βαθμολόγηση του Μ.Ο. του προηγούμενου τετράμηνου, με βαθμολογία που κυμαίνεται 15,5-16,4 (N=72) ή 12,5-15,4 (N=72) αντιστοίχως. Τέλος, το 2,2% των μαθητών ανέφερε βαθμολογία 10-12,4 και το 0,4% κάτω από 10.



Διάγραμμα 1: Βαθμολογίες των μαθητών του δείγματος (N= 493)

3.2 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Αρχικά, μέσω ερωτηματολογίου με ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις συλλέχθηκαν δημογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες μαθητές (βλ. παράρτημα Α). Ειδικότερα, οι μαθητές ρωτήθηκαν σχετικά με το φύλο, το σχολείο και τη τάξη φοίτησης. Επίσης, ζητήθηκε να καταγραφεί η πιθανή φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης ή Τμήμα Υποδοχής, ή/και η υποστήριξή μέσω παράλληλης στήριξης. Τέλος, οι συμμετέχοντες κατέγραψαν την βαθμολογία που σημείωσαν κατά το προηγούμενο τετράμηνο.

Επιπρόσθετα, χορηγήθηκε, έπειτα από μεθοδική διαδικασία μετάφρασης, το υπό εξέταση εργαλείο «School Climate and School Identification Measure-Student» (SCASIM-St) το οποίο έχει αναπτυχθεί από την ερευνητική ομάδα των Lee, Reynolds, Subasic, Bromhead, Lin, Marinov και Smithson (2017). Το SCASIM-St

συνιστά ένα εργαλείο διπλής μέτρησης, που προσμετρά το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση από την οπτική των μαθητών (Lee κ.ά., 2017). Το SCASIM αποτελεί μια αυτοαναφορική κλίμακα με 38 στοιχεία - ερωτήσεις, και οι ερωτώμενοι καταγράφουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με κλίμακα ίσων διαστημάτων και πιο συγκεκριμένα μέσω επταβάθμιας κλίμακας Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα). Η υψηλή επίδοση σηματοδοτεί το καλύτερο σχολικό κλίμα και την υψηλή σχολική ταύτιση. Στο SCASIM-St οι τέσσερις παράγοντες «σχέσεις με τους συμμαθητές», «σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου», «ακαδημαϊκή έμφαση» και «κοινές αξίες και προσεγγίσεις», διαμορφώνουν τον παράγοντα Σχολικό Κλίμα ενώ ο πέμπτος παράγοντας συνιστά την Σχολική Ταύτιση.

Ο παράγοντας που αφορά στις σχέσεις με τους συμμαθητές αποτελείται από επτά στοιχεία. Για παράδειγμα, συνίσταται από ερωτήσεις όπως «Οι μαθητές νοιάζονται ο ένας για τον άλλον» και «Οι μαθητές φέρονται με σεβασμό ο ένας στον άλλον».

Οι ερωτήσεις που διαμορφώνουν τον παράγοντα «Σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου» είναι εννέα, και ενδεικτικά έχουν τη μορφή και εξετάζουν θέματα όπως: «Το προσωπικό φέρεται με σεβασμό στους μαθητές», «Το προσωπικό τις περισσότερες φορές ακούει τις απόψεις των μαθητών»

Ο παράγοντας της ακαδημαϊκής έμφασης, διαμορφώνεται από οκτώ στοιχεία, με ερωτήσεις όπως «Οι καθηγητές/τριες πιστεύουν πως ο κάθε μαθητής μπορεί να πετύχει» και «Οι καθηγητές/τριες είναι πρόθυμοι να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια στους μαθητές για τις σχολικές τους εργασίες αν το χρειαστούν».

Ο τέταρτος παράγοντας κοινές αξίες και προσεγγίσεις, συνίσταται από 8 στοιχεία. Οι ερωτήσεις τίθενται με τη μορφή «Οι καινούριοι μαθητές και προσωπικό του σχολείου αισθάνονται ευπρόσδεκτοι ως μέλη της σχολικής ομάδας» και «Οι κανόνες που σχετίζονται με την πειθαρχία στο σχολείο είναι ξεκάθαροι και απόλυτα κατανοητοί από τους μαθητές και το προσωπικό».

Η σχολική ταύτιση αποτελείται από 6 στοιχεία και εμφανίζει ερωτήσεις όπως «Είμαι χαρούμενος/η να είμαι μέλος αυτού του σχολείου», «Νοιάζομαι για αυτό το σχολείο», «Νιώθω ισχυρή σύνδεση με αυτό το σχολείο»

Το SCASIM-St εμφανίζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες και έχει βρεθεί να δίνει αξιόπιστα κι έγκυρα αποτελέσματα όταν χορηγήθηκε στην Αυστραλία, όπου και αναπτύχθηκε. Επιπλέον, έχει προσαρμοστεί και επικυρωθεί και σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια, όπως στην Τουρκία (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019), στη

Χιλή (Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2023, 2024) και στη Κίνα (Yu κ.ά., 2022). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει εξεταστεί και χορηγηθεί και σε μια πιο σύντομη μορφή, με 15 ερωτήσεις έναντι των 38 του αρχικού εργαλείου (Galvez-Nieto κ.ά., 2021· Yu κ.ά., 2022). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι παράλληλα με το εργαλείο SCASIM-St, για ερευνητικούς σκοπούς, αναπτύχθηκε και μορφή του εργαλείου, με μικρές προσαρμογές στις αρχικές ερωτήσεις, που εξετάζει το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση καταγράφοντας τις απόψεις του προσωπικού που απαρτίζει ένα σχολείο SCASIM-Sf παράλληλα με των μαθητών (Maxwell κ.ά., 2017).

Παράλληλα, για τον έλεγχο της συγχρονικής εγκυρότητας, χορηγήθηκε η Κλίμακα Μέτρησης του Περιβάλλοντος της Σχολικής Τάξης για το γυμνάσιο, με τίτλο Classroom Environment Scale (CES) των R.Moos and E.Trickett σε μετάφραση-προσαρμογή του Ματσαγγούρα (2003). Σκοπός της κλίμακας είναι η αξιολόγηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης βάση αναφοράς μαθητών γυμνασίου. Το ερωτηματολόγιο διατίθεται σε σύντομη εκδοχή με 25 στοιχεία. Η συνοπτική μορφή παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνοχή και εγκυρότητα, οπότε σε συνδυασμό και με τον παράγοντα της πρακτικότητας της χορήγησης ενός πιο συνεπτυγμένου ερωτηματολογίου, διανεμήθηκε σε αυτή τη μορφή (Ματσαγγούρας, 2003· Καψάλης κ.ά., 1997).

Το CES αποτελείται από έξι παράγοντες, που αντιστοιχούν στις 24 προτάσεις. Ο καθένας από τους παράγοντες που διαμορφώνεται αντιστοιχεί σε μια διάσταση του σχολικού κλίματος. Αναλυτικότερα, διαμορφώνονται οι παράγοντες «εμπλοκή στο μάθημα», «κοινωνικο/ψυχολογικό δέσιμο», «στήριξη καθηγητή», «τάξη και οργάνωση», «σαφήνεια κανονισμών» και «σαφής προσανατολισμός έργου». Ο κάθε παράγοντας αποτελείται από τέσσερα στοιχεία.

Στο τέλος της κάθε πρότασης υπάρχουν τα γράμματα Σ και Δ που αντιστοιχούν στις λέξεις «Συμφωνώ» και «Διαφωνώ». Ο μαθητής/τρια κυκλώνει ένα από τα δυο γράμματα ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης. Για μεθοδολογικούς λόγους στην παρούσα έρευνα ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας ζητήθηκε να καταγραφεί με κλίμακα ίσων διαστημάτων και πιο συγκεκριμένα μέσω επταβάθμιας κλίμακας Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 7 = συμφωνώ απόλυτα). Το CES έχει χρησιμοποιηθεί στα ελληνικά δεδομένα δίνοντας επαρκώς αξιόπιστα αποτελέσματα (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004· Ματσαγγούρας, 1987, 2003). Η εσωτερική συνοχή υπολογίστηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha με αποτέλεσμα $\alpha = 0.71$, αποδεικνύοντας αποδεκτή αξιοπιστία.

Επιπρόσθετα, για την μέτρηση των κινήτρων των συμμετεχόντων μαθητών και της ακαδημαϊκής εμπλοκή χορηγήθηκε η κλίμακα «Student Motivation and Engagement Scale-High School» (MES-HS) του ερευνητή A. Martin (Martin, 2001, 2003, 2006), η οποία μετρά το κίνητρο και τη σχολική δέσμευση των μαθητών ηλικίας 12-18 ετών. Σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, το κίνητρο ορίζεται ως τους γνωστικούς μη άμεσα παρατηρήσιμους παράγοντες του προσανατολισμού των μαθητών προς το σχολείο, που αντανakλά την ενέργεια και επιθυμία για μάθηση και συμμετοχή στην μαθησιακή διαδικασία. Η ακαδημαϊκή εμπλοκή αναφέρεται στις μετρήσιμες συμπεριφορές που ενεργοποιούνται μέσω του κινήτρου και αντανakλούν την δέσμευση των μαθητών καθώς και τη συνειδητή προσπάθεια για μάθηση (Boulton κ.ά., 2019· Martin κ.ά., 2017· Reeve, 2012). Το εργαλείο MES-HS απαρτίζεται από 44 ερωτήσεις, και ο βαθμός συμφωνίας προσμετράται μέσω πενταβάθμιας κλίμακας ίσων διαστημάτων Likert Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 5 = συμφωνώ απόλυτα).

Στο εργαλείο διαμορφώνονται τέσσερις παράγοντες, η προσαρμοστική γνώση, η προσαρμοστική συμπεριφορά, η παρακώλυση/ αποτυχία απόκτησης γνώσης και η κακή προσαρμοστική συμπεριφορά. Οι παραπάνω παράγοντες διαμορφώνονται από έντεκα υποπαράγοντες: στη προσαρμοστική γνώση υπάγονται η αυτοαποτελεσματικότητα, η κατάκτηση γνώσης, η προσαρμοστικότητα μετά από την αποτυχία. Στην προσαρμοστική συμπεριφορά εμπίπτουν η επιμονή στο έργο, οργανωτικότητα, και διαχείριση καθημερινών εργασιών. Από την άλλη, η παρακώλυση/ αποτυχία απόκτησης γνώσης αποτελείται από τους υποπαράγοντες άγχος, αποφυγή αποτυχίας και αβέβαιος έλεγχος. Τέλος, η κακή προσαρμοστική συμπεριφορά συνίσταται από το αυτοσαμποτάζ και την αποσύνδεση από το έργο (Martin, 2007· Liem & Martin, 2012· Martin & Hau, 2010). Το παρόν εργαλείο έχει επικυρωθεί ως έγκυρο κι αξιόπιστο για χρήση (Liem & Martin, 2012). Στις έρευνες ο δείκτης Cronbach's alpha κυμαίνεται μεταξύ 0.77 to 0.79 (Martin & Hau, 2010· Martin κ.ά., 2010). Η εσωτερική συνέπεια αξιολογήθηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha, με αποτέλεσμα $\alpha = 0.84$, επιφέροντας ικανοποιητική αξιοπιστία.

3.3 Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024, και πιο συγκεκριμένα κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάρτιο έως και τον Μάιο.

Η έρευνα είχε λάβει έγκριση για διεξαγωγή από την Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας από το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα της ερευνήτριας.

Αρχικά, καταρτίστηκε κατάλογος με σχολικές μονάδες που πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης στη μελέτη και στη συνέχεια έλαβε χώρα τηλεφωνική επικοινωνία με τις διευθύνσεις των σχολείων. Στους διευθυντές και διευθύντριες με τους οποίους αφενός κατέστη δυνατή η επικοινωνία, αφετέρου συγκατέθεσαν για συμμετοχή στην έρευνα, απεστάλη ηλεκτρονικά βεβαίωση συγκατάθεσης και ενημερωτικό υλικό. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε δια ζώσης συνάντηση για περαιτέρω ενημέρωση και διερεύνηση της μεθόδου χορήγησης. Έπειτα, απεστάλη έντυπο συγκατάθεσης στους γονείς των μαθητών. Με την εξασφάλιση της ηθικής πρακτικής, ξεκίνησε η διαδικασία χορήγησης και συλλογής του ερωτηματολογίου.

Η έρευνα διεξήχθη, μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της. Στους μαθητές επεξηγήθηκε διεξοδικά η ανώνυμη φύση του ερωτηματολογίου και τονίστηκε η εθελοντική συμμετοχή, με τη δυνατότητα αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας χωρίς αυτό να συνεπάγεται αρνητικές συνέπειες. Η προτροπή για συγκατάθεση αναγραφόταν στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε μαζί τις υπόλοιπες πληροφορίες για την έρευνα, τις οποίες οι μαθητές προτρέπονταν να μελετήσουν. Στη συνέχεια διανεμόνταν τα ερωτηματολόγια κατά κύριο λόγο σε έντυπη μορφή αλλά και ηλεκτρονικά μέσω Google Forms, στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές του σχολείου. Η απαντήσεις που συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά σύμφωνα με τυχαιοποιημένες κλινικές μελέτες - οι οποίες καταδεικνύουν ότι δεν εμφανίζεται διαφορά στην αξιοπιστία και τις απαντήσεις μεταξύ ερευνών που διεξάγονται ηλεκτρονικά και με τη μέθοδο μολύβι και χαρτί- δεν αναμένεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με την έντυπη μορφή και μπορούν να αποτελέσουν ισότιμο μέρος της έρευνας (Ritter κ.ά., 2004).

Ειδικά για τους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και για τους μαθητές που φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες προσαρμογές στην διαδικασία χορήγησης: κατόπιν συνεννόησης με το διευθυντικό προσωπικό και τον εκάστοτε εκπαιδευτικό του τμήματος, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε προφορικά. Αυτή η ρύθμιση εφαρμόστηκε με σκοπό την εξασφάλιση της σαφούς κατανόησης των ερωτήσεων από τους μαθητές και τελικά την εξασφάλιση λήψης έγκυρων δεδομένων. Τέλος, στο σύνολο των μαθητών δεν παρασχέθηκε κάποια μορφή εξωτερικού κινήτρου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Στο πλαίσιο της διεξαγωγής της προκειμένης έρευνας έλαβε χώρα διεξοδική διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής του εργαλείου SCASIM-St βάσει των αρχών που καθορίζονται από τη Διεθνή Επιτροπή για Τεστ (International Test Commission, Van de Vijver & Hambleton, 1996) και βάσει των βημάτων που πρότεινε ο Gudmundsson (2009).

Αρχικά, το εργαλείο που επιλέχθηκε για μετάφραση και προσαρμογή είχε εξεταστεί ενδελεχώς μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του στην πρωτότυπη μορφή του και ανευρέθηκαν εξαιρετικά αποτελέσματα (Lee κ.ά., 2017). Αντίστοιχες υψηλές ψυχομετρικές ιδιότητες είχαν βρεθεί σε προσαρμοσμένες και μεταφρασμένες εκδοχές του SCASIM-St σ ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια όπως την Τουρκία (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019), τη Χιλή (Galvez-Nieto κ.ά., 2024, 2021, 2020) και τη Κίνα (Yu κ.ά., 2022). Συνεπώς, αφενός το εργαλείο κρίνεται κατάλληλο για προσαρμογή και μετάφραση στο ελληνικό πλαίσιο, αφετέρου αναμένεται να επιδεικνύει αντίστοιχες ψυχομετρικές ιδιότητες ή σε ελάχιστο βαθμό πιο περιορισμένες (Gudmundsson & Ólafsdóttir, όπως αναφέρεται στο Gudmundsson, 2009).

Έπειτα, επιλέχθηκαν οι κατάλληλοι μεταφραστές για την διαδικασία της μετάφρασης του SCASIM-St (Gudmundsson, 2009). Όλη η μεταφραστική ομάδα διέθετε τα κατάλληλα προσόντα για μετάφραση: το πρώτο μέλος της ομάδας αποτέλεσε μια πιστοποιημένη με χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας μεταφράστρια, το δεύτερο μέλος ήταν μεταδιδάκτορας με άψογη γνώση τόσο της Αγγλικής όσο και της Ελληνικής γλώσσας με πλούσια διεθνή κι ελληνική ερευνητική εμπειρία, το τρίτο μέλος ήταν Ελληνίδα εκπαιδευτικός, η οποία εργάζεται σε σχολική δομή του Ηνωμένου Βασιλείου.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της απλής και αντίστροφης μετάφρασης (Brislin κ.ά., 1973· Werner & Campbell, 1970). Σε αυτή τη περίπτωση το ποιοτικό κριτήριο της μετάφρασης διαπιστώνεται από τις ομοιότητες μεταξύ του πρωτότυπου εργαλείου με το μεταφραστικό αποτέλεσμα της αντίστροφα μεταφρασμένης κλίμακας (Gudmundsson, 2009). Η σύγκριση αυτή πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και από δίγλωσσο ερευνητή, διακεκριμένο στο τομέα της εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίστηκε γλωσσολογική ισοδυναμία ανάμεσα στα Ελληνικά και στα Αγγλικά καθώς και η ορθή νοηματική απόδοση και η πολιτισμική προσαρμογή (Gudmundsson, 2009).

Στη συνέχεια, διεξήχθη πιλοτική μελέτη σε δείγμα 36 μαθητών ($N = 36$), ώστε να εξεταστούν οι βασικές ψυχομετρικές ιδιότητες του μεταφρασμένου και προσαρμοσμένου εργαλείου, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές απαντούν στα στοιχεία του. Το ποσοστό του δείγματος της πιλοτικής μελέτης ανέρχεται στο 7.3% ($N = 36$) επί του συνολικού δείγματος ($N = 493$) ποσοστό που θεωρείται ικανοποιητικό στην κλινική ψυχολογία (Barker κ.ά., 2016). Το δείγμα αποτελούνταν από μαθητές γενικού πληθυσμού, μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης καθώς και μαθητές ποικίλου πολιτισμικού υπόβαθρου, που φοιτούσαν σε Τμήμα Υποδοχής. Με αυτό τον τρόπο αξιολογήθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της κλίμακας πριν τη ευρεία χορήγησή της. Επίσης, λήφθηκαν υπόψιν οι παρατηρήσεις που έγιναν από τους μαθητές κατά την πρώτη χορήγηση και χρονομετρήθηκε η διαδικασία χορήγησης.

3.4 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Η εφαρμογή της μεθόδου και η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (IBM SPSS Statistics 20). Αρχικά, εξετάστηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, τα επίπεδα ασυμμετρίας και κύρτωσης, ώστε να ελεγχθεί η κανονικότητα των ερωτημάτων του SCASIM-St. Για την διεξοδικότερη διαπίστωση της κανονικότητας, τα δεδομένα ελέγχθηκαν μέσω των τεστ Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov.

Έπειτα, ελέγχθηκαν οι ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των 38 στοιχείων του SCASIM-St καθώς και των επιμέρους στοιχείων που εννοιολογικά αντιστοιχούσαν σε κοινό παράγοντα. Με αυτό τον τρόπο θα διαφαινόταν η χρησιμότητα των επιμέρους ερωτημάτων στη μέτρηση των εννοιών του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης και η αποτύπωση της διακύμανσης των εννοιών υπό μέτρηση (Piedmont, 2014).

Για την εξέταση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας, πραγματοποιήθηκε Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων (EFA). Καταρχάς, εξετάστηκε το κριτήριο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) για την επάρκεια του δείγματος. Έπειτα, διεξήχθη παραγοντική ανάλυση και πιο συγκεκριμένα Principal Components Analysis.

Για την αξιολόγηση των ενδείξεων αξιοπιστίας ελέγχθηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach alpha τόσο για το συνολικό εργαλείο όσο και για τους επιμέρους παράγοντές του.

Η συγχρονική εγκυρότητα αξιολογήθηκε με συντελεστή συσχέτισης Pearson/Spearman. Ένας υψηλός συντελεστής συσχέτισης, πάνω από 0.70 καταδεικνύει ότι τόσο το SCASIM-St όσο και το CES μετράνε την ίδια έννοια.

Για να εντοπιστούν πιθανές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών υποομάδων του δείγματος, δηλαδή μαθητές που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης, Τμήμα Υποδοχής, ή υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι διαφορών μέσω των όρων Mann-Whitney U Test σε ανεξάρτητα δείγματα.

Τέλος, για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και σχολικής ταύτισης με τα κίνητρα και ακαδημαϊκή εμπλοκή των συμμετεχόντων μαθητών, έγινε χρήση του μοντέλου πολλαπλής παλινδρόμησης.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1 Πιλοτική μελέτη

Κατά την πιλοτική μελέτη, πραγματοποιήθηκε μια αρχική αξιολόγηση του μεταφρασμένου εργαλείου SCASIM-ST. Η περιγραφική ανάλυση των ερωτήσεων κατέδειξε μέγιστο βαθμό 5.61 (SD=1.66) για το στοιχείο 22 και ελάχιστη τιμή 2.92 (SD=1.56) για το στοιχείο 25. Επιπλέον, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή ήταν μεγάλου εύρους, οπότε φαίνεται ότι οι μαθητές αξιοποίησαν για τις απαντήσεις τους όλο το εύρος της επταβάθμιας κλίμακας (βλ Πίνακα 2).

Η εσωτερική συνοχή υπολογίστηκε με την χρήση του δείκτη α του Cronbach. Συνολικά για την κλίμακα του SCASIM- St που αποτελείται από 38 ερωτήματα, ο δείκτης άλφα σημειώθηκε με τιμή 0.95 ($\alpha = 0.95$), καταγράφοντας εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία.

Συνολικά, μέσω της πιλοτικής μελέτης παρασχέθηκαν οι πρώτες ενδείξεις ότι η μεταφρασμένη στα Ελληνικά κλίμακα υπό μελέτη εμφανίζει συνέπεια στην μέτρηση της έννοιας του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης.

Παράλληλα, εξετάστηκαν τα σχόλια των μαθητών σχετικά με τη δομή του ερωτηματολογίου και για την κατανόηση των ερωτημάτων και η ανατροφοδότηση

που δόθηκε ήταν ικανοποιητική. Βάσει όλων των παραπάνω στοιχείων, δεν κρίθηκε σκόπιμο να γίνουν αλλαγές στη μορφή του εργαλείου, οπότε τέθηκε προς χορήγηση στο υπόλοιπο δείγμα. Η εκδοχή στη οποία καταλήξαμε και χορηγήθηκε στους μαθητές γυμνασίου παρουσιάζεται στο παράρτημα 1.

Πίνακας 2 Περιγραφικά στοιχεία του SCASIM-St κατά την Πιλοτική Μελέτη

Στοιχεία	Εύρος	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.	Ασυμμετρία
SCASIM1	5.00	1.00	6.00	4.06	1.43	-.47
SCASIM2	6.00	1.00	7.00	3.97	1.23	.15
SCASIM3	5.00	1.00	6.00	3.50	1.23	.10
SCASIM4	6.00	1.00	7.00	3.31	1.62	.29
SCASIM5	6.00	1.00	7.00	3.89	1.49	-.07
SCASIM6	5.00	1.00	6.00	3.92	1.30	-.25
SCASIM7	6.00	1.00	7.00	4.31	1.83	-.27
SCASIM8	6.00	1.00	7.00	4.31	1.83	-.66
SCASIM9	5.00	1.00	6.00	4.22	1.73	-.86
SCASIM10	6.00	1.00	7.00	4.50	1.70	-.70
SCASIM11	6.00	1.00	7.00	4.50	1.75	-.56
SCASIM12	6.00	1.00	7.00	4.53	1.80	-.55
SCASIM13	6.00	1.00	7.00	4.19	1.64	-.46
SCASIM14	6.00	1.00	7.00	3.67	1.79	-.13
SCASIM15	6.00	1.00	7.00	4.03	1.70	-.31
SCASIM16	6.00	1.00	7.00	3.75	1.70	.01
SCASIM17	6.00	1.00	7.00	4.42	1.61	-.51
SCASIM18	6.00	1.00	7.00	4.61	1.64	-.51
SCASIM19	6.00	1.00	7.00	4.06	1.79	-.09
SCASIM20	6.00	1.00	7.00	4.06	1.85	-.06
SCASIM21	6.00	1.00	7.00	4.33	1.96	-.35
SCASIM22	6.00	1.00	7.00	5.61	1.66	-1.59
SCASIM23	6.00	1.00	7.00	4.56	1.96	-.51
SCASIM24	6.00	1.00	7.00	3.94	1.51	-.37
SCASIM25	6.00	1.00	7.00	2.92	1.56	.53
SCASIM26	5.00	1.00	6.00	3.31	1.47	.23
SCASIM27	6.00	1.00	7.00	3.50	1.70	-.07
SCASIM28	6.00	1.00	7.00	4.08	1.50	.01
SCASIM29	6.00	1.00	7.00	4.50	1.70	-.44
SCASIM30	6.00	1.00	7.00	3.69	1.65	.12
SCASIM31	6.00	1.00	7.00	4.08	1.86	-.41
SCASIM32	6.00	1.00	7.00	3.64	1.87	.03
SCASIM33	6.00	1.00	7.00	3.69	1.75	-.01
SCASIM34	6.00	1.00	7.00	3.69	1.75	-.21
SCASIM35	6.00	1.00	7.00	3.22	1.68	.21
SCASIM36	6.00	1.00	7.00	3.36	2.06	.44
SCASIM37	6.00	1.00	7.00	3.94	1.91	-.07
SCASIM38	6.00	1.00	7.00	3.72	1.68	-.33

4.2 Περιγραφικά στοιχεία της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος των περιγραφικών στατιστικών δεικτών των ερωτημάτων του SCASIM-St για το σύνολο των μαθητών του δείγματος ($N = 493$). Πιο συγκεκριμένα, υπολογίστηκαν τα μεγέθη του μέσου όρου, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής καθώς και των συντελεστών ασυμμετρίας και κύρτωσης.

Ο μέσος όρος των τιμών κυμάνθηκε μεταξύ 3.51 και 5.76, δηλαδή σε μέσα επίπεδα, με την κλίμακα να είναι επτάβαθμη από το 1 «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 7 «συμφωνώ απόλυτα». Η τυπική απόκλιση των στοιχείων διαμορφώθηκε με τιμές 1.40 έως 1.97, γεγονός που υποδεικνύει υψηλή διασπορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Προκειμένου να ελεγχθεί η κανονικότητα της κατανομής των ερωτημάτων του SCASIM-St, υπολογίστηκαν κι ελέγχθηκαν οι δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης (βλ. Πίνακα 3) και διεξήχθησαν τεστ κανονικότητας (βλ. Πίνακα 3). Ως προς τις τιμές ασυμμετρίας κυμαίνονταν από -1.34 έως 0.15, ενώ οι τιμές κύρτωσης εμφάνισαν εύρος τιμών -1.1 έως 1.62 (βλ. Πίνακα 3).

Η κανονικότητα των 38 στοιχείων, επιπλέον, εξετάστηκε με τα τεστ Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov. Ως αποτέλεσμα όλα τα ερωτήματα βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του .001 ($p < .001$). Συνεπώς, φάνηκε ότι ακολουθείται μη κανονική κατανομή, αποτέλεσμα που είναι αναμενόμενο λόγω της ιεραρχικής δομής των κλιμάκων Likert. Οι περαιτέρω αναλύσεις θα διεξαχθούν με μη παραμετρικές μεθόδους.

Πίνακας 3 Περιγραφικά στοιχεία των ερωτημάτων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	E.T.	M.T.	M.O.	T.A.	Ασυμμετρία	Κύρτωση
SCASIM1	1.00	7.00	4.26	1.58	-.37	-.51
SCASIM2	1.00	7.00	4.51	1.47	-.45	-.30
SCASIM3	1.00	7.00	3.67	1.59	.08	-.74
SCASIM4	1.00	7.00	3.59	1.58	.13	-.74
SCASIM5	1.00	7.00	3.70	1.55	.01	-.76
SCASIM6	1.00	7.00	3.92	1.59	-.09	-.61
SCASIM7	1.00	7.00	3.91	1.85	-.03	-1.04
SCASIM8	1.00	7.00	5.02	1.55	-.83	.12
SCASIM9	1.00	7.00	5.04	1.40	-.70	.11
SCASIM10	1.00	7.00	5.06	1.53	-.66	-.16
SCASIM11	1.00	7.00	4.97	1.57	-.69	-.16
SCASIM12	1.00	7.00	4.41	1.68	-.35	-.75
SCASIM13	1.00	7.00	4.23	1.67	-.39	-.64
SCASIM14	1.00	7.00	4.24	1.69	-.26	-.75
SCASIM15	1.00	7.00	4.60	1.52	-.43	-.35
SCASIM16	1.00	7.00	4.28	1.77	-.26	-.86
SCASIM17	1.00	7.00	4.64	1.52	-.48	-.28
SCASIM18	1.00	7.00	5.02	1.54	-.81	.14
SCASIM19	1.00	7.00	4.66	1.70	-.51	-.51
SCASIM20	1.00	7.00	4.66	1.56	-.41	-.36
SCASIM21	1.00	7.00	4.91	1.74	-.73	-.37
SCASIM22	1.00	7.00	5.77	1.38	-1.34	1.62
SCASIM23	1.00	7.00	4.92	1.84	-.72	-.49
SCASIM24	1.00	7.00	4.71	1.53	-.59	-.07
SCASIM25	1.00	7.00	3.52	1.62	.15	-.79
SCASIM26	1.00	7.00	3.67	1.72	.15	-.86
SCASIM27	1.00	7.00	3.83	1.70	-.12	-.83
SCASIM28	1.00	7.00	4.33	1.63	-.26	-.59
SCASIM29	1.00	7.00	4.63	1.63	-.49	-.44
SCASIM30	1.00	7.00	4.35	1.58	-.29	-.58
SCASIM31	1.00	7.00	4.64	1.72	-.42	-.72
SCASIM32	1.00	7.00	4.14	1.82	-.09	-1.02
SCASIM33	1.00	7.00	4.41	1.93	-.37	-.94
SCASIM34	1.00	7.00	4.38	1.90	-.34	-.97
SCASIM35	1.00	7.00	3.93	1.91	-.02	-1.10
SCASIM36	1.00	7.00	3.67	1.80	.07	-.93
SCASIM37	1.00	7.00	4.20	1.92	-.26	-1.01
SCASIM38	1.00	7.00	4.50	1.97	-.46	-.94

4.3 Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων

Στη συνέχεια, προκειμένου να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του προσαρμοσμένου SCASIM-St.

Με στόχο να ελεγχθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, εξετάστηκε η παραγοντική δομή του εργαλείου και εφαρμόστηκε Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων και συγκεκριμένα Principal Components Analysis (PCA). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε διότι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα (Osborne, 2014).

Πριν την Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων, ελέγχθηκε η καταλληλότητα του δείγματος για παραγοντική ανάλυση. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια, έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett και το κριτήριο του Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Ο δείκτης KMO βρέθηκε υψηλός με τιμή μεγαλύτερη 0.70 (KMO=0.80). Σύμφωνα με τα αναμενόμενα αποτελέσματα ο δείκτης του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett βρέθηκε στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .001$, καταδεικνύοντας την ύπαρξη επαρκών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών (Williams κ.ά., 2010).

Σε μία πρώτη φάση, ο αριθμός των παραγόντων διερευνήθηκε μέσω του ελέγχου του κριτηρίου ιδιοτιμών του Kaiser και του scree plot. Βάσει του κριτηρίου αυτού διατηρούνται οι παράγοντες που έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερη από 1, και η συγκεκριμένη ανάλυση ανέδειξε 6 παράγοντες, εξηγώντας το 63.39% της συνολικής διακύμανσης. Ωστόσο, καθώς οι κατασκευαστές του εργαλείου (Lee κ.ά., 2017) είχαν προτείνει πέντε παράγοντες, εξετάστηκαν και οι δυο παραγοντικές λύσεις. Επομένως, μετά τον έλεγχο το Scree Plot (βλ. Σχήμα 1), όπως και μετά την εξέταση των ιδιοτιμών, βάσει της φόρτωσης των παραγόντων στο Pattern Matrix, καθώς και βάσει του θεωρητικού υπόβαθρου, η έρευνα κατέληξε στη δομή πέντε παραγόντων, εφόσον ο έκτος παράγοντας δεν πρόσφερε σημαντικές τιμές και πληροφορίες στην συνολική δομή των δεδομένων. Οι πέντε παράγοντες εξηγούν το 60.54% της συνολικής κατανομής.

Στη συνέχεια, με σκοπό να αναδειχτεί η δομή των παραγόντων διενεργήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων αξόνων (principal axis factoring, PAF) λόγω της μεγάλης απόκλισης από την κανονικότητα του δείγματος (Fabrigar κ.ά., 1999, Holmbeck & Devine, 2009, Osborne, 2014). Επιλέχθηκε, επίσης, περιστροφή τύπου Promax, η οποία ως πλάγια είναι καταλληλότερη από μια ορθογώνια όταν

αναμένεται οι παράγοντες να σχετίζονται μεταξύ τους, όπως συμβαίνει σε έρευνες των κοινωνικών επιστημών, επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά σπάνια διαχωρίζεται σε πλευρές που λειτουργούν ανεξάρτητα η μία από την άλλη (Costello & Osborne, 2019, McLeod κ.ά., 2001, Rennie, 1997).

Το μοντέλο που εξήχθη αναπαράγει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη βασική δομή του SCASIM-St, όπως αυτή προτάθηκε από τον Lee (2017) και τους συνεργάτες του. Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται το μοτίβο των παραγόντων, μετά από πλάγια περιστροφή, με τις αντίστοιχες φορτώσεις για κάθε παράγοντα. Ως ελάχιστη τιμή εμφάνισης φόρτωσης στοιχείου ορίστηκε η τιμή 0.40.

Ο πρώτος παράγοντας που διαμορφώθηκε ήταν αυτός που νοηματικά αντιστοιχεί με τις Σχέσεις των μαθητών με το Προσωπικό, φορτώνοντας όλες τις 9 σχετικές ερωτήσεις (SCASIM8, SCASIM9, SCASIM10, SCASIM11, SCASIM12, SCASIM13, SCASIM14, SCASIM15, SCASIM16) στον ίδιο παράγοντα. Οι τιμές των στοιχείων κυμαίνονταν από 0.59 έως 0.86 (βλ. Πίνακα 4).

Ο δεύτερος παράγοντας που προέκυψε ήταν αυτός που νοηματικά αντανάκλα τις Σχέσεις των μαθητών με τους Συμμαθητές τους, συμπεριλαμβάνοντας 7 ερωτήσεις (SCASIM1, SCASIM2, SCASIM3, SCASIM4, SCASIM5, SCASIM6, SCASIM7) με τιμές από 0.74 έως 0.90 (βλ. Πίνακα 4)..

Τα 6 στοιχεία SCASIM33, SCASIM34, SCASIM35, SCASIM36, SCASIM37, SCASIM38 φόρτωσαν, επίσης, σε κοινό παράγοντα διαμορφώνοντας τον τρίτο παράγοντα ο οποίος αντιστοιχεί στην έννοια της Σχολικής Ταύτισης, με τιμές να κυμαίνονται από 0.59 έως 0.87 (βλ. Πίνακα 4)..

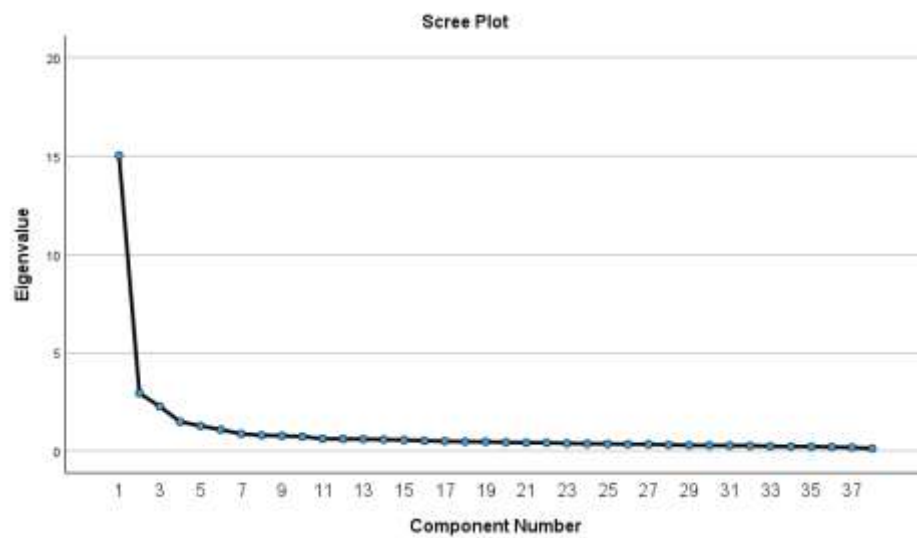
Στον τέταρτο παράγοντα, φόρτωσαν 7 ερωτήσεις (SCASIM17, SCASIM18, SCASIM19, SCASIM20, SCASIM21, SCASIM22, SCASIM23, SCASIM24) που νοηματικά αντανάκλουν την Ακαδημαϊκή Έμφαση. Οι τιμές των στοιχείων του παράγοντα κυμάνθηκαν από 0.45 έως 0.87 (βλ. Πίνακα 4).

Τέλος, διαμορφώθηκε ο πέμπτος παράγοντας που αποδίδει νοηματικά την διάσταση του σχολικού κλίματος Κοινές Αξίες και Στόχοι. Ο παράγοντας αυτός απαρτίζεται από 8 στοιχεία (SCASIM25, SCASIM26, SCASIM27, SCASIM28, SCASIM29, SCASIM30, SCASIM31, SCASIM32) με τιμές από 0.36 έως 0.79 (βλ. Πίνακα 4). Οι ερωτήσεις με τις χαμηλότερες τιμές (0.36) είναι η SCASIM26 («Υπάρχει η αίσθηση πως όλοι ανήκουμε στην ίδια ομάδα») και η SCASIM29 («Οι καινούριοι μαθητές και προσωπικό του σχολείου αισθάνονται ευπρόσδεκτοι ως μέλη της σχολικής ομάδας»). Λόγω των χαμηλών τιμών που εμφάνισαν εξαιρέθηκαν από

τον παράγοντα κι έτσι συνολικά ο πέμπτος παράγοντας αποτελείται από 6 στοιχεία, αντί των 8 που είχε προταθεί από τους κατασκευαστές του.

Συνολικά, στην παρούσα παραγοντική ανάλυση, σε συμφωνία με το αρχικό εργαλείο, εξήχθησαν πέντε παράγοντες που αντανακλούν άμεσα την έννοια της σχολικής ταύτισης και του σχολικού κλίματος.

Σχήμα 1 *Scree Plot*



Πίνακας 4: *Μοτίβο των παραγοντικών φορτίσεων μετά από πλάγια περιστροφή στα πλαίσια Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών του SCASIM-St*

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ				
	1	2	3	4	5
SCASIM1		.74			
SCASIM2		.78			
SCASIM3		.81			
SCASIM4		.90			
SCASIM5		.81			
SCASIM6		.87			
SCASIM7		.75			
SCASIM8	.80				
SCASIM9	.86				
SCASIM10	.84				
SCASIM11	.74				
SCASIM12	.79				
SCASIM13	.59				
SCASIM14	.75				
SCASIM15	.74				
SCASIM16	.65				
SCASIM17				.45	
SCASIM18				.66	
SCASIM19				.59	
SCASIM20				.56	
SCASIM21				.77	
SCASIM22				.87	
SCASIM23				.62	
SCASIM24				.59	
SCASIM25					.47
SCASIM26					
SCASIM27					.46
SCASIM28					.76
SCASIM29					
SCASIM30					.44
SCASIM31					.79
SCASIM32					.76
SCASIM33			.85		
SCASIM34			.93		
SCASIM35			.91		
SCASIM36			.87		
SCASIM37			.83		
SCASIM38			.85		

Με την ανάλυση του Component Correlation Matrix έγινε εμφανές ότι παράγοντες στο σύνολό τους, όπως ήταν αναμενόμενο βάσει του θεωρητικού μοντέλου, είναι διακριτοί συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους (βλ. πίνακα 5). Οι παράγοντες 1, 2, 4, 5 που νοηματικά στο σύνολό τους αναφέρονται στην έννοια του σχολικού κλίματος, εμφανίζουν μέτρια προς δυνατή σχέση μεταξύ τους (συσχετίσεις μεταξύ 0.47 και 0.68). Η μικρότερη συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ του παράγοντα 1 (Σχέσεις με το Προσωπικό) με τον παράγοντα 2 (Σχέσεις με τους συμμαθητές) με τιμή συσχέτισης 0.47 καθώς και με τον παράγοντα 5 (Κοινές Αξίες και Στόχοι) επίσης με τιμή συσχέτισης 0.47. Η μεγαλύτερη τιμή συσχέτισης 0.68 εμφανίζεται μεταξύ των παραγόντων 1 (Σχέσεις με το Προσωπικό) και 4 (Ακαδημαϊκή Έμφαση).

Ο παράγοντας της Σχολικής Ταύτισης (παράγοντας 3) συσχετίζεται με τους παράγοντες του σχολικού κλίματος. Οι φορτώσεις που εμφανίζονται σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες λαμβάνουν τιμές από 0.50 έως 0.56 υποδεικνύοντας μια εμφανή μέτρια προς υψηλή συσχέτιση. Το εύρημα αυτό συνάδει με το θεωρητικό πλαίσιο του SCASIM-St, σύμφωνα με το οποίο οι αντιλήψεις των μαθητών για το Σχολικό Κλίμα συσχετίζονται με τη Σχολική Ταύτιση.

Πίνακας 5 *Συσχετίσεις των παραγόντων του SCASIM-St*

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	1	2	3	4	5
1	1.00	.47	.55	.68	.56
2	.47	1.00	.50	.49	.47
3	.55	.50	1.00	.56	.55
4	.68	.49	.56	1.00	.58
5	.56	.47	.55	.58	1.00

Σημείωση: Μέθοδος Εξαγωγής: Principal Component Analysis, Μέθοδος περιστροφής: Promax with Kaiser Normalization.

4.4 Συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St

Οι αναλύσεις των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτημάτων του προσαρμοσμένου στην ελληνική γλώσσα SCASIM-St έδειξαν ότι τα 38 ερωτήματα κυμαίνονται μεταξύ τους $r_s = 0.11$ και 0.72 (βλ. παράρτημα ε). Ειδικότερα, οι ενδοσυσχετίσεις ανά παράγοντα διαμορφώνονταν ως εξής:

- α) σχέσεις με τους συμμαθητές (SCASIM1, SCASIM2, SCASIM3, SCASIM4, SCASIM5, SCASIM6, SCASIM7): $r_s = 0.43$ έως 0.67
- β) σχέσεις με το προσωπικό (SCASIM8, SCASIM9, SCASIM10, SCASIM11, SCASIM12, SCASIM13, SCASIM14, SCASIM15, SCASIM16): $r_s = 0.33$ έως 0.72
- γ) ακαδημαϊκή έμφαση (SCASIM17, SCASIM18, SCASIM19, SCASIM20, SCASIM22, SCASIM23, SCASIM24): $r_s = 0.15$ έως 0.61
- δ) κοινές αξίες και στόχοι (SCASIM25, SCASIM26, SCASIM27, SCASIM28, SCASIM29, SCASIM30, SCASIM31, SCASIM32) : $r_s = 0.32$ έως 0.67
- ε) σχολική ταύτιση (SCASIM33, SCASIM34, SCASIM35, SCASIM36, SCASIM37, SCASIM38) : $r_s = 0.62$ έως 0.80

Όλες οι συσχετίσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Τα ερωτήματα των παραγόντων συσχετίζονται θετικά και μέτρια προς υψηλά, με εξαίρεση τον παράγοντα της ακαδημαϊκής έμφασης, που βρέθηκαν χαμηλότερες συσχετίσεις, εύρημα το οποίο δηλώνει την απουσία μεγάλης συνοχής ως προς το περιεχόμενο, λόγω του ότι πιθανώς τα στοιχεία που τον απαρτίζουν μετρούν αρκετές διαφορετικές εννοιολογικές πλευρές της έννοιας της ακαδημαϊκής έμφασης.

4.5 Αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St

Η εσωτερική αξιοπιστία ελέγχθηκε και υπολογίστηκε με την άλφα του Cronbach συνολικά ($\alpha = 0.95$, βλ. Πίνακα 6) καθώς και για καθέναν από τους παράγοντες που διαμορφώθηκαν στο εργαλείο SCASIM-St.

Για τον παράγοντα 1 (Σχέσεις με το Προσωπικό) ο δείκτης Cronbach Άλφα βρέθηκε $\alpha = 0.91$, καταδεικνύοντας εξαιρετικά μεγάλη αξιοπιστία (βλ. Πίνακα 6)

Ο δείκτης α του Cronbach για τον δεύτερο παράγοντα (Σχέσεις με τους Συμμαθητές) είχε τιμή $\alpha = 0.90$, καταδεικνύοντας εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία (βλ. Πίνακα 6)

Ο παράγοντας της Σχολικής Ταύτισης, εμφάνισε, επίσης, εξαιρετικά μεγάλη αξιοπιστία με τιμή $\alpha = 0.94$ (βλ. Πίνακα 6).

Ο δείκτης Cronbach Άλφα για τον τέταρτο παράγοντα, της Ακαδημαϊκής Έμφασης, ήταν $\alpha = 0.85$, δηλώνοντας εξαιρετικά μεγάλη αξιοπιστία (βλ. Πίνακα 6)

Τέλος, υπολογίστηκε ο δείκτης Άλφα του Cronbach για τον παράγοντα Κοινές Αξίες και Στόχοι με τιμή $\alpha = 0.83$, καταδεικνύοντας εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία (βλ. Πίνακα 6)

Πίνακας 6 *Ανάλυση Αξιοπιστίας των παραγόντων του SCASIM-St*

Παράγοντας	Cronbach's Alpha	N
Σχέσεις με το Προσωπικό	.91	9
Σχέσεις με τους Συμμαθητές	.90	7
Σχολική Ταύτιση	.94	6
Ακαδημαϊκή Έμφαση	.85	8
Κοινές Αξίες και Στόχοι	.83	6
SCASIM	.95	36

4.6 Συγκλίνουσα εγκυρότητα της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St

Η συγκλίνουσα εγκυρότητα του εργαλείου SCASIM-St εξετάστηκε μέσω της υπόθεσης ότι οι παράγοντες που μετρούν το σχολικό κλίμα και την σχολική ταύτιση θα συσχετιστούν με τα αποτελέσματα του εργαλείου CES, που έχει σχεδιαστεί για να μετρά το κλίμα της σχολικής τάξης. Αρχικά προτού διεξαχθεί η ανάλυση της συσχέτισης των δυο εργαλείων, πραγματοποιήθηκε αντιστροφή της κλίμακας δέκα διακριτών μεταβλητών, με σκοπό να εξασφαλιστεί ότι όλα τα στοιχεία ευθυγραμμίζονται με την κατεύθυνση της βαθμολόγησης, όπου οι υψηλές τιμές της κλίμακας Likert αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα της μέτρησης του σχολικού κλίματος. Ως κατά συνέπεια, αντιστράφηκε η μέτρηση των στοιχείων 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23 του εργαλείου CES.

Μετά την αντιστροφή, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας του εργαλείου SCASIM-St και της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας CES. Η συσχέτιση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Spearman's rho καθώς, όπως προαναγράφεται, τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Οι συνολικές τιμές του CES συσχετίστηκαν με τις συνολικές τιμές του SCASIM-St. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων εμφάνισε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δυο ερωτηματολογίων ($r = 0.66$, $p < 0.001$), υποδεικνύοντας και

επιβεβαιώνοντας την υπόθεση για τη συγχρονική εγκυρότητα του εργαλείου SCASIM-St.

Πίνακας 7 Συσχετίσεις Spearman's rho

		CES	SCASIM-St
Spearman's rho	Correlation Coefficient	1.00	.66**
	p	.	.00
	N	493	493

** p < 0.01

4.7 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων

Για την απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, συγκρίθηκαν οι απόψεις των μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που λαμβάνουν υποστήριξη με αυτές των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Πιο συγκεκριμένα, ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση όπως αυτές μετρούνται από το SCASIM-St, καθώς και το συνολικό σκορ του SCASIM-St που αποτυπώνει το συνολικό σχολικό κλίμα μαζί με τον παράγοντα της Σχολικής Ταύτισης. Ελέγχθηκαν ο Μέσος Όρος και η Τυπική Απόκλιση καθενός από αυτές τις ομάδες. Έπειτα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές διαδοχικά τέθηκαν η φοίτηση ή μη σε Τμήμα Ένταξης, η ύπαρξη ή μη υποστήριξης από Παράλληλη Στήριξη καθώς και η φοίτηση ή μη σε Τμήμα Ένταξης. Για την ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (Mann-Whitney U Test).

4.7.1 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων – φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης

Από την ανάλυση, όπως φαίνεται στον πίνακα 8, φάνηκε ότι τα άτομα που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης (N = 38) εμφάνισαν πιο αρνητικές απαντήσεις ως προς τη ταύτιση με το σχολείο τους σε σχέση με τα άτομα που δε φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης. Από την άλλη, εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο (M = 4.48, τ.α. = 0.70) στο πως αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές (M = 4.43, τ.α. = 1.01). Ωστόσο, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική τόσο για

το σχολικό κλίμα ($p = 0.76$, $U = 8036$) όσο και για την σχολική ταύτιση ($p = 0.44$, $U = 8397$).

Συνολικά, το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα, με τις πέντε θεωρητικές διαστάσεις του, φαίνεται να μην εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0.95$, $U = 8233,50$) ανάμεσα στα άτομα που φοιτούν σε Τμήμα Ένταξης ($M = 4.39$, $\tau.α. = 0.76$) και σε αυτά που δε φοιτούν ($M = 4.37$, $\tau.α. = 1.05$).

Πίνακας 8 Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Mann-Whitney U Test. για τη φοίτηση ή μη σε T.E.

	T.E.	N	M	T.A.	U	p
Σχολικό Κλίμα	NAI	38	4.48	0.70		
	OXI	436	4.43	1.01	8036.00	.76
	Σύνολο	474				
Σχολική Ταύτιση	NAI	38	3.95	1.61		
	OXI	436	4.16	1.66	7656.00	.44
	Σύνολο	474				
SCASIM-St	NAI	38	4.39	0.76		
	OXI	436	4.37	1.05	8233.50	.95
	Σύνολο	474				

4.7.2 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων – Παράλληλη Στήριξη

Οι απαντήσεις των ατόμων που υποστηρίζονται από παράλληλη στήριξη ($N = 19$) διέφεραν σημαντικά από εκείνες των υπόλοιπων μαθητών. Οι μέσες τιμές για την Σχολική Ταύτιση ήταν 5.00 ($M = 5.00$, $\tau.α. = 1.45$) ενώ των υπόλοιπων μαθητών έλαβε τιμή 4.16 ($M = 4.16$, $\tau.α. = 1.66$). Τα αποτελέσματα αυτά βρέθηκαν στατιστικά σημαντικά για την Σχολική Ταύτιση ($U = 3457$, $p = 0.02$, βλ. Πίνακα 9).

Αντίστοιχα, για το σχολικό κλίμα ο μέσος όρος των απαντήσεων για τα άτομα που υποστηρίζονται από Παράλληλη Στήριξη ήταν 4,95 ($M = 4.95$, $\tau.α. = 1.11$) ενώ των υπόλοιπων μαθητών 4.43 ($M = 4.43$, $\tau.α. = 1.01$). Τα αποτελέσματα αυτά ήταν στατιστικά σημαντικά για το Σχολικό Κλίμα ($U = 3516$, $p = 0.02$).

Συνολικά, οι απόψεις των μαθητών με παράλληλη στήριξη, αναφορικά με το σχολικό κλίμα, όπως αυτό προσμετράται στο σύνολό του με το εργαλείο SCASIM-St,

διαφέρουν στατιστικά σημαντικά και είναι πιο θετικές σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα (βλ. πίνακα 9, $U = 2757$, $p = 0.01$).

Πίνακας 9 Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Mann-Whitney U Test. για την ύπαρξη ή μη υποστήριξης από Παράλληλη Στήριξη

	Π.Σ.	N	M	T.A.	U	p
Σχολικό	NAI	19	4.95	1.11		
Κλίμα	OXI	436	4.43	1.01	2863.50	.02
Σχολική	NAI	19	5.00	1.45		
Ταύτιση	OXI	436	4.16	1.66	2883.50	.02
	NAI	19	4.94	1.12		
SCASIM-St	OXI	436	4.37	1.05	2757.00	.01
	Σύνολο	455				

4.7.3 Σύγκριση ανεξάρτητων ομάδων – φοίτηση σε Τμήμα Υποδοχής

Προς απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, συγκρίθηκαν οι απόψεις του συνολικού δείγματος με τις απόψεις των ατόμων που φοιτούσαν σε Τμήμα Υποδοχής ($N = 16$) και διενεργήθηκε έλεγχος των περιγραφικών στατιστικών καθώς και τεστ Mann-Whitney U. Για τα άτομα αυτά οι μέσες τιμές των απαντήσεων ως προς τις απόψεις τους για το σχολικό κλίμα όσο και για την ταύτιση με το σχολείο τους ήταν χαμηλότερες (βλ. πίνακα 10). Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά, δεν ήταν στατιστικά σημαντικά τόσο για το σχολικό κλίμα ($U = 3433,50$, $p = 0.49$) όσο και για τη σχολική ταύτιση ($U = 3574.50$, $p = 0.67$).

Στο σύνολό τους οι απαντήσεις των μαθητών που φοιτούν σε Τάξη Υποδοχής όπως καταγράφηκαν στο SCASIM-St, σχετικά με το συνολικό αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα, δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ($U = 3432$, $p = 0.49$), σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα (βλ. Πίνακα 10)

Πίνακας 10 Μέση Τιμή, Τυπική Απόκλιση και Mann-Whitney U Test. για την φοίτηση ή μη σε Τμήμα Υποδοχής

	T.Y.	N	M	T.A.	U	p
Σχολικό Κλίμα	NAI	16	4.28	1.07		
	OXI	477	4.40	1.00	3433,50	0.49
	Σύνολο	493				
Σχολική Ταύτιση	NAI	16	4.06	1.41		
	OXI	477	4.18	1.67	3574.50	0.67
	Σύνολο	493				
SCASIM-St	NAI	16	4.23	1.08		
	OXI	477	4.40	1.04	3432	0.49
	Σύνολο	493				

4.8 Ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ του SCASIM-St και του MES-HS

Με σκοπό να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή σε ποιο βαθμό συσχετίζονται οι αντιλήψεις των μαθητών Γυμνασίου για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση με τα κίνητρα και τη σχολική δέσμευση, έγινε χρήση του μοντέλου Πολλαπλής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν το σχολικό κλίμα και η σχολική δέσμευση και ως εξαρτημένη μεταβλητή τα κίνητρα.

Πριν την εφαρμογή του μοντέλου, ακολουθήθηκαν τα προβλεπόμενα βήματα, ώστε να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της μέτρησης:

Αρχικά, αντιστράφηκαν τα στοιχεία του MES που εξέφραζαν αρνητικές έννοιες σε σχέση με τον εννοιολογικό στόχο μέτρησης.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο Μέσος Όρος βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συσχέτιση με το SCASIM-St, στο οποίο οι απαντήσεις καταγράφονταν μέσω επταβάθμιας κλίμακας Likert, ο μέσος όρος του MES μετατράπηκε με τρόπο, ώστε να αντιστοιχεί σε επταβάθμια κλίμακα Likert. Ο τύπος που χρησιμοποιήθηκε για τη μετατροπή αυτή ήταν $x_7 = (x_5 - 1)(6/4) + 1$. Δηλαδή, η κλίμακα διαμορφώθηκε ώστε να μετρά από το 0, προσαρμόστηκε βάσει

της μέτρησης από το 0, και επαναπροσαρμόστηκε ώστε να μετρά από το 1 (Sauro, & Lewis, 2016).

Η εφαρμογή και ανάλυση του μοντέλου Πολλαπλής Παλινδρόμησης, στο σύνολο κατέδειξε μέτρια προς υψηλή συσχέτιση ($R = 0.56$). Το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης ήταν στατιστικά σημαντικό $F = 112.12$, $p < .001$, οπότε το εργαλείο SCASIM-St εξηγεί ένα αντίστοιχα μεγάλο μέρος της διακύμανσης (βλ. Πίνακα 12).

Το αποτέλεσμα του πίνακα 11 δείχνει ότι το σχολικό κλίμα και η σχολική ταύτιση προβλέπει 31% της διακύμανσης της μεταβλητής των κινήτρων ως προς τον συνολικό βαθμό της κλίμακας των κινήτρων και της ακαδημαϊκής εμπλοκής.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 13 των συντελεστών, το σχολικό κλίμα επιδρά θετικά (και στατιστικά σημαντικά) στο κίνητρο και τη δέσμευση των μαθητών ($B = 0.30$, $p < 0.001$). Επίσης, η ταύτιση με το σχολείο εμφανίζει στατιστικά σημαντική και θετική επίδραση στο κίνητρο και στη σχολική δέσμευση ($B = 0.32$, $p < 0.001$).

Πίνακας 11 Σύνοψη στατιστικού μοντέλου στο οποίο Σχολική Ταύτιση και το Σχολικό Κλίμα προβλέπουν τα κίνητρα και την δέσμευση

	R	R²	Προσαρμ. R²	Τυπ. Σφάλμα
Στατιστικό μοντέλο	.56 ^a	.31	.31	.64

- a. Παράγοντας πρόβλεψης: (Σταθερά), Σχολική Ταύτιση, Σχολικό Κλίμα
b. Εξαρτημένη Μεταβλητή: MES

Πίνακας 12 Ανάλυση διακύμανσης (ANOVA ^a)

Μοντέλο	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσον τετραγώνου	F	Sig.
1 Παλινδρόμηση	93,09	2	46,55	112,12	<,001 ^b
Υπόλοιπο	203,43	490	,42		
Σύνολο	296,52	492			

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: MES

b. Προβλεπτικοί παράγοντες: (Συνεχείς), Σχολική Ταύτιση, Σχολικό Κλίμα

Πίνακας 13 Προβλεπτικοί δείκτες για τα κίνητρα και τη σχολική δέσμευση των μαθητών

Μοντέλο	Μη τυποποιημένοι συντελεστές		Τυποποιημένοι συντελεστές		Sig.
	B	Τυπ. Σφάλμα	Beta	t	
1 (Συνεχείς)	2.87	.13		21.44	<.001
Σχολικό Κλίμα	.23	.04	.30	5.97	<.001
Σχολική Ταύτιση	.15	.02	.32	6.41	<.001

Κεφάλαιο 5: Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο την παρουσίαση ενός εργαλείου μέτρησης του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης, το School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIM-St) στο ελληνικό πλαίσιο, μέσω μιας διαδικασίας μετάφρασης κι ελέγχου των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του. Επιπρόσθετος στόχος της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης υπό την οπτική ειδικών μαθητικών πληθυσμών και, πιο συγκεκριμένα, μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή μη γηγενών μαθητών. Τέλος, η έρευνα προσπάθησε να αναδείξει τη συσχέτιση του σχολικού κλίματος με τα κίνητρα και τη σχολική δέσμευση των μαθητών.

Προς απάντηση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης σχετικά με την διαδικασία μετάφρασης και τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St, εξετάστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Αρχικά, ως αποτέλεσμα της μετάφρασης και της προσαρμογής, μέσω της διαδικασίας που ακολουθήθηκε, προέκυψε ένα ερωτηματολόγιο του οποίου οι αρχικές ενδείξεις, όπως φάνηκαν μέσω των αναλύσεων των δεδομένων, υποδεικνύουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί επιτυχώς και ασφαλώς και στο ελληνικό πλαίσιο. Η ελληνική εκδοχή του SCASIM-St φαίνεται να μετέφερε σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό τις έννοιες που

αντιπροσωπεύονταν μέσω των ερωτήσεων του, ενώ οι αναλύσεις για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του ήρθαν σε πολύ μεγάλη συμφωνία με αντίστοιχες έρευνες (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2023, 2024· Lee at al., 2017· Yu κ.ά., 2022). Πιο αναλυτικά, αντίστοιχα δεδομένα καλής προσαρμογής παρατηρήθηκαν σε μελέτες προσαρμογής του SCASIM-St που διενεργήθηκαν σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, όπως στην Τουρκία, Χιλή και Κίνα, παρέχοντας ενδείξεις ότι το SCASIM-St αποτελεί ένα εργαλείο του οποίου έννοιες μπορούν να μεταφερθούν και, μέσω των ερωτήσεων που το διαμορφώνουν, να αξιολογηθούν ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2024· Yu κ.ά., 2022).

Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία του SCASIM-St καταγράφηκε ως εξαιρετικά υψηλή για όλους τους επιμέρους παράγοντές του, με τιμές που ευθυγραμμίζονται σε μέγεθος με τις υπόλοιπες μελέτες για το συγκεκριμένο εργαλείο (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2024· Lee at al., 2017· Yu κ.ά., 2022). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην έρευνα των Demirtas-Zorbaz και Hoard (2019) στην Τουρκία, τόσο ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας, όσο και οι δείκτες για τους επιμέρους παράγοντες βρέθηκαν να εμφανίζουν εξαιρετικά κοντινές έως ταυτόσημες τιμές με αυτούς της προκείμενης μελέτης. Συνολικά, στη βιβλιογραφία η αξιοπιστία του εργαλείου εμφανίζει με συνέπεια εξαιρετικά υψηλές τιμές (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2023, 2024· Lee at al., 2017· Yu κ.ά., 2022).

Ως προς την εγκυρότητα του εργαλείου, στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναλύσεις με θετικά αποτελέσματα, προκείμενου αυτή να επαληθευτεί. Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής διαπιστώθηκε μέσω διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαίωσαν τους παράγοντες του αρχικού εργαλείου μέτρησης (Lee at al., 2017) και ήταν συνεπή με τα αποτελέσματα παραγοντικών αναλύσεων του SCASIM-St στην Κίνα, Χιλή και Τουρκία (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2023, 2024, Lee at al., 2017· Yu κ.ά., 2022).

Συνεπώς, προέκυψαν πέντε παράγοντες, που αποτυπώνουν τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης. Οι παράγοντες αυτοί ήταν «Σχέσεις με το Προσωπικό», «Σχέσεις με τους συμμαθητές», «Ακαδημαϊκή έμφαση», «Κοινές αξίες και στόχοι» και «Σχολική Ταύτιση». Όλες οι ερωτήσεις από τις οποίες

απαρτιζόταν ο κάθε παράγοντας συσχετίζονταν με τον αντίστοιχο παράγοντα στον οποίο «φόρτωναν». Εξαίρεση αποτέλεσε ο παράγοντας των κοινών αξιών και στόχων, δεδομένου δυο ερωτήσεις δεν «φόρτωσαν» στον παράγοντα σε ικανοποιητικό βαθμό και, ως εκ τούτου, εξαιρέθηκαν από τον παράγοντα. Το περιεχόμενο των στοιχείων αυτών ήταν (SCASIM26): «Υπάρχει η αίσθηση πως όλοι ανήκουμε στην ίδια ομάδα». Και η (SCASIM29): «Οι καινούργιοι μαθητές και το προσωπικό του σχολείου αισθάνονται ευπρόσδεκτοι ως μέλη της σχολικής ομάδας». Προέκυψε, λοιπόν, ότι ο παράγοντας των κοινών αξιών και στόχων αποτελείται από έξι στοιχεία, αντί των οχτώ που είχαν αρχικά προτείνει οι κατασκευαστές του.

Η αδυναμία του συγκεκριμένου παράγοντα και ειδικότερα των συγκεκριμένων στοιχείων δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από άλλες μελέτες στάθμισης του συγκεκριμένου εργαλείου (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2021, 2023, 2024· Lee et al., 2017· Yu κ.ά., 2022). Ωστόσο, στην έρευνα των Galvez-Nieto (2021) και των συνεργατών του, καθώς και της Yu (2022) και της λοιπής ερευνητικής ομάδας, στις οποίες παρουσιάζεται η σύντομη εκδοχή του εργαλείου με δεκαπέντε ερωτήσεις αντί των 38 (κατά τις οποίες κριτήριο συμπερίληψης ήταν οι παραγοντικές «φορτώσεις»), η ερώτηση 29 δεν συμπεριλήφθη, λόγω χαμηλότερων τιμών σε σχέση με τις υπόλοιπες. Δε συνέβη, όμως, το ίδιο και στην ερώτηση 26.

Το εύρημα αυτό πιθανώς να μπορεί να βασιστεί και στα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά της Ελλάδος, στο έδαφος ενός διαπολιτισμικού-οικολογικού μοντέλου (Chen κ.ά., 2019· Cortina κ.ά., 2017· Salle 2018· Yang κ.ά., 2021). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η διάδραση ατομικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων επηρεάζει άμεσα τις αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα (Abacioglu κ.ά., 2022· Barrenechea κ.ά., 2022· Salle κ.ά. 2015· Zhao & Jin, 2023). Αντίστοιχα, κάθε εργαλείο μέτρησης το οποίο προσαρμόζεται και χορηγείται σε μια άλλη χώρα μετρά τις απαντήσεις του δείγματος, όπως αυτές διαμορφώνονται και από τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της εκάστοτε χώρας (Gudmundsson, 2009· Zhang & He, 2024).

Αναλυτικότερα, στις ανατολικές κουλτούρες η έννοια των κοινών ομαδικών εμπειριών, της κοινότητας και ομαδικότητας είναι πιο ανεπτυγμένες, σε αντίθεση με τις δυτικές κουλτούρες, στις οποίες υπερισχύει το ατομικιστικό μοντέλο και κυριαρχούν αξίες, όπως η ανεξαρτησία, η αυτεπάρκεια και η επίτευξη προσωπικών στόχων έναντι των συλλογικών (Cortina κ.ά., 2017· Hofstede κ.ά., 2005). Επομένως,

μπορούμε να συμπεράνουμε πως η κοινή διομαδική συλλογιστική σε θέματα σχεσιακών δυναμικών (Zhao & Jin, 2023· Chen κ.ά., 2019), κοινωνικών νορμών, αξιών και στόχων αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο στα εκάστοτε πολιτισμικά πλαίσια (Cortina κ.ά., 2017· Jia κ.ά. 2009· Zhang & He, 2024).

Αντίστοιχα, η Ελλάδα συνιστά μια χώρα επηρεασμένη, τόσο από τη Δυτική, όσο και από την Ανατολική κουλτούρα, διαμορφώνοντας ένα ιδιαίτερο κοινωνικο-πολιτισμικό τοπίο που αντανακλάται στον τρόπο που απαντούν οι Έλληνες μαθητές. Κατ' αντιστοιχία, πιθανώς και το εν λόγω εύρημα να υποδεικνύει ότι η έννοια των κοινών αξιών και στόχων που ενυπάρχουν μέσα στο σχολείο να μην είναι τόσο οικεία στους μαθητές της Ελλάδας, που βάζουν ως προτεραιότητα τους προσωπικούς στόχους έναντι των συλλογικών, ή γενικότερα δεν προωθείται από τα ίδια τα σχολεία ο καθορισμός συλλογικών στόχων (Cortina κ.ά., 2017· Triandis, 2001).

Επίσης, παρατηρείται ότι και στις δυο ερωτήσεις που τελικά απορρίφθηκαν υπήρχε η λέξη «ομάδα» ή «σχολική ομάδα». Ως εκ τούτου, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι υπήρξε δυσκολία κατανόησης της έννοιας της κοινωνικής ομάδας που αντιπροσωπεύει ένα σχολείο, είτε λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών επιρροών των μαθητών (Cortina κ.ά., 2017), είτε λόγω του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων, είτε διότι οι μαθητές εξελικτικά δε μπορούσαν να αντιληφθούν γνωστικά μια τέτοιου είδους αφηρημένη έννοια, όπως το σχολείο ως ευρύτερη κοινωνική ομάδα (Case & Griffin, 1990).

Στους παράγοντες του SCASIM-St που τελικά διαμορφώθηκαν στην παρούσα μελέτη ενδιαφέρον παρουσίασαν και οι επιμέρους ενδοσυσχετίσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, μεγαλύτερη συσχέτιση εμφανίστηκε μεταξύ των παραγόντων 1 (Σχέσεις με το Προσωπικό) και 4 (Ακαδημαϊκή Έμφαση). Κατά προέκταση, οι ισχυρές σχέσεις και η σύνδεση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τους καθηγητές του σχολείου τους αλλά και με το υπόλοιπο προσωπικό, όπως με τους διευθυντές, τους σχολικούς ψυχολόγους κλπ., συμπίπτει με την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή έμφαση, δηλαδή με την προσωπική ανάπτυξη ή τον προσανατολισμό στο έργο των μαθητών σε εκπαιδευτικό- μαθησιακό επίπεδο (Lee κ.ά., 2017). Η μεγάλη σημασία των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου έχει διαχρονικά αναδειχτεί στην εκπαιδευτική έρευνα (Cuseo, 2018· Guzzardo κ.ά., 2021· Ingraham κ.ά., 2018· Reyes κ.ά., 2012· Wentzel, 2012).

Εναλλακτικά, η μεγάλη συσχέτιση των παραγόντων μπορεί να οφείλεται και στον τρόπο που ήταν διατυπωμένες οι ερωτήσεις στον παράγοντα της Ακαδημαϊκής

έμφασης, έτσι ώστε οι καθηγητές να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ακαδημαϊκή έμφαση των μαθητών. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις είχαν τη μορφή: «Οι καθηγητές/τριες πιστεύουν πως ο κάθε μαθητής μπορεί να πετύχει» και «Οι καθηγητές/τριες είναι πρόθυμοι να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια στους μαθητές για τις σχολικές τους εργασίες αν το χρειαστούν».

Τέλος, αναφορικά με τον παράγοντα της Σχολικής Ταύτισης, αυτός συσχετίστηκε σε μέσα επίπεδα με τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού κλίματος, το οποίο εν τέλει συμφωνεί με το θεωρητικό υπόβαθρο του εργαλείου, όπως αυτό διαμορφώθηκε από τον Lee (2017) και τους συνεργάτες του. Συνεπώς, η ταύτιση των μαθητών με το σχολείο ως ομάδα, σχετίζεται άμεσα με την έννοια του κλίματος που διαμορφώνεται μέσα σε αυτό.

Ως προς τις διαστάσεις του SCASIM-St, μέσω της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων, διαφάνηκε ένα πολυδιάστατο μοντέλο που αποτελείται από πέντε επιμέρους παράγοντες-διαστάσεις. Ωστόσο, δεν μπόρεσε να φανεί η ιεραρχική οργάνωση παραγόντων, όπως αυτή είχε προταθεί από τους κατασκευαστές του, λόγω της ίδιας της φύσης της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (Fabrigar & Wegener, 2012). Η τελευταία στοχεύει στον εντοπισμό παραγόντων πρώτου επιπέδου και διερευνά την συσχέτισή τους (Henson & Roberts, 2006). Για να μπορέσει να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο πιθανώς οργανώνονται ιεραρχικά οι παράγοντες θα πρέπει μεθοδολογικά να ακολουθηθεί επιβεβαιωτική ανάλυση ή διερευνητική μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων (ESEM, Chen κ.ά., 2005· Marsh κ.ά., 2014· Schmitt, 2011), κάτι το οποίο δεν αποτέλεσε στόχο της παρούσας έρευνας, διότι το εργαλείο εισήχθη στον ελλαδικό χώρο για πρώτη φορά και πρωταρχικό μέλημα αποτέλεσε ο έλεγχος των βασικών παραγόντων του.

Εντούτοις, εξετάζοντας την βιβλιογραφία, και το ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο του SCASIM-St (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2024· Lee κ.ά., 2017· Yu κ.ά., 2022) και, γενικότερα, την πολυδιάστατη φύση της έννοιας του σχολικού κλίματος (Cohen κ.ά., 2009· Thapa κ.ά., 2013), ελήφθη υπόψιν, τόσο ότι το μοντέλο των παραγόντων του SCASIM-St αποτελεί μοντέλο με παράγοντες δευτέρου επιπέδου (Demirtas-Zorbaz, & Hoard, 2019· Galvez-Nieto κ.ά., 2020, 2024· Lee et al., 2017· Yu κ.ά., 2022), όσο και η ίδια η πρόταση του Galvez-Nieto (2024) και των συνεργατών για τη διπαραγοντική μορφή του. Στα μοντέλα παραγόντων δευτέρου επιπέδου, υπάρχει ιεραρχική δομή, δηλαδή διαμορφώνονται, κατά κύριο λόγο οι παράγοντες χαμηλότερου επιπέδου, οι οποίοι στη συνέχεια «φορτώνουν» σε

παράγοντα υψηλότερου επιπέδου. Αντιθέτως, μέσω ενός διπαραγοντικού μοντέλου αναγνωρίζεται η επιρροή ενός γενικού παράγοντα (στη συγκεκριμένη περίπτωση το σύνολο του σχολικού κλίματος με τους πέντε υποπαράγοντές του), έναντι των επιμέρους παραγόντων (Reise, 2012).

Τελικά, ακολουθήθηκε η πρόταση του Galvez-Nieto (2024) και των συνεργατών, δηλαδή, σε ορισμένα σημεία της ανάλυσης, το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε, αφενός για να μετρήσει το σχολικό κλίμα στο σύνολό του, αφετέρου και τις επιμέρους διαστάσεις του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης. Ο συνολικός βαθμός που απέφερε το εργαλείο στη μονοδιάστατη μορφή του ερχόταν σε συμφωνία με τις τιμές που απέδιδαν οι άλλοι δυο θεωρητικοί παράγοντες, γεγονός που με τη σειρά του συγκλίνει με το εύρημα και την πρόταση του Galvez-Nieto (2024) ότι το SCASIM-St μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη μονοδιάστατη μορφή του - μετρώντας μόνο το σχολικό κλίμα. Αυτό φάνηκε και κατά τον έλεγχο της συγχρονικής εγκυρότητας, οπότε συγκρίθηκαν τα συνολικά αποτελέσματα του SCASIM-St, όπως αυτό μεταφέρει την έννοια του σχολικού κλίματος στη μονοδιάστατη μορφή του, με τα συνολικά αποτελέσματα του CES εμφανίζοντας καλή συσχέτιση.

Εν συνεχεία, με σκοπό την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, στη παρούσα μελέτη διαφάνηκε ότι οι μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και με Αναπηρία, που λαμβάνουν υποστήριξη, διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση. Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή φάνηκε να εξαρτάται από τον τύπο της ληφθείσας υποστήριξης. Δηλαδή, οι μαθητές που υποστηρίζονταν μέσω φοίτησης σε Τμήμα Ένταξης, δεν φάνηκε να αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση με διαφορετικό τρόπο. Αντίθετα, οι μαθητές που υποστηρίζονταν από παράλληλη στήριξη, οπότε λάμβαναν εξατομικευμένη υποστήριξη, φάνηκε να εκλαμβάνουν το σχολικό κλίμα ως πιο θετικό και να ταυτίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με το σχολείο τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων Ειδικής Αγωγής, η εφαρμογή της παράλληλης στήριξης, σε αντίθεση με την συμμετοχή σε τμήματα ένταξης, οδηγεί στην αποτελεσματικότερη συμπερίληψη των μαθητών, καθώς η παράλληλη στήριξη συνιστά μια «ανοιχτή δομή» σε σύγκριση με τα τμήματα ένταξης που αποτελούν μια «κλειστή δομή» (Giannimis, 2024· Pappas κ.ά., 2018). Γενικά, όπως καταγράφει και η Junonen (2019) και οι συνεργάτες της, οι σχολικές πρακτικές που απομονώνουν τους μαθητές από το κοινωνικό σύνολο, όπως τα Τμήματα Ένταξης ή τα Τμήματα

Υποδοχής, μπορεί να δράσουν ανασταλτικά στην κοινωνικοποίηση και στην αποδοχή από τους συμμαθητές, σε αντίθεση με πρακτικές όπως η συνδιδασκαλία-παράλληλη στήριξη.

Το γεγονός ότι οι μαθητές με παράλληλη στήριξη κατέγραψαν θετικότερες απόψεις στο SCASIM-St, θα μπορούσε να αιτιολογηθεί μέσω της ίδιας της φύσης του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Δηλαδή, ένας μαθητής που υποστηρίζεται εξατομικευμένα και συστηματικά από έναν εκπαιδευτικό, θα αντιλαμβάνεται τις σχέσεις με τους καθηγητές πιο θετικά και θα μπορεί πιο εύκολα να συνάψει συναισθηματικό δεσμό. Αυτό το γεγονός, όπως αναφέρεται στην μετα- ανάλυση της Allen (2018) και των συνεργατών της, έχει άμεση συσχέτιση με την αίσθηση του «ανήκειν» των μαθητών. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγήθηκε μέσω της έρευνάς του ο Hagborg (1998). Επίσης, μέρος των αρμοδιοτήτων της παράλληλης στήριξης είναι και η κοινωνικοποίηση των μαθητών και συχνά οι καθηγητές βοηθούν το μαθητή να ενταχθεί καλύτερα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και τον υποστηρίζουν στη διαδικασία ανάπτυξης θετικών κοινωνικών στοιχείων (Mavropalias & Anastasiou, 2016). Σε συμφωνία με τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία, η θετική επίδραση της παράλληλης στήριξης και της συνδιδασκαλίας, αποτυπώνεται, πέρα από τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, στις κοινωνικές δεξιότητες, στη δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές καθώς και στην σχολική συμμετοχή των μαθητών με ΕΕΑ ή/και με αναπηρία (Austin, 2001· Cramer & Nevin, 2006· Hang & Rabren, 2009· Juvonen & Bear, 1992· Padeliadu, 2014· Rajovic & Jovanovic, 2013· Ritter κ.ά., 1999· Trent, 1998· Walther-Thomas, 1997).

Η παρούσα έρευνα δεν ανέδειξε σημαντική στατιστική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ή εθνικότητα και στο σύνολο του υπόλοιπου δείγματος, διαψεύδοντας την υπόθεση για διαφοροποίηση του τρόπου που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα και ταυτίζονται με το σχολείο τους. Το εύρημα αυτό δεν ήρθε σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές φαίνεται να αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα με πιο αρνητικό τρόπο στη βάση των υφιστάμενων διακρίσεων (Koth κ.ά., 2008· Battistich κ.ά., 1995· Griffith, 2000· Kuperminc κ.ά., 2001, 1997).

Σε έρευνα της Motti-Stefanidi και του Asendorpf (2012) η οποία αφορά στις ομαδικές κι ατομικές εθνικές διακρίσεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, βρέθηκε μεταξύ των άλλων ότι οι εθνικές διακρίσεις σε παιδιά Αλβανικής καταγωγής και σε παιδιά της Διασποράς ποντιακού ελληνισμού υφίστανται σε μεγάλο βαθμό μέσα στα

σχολεία. Αντίστοιχα, σε μελέτες για τον σχολικό εκφοβισμό έχει αναδειχτεί η συσχέτιση μεταξύ της εθνικής καταγωγής και των αυξημένων υφιστάμενων περιστατικών προς τους μαθητές αυτούς (Gkoulama κ.ά., 2021· Nikolaou κ.ά., 2019· Tsiantis, 2008). Ως μια πιθανή εξήγηση του φαινομένου αυτού, οι Nikolaou και Samsari (2016) σε έρευνα κατέγραψαν ότι οι θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους μπορούν να δράσουν ως προστατευτικός παράγοντας για τις διακρίσεις των μαθητών μη ελληνικής καταγωγής, οπότε πιθανώς οι απόψεις των συγκεκριμένων μαθητών της έρευνας να μη διαφοροποιήθηκαν. Εξάλλου, καθοριστικός παράγοντας για τον βαθμό της ταύτισης των μαθητών με το σχολείο τους, αποτελεί ο τρόπος που αυτοκατηγοριοποιούνται και τελικά βιώνουν το σχολικό κλίμα ως ποιοτικά κατώτερο (Motti-Stefanidi & Asendorpf, 2012· Parris κ.ά., 2018). Οι Barret και Davis (2008, σσ. 72-110), αναλύοντας τη θεωρία της κοινωνικής ταύτισης και της αυτοκατηγοριοποίησης, μεταξύ των άλλων κατέγραψαν ότι ο βαθμός που οι μαθητές αυτοκατηγοριοποιούνται βάσει της εθνικής ή φυλετικής τους ιδιότητας (οπότε νιώθουν περισσότερο μέλη μιας μικρότερης ομάδας που σχηματίζεται μέσα στο σχολείο με όμοια εθνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά, εν αντιθέσει με την αυτοκατηγοριοποίησή τους ως μέλη του σχολείου που φοιτούν, δηλαδή ως μέλη της ευρύτερης και σημαίνουσας σχολικής ομάδας), επηρεάζει αρνητικά τις αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα. Παρόλ' αυτά, στην παρούσα μελέτη, δεν μπορεί να διαφανεί με σαφήνεια η παραπάνω διαδικασία καθώς η σχολική ταύτιση βρέθηκε χαμηλή συνολικά σε όλο το δείγμα, αλλά και λόγω του μικρού αριθμού δείγματος μαθητών από άλλα εθνικά πλαίσια.

Επιπρόσθετα, μέσω της ανάλυσης που διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης έρευνας προέκυψε και ένα συμπληρωματικό εύρημα: οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φάνηκαν να βιώνουν το σχολικό κλίμα ως «μέτριο» και να ταυτίζονται σε «μέτριο προς χαμηλό» επίπεδο με το σχολείο τους. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και σε έρευνα του 2010, η οποία διεξήχθη από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μελέτη οι μαθητές φάνηκαν να είναι ως ένα βαθμό ικανοποιημένοι από το σχολείο τους, αλλά η συνολική τους άποψη δεν ήταν θετική καθώς δεν μπορούσαν να το χαρακτηρίσουν ως ένα «ωραίο μέρος να βρίσκεται κανείς» (Κοκκέβη κ.ά., 2011). Αν ληφθεί υπόψιν και το γεγονός ότι στην παραπάνω μελέτη το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα φάνηκε σταδιακά να φθίνει στο βάθος του χρόνου, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ευθυγραμμίζονται με αυτό. Συνεπώς,

δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές εκλάμβαναν το σχολικό κλίμα και ταυτίζονταν με το σχολείο τους σε «μέτριο προς χαμηλό επίπεδο», αυτό πιθανώς να σημαίνει ότι οι σχολικές δομές εμφανίζουν γενικευμένα ζητήματα στην εκπαιδευτική πολιτική και σχολικές πρακτικές που επηρεάζουν το ίδιο όλους τους μαθητές και όχι μόνο τις ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Τέλος, η μελέτη ανέδειξε το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση, ως προβλεπτικό παράγοντα, τόσο των κινήτρων των μαθητών, όσο και της σχολικής δέσμευσης, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος και ο βαθμός της ταύτισης των μαθητών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη σχέση των μαθητών με τη μαθησιακή διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τις προ υπάρχουσες έρευνες (Dincer, 2021· Gregoire & Algina, 2000· Katsantonis, 2024· Lombardi κ.ά., 2019· Fatou & Kubiszewski, 2017· Fenzel & O'Brennan, 2007). Επιπλέον, πολλές μελέτες αναδεικνύουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος ως άμεσα συσχετιζόμενα με τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών. Ως παράδειγμα, οι ποιοτικές σχέσεις με τους καθηγητές (Archambault κ.ά. 2015· Chouinard κ.ά. 2007· Cornell κ.ά. 2016· Furrer and Skinner 2003· Martin 2005), η αίσθηση του «ανήκειν» (Voelkl, 2012, Conchas, 2001) και αξίες όπως η δικαιοσύνη και ο σεβασμός (Berti κ.ά. 2010· Conchas, 2001· Fenzel & O'Brennan, 2007). Συνοπτικά, ένα «θετικό» σχολικό κλίμα και ένας μεγάλος βαθμός σχολικής ταύτισης μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών και την σχολική τους δέσμευση.

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

6.1 Συμπεράσματα

Βάσει των ευρημάτων της έρευνας το εργαλείο SCASIM-St αναδεικνύεται ως ένα έγκυρο κι αξιόπιστο μέσο μέτρησης του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης. Επίσης, μελετήθηκαν ειδικές μαθητικές ομάδες σε σχέση με την πιθανή διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση. Τελικά, η διαφοροποίηση φάνηκε να είναι εξαρτώμενη από τον τύπο της ληφθείσας υποστήριξης και, κατά συνέπεια, μόνον οι μαθητές που

υποστηρίζονταν από παράλληλη στήριξη φάνηκαν να καταγράφουν διαφορετικές απαντήσεις σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα.

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις τους στο SCASIM-St αναλύθηκαν και διαπιστώθηκε ότι αποτυπώνουν πιο θετική αντιμετώπιση ως προς το εκλαμβανόμενο σχολικό κλίμα και ως προς τον βαθμό ταύτισής τους με το σχολείο. Από την άλλη, το σύνολο των μαθητών φάνηκαν να βιώνουν το σχολικό κλίμα ως «μέτριο» και να ταυτίζονται σε «μέτριο προς χαμηλό επίπεδο» με το σχολείο τους. Στην επόμενη ερευνητική φάση, το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα συσχετίστηκε με τα κίνητρα των μαθητών και την σχολική τους δέσμευση και σημειώθηκε θετική συσχέτιση. Συμπερασματικά, ένα θετικό κλίμα μπορεί να σχετιστεί με την μεγαλύτερη δέσμευση των μαθητών, καθώς και με υψηλότερα κίνητρα για μάθηση.

Ελλείψει άλλων εργαλείων μέτρησης του Σχολικού Κλίματος και της Σχολικής Ταύτισης στην ελληνική βιβλιογραφία, η παρούσα έρευνα ανοίγει τον δρόμο για την χρήση μεθοδολογικά έγκυρων μέτρων ψυχοκοινωνικής αξιολόγησης στα ελληνικά σχολικά πλαίσια, όπως το SCASIM-St. Οι ποσοτικές πληροφορίες που συλλέγονται καθιστούν μετρήσιμα ποιοτικά χαρακτηριστικά, ακόμη και μίας ευρείας θεωρητικής έννοιας, όπως το Σχολικό Κλίμα. Αυτό το στοιχείο του SCASIM-St, καθώς και αντίστοιχων εργαλείων που χρησιμοποιούνται διεθνώς, τα καθιστούν πολύτιμα στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο. Αν τα στοιχεία που προσμετρώνται και αναλύονται από μια τέτοιου είδους κλίμακα ληφθούν υπόψιν, μπορούν να αποτελέσουν την αρχή για την κινητοποίηση σε πολλαπλά επίπεδα.

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, σε συνδυασμό με τη δυνατότητα αποτίμησης της ταύτισης των μαθητών με το σχολείο τους, προσφέρουν μια πληρέστερη αποτύπωση της ψυχοκοινωνικής σχολικής πραγματικότητας και της κατανόησης της σχέσης των μαθητών με το σχολείο τους. Σύμφωνα με τον Lee (2017) και την υπόλοιπη ερευνητική ομάδα, οι οποίοι ανέπτυξαν το παρόν εργαλείο (SCASIM-St), η εξέταση του σχολικού κλίματος παρέχει πρόσβαση στις αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με τον βαθμό ύπαρξης κοινωνικών, σχεσιακών και αξιακών χαρακτηριστικών του σχολείου ως κοινωνική ομάδα.

Εντούτοις, η σχολική ταύτιση σχετίζεται περισσότερο με την γνωστική και συναισθηματική αποτίμηση της σχολικής κοινότητας, που δυνητικά αποτελεί μέρος της κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών, μέσω της επιρροής στην συμπεριφορά και τις αντιλήψεις τους. Όπως αναφέρει η Reynolds (2017) και οι συνεργάτες της, την κύρια ερευνητική έμφαση διαχρονικά αποτελούσε το άτομο ως μονάδα και οι

διαπροσωπικές του σχέσεις. Ωστόσο, απουσίαζε η θέαση και η ανάλυση των φαινομένων υπό μια ομαδική οπτική.

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, αν η συστηματική αποτίμηση του σχολικού κλίματος αποτελέσει μεθοδευμένων στόχων από την πλειοψηφία των ελληνικών σχολικών μονάδων, τα στοιχεία που θα προκύψουν μπορεί να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο, ακόμη και για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρακτικά, αν τα σχολεία ενσωματώσουν στις πάγιες πρακτικές τους την αξιολόγηση του σχολικού περιβάλλοντος και της ταύτισης των μαθητών με το εκάστοτε σχολείο, θα διαθέτουν συστηματικά δεδομένα που θα αποτυπώνουν τις ανάγκες των μαθητών, τόσο σε ετήσιο επίπεδο, όσο και σε διαχρονικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα αυτά στο σύνολό τους, θα αντανακλούν την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Ακολουθως, τα στοιχεία αυτά μπορούν να διακινηθούν από τη βάση της πυραμίδας, δηλαδή από τη σχολική μονάδα και στα όργανα του διοικητικού της συστήματος, μέχρι και σε ανώτερα επίπεδα, εισάγοντας τα ίδια τα σχολεία στον διάλογο για τη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής και καθιστώντας τα μια υπολογίσιμη δύναμη (Ανδρέου, 1999· Ζαμπέτα, 1994· Μαυρογιώργος, 2000). Συνεπώς, αν τα δεδομένα ληφθούν υπόψιν, θα μπορούν να τεθούν τα θεμέλια μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής που θα διαμορφώνεται βάσει των αναγκών που αναδεικνύονται από τους ίδιους τους μαθητές (Ζαμπέτα, 1994).

Σε ενδοσχολικό επίπεδο, οι σχολικοί σύμβουλοι ή οι ψυχολόγοι και ακολούθως το διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορούν να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες από μια πιθανή χορήγηση, ώστε να αφουγκραστούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου και των μαθητών που το συναποτελούν. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να θέσουν στόχους και να διενεργήσουν δράσεις προς εκπλήρωση αυτών των αναγκών. Επίσης, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι το προσωπικό του σχολείου – με τους εκάστοτε ρόλους τους- αποτελεί συνδιαμορφωτή αλλά και αποδέκτη του υφιστάμενου σχολικού κλίματος: Ο καθένας από αυτούς αποτελεί έναν κρίκο στην αλυσίδα της σχολικής πραγματικότητας. Συνεπώς, η αποτίμησή του σχολικού κλίματος μπορεί να αποτελέσει ένα ζήτημα που τους άφορα άμεσα και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ίδιας αξιολόγησης για ένα πιο στοχευμένο προσδιορισμό του ρόλου τους. Η εν λόγω διαδικασία μπορεί δυνητικά να θέσει τα θεμέλια για την εφαρμογή προσεγγίσεων και πρακτικών που θα καθορίσουν την ποιότητα του σχολικού κλίματος και τον βαθμό της ταύτισης με το σχολείο.

Εστιάζοντας, κατ'αρχήν στους σχολικούς ψυχολόγους, η εξειδικευμένη εκπαίδευσή τους καθιστά τη δράση τους καταλυτική για τη συστημική αλλαγή μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Reynolds κ.ά., 2017). Αρχικά, οι σχολικοί ψυχολόγοι, έχοντας στη διάθεση τους ένα εργαλείο μέτρησης του σχολικού κλίματος, μπορούν να προβούν σε χορηγήσεις, και βάσει των άμεσων δεδομένων του SCASIM-St που θα συλλέξουν και θα αναλύσουν, να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες (Lehr & Christenson, 2002). Το SCASIM-St και οι επιμέρους διαστάσεις του μπορούν να λειτουργήσουν ως «χάρτης» για την κατεύθυνση των ενεργειών αυτών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αν διαπιστωθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι «χαμηλό» μπορούν να εξεταστούν οι επιμέρους παράγοντες του και να αναδεικτεί ο τομέας που χρήζει ενίσχυσης.

Παράλληλα, εκτιμώντας τους διαθέσιμους πόρους (όπως για παράδειγμα την ανεύρεση συνεργαζόμενων φορέων που μπορούν να συνδράμουν στην υλοποίηση κάποιου προγράμματος) οι συνεργαζόμενοι ψυχολόγοι να προχωρήσουν στην υλοποίηση προγραμμάτων με σκοπό τη βελτίωση των επιμέρους διαστάσεων του σχολικού κλίματος. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να δομηθεί ή να ανευρεθεί και στη συνέχεια να εφαρμοστεί μια ψυχοκοινωνική παρέμβαση. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν εφαρμοστεί και αποτιμηθεί θετικά παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και στην ενίσχυση της αίσθησης των κοινών αξιών και στόχων, όπως για παράδειγμα το Comer School Development Program (Cook & Hirschfield, 2008· Haynes, 2007· Malloy & Rayle, 2000· Ruff, 2003) και το Child Development Project (Battistich κ.ά., 2013, Solomon κ.ά., 2000). Ταυτόχρονα, θα είναι η δυνατή και η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων που θα εφαρμοστούν, μέσω της επαναχορήγησης του SCASIM-St.

Επιπλέον, προς επίρρωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μπορούν να συγκροτηθούν ομάδες στις οποίες οι συμμετέχοντες θα έχουν τη δυνατότητα, να εκπαιδευτούν και να αναπτύξουν επικοινωνιακές, καθώς και διομαδικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και ο σεβασμός ανάμεσα στα μέλη (Zuhkle and Mussman, 2009· Lehr & Christenson, 2002). Οι ομάδες αυτές θα μπορούσαν να απευθύνονται, τόσο στους μαθητές, όσο και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Sandberd κ.ά., 2007). Εναλλακτικά, προτείνονται ατομικές συνεδρίες με το εκπαιδευτικό προσωπικό με σκοπό την ενίσχυση του ρόλου τους.

Επιπροσθέτως, ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία που θα ζητηθούν κατά τη χορήγηση, να εντοπιστούν πιθανές ευάλωτες ομάδες για μια πιο στοχευμένη παρέμβαση προς βελτίωση του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος και διευκόλυνση της διαδικασίας της ταύτισης με το σχολείο. Αντίστοιχα, να αναδειχθούν οι ομαδικές δυναμικές του σχολικού περιβάλλοντος και να ενισχυθούν αναλόγως. Τέλος, ένας σχολικός ψυχολόγος θα είχε την δυνατότητα να διαδράσει και με την οικογένεια, υιοθετώντας μια πιο ολιστική-συστημική οπτική, ώστε να ενισχύσει το σχολικό κλίμα (Manz κ.ά., 2009).

Εν κατακλείδι, το προσωπικό του σχολείου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ποιότητα του σχολικού κλίματος, όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές. Αρχικά, τόσο οι καθηγητές όσο και οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ενήμεροι για την έννοια του σχολικού κλίματος και τις διαστάσεις του καθώς και τους τρόπους βελτίωσής του, κάτι που θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων ή μέσω του σχολικού ψυχολόγου. Εστιάζοντας, στο ρόλο του διευθυντικού προσωπικού, τα δεδομένα του SCASIM-St μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες, επιτρέποντάς τους να θέσουν εκπαιδευτικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους για τη σχολική μονάδα, να αναλάβουν τις ανάλογες δράσεις ή να προβούν σε αλλαγές.

Αξίζει να επισημανθεί, ότι αν ληφθεί υπόψιν η κεντροποιημένη φύση της εκπαίδευσης, ορισμένες λειτουργίες του σχολείου βρίσκονται εκτός του ελέγχου του (του προσωπικού). Ωστόσο, οι βασικές πτυχές του κλίματος του σχολείου και οι δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν προς βελτίωσή τους, βρίσκονται στα χέρια του. Έτσι, δεδομένου του ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει συνδεθεί με ποικίλες θετικές εκβάσεις, η αποτελεσματική ηγεσία και οι κατάλληλες δράσεις της μπορεί να επιφέρουν άμεσες θετικές επιδράσεις στην ψυχοκοινωνική ατμόσφαιρα του σχολείου και να οδηγήσουν σε ένα παραγωγικό και «υγιές» εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Οι κατάλληλες δράσεις από το διευθυντικό και εκπαιδευτικό προσωπικό -με την αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων- μπορούν να διαμορφωθούν με άξονα τις απαντήσεις, από τις οποίες καταδεικνύονται και οι ανάγκες των μαθητών. Το σχολικό κλίμα μπορεί να αξιολογηθεί συνολικά, αλλά και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις του, με ενέργειες που θα στοχεύουν στην ενίσχυση αυτών. Προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική ταύτιση, οι μαθητές πρέπει να νοηματοδοτήσουν το σχολείο τους ως σημαντικό και να έχουν αίσθηση του κοινού σκοπού και της διομαδικότητας

μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Turner κ.ά., 2014). Κατά συνέπεια, ένα πρώτο βήμα θα ήταν ο καθορισμός, των κοινών στόχων και των ειδοποιών χαρακτηριστικών του σχολείου. Στη διαδικασία καθορισμού των στόχων θα μπορούσαν να συμμετέχουν οι διευθυντές, οι καθηγητές, οι ίδιοι οι μαθητές, καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο, όπως ο σύλλογος γονέων (Haslam κ.ά., 2003). Κατ' αυτόν, τον τρόπο θα μπορούσαν να δράσουν συλλογικά προς αυτούς τους κοινούς στόχους και να ενισχύσουν την αίσθηση του «ανήκειν» των μαθητών. Η αίσθηση του «ανήκειν» δύναται να ενισχυθεί περαιτέρω μέσω των συλλογικών επιτευγμάτων του σχολείου, τα οποία θα επιβραβεύονται και θα τιμώνται (Turner κ.ά., 2014).

Προς ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους, αλλά και προς την καλλιέργεια του κοινού σκοπού, προτείνεται η εισαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων εκτός σχολικής τάξης, όπως αθλητικές ομάδες, χορωδία και άλλα. (Junoven κ.ά., 2019· Fredricks & Simpkins, 2013· Maxwell κ.ά., 2017). Επίσης, προκειμένου οι μαθητές να νιώσουν το σχολείο τους ως ομάδα που τους αντιπροσωπεύει, οι διευθυντές θα μπορούσαν να τους συμπεριλαμβάνουν στις αποφάσεις για το σχολείο (Turner κ.ά., 2014). Σε αυτό το σημείο, ως ιδιαίτερα σημαντικοί, προβάλλουν θεσμοί, όπως η ύπαρξη μαθητικής αντιπροσώπευσης (παράδειγμα το δεκαπενταμελές συμβούλιο) που εμπλέκεται άμεσα στις αποφάσεις για τη σχολική ζωή.

Τέλος, με στόχο την ενίσχυση των σχέσεων του προσωπικού με τους μαθητές, θα πρέπει να δημιουργούνται ευκαιρίες σύνδεσης του προσωπικού με τους μαθητές, με τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, συζητήσεις και θετικές αλληλεπιδράσεις (Junoven κ.ά., 2019· Maxwell κ.ά., 2017· Voight & Nation, 2016).

Συμπερασματικά, το σχολικό κλίμα είναι εύπλαστο και μπορεί σταδιακά με τις κατάλληλες παρεμβάσεις, να μετασχηματιστεί (Wang and Degol, 2015). Μέσω των ορθών πρακτικών αξιολόγησής του μπορούν να προωθηθούν και οι κατάλληλες ενέργειες για τη βελτίωσή του.

6.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το SCASIM-St αποτελεί ένα εργαλείο που εισήχθη για πρώτη φορά στο ελληνικό πλαίσιο, περαιτέρω έρευνα κρίνεται σκόπιμη. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η διεξαγωγή επεξηγηματικής έρευνας, ώστε να εξεταστεί και να κατανοηθεί το δομικό μοντέλο των παραγόντων, αναλύοντας το διπαραγοντικό

μοντέλο και το μοντέλο με παράγοντες δευτέρου επιπέδου. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο, οι ερευνητικές προσπάθειες να εστιάσουν στον έλεγχο, τόσο της προβλεπτικής εγκυρότητας του SCASIM-St, όσο και της ευαισθησίας του να αποτυπώνει πραγματικές αλλαγές έπειτα από μία παρέμβαση. Θα πρέπει, επίσης, να εξεταστεί η αξιοπιστία επαναλαμβανόμενων μετρήσεων.

Επιπροσθέτως, καταγράφεται ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία ελλείπει διαχρονικών μελετών. Τέτοιου είδους μελέτες επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων σε πολλαπλά χρονικά σημεία. Αν και πιο χρονοβόρες και κοστοβόρες από τις συγχρονικές, είναι πιο πιθανό να εντοπίσουν αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Η διαχρονική μελέτη για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση θα μπορούσε να αναδείξει σε βάθος τις επιδράσεις στους μαθητές. Ιδιαίτερως για την σχολική ταύτιση, θα μπορούσαν να εξεταστούν οι διεργασίες της και ο τρόπος που «εσωτερικεύονται» οι αξίες του σχολείου και, τελικά, ο τρόπος διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, η διαχρονική μελέτη θα αναδείκνυε τον τρόπο που διαμορφώνεται η σχολική ταύτιση στο βάθος του χρόνου, από την μετάβαση της μίας σχολικής βαθμίδας στην άλλη. Τέλος, μέσω διαχρονικής μελέτης θα μπορούσε να διαφανεί η επίδραση του σχολικού κλίματος στη μετέπειτα ψυχοκοινωνική ζωή των μαθητών.

Ως προς τις μεθόδους έρευνας, και δεδομένων των περιορισμών των ποσοτικών μελετών, ο μελλοντικός ερευνητής θα μπορούσε να ακολουθήσει μεικτή μεθοδολογία συνδυάζοντας τα ποσοτικά με τα ποιοτικά στοιχεία. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση θα παρείχε μια πιο ολοκληρωμένη αποτύπωση του υφιστάμενου σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, δεδομένου του ότι το SCASIM-St παρέχει πληροφορίες για το αντιλαμβανόμενο σχολικό κλίμα και την ταύτιση, θα μπορούσε να μελετηθεί και σε άλλα εκπαιδευτικά ή κοινοτικά πλαίσια. Για παράδειγμα, έχει χορηγηθεί με επιτυχία για την αξιολόγηση του κλίματος κατασκήνωσης (Refsguard, 2020). Αντίστοιχα, είναι ένα εργαλείο που θα μπορούσε να μελετηθεί σε πιθανή χορήγησή του σε δείγμα μαθητών λυκείου ή φοιτητών. Τέλος, θα κρινόταν σκόπιμο να χορηγηθεί και σε άλλους τύπους σχολείων, όπως σε Πειραματικά, Επαγγελματικά, καθώς και σε περισσότερα Ιδιωτικά και Γενικά σχολεία έτσι ώστε να γίνει κατανοητό σε βάθος το ελληνικό σχολικό τοπίο και να γενικευτούν τα ευρήματα.

Προς την γενίκευση των ευρημάτων, θα οδηγούσε και η ερευνητική δραστηριότητα με μεγαλύτερη αντιπροσώπευση μαθητών από διαφορετικά

πολιτισμικά πλαίσια ή μαθητών με αναπηρία. Θα μπορούσαν ακόμη να εξεταστούν και οι απόψεις μαθητών από την LGBTQ+ κοινότητα για το υφιστάμενο σχολικό κλίμα και το βαθμό της σχολικής ταύτισης και να εξεταστεί αν αυτές διαφοροποιούνται.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε και η μελέτη των επιμέρους διαστάσεων του σχολικού κλίματος, δηλαδή οι σχέσεις με τους καθηγητές και με τους συμμαθητές, οι κοινές αξίες και στόχοι, η ακαδημαϊκή έμφαση και η σχολική ταύτιση, και πώς η καθεμία από αυτές τις διαστάσεις επιδρούν σε επιμέρους τομείς της σχολικής ζωής. Παράλληλα, θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω ο τρόπος που επιδρούν οι κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιομορφίες της Ελλάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Τέλος, θα μπορούσε να προταθεί η περαιτέρω μελέτη της συσχέτισης των επιμέρους διαστάσεων, τόσο του σχολικού κλίματος, όσο και των κινήτρων και της δέσμευσης αλλά και η εξέταση της επιρροής του σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης στους επιμέρους παράγοντες του MES-HS. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να αναδειχτεί σε μεγαλύτερο βαθμό η συσχέτιση που αναπτύσσεται. Επίσης, μέσω μιας άλλης μεθοδολογίας, όπως προαναφέρθηκε, θα μπορούσε να αποδοθεί και Αιτιώδης Σχέση.

6.3 Περιορισμοί Έρευνας

Παρότι η παρούσα έρευνα προσφέρει σημαντικά στοιχεία πληροφόρησης, διαπιστώνονται και αρκετοί περιορισμοί. Κατ'αρχήν, η μέθοδος δειγματοληψίας αποτέλεσε αυτή καθαυτή ένα σημαντικό περιορισμό. Η έρευνα χρησιμοποίησε βολική-ευκαιριακή δειγματοληψία, λόγω τεχνικών δυσκολιών, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Επιπλέον, δε περιελήφθη ο έλεγχος, τόσο της προβλεπτικής εγκυρότητας, όσο και της αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων του εργαλείου SCASIM-St, που θα επέτρεπε την περαιτέρω ενίσχυση των ψυχομετρικών του χαρακτηριστικών.

Ένας ακόμη περιορισμός εντοπίζεται στη μέθοδο συλλογής δεδομένων, καθώς αυτά προήλθαν αμιγώς μέσω συμπλήρωσης αυτο-αναφορικών ερωτηματολογίων:

Παρόλο που τα ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την κατανόηση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών, η αποτύπωση αυτή μπορεί να ενέχει μεροληψία ή μη ειλικρίνεια στις απαντήσεις.

Επίσης, το σύνολο του ερωτηματολογίου που τελικά χορηγήθηκε ήταν ιδιαίτερα εκτενές, καθώς κρίθηκε να απαραίτητο μεθοδολογικά να προστεθούν και δύο συμπληρώματα. Ως αποτέλεσμα, ένας μικρός αριθμός μαθητών δεν ολοκλήρωσε τη συμπλήρωση ή δεν δέχτηκε να συμμετάσχει. Συνεπώς, το μέγεθος του δείγματος ήταν πιο περιορισμένο.

Τρίτον, οι δημογραφικές πληροφορίες του δείγματος και η διαπίστωση για την πιθανή ύπαρξη Ειδικής Εκπαιδευτικής Ανάγκης ή/και Αναπηρίας των μαθητών, καθώς και οι πληροφορίες για τη διαφορετική πολιτισμική προέλευση προήλθαν μέσω της καταγραφής του τρόπου εκπαιδευτικής τους υποστήριξης. Δηλαδή, μέσω της ερώτησης εάν φοιτούσαν σε Τμήμα Ένταξης ή Τμήμα Υποδοχής ή υποστηρίζονταν από παράλληλη στήριξη, χωρίς να προσδιορίζεται ο τύπος αναπηρίας ή η χώρα πολιτισμικής προέλευσης.

Τέλος, περιορισμό της έρευνας αποτελεί και το γεγονός ότι δεν εξετάστηκε η παραγοντική ισοδυναμία του μοντέλου της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης.

Βιβλιογραφία

- Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context? *Teach. Teach. Educ.* 114:103701. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103701>
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Aldridge, J., & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening in This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16, 47-66 <https://doi.org/10.1177/1365480212473680>
- Allder, M. (1993). The meaning of 'school ethos '. *Westminster Studies in Education*, 16(1), 59-69.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30, 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alonso-Tapia, J., & Nieto, C. (2019). Classroom emotional climate: Nature, measurement, effects and implications for education. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 24(2), 79-87. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.09.002>
- Andreou, E., Anagnostaki, D., Tsermentseli, S., & Lioupi, C. (2020). Bullying and Victimization in Adolescence: Relations with Parental Style and School Climate. *Scientific Annals-School of Psychology AUTH*, 13, 235-274.
- Ανδρέου, Α., (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Νέα Σύνορα, Αθήνα
- Androutsou, D., & Anastasiou, A. (2014). The relationship between school climate and student performance in the classroom: An empirical study concerning the factors that modulate the school climate in primary education in Greece. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(1), 253. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i1/526>
- Ansorger, J. (2021). An analysis of education reforms and assessment in the core subjects using an adapted maslow's hierarchy: pre and post COVID-19. *Education Sciences*, 11(8), 376. <https://doi.org/10.3390/educsci11080376>
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupe'ré, V., Janosz, M., McAndrew, M., Pagani, L. S., κ.ά. (2015). Comparative study of school engagement among immigrant and non-immigrant students from disadvantaged backgrounds: Contributions of the school environment and teaching practices (Research Report). Montreal: Fonds de recherche Societe et Culture

- Austin, V.L. (2001) "Teachers' beliefs about co-teaching", *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research papers in education*, 28(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2020). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. In *Social Participation of Students with Special Educational Needs in Mainstream Education* (pp. 59-72). Routledge.
- Avramidis, E., Strogilos, V., Aroni, K., & Kantaraki, C. T. (2017). Using sociometric techniques to assess the social impacts of inclusion: Some methodological considerations. *Educational research review*, 20, 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.004>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Barker, C., Pistrang, N., Elliott, R. (2016). *Research Methods in Clinical Psychology: An Introduction for Students and Practitioners* (3rd ed.). Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119154082>
- Barrenechea, I., Beech, J., and Rivas, A. (2022). How can education systems improve? A systematic literature review. *J. Educ. Change* 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>
- Barrett, M., & Davis, S. C. (2008). Applying Social Identity and Self-Categorization Theories to Children's Racial, Ethnic, National, and State Identifications and Attitudes. Στο Quintana, S. M., & McKown, C. (Επιμ.), *Handbook of race, racism, and the developing child*. (σσ. 72-110). John Wiley & Sons.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627–658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (2013). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In *Handbook of moral behavior and development* (pp. 1-34). Psychology Press.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey-student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157–174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2016). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International*

- Journal of School & Educational Psychology, 4(3), 165-178.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of educational research*, 87(2), 425-469.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Berti, C., Molinari, L., & Speltini, G. (2010). Classroom justice and psychological engagement: Students' and teachers' representations. *Social Psychology of Education*, 13, 541–556.
<https://doi.org/10.1007/s11218-010-9128-9>
- Biglan, A., Flay, B. R., Embry, D. D., & Sandler, I. N. (2012). The critical role of nurturing environments for promoting human well-being. *American Psychologist*, 67(4), 257.
<https://doi.org/10.1037/a0026796>
- Bizumic, B., Reynolds, K. J., Turner, J. C., Bromhead, D., & Subasic, E. (2009). The role of group identification and school climate in students' perceptions of bullying. *European Journal of Social Psychology*, 39(4), 643–660. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2019.1587409>
- Boulton, C. A., Hughes, E., Kent, C., Smith, J. R., & Williams, H. T. P. (2019). Student engagement and wellbeing over time at a higher education institution. *PLOS ONE*, 14(11).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225770>
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and brain sciences*, 2(4), 637-638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570>
- Brière, F. N., Pascal, S., Dupéré, V., & Janosz, M. (2013). School environment and adolescent depressive symptoms: a multilevel longitudinal study. *Pediatrics*, 131(3), e702-e708.
<https://doi.org/10.1542/peds.2012-2172>
- Brislin, R. W., Lonner, W., & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 35(4), 504-514. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3504_2
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318. <https://doi.org/10.3102/00028312015002301>

- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' belief and teacher practices. Στο Fives, H. and Gill, M. G. (Επιμ.), *International handbook of research on teachers' beliefs*. Routledge.
- Βούλγαρης, Σ., & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνas (Επιμ.), Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου: Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης: Α' Τόμος (σσ. 152-163), Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ
- Case, R., & Griffin, S. (1990). Child cognitive development: The role of central conceptual structures in the development of scientific and social thought. Στο *Advances in psychology* (σσ. 193-230). North-Holland. [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)60099-0](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)60099-0)
- Cash, A. H., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2015). Observations of student behavior in nonclassroom settings: A multilevel examination of location, density, and school context. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 597-627. <https://doi.org/10.1177/0272431614562835>
- Chalkiadaki, A. (2018). The predisposition of school culture towards change in public primary education in Greece. *Education 3-13*, 47(4), 410-425. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1489875>
- Chandolia, E., & Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the Region of Epirus, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 455-468. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>
- Charalampous, K., & Kokkinos, C. M. (2017). The Greek elementary "What Is Happening In this Class?"(G-EWIHC): A three-phase multi-sample mixed-methods study. *Studies in Educational Evaluation*, 52, 55-70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.12.005>
- Chen, F. F., & Sousa, K. H., & West, S. G. (2005). Teacher's corner: Testing measurement invariance of second-order factor models. *Structural equation modeling*, 12(3), 471-492. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_7
- Chen, M., Zee, M., Koomen, H. M. Y., and Roorda, D. L. (2019). Understanding cross-cultural differences in affective teacher-student relationships: A comparison between Dutch and Chinese primary school teachers and students. *J. Sch. Psychol.* 76, 89-106. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.011>
- Chen, S., Cárdenas, D., Zhou, H., & Reynolds, K. J. (2024). Positive school climate and strong school identification as protective factors of adolescent mental health and learning engagement: A longitudinal investigation before and during COVID-19. *Social Science & Medicine*, 348, 116795. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116795>

- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I., & Chow, B.W.-Y. (2012). Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Chouinard, R., Karsenti, T., & Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501–517. <https://doi.org/10.1348/000709906X133589>
- Christenson S., Reschly A.L., Wylie C. *Handbook of Research on Student Engagement*. Vol. 840 Springer, 2012
- Christofi, M., & Nicolaou, G. (2015). Teachers' and students' views about school bullying in ethno-cultural diverse schools of Greece: School climate or immigrants' characteristic. *Στο Conference paper presented at the International Conference: Cultural, Diversity, Equity and Inclusion: Intercultural Education in 21st century and beyond. Greece, Ioannina, 29th June-3rd July.*
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers' college record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Conchas, G. (2001). Structuring failure and success: Understanding the variability in Latino school engagement. *Harvard Educational Review*, 71(3), 475–505. <https://doi.org/10.17763/haer.71.3.280w814v1603473k>
- Cook, T. D., & Hirschfield, P. J. (2008). Comer's School Development Program in Chicago: Effects on involvement with the juvenile justice system from the late elementary through the high school years. *American Educational Research Journal*, 45(1), 38-67. <https://doi.org/10.3102/0002831207308648>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of youth and adolescence*, 45, 2246-2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *Aera Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Cortina, K. S., Arel, S., & Smith-Darden, J. P. (2017). School belonging in different cultures: The effects of individualism and power distance. In *Frontiers in Education* (Vol. 2, p. 56). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00056>

- Costello, A. B., & Osborne, J. (2019). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 10(1), 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Cramer, E., & Nevin, A. (2006) “A mixed methodology analysis of co-teacher assessments”, *Teacher Education and Special Education*, 29, 261-274. <https://doi.org/10.1177/088840640602900406>
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1999). The concept of vision in educational effectiveness theory and research. *Learning Environments Research*, 2, 107-135. <https://doi.org/10.1023/A:1009914107039>
- Cuseo, J. (2018). Student-faculty engagement: Student-faculty engagement. *New Directions for Teaching and Learning*, 2018(154), 87–97. <https://doi.org/10.1002/tl.20294>.
- Cushing, L. S., Horner, R. H., & Barrier, H. (2003). Validation and congruent validity of a direct observation tool to assess student social climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 225-237. <https://doi.org/10.1177/10983007030050040601>
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2020). Gay-straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths’ experiences of social support and bullying. *Journal of research on adolescence*, 30, 418-430. <https://doi.org/10.1111/jora.12487>
- Demirtas-Zorbaz, S., & Hoard, P.R., (2019). Adaptation and preliminary validation for the Turkish context of the school climate and school identification measure-student (TSCASIM-St). *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(1), 323-330
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dincer, B. (2021). Investigating the School Climate Perceptions and School Motivations of Middle School Students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372.
- Dorman, J. P. (2008). Use of multitrait-multimethod modelling to validate actual and preferred forms of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire. *Learning Environments Research*, 11, 179-193. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9043-6>
- Eccles, J., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students’ motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 553–574.
- Espelage, D. L., Low, S. K., & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: contemporary science, practice, and policy. *School psychology quarterly*, 29(3), 233.

- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford University Press.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272.
- Fan, W., & Williams, C. (2018). The mediating role of student motivation in the linking of perceived school climate and achievement in reading and mathematics. *Frontiers in Education*, 3, 50. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00050>
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement?. *Social Psychology of Education*, 21, 427-446. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9422-x>
- Fenzel, L. M., & O'Brennan, L. M. (2007). Educating At-Risk Urban African American Children: The Effects of School Climate on Motivation and Academic Achievement. Online Submission. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Finch, H. (2006). Comparison of the performance of varimax and promax rotations: Factor structure recovery for dichotomous items. *Journal of Educational Measurement*, 43(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00003.x>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Fisher, M., & Crawford, B. (2020). From school of crisis to distinguished. *The Rural Educator*, 41(1), 8-19. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v41i1.831>
- Fraser, B. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Third Version.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. (1996, August). Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment questionnaire. In *Proceedings Western Australian Institute for educational research forum* (31).
- Frederickson, N. (1968). "Administrative performance in relation to organizational climate," in *Paper Presented at the American Psychological Association Convention*
- Fredricks, J. A., & Simpkins, S. D. (2013). Organized out-of-school activities and peer relationships: Theoretical perspectives and previous research. *New directions for child and adolescent development*, 2013(140), 1-17. <https://doi.org/10.1002/cad.20034>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

- Gálvez-Nieto J.L., Vera-Bachmann D., Trizano-Hermosilla Í., Polanco-Levican K., Briceño-Olivera C. (2020). Adaptation and Validation of the School Climate and School Identification Measure-Student Scale (SCASIM-St) in a Sample of Chilean Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1561.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01561>
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levican, K., & Beltrán-Véliz, J. C. (2021). Psychometric examination of the abbreviated version of the dual school climate and school identification measure-student (SCASIM-St15) in a sample of Chilean adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12, 576051.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576051>
- Gálvez-Nieto, J. L., Polanco-Levican, K., Navarro-Aburto, B., & Beltrán-Véliz, J. C. (2023). Explanatory Factors of School Climate and School Identification: An Analysis of Multilevel Latent Profiles. *Sustainability*, 15(19), 14064.
<https://doi.org/10.3390/su151914064>
- Galvez-Nieto, J.L., Trizano-Hermosilla, I., Polanco-Levican, K. Psychometric Evaluation of the School Climate and School Identification Measure—Student on Chilean Students: A Bifactor Model Approach. *Children* 2024, 11, 87.
<https://doi.org/10.3390/children11010087>
- Giavrimis, P. (2024). Parallel support as an institution for tackling social and educational inequalities: Functioning and barriers in the Greek education system. *Support for Learning*. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12485>
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-social and behavioral sciences*, 5, 2208-2215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.437>
- Gkouliama, A., Samakouri, M., & Serdari, A. (2021). School bullying and minority identity as a menace to mental well-being of students in Greece. *BJPsych international*, 18(3), 60-63. <https://doi.org/10.1192/bji.2020.51>
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts?. *Journal of in-service education*, 31(2), 251-272.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200278>
- Gonzalvez, C., Bacon, V., & Kearney, C. A. (2023). Systematic and evaluative review of school climate instruments for students, teachers, and parents. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1781-1836. <https://doi.org/10.1002/pits.22838>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-

90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of research in crime and delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Grazia, V., & Molinari, L. (2021). School climate and well-being: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 33(2), 603-633. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09565-7>
- Gregoire, M., & Algina, J. (2000). Reconceptualizing the Debate on School Climate and Students' Academic Motivation and Achievement: A Multilevel Analysis. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Florida, Florida, US
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *Elementary School Journal*, 101, 35-61.
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29-45.
- Guzzardo, M. T., Khosla, N., Adams, A. L., Bussmann, J. D., Engelman, A., Ingraham, N., ... & Taylor, S. (2021). "The ones that care make all the difference": Perspectives on student-faculty relationships. *Innovative Higher Education*, 46, 41-58.
- Hagborg, W. J. (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, 35(2), 183-188. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199804\)35:2<183::AID-PITS10>3.0.CO;2-8](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199804)35:2<183::AID-PITS10>3.0.CO;2-8)
- Halpin, A. W. (1963). The organizational climate of schools. *University of Chicago*.
- Hang, Q. & Rabren, K. (2009) "An Examination of Co-Teaching Perspectives and Efficacy Indicators", *Remedial and Special Education*, 30(5), 259-268. <https://doi.org/10.1177/0741932508321018>
- Hanson, T., & Voight, A. (2014). The Appropriateness of a California Student and Staff Survey for Measuring Middle School Climate. REL 2014-039. *Regional Educational Laboratory West*.
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology-an International Review-Psychologie Appliquee-Revue Internationale*, 58(1), 1-23.
- Haslam, S. A., McMahon, C., Cruwys, T., Haslam, C., Jetten, J., & Steffens, N. K. (2018). Social cure, what social cure? The propensity to underestimate the importance of

- social factors for health. *Social science & medicine*, 198, 14-21.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.12.020>
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2014). Addressing cultural factors in development of system interventions. In *Multicultural issues in school psychology* (pp. 103-126). Routledge.
- Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A., & Lianos, P. (2018). Adolescents' perceptions of school climate: Exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International*, 39(6), 606-624. <https://doi.org/10.1177/0143034318803666>
- Haynes, N. M. (2007). The Comer School Development Program: A pioneering approach to improving social, emotional and academic competence. *Educating people to be emotionally intelligent*, 95-108.
- Haynes, N. M., Emmons, C., and Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *J. Educ. Psychol. Consult.* 8, 321–329.
https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, 38(2), 109-116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., and Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind*, Vol. 2. New York: McGraw-hill
- Holmbeck, G. N., Devine, K. A. (2009). An author's checklist for measure development and validation manuscripts. *Journal of pediatric psychology*, 34(7), 691-696.
<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp046>
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ingraham, K. C., Davidson, S. J., & Yonge, O. (2018). Student-faculty relationships and its impact on academic outcomes. *Nurse Education Today*, 71, 17–21. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.021>

- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Insel, P. M., & Moos, R. H. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American psychologist*, 29(3), 179. <https://doi.org/10.1037/h0035994>
- Jetten, J., Haslam, C., & Alexander, S. H. (2012). *The social cure: Identity, health and well-being*. Psychology press.
- Johnson, M. D., Morgeson, F. P., & Hekman, D. R. (2012). Cognitive and affective identification: Exploring the links between different forms of social identification and personality with work attitudes and behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 1142–1167. <https://doi.org/10.1002/job.1787>
- Juvonen J., Lessard L. M., Rastogi R., Schacter H. L., Smith D. S. (2019). Promoting Social Inclusion in Educational Settings: Challenges and Opportunities, *Educational Psychologist*, 54:4, 250-270 <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645>
- Juvonen, J., Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322–330. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.322>
- Kalkan, F., & Dagli, E. (2021). The Relationships between School Climate, School Belonging and School Burnout in Secondary School Students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 59-79.
- Kapari, K., & Staurou – Pilios, D.,(2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal*, 94.
- Karakiozis, K., & Papakitsos, E. C. (2018). School mediation programmes and incidents of in-school violence and bullying. *Research Journal of Education*, 4(3), 44-50. <https://doi.org/10.53935/2641-533x.v1i2.79>
- Katsantonis, I. (2024). I belong· hence, I engage? A cohort study of transitions between school engagement classes and academic achievement: The role of relational school climate. *The Australian Educational Researcher*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00698-0>
- Katsantonis, I. G. (2020). The Mechanism Underlying the Association of School Climate and Reading Achievement: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and Reading Self-Concept in the Greek Context. *Technium Soc. Sci. J.*, 7, 59
- Καυάλης, Α., Μούσιου, Ο., Νημά, Ε. (1997): «Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας», *Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Λευκωσία, 17-29.

- Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Teacher and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1–18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- Kiprianos, P., Daskalaki, I., & Stamelos, G. B. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*, 58, 675-699. <https://doi.org/10.1007/s11159-012-9326-0>
- Klik, K. A., Cárdenas, D., & Reynolds, K. J. (2023). School climate, school identification and student outcomes: A longitudinal investigation of student well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), 806-824. <https://doi.org/10.1111/bjep.12597>
- Kokkinos, C. M., & Hatzinikolaou, S. (2011). Individual and contextual parameters associated with adolescents' domain specific self-perceptions. *Journal of adolescence*, 34(2), 349-360. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.04.003>
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School psychology international*, 38(3), 240-263. <https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
- Kontogianni, D., Michelakaki, T., & Papalexopoulou, E. (2019). Albanian families leaving Greece: Narratives on repatriation and the sense of belonging by children and teenage students in Albania. *'New' Migration of Families from Greece to Europe and Canada: A New Challenge for Education*, 129-150.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Koutsampelas, C., Dimopoulos, K., & Katsiri, T. (2021). Parental satisfaction in a centralized school system: Evidence from Greece and policy implications. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 293-311. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668425>
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(08), 2207.

- Lea III, Charles. H., Jones, T. M., Malorni, A., Herrenkohl, T. I., & Beaver, J. K. (2022). Centering racial equity in measures of school climate: Perspectives of racial and ethnic minoritized students. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 13(3), 463-488.
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure—student (SCASIM- St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91–106. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.00>
- Lehr, C. A., & Christenson, S. L. (2002). Best Practices in Promoting a Positive School Climate. In A. Thomas & J. Grimes (Επιμ.), Στο *Best practices in school psychology IV* (σσ. 929–947). National Association of School Psychologists.
- Lenz, A. S., Rocha, L., & Aras, Y. (2020). Measuring school climate: A systematic review of initial development and validation studies. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 43, 48–62. <https://doi.org/10.1007/s10447-02009415-9>
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, 74(7). <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2012). The motivation and engagement scale: theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47(1), 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>
- Lima, D. H., & Peres, M. F. T. (2022). Research on the school climate and health in Brazil-a scope review. *Ciênc. saúde coletiva* 27 (09). <https://doi.org/10.1590/1413-81232022279.21842021>
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in psychology*, 10, 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Louis, W., Davies, S., Smith, J., & Terry, D. (2007). Pizza and pop and the student identity: The role of referent group norms in healthy and unhealthy eating. *The Journal of Social Psychology*, 147(1), 57–74. <https://doi.org.virtual.anu.edu.au/10.3200/SOCP.147.1.57-74>
- Loukas A., Suzuki R., Horton K.D. Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *J. Res. Adolesc.* 2006·16:491–502 <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x>.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., & Herrera, D. E. (2012). Examining competing models of the associations among peer victimization, adjustment problems, and school

- connectedness. *Journal of School Psychology*, 50(6), 825-840.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.07.003>
- MacNeil A. J., Prater D. L., Busch S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12:1, 73-84,
<https://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Malloy, W., & Rayle, J. (2000). Using the Comer process to create a successful middle school. *Middle School Journal*, 31(5), 12-18.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2000.11494646>
- Manz, P. H., Mautone, J. A., & Martin, S. D. (2009). School psychologists' collaborations with families: An exploratory study of the interrelationships of their perceptions of professional efficacy and school climate, and demographic and training variables. *Journal of Applied School Psychology*, 25(1), 47-70.
<https://doi.org/10.1080/15377900802484158>
- Manzano-Sanchez, D., Gomez-Marmol, A., Valero-Valenzuela, A., & Jimenez-Parra, J. F. (2021). School climate and responsibility as predictors of antisocial and prosocial behaviors and violence: A study towards self-determination theory. *Behavioral Sciences*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/bs11030036>
- Marraccini, M. E., Fang, Y., Levine, S. P., Chin, A. J., & Pittleman, C. (2020). Measuring student perceptions of school climate: A systematic review and ecological content analysis. *School Mental Health*, 12, 195-221. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09348-8>
- Marsh, H. W., Ludtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A. S., & Koller, O. (2012). Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group level effects. *Educational Psychologist*, 47, 106–124. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.670488>
- Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., & Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual review of clinical psychology*, 10(1), 85-110.
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1–20.
<https://doi.org/10.1017/S1037291100004301>
- Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88–106.
<https://doi.org/10.1177/000494410304700107>

- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivation and engagement. *Social Psychology of Education*, 8, 179–206.
<https://doi.org/10.1007/s11218-004-6487-0>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413–440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>
- Martin, A. J., & Hau, K.-T. (2010). Achievement motivation among Chinese and Australian school students: Assessing differences of kind and differences of degree. *International Journal of Testing*, 10(3), 274–294.
<https://doi.org/10.1080/15305058.2010.482220>
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does It matter? *Learning and Individual Differences*, 55, 150–162.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013>
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of personality*.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1954.tb01136.x>
- Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise: Resilience theory and research. *Journal of Family Theory and Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης: Μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 44, 106–118.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία - Μέθοδος*. Γρηγόρης
- Μαυρογιώργος, Γ., (2000). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*, ΕΑΠ, Πάτρα
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in psychology*, 8, 2069.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- McLeod, L. D., Swygert, K. A., & Thissen, D. (2001). Factor analysis for items scored in two categories. In *Test scoring* (pp. 201–228). Routledge.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., & Rose, D. S. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth-and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267–281.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent

- health. *Journal of school health*, 72(4), 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Miller, K., Wakefield, J. R., & Sani, F. (2015). Social identification, school climate and school identification. *Journal of Adolescence*, 44, 164-173.
- Miller, K., Wakefield, J. R., & Sani, F. (2018). Identification with the school predicts better mental health amongst high school students over time. *Educational and Child Psychology*, 35, 21–30
- Molinari, L., & Grazia, V. (2023). A multi-informant study of school climate: student, parent, and teacher perceptions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(4), 1403-1423. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00655-4>
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.2.263>
- Morote, R., Anyan, F., Las Hayas, C., Gabrielli, S., Zwiefka, A., Gudmundsdottir, D. G., Ledertoug M.M, Olafsdottir A. S., Izco-Basurko I., Fullaondo ., Mazur I., Królicka-Deregowska A., Knoop H., Hjemdal O., (2020). Development and validation of the theory-driven School Resilience Scale for Adults: Preliminary results. *Children and Youth Services Review*, 119, 105589. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105589>
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradović, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescents in Greek urban schools. *International Journal of Psychology*, 43(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/00207590701804412>
- Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2012). Perceived discrimination of immigrant adolescents in Greece. *European Psychologist*. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000116>
- Neel, C. G. O., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x>
- Nie, Q., Yang, C., Teng, Z., Furlong, M. J., Pan, Y., Guo, C., & Zhang, D. (2020). Longitudinal association between school climate and depressive symptoms: The mediating role of psychological suzhi. *School Psychology*, 35(4), 267. <https://doi.org/10.1037/spq0000374>
- Nikolaou, G., & Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022>

- Nikolaou, G., Kaloyirou, C., & Spyropoulou, A. (2019). Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. *Intercultural Education*, 30(4), 335-350. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1582208>
- O'Malley, M., Katz, K., Renshaw, T. L., & Furlong, M. J. (2012). Gauging the system: Trends in school climate measurement and intervention. In *Handbook of school violence and school safety* (pp. 317-329). Routledge.
- Olsen, J., Preston, A. I., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. (2018). A review and analysis of selected school climate measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(2), 47-58. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
- Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 177-196. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9384-1>
- Ozgenel, M., Yilmaz, F. C., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(78), 87-116.
- Padeliadu, S., Papanikolaou, G., & Giazitzidou, S. (2014). Implementing inclusive education in Greece through co-teaching. In *Conference: 8th International Scientific Conference for Special Education and Rehabilitation*.
- Pappas, M.A., Papoutsis, C. & Drigas, A.S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: the case of Greece. *Soc Sci*, 7(6), 90. Available from: <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>
- Parris, L., Neves, J. R., & La Salle, T. (2018). School climate perceptions of ethnically diverse students: Does school diversity matter?. *School Psychology International*, 39(6), 625-645. <https://doi.org/10.1177/0143034318798419>
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237. <https://doi.org/10.1108/09513540010373162>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pizmony-Levy, O., & Kosciw, J. G. (2016). School climate and the experience of LGBT students: A comparison of the United States and Israel. *Journal of LGBT Youth*, 13(1-2), 46-66. <https://doi.org/10.1080/19361653.2015.1108258>
- Pössel, P., Rakes, C., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H., & Sheffield, J. (2016). Associations between teacher-reported school climate and depressive symptoms in

- Australian adolescents: a 5-year longitudinal study. *School Mental Health*, 8, 425-440. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9191-2>
- Rajovic, V. & Jovanovic, O. (2013). The barriers to inclusive education: Mapping 10 years of Serbian teachers' attitudes toward inclusive education, *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(3-4), 78-97. [10.2478/jser-2013-001210.2478](https://doi.org/10.2478/jser-2013-001210.2478)
- Ramelow, D., Currie, D., & Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate: Review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731-743. <https://doi.org/10.1177/0734282915584852>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-46142018-7_7
- Refsguard, C. J. (2020). *Emotional Intelligence, Camp Climate, and Camp Identification at Residential Summer Camp* (Doctoral dissertation, College of Natural Resources, University of Wisconsin-Stevens Point).
- Reio, T. G., Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-72. <https://doi.org/10.3200/GNTP.170.1.53-72>
- Reise, S.P. The Rediscovery of Bifactor Measurement Models. *Multivar. Behav. Res.* 2012, 47, 667–696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., and Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*. 38, 78–97. <https://doi.org/10.1177/0143034316682295>
- Ritter, C. L., Michel, C. S. & Irby, B. (1999) “Concerning inclusion: Perceptions of middle school students, their parents, and teachers”, *Rural Special Education Quarterly*, 18(2), 10–17. <https://doi.org/10.1177/875687059901800203>
- Ritter, P., Lorig, K., Laurent, D., & Matthews, K. (2004). Internet versus mailed questionnaires: a randomized comparison. *Journal of Medical Internet Research*, 6(3), e103. <https://doi.org/10.2196/jmir.6.3.e29>

- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Ruff, K. G. (2003). How three North Carolina elementary principals influenced the culture of their school using the comer school development program: Creating shared vision toward school improvement. Doctoral Dissertation. The University of North Carolina at Greensboro.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114–126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Salle, T. P. L. (2018). International perspectives of school climate. *Sch. Psychol. Int.* 39, 559–567. <https://doi.org/10.1177/0143034318808336>
- Salle, T. P. L., Meyers, J., Varjas, K., and Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *Int. J. Sch. Educ. Psychol.* 3, 157–166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>
- Samsari, E. P., Nikolaou, G., & Palaologou, N. (2022). Multicultural diversity and special needs education: Small steps towards a successful inclusive environment in Greece. In *International Issues in SEND and Inclusion* (pp. 95-106). Routledge.
- Samsari, E., Nikolaou, G., & Palaologou, N. (2024). Multicultural Education and Students with Special Needs: A Case Study from Greece. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2024.2336250>
- Sandberg, A., Anstett, S., & Wahlgren, U. (2007). The value of in-service education for quality in pre-school. *Journal of In-Service Education*, 33(3), 301-319. <https://doi.org/10.1080/13674580701486929>
- Sani, F., Madhok, V., Norbury, M., Dugard, P., & Wakefield, J. R. (2015). Greater number of group identifications is associated with lower odds of being depressed: Evidence from a Scottish community sample. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 50, 1389-1397. <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1076-4>
- Sauro, J., & Lewis, J. R. (2016). *Quantifying the user experience: Practical statistics for user research*. Morgan Kaufmann.

- Scherer, R., & Nilsen, T. (2016). The relations among school climate, instructional quality, and achievement motivation in mathematics. *Teacher quality, instructional quality and student outcomes*, 2, 51-80.
- Schloss, K. B., Poggesi, R. M., & Palmer, S. E. (2011). Effects of university affiliation and “school spirit” on color preferences: Berkeley versus Stanford. *Psychonomic bulletin & review*, 18, 498-504. <https://doi.org/10.3758/s13423-011-0073-1>
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Shukla, K. D., Waasdorp, T. E., Lindstrom Johnson, S., Orozco Solis, M. G., Nguyen, A. J., Rodríguez, C. C., & Bradshaw, C. P. (2019). Does school climate mean the same thing in the United States as in Mexico? A focus on measurement invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0734282917731459>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Smith, R. E., Bayen, U. J., & Martin, C. (2010). The cognitive processes underlying event-based prospective memory in school-age children and young adults: a formal model-based study. *Developmental Psychology*, 46(1), 230.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51. <https://doi.org/10.1023/A:1009609606692>
- Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100. <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.116>
- Stamatis, P. J., & Chatzinikolaou, A. M. (2020). Practices of Greek school principals for improving school climate as communication strategy. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 4(2).
- Steffens, N. K., Haslam, S. A., Schuh, S. C., Jetten, J., & van Dick, R. (2017). A meta-analytic review of social identification and health in organizational contexts. *Personality and Social Psychology Review*, 21(4), 303-335. <https://doi.org/10.1177/1088868316656701>
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and violent behavior*, 18(2), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>

- Stewart, E. B. (2007). Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement. *High Sch. J.* 91, 16–34.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2008.0002>
- Tajfel, H., (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13, 6693. <http://dx.doi.org/10.1177/053901847401300204>
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. The Social Psychology of Intergroup Relations. Στο Hatch M. J, Schultz M. (Επιμ.), *Organizational Identity: A Reader*.(σσ. 56-66). Oxford Press.
- Thapa, A., & Cohen, J. (2017). School climate community scale: Report on construct validity and internal consistency. *School Community Journal*, 7, 303–320.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
<https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tong, L., Reynolds, K., Lee, E., & Liu, Y. (2019). School relational climate, social identity, and student well-being: New evidence from China on student depression and stress levels. *School Mental Health*, 11(3), 509–521. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9293-0>
- Toulia, A., Alves, S., Avramidis, E., Sanches-Ferreira, M., & Silveira-Maia, M. (2022). Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students' social participation implemented by Greek and Portuguese elementary school teachers. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100205.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100205>
- Trent, S. C. (1998) “False starts and other dilemmas of a secondary general education collaborative teacher: A case study”, *Journal of Learning Disabilities*, 31, 503–513.
<https://doi.org/10.1177/002221949803100508>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *J. Pers.* 69, 907–924.
<https://doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
<https://doi.org/10.1037/h0034823>
- Trouki, E. (2012). The Challenge of Cultural Diversity in Greece: Reflections on ‘Intercultural Education Schools’(IES) Strategy for Creating Inclusive Learning Environments. *Power and Education*, 4(2), 219-229.
<https://doi.org/10.2304/power.2012.4.2.219>
- Tsiantis J. (2008). Daphne program: Needs assessment and awareness raising programme for bullying in schools. *Association for the Psychosocial Health of Children and Adolescents*. Project no: JLS/DAP/2005-1/040/YG.

- Turner & Reynolds, (2012). Self-Categorization Theory. In Turner, J. C., Reynolds, K. J., Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (2012). *Handbook of theories of social psychology* (pp. 399-417). SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222.n46>
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School psychology quarterly*, 29(3), 320.
<https://doi.org/10.1037/spq0000074>
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). Rediscovering the social group: A self-categorization theory. Στο Brown R., Gaertner S. L., (Επιμ.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Basil Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470693421>
- Turner, J. C., Reynolds, K. J (2012). Self-categorization theory. Στο Turner, J. C., Reynolds, K. J., Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2012). *Handbook of theories of social psychology* (p 399-417). SAGE Publications
<http://dx.doi.org/10.4135/9781446249222.n46>
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2020) *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All means all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- Van Horn, M. L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement*, 63(6), 1002-1019.
<https://doi.org/10.1177/0013164403251317>
- Verdis, A., & Kriemadis, T. (2003). School climate and student achievement in Greek higher secondary schools (Eniaia Lykeia): a hierarchical statistical analysis. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 8
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. Στο Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Επιμ.) *Handbook of research on student engagement* (σσ. 193-218). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_9

- Voight, A., & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American journal of community psychology*, 58(1-2), 174-191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of educational Psychology*, 59(6p1), 414. <https://doi.org/10.1037/h0026490>
- Walther-Thomas, C., Bryant, M. and Land, S. (1996) "Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion", *Remedial and Special Education*, 17(4), 255 <https://doi.org/10.1177/074193259601700408>
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology*, 40, 194-213. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9143-y>
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. Στο *Interpersonal relationships in education* (σσ. 17-36). Brill.
- Werner, O., & Campbell, D.T. (1970). Translating, working through interpreters, and the problem of decentering. Στο R. Narol & R. Cohen (Επιμ.), *A handbook of cultural anthropology* (σσ. 398-419). American Museum of Natural History.
- Widnall, E., Winstone, L., Plackett, R., Adams, E. A., Haworth, C. M., Mars, B., & Kidger, J. (2022). Impact of school and peer connectedness on adolescent mental health and well-being outcomes during the COVID-19 pandemic: a longitudinal panel survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6768. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116768>
- Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian journal of paramedicine*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rünger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC public health*, 21, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Yang, C., Chan, M., Chen, C., and Jimerson, S. R. (2021). Parental perceptions of school climate in the United States and China: Advancing cross-country understanding. *Sch. Psychol.* 36, 24–33. <https://doi.org/10.1037/spq0000421>

- Ye, F., & Wallace, T. L. (2014). Psychological sense of school membership scale: Method effects associated with negatively worded items. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(3), 202–215. <https://doi.org/10.1177/0734282913504816>
- Υπουργική απόφαση 102791/ΓΔ4. Δράσεις για τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. *ΦΕΚ*, Αρ. Φύλλου 5130, Τεύχος Β', 2024
- Υπουργική Απόφαση 135904/ ΓΔ4/14-08-2018 Οδηγίες και κατευθύνσεις για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2018-2019 σε Δημοτικά Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας.
- Υπουργική απόφαση 214206/Δ2 Ένταξη σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)
- Yu, Y., Ng, J. H., Wu, A. M. S., Chen, J. H., Wang, D. B., Zhang, G., Du, M., Du, D., Du, M., & Lau, J. T. F. (2022). Psychometric Properties of the Abbreviated Version of the Dual School Climate and School Identification Measure-Student (SCASIM-St15) among Adolescents in China. *International journal of environmental research and public health*, 19(24), 16535. <https://doi.org/10.3390/ijerph192416535>
- Zhang, K., & He, W. J. (2024, July). The predictive effect of cultural orientation and perceived school climate on the formation of teachers' growth mindsets. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1428890). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1428890>
- Zhao, M., & Jin, R. (2023). Advancing a cross-cultural understanding of teacher perceptions of school climate: A latent class analysis using 2018 TALIS data. *Frontiers in Psychology*, 14, 1129306. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1129306>
- Zuhkle, L., & Mussman, K. (2009). Early career success managed by effective communication. *National Association of School Psychologist: Communique*, 37 (8), 15.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>.
- Zullig, K. J., Ward, R. M., Scott Huebner, E., & Daily, S. M. (2018). Association between adolescent school climate and perceived quality of life. *Child Indicators Research*, 11, 1737-1753. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9521-4>
- Ζαμπέτα, Ε., (1994). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Ζαφειροπούλου Μ., & Ματή-Ζήση Ε. (2020). Teacher's reported self-esteem and its effect on classroom psychological environment and students' self-esteem. *Psychology: The*

Journal of the Hellenic Psychological Society, 8(4), 451–468.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.24132

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Γεια σου!!!

Είμαστε μια ομάδα ερευνητών από το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και θα θέλαμε λίγο από το χρόνο σου για να συμπληρώσεις την παρακάτω φόρμα! Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν πολύ προκειμένου να μάθουμε μερικά πράγματα για το κλίμα του σχολείου σου και ποια είναι τα κίνητρά σου για μάθηση. Τις πληροφορίες αυτές μπορούμε αργότερα να τις αξιοποιήσουμε προκειμένου να βελτιώσουμε την ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνεις.

Φυσικά, τα στοιχεία σου δε θα αποκαλυφθούν σε κανέναν και οφείλεις να γνωρίζεις ότι μπορείς να αποχωρήσεις όποια στιγμή θέλεις από τη διαδικασία συμπλήρωσης.

Παρακαλούμε να απαντήσεις με ελικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις!

Η συμβολή σου στο έργο μας είναι πολύτιμη.

Σε ευχαριστούμε πολύ,

Οι Ερευνητές

1. Σε ποιο σχολείο φοιτάς;(συμπληρώνω επάνω στη γραμμή) _____

2. Ποιο είναι το φύλο σου;

A. Θήλυ

B. Άρρεν

Γ. Άλλο

3. Σε ποια τάξη φοιτάς;

A. Α Γυμνασίου

B. Β Γυμνασίου

Γ. Γ Γυμνασίου

4. Είσαι σε Τμήμα Υποδοχής; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

5. Είσαι σε Τμήμα Ένταξης; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

6. Υποστηρίζεις από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης μέσα στην τάξη; A. ΝΑΙ B. ΟΧΙ

7. Στο τελευταίο τετράμηνο ποιος ήταν ο μέσος όρος βαθμολογίας σου;

A. κάτω από 10

B. 10-12,4

Γ. 12,5-15,4

Δ. 15,5-16,4

E. 16,5-18,4

ΣΤ. 18,5-20

Σε αυτή τη συστοιχία ερωτήσεων θα ερωτηθείς για τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές σου.

*Παρακαλώ σημείωσε με Χ την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ελαφρώς διαφωνώ (Γ)	Ουδέτερο (Δ)	Ελαφρώς συμφωνώ (Ε)	Συμφωνώ (ΣΤ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ζ)
Οι μαθητές νοιάζονται ο ένας για τον άλλον							
Οι μαθητές είναι φιλικοί μεταξύ τους							
Οι μαθητές κάνουν ό,τι μπορούν για να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον							
Οι μαθητές φέρονται με σεβασμό ο ένας στον άλλον							
Οι μαθητές είναι δίκαιοι μεταξύ τους							
Οι μαθητές δείχνουν κατανόηση ο ένας προς τον άλλον							
Οι μαθητές αποδέχονται τις διαφορές μεταξύ τους							

Σε αυτή τη συστοιχία ερωτήσεων θα ερωτηθείς για τις σχέσεις σου με το προσωπικό του σχολείου σου (καθηγητές, διευθυντές, ψυχολόγους κ.α). *Παρακαλώ σημείωσε με Χ την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ελαφρώς διαφωνώ (Γ)	Ουδέτερο (Δ)	Ελαφρώς συμφωνώ (Ε)	Συμφωνώ (ΣΤ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ζ)
Το προσωπικό νοιάζεται για τους μαθητές							
Το προσωπικό είναι φιλικό προς τους μαθητές							
Το προσωπικό κάνει ό,τι μπορεί για να βοηθήσει τους μαθητές							
Το προσωπικό φέρεται με σεβασμό στους μαθητές							
Το προσωπικό τις περισσότερες φορές ακούει τις απόψεις των μαθητών							
Το προσωπικό εμπλέκει τους μαθητές σε αποφάσεις και σε οργανωτικά ζητήματα							
Το προσωπικό είναι δίκαιο στο πως αντιμετωπίζει τους μαθητές							
Το προσωπικό δείχνει κατανόηση προς τους μαθητές							
Το προσωπικό λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανησυχίες των μαθητών							

Σε αυτή τη συστοιχία ερωτήσεων θα ερωτηθείς για το βαθμό που οι καθηγητές/τριές φροντίζουν να υποστηρίξουν τους μαθητές ως προς τους εκπαιδευτικούς τους στόχους.

*Παρακαλώ σημείωσε με X την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ελαφρώς διαφωνώ (Γ)	Ουδέτερο (Δ)	Ελαφρώς συμφωνώ (Ε)	Συμφωνώ (ΣΤ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ζ)
Οι καθηγητές/τριες ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται ανεξάρτητα							
Οι καθηγητές/τριες προκαλούν τους μαθητές να τα πάνε καλύτερα							
Οι καθηγητές/τριες είναι πρόθυμοι να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια στους μαθητές για τις σχολικές τους εργασίες αν το χρειαστούν							
Οι καθηγητές/τριες θέτουν υψηλό επίπεδο μάθησης στο μάθημα που διδάσκουν							
Οι καθηγητές/τριες περιμένουν από όλους τους μαθητές να δουλεύουν σκληρά							
Οι καθηγητές/τριες θέλουν ο κάθε μαθητής να κάνει το καλύτερο που μπορεί							
Οι καθηγητές/τριες πιστεύουν πως ο κάθε μαθητής μπορεί να πετύχει							
Οι καθηγητές/τριες δίνουν χρήσιμη ανατροφοδότηση *(δίνουν πληροφορίες σχετικά με το πώς τα πάμε)							

Σε αυτή τη συστοιχία ερωτήσεων θα ερωτηθείς για τις κοινές αξίες και προσέγγιση των μαθητών με το προσωπικό του σχολείου(καθηγητές/τριες, διευθυντές κ.α.

*Παρακαλώ σημείωσε με X την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.

	Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ελαφρώς διαφωνώ (Γ)	Ουδέτερο (Δ)	Ελαφρώς συμφωνώ (Ε)	Συμφωνώ (ΣΤ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ζ)
Το προσωπικό του σχολείου και οι μαθητές αγωνίζονται για τους ίδιους στόχους							
Υπάρχει η αίσθηση πως όλοι ανήκουμε στην ίδια ομάδα							
Υπάρχει σχολικό πνεύμα και υπερηφάνεια							
Οι αξίες του σχολείου και οι στόχοι του είναι ξεκάθαρα κατανοητοί							

Οι καινούριοι μαθητές και προσωπικό του σχολείου αισθάνονται ευπρόσδεκτοι ως μέλη της σχολικής ομάδας							
Οι μαθητές και το προσωπικό που στηρίζουν τις αρχές και τις αξίες του σχολείου αναγνωρίζονται και τιμώνται							
Οι προσδοκίες και οι κανόνες είναι ξεκάθαροι							
Οι κανόνες που σχετίζονται με την πειθαρχία στο σχολείο είναι ξεκάθαροι και απόλυτα κατανοητοί από τους μαθητές και το προσωπικό							

Σε αυτή τη συστοιχία ερωτήσεων θα ερωτηθείς για τις απόψεις σου σχετικά με το σχολείο σου και ιδιαίτερα για το πόσο αισθάνεσαι να είσαι μέρος του και να εκτιμάσαι.

**Παρακαλώ σημείωσε με X την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει.*

	Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ελαφρώς διαφωνώ (Γ)	Ουδέτερο (Δ)	Ελαφρώς συμφωνώ (Ε)	Συμφωνώ (ΣΤ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ζ)
Το να είμαι μέρος αυτού του σχολείου είναι σημαντικό για εμένα							
Είμαι χαρούμενος/η να είμαι μέλος αυτού του σχολείου							
Νιώθω ισχυρή σύνδεση με αυτό το σχολείο							
Ταυτίζομαι με αυτό το σχολείο							
Νιώθω ότι ανήκω και ταιριάζω σε αυτό το σχολείο							
Νοιάζομαι γι' αυτό το σχολείο							

Το Κλίμα της τάξης σου	Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ελαφρώς διαφωνώ (Γ)	Ουδέτερο (Δ)	Ελαφρώς συμφωνώ (Ε)	Συμφωνώ (ΣΤ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ζ)
Οι μαθητές δουλεύουν σκληρά για οτιδήποτε κάνουμε στην τάξη μας							
Οι μαθητές της τάξης μου γνωρίζονται μεταξύ τους πολύ καλά							
Οι καθηγητές κουβεντιάζουν για τα θέματά μας πολύ λίγο με τους μαθητές							
Συνήθως αφιερώνουμε περισσότερο χρόνο για τη συζήτηση θεμάτων εκτός μαθήματος παρά για το μάθημα							
Η τάξη μας είναι καλά οργανωμένη και ξέρουμε τι και πως πρέπει να γίνει							
Υπάρχουν σαφείς κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές							
Οι μαθητές ονειροπολούν πολύ συχνά την ώρα του μαθήματος							
Οι μαθητές συνήθως δεν ενδιαφέρονται να γνωρίσουν καλά τους άλλους μαθητές							
Οι καθηγητές δείχνουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές							
Στην τάξη μας θεωρούμε πολύ σημαντικό να κάνει κανείς τα μαθήματά του							
Είμαστε μάλλον μια ήσυχη τάξη							
Οι κανονισμοί σε αυτή τη τάξη αλλάζουν μάλλον γρήγορα και εύκολα							
Οι μαθητές συνήθως κοιτούν το ρολόι τους την ώρα του μαθήματος							
Πολλές φιλίες αναπτύχθηκαν σε αυτή την τάξη							
Οι καθηγητές είναι περισσότερο φίλοι παρά πρόσωπα εξουσίας							
Οι μαθητές δεν κάνουν συνήθως τα μαθήματά τους							
Οι μαθητές χαζεύουν και «χαζογυρίζουν» την ώρα του μαθήματος							
Οι καθηγητές εξηγούν ποιες θα είναι οι συνέπειες αν κανείς παραβεί τους κανονισμούς							
Οι περισσότεροι μαθητές προσέχουν την ώρα του μαθήματος							
Είναι εύκολο να συγκροτήσεις μια ομάδα για ομαδική εργασία							

Οι καθηγητές κάνουν ό,τι μπορούν για να μας βοηθήσουν							
Στην τάξη μας έχουμε περισσότερο «κουβεντούλα» παρά μάθημα							
Η τάξη μας είναι θορυβώδης							
Οι καθηγητές εξηγούν ποιοι κανονισμοί ισχύουν							

Κίνητρο και σχολική δέσμευση

Διαφωνώ απόλυτα (Α)	Διαφωνώ (Β)	Ουδέτερο (Γ)	Συμφωνώ (Δ)	Συμφωνώ απόλυτα (Ε)
Αν δεν μπορώ να καταλάβω τις σχολικές εργασίες μου, τις διαβάζω πολλές φορές μέχρι να τις αντιληφθώ.				
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου όταν πραγματικά καταλαβαίνω τι διδάσκομαι στο σχολείο.				
Όταν μελετώ, συνήθως μελετώ σε μέρη όπου μπορώ και συγκεντρώνομαι.				
Είμαι ικανός/ή να χρησιμοποιήσω κάποιες από τις γνώσεις που έχω αποκτήσει στο σχολείο στην καθημερινή μου ζωή.				
Κάποιες φορές δεν προσπαθώ σκληρά για τις εργασίες μου, και έτσι έχω δικαιολογία αν δεν τα καταφέρω.				
Όταν δεν τα καταφέρνω τόσο καλά στο σχολείο, συχνά δεν είμαι σίγουρη πως να το αποφύγω ώστε να μην ξανασυμβεί.				
Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου όταν τα πηγαίνω καλά στο σχολείο δουλεύοντας σκληρά.				
Κάθε εβδομάδα προσπαθώ όλο και λιγότερο.				
Αν οι σχολικές εργασίες είναι δύσκολες, συνεχίζω να δουλεύω ώστε να τις καταλάβω.				
Όταν οι εξετάσεις και οι εργασίες πλησιάζουν, ανησυχώ αρκετά.				
Συχνά, ο κύριος λόγος που προσπαθώ στο σχολείο, είναι γιατί δε θέλω οι υπόλοιποι να νομίζουν ότι δε μπορώ να τα καταφέρω.				
Όταν παίρνω καλό βαθμό, συχνά δεν είμαι σίγουρη πως θα καταφέρω να πάρω ξανά αυτό το βαθμό.				
Αν προσπαθήσω σκληρά, πιστεύω ότι θα κάνω σωστά τις σχολικές εργασίες.				
Η μάθηση στο σχολείο είναι σημαντική για μένα.				
Δεν ενδιαφέρομαι πραγματικά πλέον για το σχολείο.				
Όταν παίρνω κακό βαθμό, συχνά δεν είμαι σίγουρος/η πώς να αποφύγω να πάρω αυτό το βαθμό ξανά.				

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Έντυπο ενημέρωσης διευθυντικού προσωπικού για την έρευνα. Πληροφορίες για τους διευθυντές/ντρίες και δήλωση συγκατάθεσης συμμετοχής σε έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αξιότιμε διευθυντή/ντρία,

Θα θέλαμε να προσκαλέσουμε το σχολείο σας να συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα με τίτλο «Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα: προσαρμογή ενός ψυχομετρικού εργαλείου (SCASIM-st) στο Ελληνικό πλαίσιο και χρήση του σε γενικούς και ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς».

Η συμμετοχή τους σχολείου σας είναι εθελοντική. Μπορείτε να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια του project, χωρίς αιτιολογία. Δε θα υπάρχουν συνέπειες για εσάς, εάν αρνηθείτε τη συμμετοχή σας ή κάποιοι από τους μαθητές του σχολείου σας αποχωρήσουν νωρίς από την έρευνα.

Αυτού του είδους η μελέτη κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει σύγχρονη, αξιόπιστη ακαδημαϊκή έρευνα σχετική με τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα και τα κίνητρά τους για σχολική δέσμευση. Η γραπτή συναίνεσή για τη συμμετοχή του σχολείου σας στην έρευνα είναι απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να εκπονηθεί η μελέτη. Παρακαλούμε να αφιερώσετε λίγο χρόνο να διαβάσετε την πλήρη ερευνητική πρόταση και παρακαλούμε να μη διστάσετε να ρωτήσετε ό,τι επιθυμείτε.

Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας·

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η μετάφραση και προσαρμογή του εργαλείου School Climate and School Identification Measure–Student (SCASIM-st) στο ελληνικά δεδομένα με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο. Επιπρόσθετο στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου σχολικού κλίματος και της σχολικής ταύτισης από ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς και, πιο συγκεκριμένα, από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη, θα προσαρμοστεί στο ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο το ψυχομετρικό εργαλείο «School Climate and School Identification Measure-Student» (SCASIM-St) το οποίο έχει αναπτυχθεί από τους Lee, Reynolds, Subasic, Bromhead, Lin, Marinov and Smithson (2017).

Επιπλέον, για τον έλεγχο της εγκυρότητας θα χορηγηθεί, η εγκυροποιημένη στο ελληνικό πλαίσιο, «Κλίμακα Μέτρησης του Περιβάλλοντος της Σχολικής Τάξης για το Γυμνάσιο» ,

Classroom Environment Scale (CES) των R.Moos and E.Trickett σε μετάφραση-προσαρμογή Η. Ματσαγγούρα (2003).

Τέλος, με σκοπό τη μέτρηση του κινήτρου και της σχολικής δέσμευσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συσχέτισής του με το σχολικό κλίμα, θα χορηγηθεί η κλίμακα «The Student Motivation and Engagement Scale-High School» (MES-HS) που κατασκευάστηκε από τον A. Martin (2008-2012).

Ποιες είναι οι διαδικασίες της έρευνας;

Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου θα προηγηθεί η διανομή ενημερωτικού υλικού στους γονείς όλων των μαθητών και η εξασφάλιση της συναίνεσής τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Η συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθεί σε μέρα και ώρα βολική για τους συμμετέχοντες μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Πως θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας;

Η προστασία των δεδομένων και η εμπιστευτικότητα είναι υψίστης σημασίας κατά τη διάρκεια της έρευνας και διασφαλίζονται από την ερευνητική ομάδα. Στη διπλωματική εργασία και σε επακόλουθες δημοσιεύσεις δε θα αναφέρονται τα ονόματα τόσο των σχολείων όσο και των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ποια είναι τα οφέλη από τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη έρευνα;

Οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν πληροφορίες σχετικές με τις αντιλήψεις των μαθητών τους που συμμετέχουν στη μελέτη για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ταύτιση, τα κίνητρα και τη σχολική δέσμευση. Αυτό θα τους βοηθήσει να αναλάβουν συγκεκριμένες δράσεις προκειμένου να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους θετικές στάσεις για το σχολείο τους και κίνητρα για σχολική εμπλοκή

Παρακαλούμε μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας! Είναι χαρά μας να απαντήσουμε σε οποιαδήποτε ερώτησή σας σχετική με την προτεινόμενη έρευνα.

E-mail Επιβλέποντα

καθηγητή:



avramidis@uth.gr



E-Mail ερευνήτριας:

etsikopoulou@uth.gr

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Έντυπο συγκατάθεσης γονέα. Πληροφορίες για τους γονείς των συμμετεχόντων μαθητών και δήλωση συγκατάθεσης συμμετοχής σε έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Αγαπητοί γονείς,

Αγαπητοί κηδεμόνες,

Θα θέλαμε να σας ζητήσουμε την άδειά σας, για να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα με τίτλο:

«Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα: προσαρμογή ενός ψυχομετρικού εργαλείου (SCASIM-st) στο Ελληνικό πλαίσιο και χρήση του σε γενικούς και ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς».

Η συμμετοχή είναι εθελοντική. Υπάρχει η δυνατότητα να αρνηθείτε τη συμμετοχή του παιδιού σας χωρίς να χρειαστεί να αιτιολογηθείτε. Δε θα υπάρξουν αρνητικές συνέπειες για εσάς ή το παιδί σας.

Αυτού του είδους η μελέτη κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει σύγχρονη, αξιόπιστη ακαδημαϊκή έρευνα σχετική με τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα και τα κίνητρά τους για σχολική συμμετοχή. Η γραπτή συναίνεσή για τη συμμετοχή του σχολείου σας στην έρευνα είναι απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να εκπονηθεί η μελέτη που αφορά τη διανομή ενός ερωτηματολογίου σε όλους τους μαθητές της Α, Β' και Γ' γυμνασίου του σχολείου του παιδιού σας.

Ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας;

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα και να εξετάσει την πιθανή συσχέτιση αυτών με τα κίνητρα και τη σχολική εμπλοκή των συμμετεχόντων μαθητών.

Ποια είναι η διαδικασία της έρευνας;

Στα πλαίσια της έρευνας θα πραγματοποιηθεί χορήγηση ενός ερωτηματολογίου σε μαθητές

Α', Β' και Γ' Γυμνασίου προκειμένου να αντληθούν οι αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα, την σχολική ταύτιση καθώς και για τα κίνητρα και τη σχολική τους εμπλοκή. Η συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθεί σε μέρα και ώρα βολική για τους συμμετέχοντες μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων.

Πώς θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα;

Η προστασία των δεδομένων και η εμπιστευτικότητα είναι σημαντικά για εμάς! Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα ονόματα του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών δε θα αναφερθούν ΠΟΥΘΕΝΑ.

Γιατί θα πρέπει να συμμετάσχει το παιδί μου στην έρευνα;

Οι εκπαιδευτικοί θα λάβουν πληροφορίες σχετικές με τις αντιλήψεις των μαθητών τους που συμμετέχουν στη μελέτη για το σχολικό κλίμα και τα κίνητρα τους για σχολική εμπλοκή. Αυτό θα τους βοηθήσει να αναλάβουν συγκεκριμένες δράσεις προκειμένου να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους θετικές στάσεις για το σχολείο τους.

Παρακαλούμε επικοινωνήστε μαζί μας εάν έχετε περαιτέρω ερωτήσεις! Ανυπομονούμε να δεχθούμε τις ερωτήσεις σας και θα κάνουμε το καλύτερο δυνατό να τις απαντήσουμε.

Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ στη συμμετοχή του παιδιού μου στην συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

E-Mail επιβλέποντα

καθηγητή:

avramidis@uth.gr

Ηλίας Αβραμίδης



E-Mail ερευνήτριας:

etsikopoulou@uth.gr

Ελένη Τσικοπούλου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Βεβαίωση από την εσωτερική επιτροπή ηθικής και δεοντολογίας για την διεξαγωγή της έρευνας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική
στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία
Αργοναυτών & Φιλάλληλων, 382 21 Βόλος, τηλ.: 24210-74831, e-mail: msc.counseling@sed.uth.gr

Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας

Τόπος: Βόλος
Αριθμ. Πρωτ.: 7

Αίτηση Εξέτασης της πρότασης για διεξαγωγή Έρευνας με τίτλο: Οι αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό κλίμα: προσαρμογή ενός ψυχομετρικού εργαλείου (SCASIM-st) στο Ελληνικό πλαίσιο και χρήση του σε γενικούς και ειδικούς μαθητικούς πληθυσμούς.

Ο επιβλέπων: Αβραμίδης Ηλίας
Ιδιότητα: Αν. Καθηγητής
Τμήμα: Π.Τ.Ε.Α.
Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κύρια φοιτήτρια: Τσιικοπούλου Ελένη
Πρόγραμμα Σπουδών: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση & την Υγεία»
Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τμήμα: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι: (βάλτε το γράμμα X δίπλα από το είδος της έρευνας)
Διπλωματική εργασία ☒ Μεταπτυχιακή έρευνα

Τηλ. επικοινωνίας: 6984146135
Email επικοινωνίας: etsikopoulou@uth.gr, etsikopoulou@gmail.com

Η Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του ΠΜΣ «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση & την Υγεία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην υπ. αρ. 2/09-05-2023 συνεδρίασή της εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Μέλη της Εσωτερικής Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας

Καραγιαννίδης Χαράλαμπος Σταυρούση Παναγιώτα Ρούση Χριστίνα

Καθηγητής

Αν. Καθηγήτρια

Επίκ. Καθηγήτρια

Πίνακας συσχετίσεων των στοιχείων της ελληνικής εκδοχής του SCASIM-St

[illegible]