

Eskola giroa konstruktuaeren berrikuspen teorikoa¹

Theoretical review of the school climate construct

Naiara Escalante Mateos*, Arantza Fernández-Zabala, Eider Goñi Palacios,
Iker Izar-de-la-Fuente Díaz-de-Cerio

Hezkuntza eta Kirol fakultatea UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz

LABURPENA: Eskola giroa aztertzea interesgarria da ikasleen ebaluazioaren testuinguruaren ikuspegitik. Dena den, eskola giroa lantzeko eta ebaluatzeko zaila den konstruktua da, batez ere hainbat ikuspegiatik ikertu izan den dimentsio anitzeko egitura delako. Gaur egun, oraindik, terminologia nahasmen handia dago haren inguruan, eta haren barne egitura ez dago argi zehaztuta. Beraz, gai hori argitu ahal izateko asmoz, lan honen helburu nagusia da eskola giroa konstruktuaeren berrikuspen teorikoa egitea, bai eta hura neurtzera bideratutako tresnak aztertzea ere. Ondorioztatzen da herrialde anglosaxoiaren aldagai horren dimentsioak ebaluatzeko garatu diren tresnak asko eta askotarikoak izan diren arren, gaztelaniaz onartu eta baliozkotu diren tresnak oso urriak direla oraindik. Horrela, agerian uzten da fidagarritasun eta baliozkotasun estandar unibertsalak betetzen dituen eta maila teorikoan babes handiena duten lau domeinuak (segurtasuna, harremanak, ingurumen-egitura alderdiak eta irakaskuntza-ikaskuntza) ebaluatzen dituen gaztelaniazko ebaluazio tresna bat izateko premia. Auzi hori etorkizuneko lanetan jorratuko da.

GAKO-HITZAK: Bigarren hezkuntza, berrikuspen bibliografikoa, eskola giroa, dimentsio aniztasuna, neurketa tresna, ebaluazioa.

ABSTRACT: *The study of school climate is interesting from a contextual perspective of student assessment. Nevertheless, school climate is a difficult construct to analyze and assess, mainly due to the fact that it has a multidimensional structure that has been understood from a number of different angles. A great deal of confusion still exists regarding the terminology used to refer to this construct, and its internal structure has yet to be clearly defined. In order to clarify this issue, the main aim of the present study was to conduct a theoretical review of the school climate construct, as well as to analyze the instruments designed to measure it. The study concludes that although a diverse range of instruments have been developed in Anglo-American countries to assess the different dimensions of the construct, there is a lack of widely-accepted and validated measures in the Spanish language. Thus, there is a need to develop an instrument in Spanish that complies with the universal standards of reliability and validity and which evaluates the four domains which have the broadest support at a theoretical level (safety, relationships, environmental-structural aspects and teaching-learning). This question will be addressed in future studies.*

KEYWORDS: *Secondary school, bibliographic review, school climate, multidimensionality, measurement instrument, evaluation.*

¹ Azterlan honen egileak Euskal Unibertsitate Sistemako IT1217-19 ikerketa-talde konsolidatuko kideak dira, bai eta Ekonomia, Industria eta Lehiakortasun Ministerioaren Ezagutza Sortzeko estatu-azpiprogramako EDU2017-83949-P proiektukoak ere, eta horien bidez finantzatu da ikerketa. Lanaren lehen eta azken sinatzaileak, gainera, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak doktore ez diren ikertzaileak prestatzeko duen doktoratu aurreko programaren onuradunak dira.

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Naiara Escalante Mateos. UPV/EHU. Bilakaeraren eta Hezkuntza-ren Psikologia Saila. Hezkuntza eta Kirol Fakultatea. Juan Ibañez de Sto. Domingo. 1. 01006 Vitoria-Gasteiz. Espainia – naiara.escalante@ehu.es – <http://orcid.org/0000-0002-8096-2343>

Nola aipatu / How to cite: Escalante Mateos, Naiara; Fernández-Zabala, Arantza; Goñi Palacios, Eider; Izar-de-la-Fuente Díaz-de-Cerio, Iker. (2020). «Eskola giroa konstruktuaeren berrikuspen teorikoa». *Tantak*, 32(1), 117-136. (<https://doi.org/10.1387/tantak.21268>).

Jasotze-data: 2019/12/05; Onartze-data: 2020/03/02.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2020 UPV/EHU



Obra hau *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*-en lizentziapean dago

1. SARRERA

Eskola giroaren azterketa interesgarria suertatzen da ikasleen ebaluazioaren testuinguruaren ikuspegitik. Urte askotan, ikastetxeak ebaluatzeke orduan, batez ere produktu aldagaiei erreparatu zaie (emaitza akademikoak, eskola gogobetetzea, eta abar). Aldagai horiek beharrezkoak izan arren, ez dira nahikoak, ordea, ikastetxeen egoera zehatz-mehatz ezagutzeko eta hobetu beharreko alderdiak hautemateko (González-Such, Sancho-Álvarez, eta Sanchez-Delgado, 2016; Sun eta Royal, 2019). Egiaztatu da hezkuntzak ikasleen garapen pertsonalean eta sozialean dituen ondorioak eta testuinguru faktoreak ere barne hartu behar dituela ikastetxeen ebaluazioak (Herrera eta Rico, 2014; López-González, Tourón, eta Tejedor, 2012).

Gaur egun, eskola giroa intereseke gaia da EAEko hezkuntza sekto-rearentzat eta Estatuko hezkuntza politikentzat: «Hezkuntzaren aldeko akordioaren oinarriak eta eskola inklusiboa garatzeko esparru plan berria (2019-2023) urrats bat haratago doaz, eta nortasun-zeinu propiotzat proposatzen dute bizikidetza ezartzea, bere esanahi zabalenean, inklusioa eta ekitatea bultzatzen dituzten hezkuntzako politika eta programen ardatz egituratzaile gisa» (Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila, 2019, 46. or). Eskola bizikidetza hobetzeko helburuarekin hezkuntza errealitatea deskribatzera bideratutako zenbait txosten-diagnostikok erakusten duten bezala (Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea, 2015; Hezkuntza, Ekonomia eta Kirol Ministerioa, 2014), ez dago eskolako kideek gatazkatsutzat eta eskola giro txartzat jotzen duten ikastetxe eraginkorrik.

Esparru horretan kokatzen da hain zuzen eskola giroaren hurrengo analisi hau.

2. ESKOLA GIROAREN JATORRIA ETA DEFINIZIOA

Eskola giroa konstruktua konplexua da, eta haren definizioa pixkanaka aldatuz joan da Moos eta Tricketten (1974) eredutik. Autore horiek, errealitatean giro sozialaz hitz egiten dute, eta hori erreferentzia argia izan da gaur egun arte. Moos eta Trickettek (1974) giro soziala ikastetxearen nortasun gisa definitzen dute, gizarte ekologiaren ikuspegitik, hura osatzen duten kideen pertzepzioetan oinarrituta. Pertzepzio horien artean, hainbat harreman dimentsio daude.

Lehenengo definizio horretatik, ugariak izan dira eskola giroaren definizioak (Cohen, McCabe, Michelli, eta Pickeral, 2009; López-González eta Oriol, 2016; Thapa, Cohen, Guffey, eta Higgins-D 'Alessandro, 2013), ikuspegi oso ezberdinetatik landu izan den konstruktua baita. Kontzeptu ezberdin bihurtzen duten aldagai horren izen eta ñabardura ugari izan dira eta dira (bizikidetza giroa, eskola atmosfera, erakunde giroa, eta abar), eta

horrek arazoak dakartza bere eraginkortasunean. Klimaren konstruktua hain da zabala eta horren inguruan hainbesteko nahasmen terminologikoa dago, non ikerketa batetik bestera elkarren artean zerikusi txikia duten aldagaiak ere neurtzen diren (Bris, 2000).

Eskola giroa definitzea erronka da, eta hori definitzerakoan dauden desadostasunak nabarmenak dira literaturan. Ikertzaile ezberdinek eskola giroa «ikuspegi objektibo» nahiz «subjektibo» batetik deskribatu izan dute, eta oso alderdi ezberdinei erreparatu diete konstruktua definitzeko orduan. Cerek (1993), esate baterako, ikastetxeko ezaugarri psikosozialak kontuan hartuz, honela definitzen du eskola giroa: «ikastetxe bateko berezitasun psikosozialen multzoa, ikastetxe hori definitzen eta hezkuntza prozesu ezberdinak mugatzen dituzten eskolako elementu pertsonal, estruktural eta funtzionalek definituta» (30.or). Adierazi behar da definizio horretan erakunde osatzen duten pertsonen funtsezko zeregina dutela, haiek esleitzen baitizkiote ikastetxeari ezaugarri psikosozialak eta beren pertzepzioak baitira giroa definitzen dutenak haien artean ezarritako pertsonen arteko harremanen bidez bizi izandako esperientzietan oinarrituta (Arón eta Micilic, 1999).

Beste definizio batzuk, ordea, «ikuspegi objektibo» batetik eskolaren alderdi fisikoetan soilik zentratzen dira. Adibidez, Estatu Batuetako Osasun eta Giza Zerbitzuetako Departamentuak (U. S. Department of Health and Human Services, 2000) adierazten du eskola giroak ikastetxeko ingurune fisikoari erreferentzia egiten diola, hala nola, eskoletako airearen kalitateari, izurriteen aurkako borrokari, aireztapenari, hezetasun arazoei, eta abar. Azken finean, definizio horrek erreferentzia egiten die ikasleentzako eta ikastetxeko langileentzako arriskuak areagotuz ikaskuntza eragotz dezaketean arazoei.

Dena den, azpimarratzekoa da askoz ugariagoak izan direla eskola giroaren izaera subjektiboa azpimarratu duten egileak, ikastetxeak osatzen dituzten pertsonen eraikuntza horren definizioan duten garrantzia azpimarratzean (Sandoval-Caraveo, Surdez-Pérez, eta Pérez-Sandoval, 2017). Hoyk eta Miskelek (1996), adibidez, ikasleek, irakasleek eta zuzendaritza taldeak esperimendatutako eskola ingurunearen ezaugarri gisa definitzen dute eskola giroa. Ezaugarri hori ikastetxearen inguruan duten pertzepzioan oinarritzen denez, dituzten jokabideak zehazten ditu. Cunninghamek (2002), bestalde, argudiatzen du eskola giroak erreferentzia egiten diela ikasleek eta irakasleek ikastetxearen eta, espezifikoki, gelaren berezitasunei buruz dituzten pertzepzioei.

Antzera, eta pertsonen arteko harremanei garrantzi berezia emanez, López-Gonzalezek eta Bisquerrak (2013) baieztatzen dute eskola giroa pertsona bakoitzak inplizituki rolen, antolaketa eta ordena alderdien, helburuen, eta abarren onarpena dakarten berdinen arteko zein irakasle eta ikasleen arteko interakzioei buruz duen sententzio orokor eta subjektiboa dela. Ildo beretik, Jia *et al.*-ek (2009) eta Piantak, LaParok, eta Hamrek

(2008) eskola giroari egiten diote erreferentzia berdinen artean eta ikasle eta irakasleen artean gertatzen diren interakzio sozial eta emozionalen kalitate gisa.

Era berean, Cohen *et al.*-ek (2009, 10. or.) pertsonen arteko harremanen zein segurtasunaren garrantzia aitortuz, eskola giroa «ikastetxearen kalitatea eta izaera» gisa definitzen dute. Adierazten dute ikastetxearen izaera pertsonen zentroan dituzten esperientzietan oinarrituta dagoela eta hango arauak, xedeak, pertsonen arteko harremanak, irakaskuntza eta ikaskuntza praktikak eta antolaketa prozesu eta egiturak islatzen dituela. Zehazkiago, egile horiek azaltzen dute eskola bizitzak erreferentzia egiten diola zentroa osatzen duten kide guztiek ikastetxeak ematen duen segurtasun mailari, han gertatzen diren erlazio motei eta ingurune fisikoari buruz dituzten pertzepzioei. Ikus daitekeen moduan, definizio horrek konstruktua-ren alderdi sozialak ez ezik fisikoak ere barne hartzen ditu. Aipatzekoa da Cohen *et al.*-ek (2009) eskainitako definizioa dela gaur egun ikertzaileen artean onarpen handienetarikoa duena.

Eskola giroari buruz dauden definizioak ugariak eta oso desberdinak diren arren, ia ikertzaile guztiek diote ikastetxea osatzen duten pertsonen (ikaslek, irakasleek, zuzendaritza taldeak, familiek, eta abarrek) ikastetxearen eta han izaten diren harremanen inguruan dituzten pertzepzioei, pentsamenduei eta baloreei erreferentzia egiten dien dimentsio anitzeko konstruktua dela (Assael eta Neumann, 1991; Verkuyten eta Thijs, 2002). Ziurtzat jotzen da interakzio sozialen modalitateak, motak eta sakontasunak eta banakako portaerek giro jakin bat sortzen dutela eta, horrek, aldi berean, eragina duela zenbait modalitateko ekoizpenean, interakzio eta erlazio sozialen sakontasun eta maiztasunean eta banakako portaeretan (López, Bilbao, Ascorra, Moya, eta Morales, 2014), eragin zirkular bat sortuz.

Aurreko paragrafoetan azaldutako guztiagatik, adieraz daiteke eskola giroak informazio oso baliotsua ematen duela ikasleek ikastetxeetan izandako esperientziari buruz (Cohen *et al.*, 2009; Pérez, Ramos eta López, 2014).

3. ESKOLA GIROAREN JATORRIA ETA DEFINIZIOA

Eskola giroa terminoaren definizio unibokorik ez dagoenez, ez dago egileen arteko adostasunik dimentsio anitzeko konstruktua hori hobekien irudikatzen duten dimentsioen inguruan (Cohen *et al.*, 2009). Urteetan zehar, aldagai horren artikulazio ezberdinetatik datozen hainbat dimentsio neurtu dira (Maxwell, Reynolds, Lee, Subasic, eta Bromhead, 2017): segurtasuna (eskolan zein inguruetan), ordena eta diziplina (Brand, Felner, Seitsinger, Burns, eta Bolton, 2008; Furlong *et al.*, 2005; Wilson, 2004), arauen zilegitasuna eta argitasuna (Holst, Weber, Bear, eta Lisboa, 2016;

Bradshaw, Waasdorp, Debnam, eta Johnson, 2014; Thapa *et al.*, 2013), emaitza akademikoak (López-González eta Oriol, 2016; Loukas, Suzuki, eta Horton, 2006), irakasleen itxaropenak eta laguntza (Brand *et al.*, 2008; Bear, Gaskins, Blank, eta Chen 2011), harreman sozialak (Furlong *et al.*, 2005, Wilson, 2004), eskola instalazioak eta giro fisikoa (Wilson, 2004) edo eskola konexioa (Blum, 2005; Whitlock, 2006).

Hala ere, ebaluatutako domeinuak asko eta oso desberdinak izan arren, ikertzaileen artean ia akordio orokor bat dago eskola giroa argi eta garbi egituratzen duten lau arlo daudela esatean: segurtasuna, harremanak, ingurumen-egitura alderdiak eta irakaskuntza-ikaskuntza (Cohen, 2006; Cohen *et al.*, 2009; Freiberg, 1999; National School Climate Center, 2014). Domeinu horietako bakoitza deskribatuko dugu ondorengo lerrootan:

3.1. Segurtasuna

Sozialki, emozionalki, intelektualki eta fisikoki seguru sentitzea gizakiaren funtsezko beharra da (Maslow, 1943). Dimentsio horretan hainbat alderdi sartzen dira, hala nola, pertsonak ikastetxean fisikoki eta emozionalki seguru sentitzea, arauak argi jakinaraziak izatea eta ikasleak ikastetxeko gatazkak konpontzeko prestatzea (National School Climate Center, 2014).

Segurtasun fisikoak barne hartzen du plan argi bat izatea indarkeriari aurre egiteko eta pertsona guztiak ikastetxean fisikoki seguru sentitzeko; segurtasun sozioemozionala, berriz, ikasgelan gatazkak konpontzeko irakaskuntzari eta jokabide erasotzaileak (bullying-a, kasu) ikusteko eta jorratzeko moduari dagokio (Thapa *et al.*, 2013).

Egiaztatu da segurtasunak, bai fisikoak bai sozioemozionalak, eta ikastetxea osatzen duten subjektu guztiek arau argi eta ezagun batzuk ezarriak izateak honako alderdi hauek sustatzen dituela: garapen osasungarria (Devine eta Cohen, 2007; Gottfredson, Gottfredson, Payne, eta Gottfredson, 2005), eskola jazarpeneko egoeretan ikasleek laguntza bilatzeko aldez aurretiko jarrera ona (Eliot, Cornell, Gregory, eta Fan, 2010; Gregory, Cornell, eta Fan, 2011), ikasleek ikasteko duten motibazioa (Goodenow eta Grady, 1993) eta, azken batean, errendimendu akademikoa (Sherblom, Marshall, eta Sherblom, 2006). Halaber, egiaztatu da arauak modu koherentean eta bidezkoan ezartzen diren eta diziplina egokia dagoen ikastetxeetan, biktimizazio eta delinkuentzia mailak eta diziplina ekintza zigortzaileak txikiagoak direla, eta, hori dela eta, subjektuak seguruago sentitzen direla eta eskola absentismoaren tasak baxuagoak direla (Astor, Guerra, eta Van Acker, 2010; Gottfredson *et al.*, 2005). Gainera, frogatuta dago arauak argi zehaztuta eta jakinarazita dauden ikastetxeetan irakasleen biktimizazio mailak ere txikiagoak direla (Gregory *et al.*, 2011).

3.2. Harremanak

Ikaskuntza-irakaskuntza prozesua, funtsean, erlazionala da. Ikastetxea osatzen duten gizabanakoen artean ezartzen diren harremanak eskola giroaren funtsezko arloa dira (Moliner, Sales, eta Escobedo, 2016; Thapa *et al.*, 2013). Ikastetxeko harremanen alderdi garrantzitsuenetako bat da nola sentitzen diren pertsonak elkarren artean konektatuta (Thapa *et al.*, 2013). Domeinu honek hainbat alderdi barne hartzen ditu, hala nola, aniztasunarekiko errespetua, moralak eta konektibitatea, komunitatearen zentzua eta lankidetzak, elkarrekiko babesa eta etengabeko komunikazioa (Cohen *et al.*, 2009; Gregory eta Cornell, 2009).

Ikasleak inplikatzeko dituzten harreman guztietatik, beren arrakasta akademikorako garrantzitsuenak irakasleekin gertatzen dena da (Doll *et al.*, 2010; Sulkowski eta Simmons, 2017). Izan ere, ikasleriak segurtasun emozionala aurkitzen du irakasleengan, eta haien balioak barneratzen ditu, eta horrek ikaslearen konpromisoa eta parte hartzea zein portaera egokia sustatzen ditu (Gregory eta Cornell, 2009; Longobardi, Prino, Marengo, eta Settanni, 2016; Wang, Selman, Dishion, eta Stormshak, 2010). Ildo beretik, hainbat ikerketak erakutsi dute irakaslearen laguntzak, gainbegiratze akademiko edo emozionalak (Thuen eta Bru, 2000), eta haien onarpenak eta errefortzuak (Austin eta Soeda, 2008) sustatu egiten dituztela ikaslearen trebetasunak argibideak jarrartzeko eta banakako eta taldeko lan zereginetan kontzentratzeko. Egiatuta dago, era berean, ikaslearen eta ikastetxeko zuzendaritza taldearen arteko zeharkako harremanak funtsezkoak direla eskola giro positiboaren sortzeko (Doll *et al.*, 2010).

Berdinen arteko harreman positiboak, bestalde, ikaslearen parte hartzea eta ikaskuntzarekiko interesa sustatzen dute, haien ongizate psikologikoa hobetzen dute eta arrakasta akademikoa indartzen dute (Gregory eta Cornell, 2009; Jia *et al.*, 2009; Wang *et al.*, 2010; Wentzel eta Watkins, 2002). Gainera, harreman horiek bereziki garrantzitsuak dira berariazko hezkuntza laguntza premiak dituzten ikaslearen kasuan; izan ere, ikasle horiek eskola giro positiboaz baliatu ahal izateko, gainerako ikasleek barne hartu eta errespetatu behar dituzte (Higgins-D'Alessandro eta Sakwarawich, 2011).

Era berean, egiatuta dago ikastetxeko helduen (irakasleria, zuzendaritza taldea, eta abarren) arteko harreman positiboak ezinbestekoak direla eskola giro positiboaren lortzeko (Austin eta Soeda, 2008; Rodríguez-Mantilla eta Ruiz-Lázaro, 2019).

3.3. Ingurumen eta egitura alderdiak

Ikastetxe baten ingurumen-egitura alderdiak eskola giroaren beste domeinu garrantzitsu bat dira. Eremu honetan ingurune fisikoaren alderdiak

sartzen dira, hala nola, ikasgelen eta inguruen garbiketa, espazio eta material egokiak izatea edo curriculumaren eta curriculumetik kanpoko eskaintza erakargarriak (Cohen *et al.*, 2009; National School Climate Center, 2014). Hainbat autorek adierazi dute ingurumen-egitura alderdiek, hala nola, ikasgelaren diseinuak edo ikasgaien ordutegiek, eragina izan dezaketela ikasleen segurtasun portaeretan eta sentimenduetan (Conroy eta Fox, 1994; Van Acker, Grant, eta Henry, 1996). Frogatu da, halaber, eskola instalazioen kalitateak eragina duela ikasleen errendimenduan, eskola giroaren bidez (Uline eta Tschannen-Moran, 2008).

Thapa *et al.*-ek (2013), gainera, ikertzaile gehienek ez bezala, eremu horretan beste dimentsio bat ere sartzen dute: eskola konexioa/konpromisoa. Ikerketa askok diotena da eskola konexioa lotuta dagoela ikasleen osasunarekin, emaitza akademikoekin eta eskola gogobetetzearekin (McNeely, Nonnemaker, eta Blum, 2002; Loukas *et al.*, 2006; Ruus *et al.*, 2007; Whitlock, 2006). Beste askok adierazten dute indarkeriaren, drogen kontsumoaren (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming, eta Hawkins, 2004; Kirby, 2001) eta jokabide arazoaren (Loukas *et al.*, 2006) aurkako babes faktorea dela.

3.4. Irakaskuntza-ikaskuntza

Eskola giroko domeinu garrantzitsuenetako bat da (Thapa *et al.*, 2013). Hainbat autoreren arabera, eskola giro positiboak ikasleek ikasteko eta irakasleek irakasteko duten gaitasuna sustatzen du (Finnan, Schnepel, eta Anderson, 2003; Ghaith, 2003; Kerr, Ireland, Lopes, Craig, eta Cleaver, 2004). Eremu honetan hainbat faktorek parte hartzen dute: irakasleentzaren kalitateak eta sormenak (ikasteko estilo guztiak errespetatzen dira, eta abar); ikaskuntza sozialak, emozionalak eta etikoak (ikaskuntza akademikoa zein sozioemozionala baloratzen da, eta abar); garapen profesionalak (irakasleek ebaluazioak garrantzitsuak eta erabilgarriak direla sentitzen dute, eta abar); eta lidergoak (liderrek ikastetxeko pertsonak ohoratzen dituzte, eta abar) (Cohen *et al.*, 2009; National School Climate Center, 2014). Frogatuta dago irakasleek zuzendaritza taldearen eta lankideen laguntza dutela sentitzen dutenean konpromiso handiagoa dutela beren lanbidearekin (Singh eta Billingsley, 1998). Gainera, egiaztatuta dago garapen sozio-emozionala eta morala sustatzen duten programek nabarmen hobetzen dituztela ikasleen trebetasun sozialak eta emozionalak, bai eta haien jarrera, portaera eta errendimendu akademikoa ere (Bradshaw, Koth, Thornton, eta Leaf, 2009; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, eta Schellinger, 2011).

4. ESKOLA GIROAREN HARREMANA BESTE ALDAGAI BATZUEKIN

Laurogeita hamarrekota hamarkadaren amaieratik gaur egun arte, ugarriak izan dira eskola giroaren eta beste aldagai batzuen arteko harreman posiblea aztertu duten ikerketak; hona hemen beste aldagai horietako batzuk: eskola errendimendua (Brand *et al.*, 2008), eraso, biktimizazioa eta eskola delinkuentzia (Gottfredson *et al.*, 2005; Wilson, 2004), atxikimendua, konexioa eta eskola konpromisoa (Libbey, 2004), eta edariarekin eta drogekin arazoak (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, eta Dumak, 2003; Coker eta Borders, 2001), beste batzuen artean.

Giro positibo bat, hau da, laguntzan, jokabidearen espektatiba argietan, arauen legitimitatean, komunikazioan eta lankidetzan lanean oinarritutako giroa, egiaztatu da ikasleentzako onura anitzekin erlazionatuta dagoela (Estévez, Murgui, Musitu, eta Moreno, 2008; Gottfredson *et al.*, 2005; Maxwell *et al.*, 2017). Gainera, zehaztu da emaitza horiek mantentzen direla maila desberdinetako, jatorrietako eta kulturetako ikasleengan (Jia *et al.*, 2009).

Eskola giro positiboak ikasleentzat dakartzan onurak lau bloke handitan sailka daitezke: osasuna eta ongizate psikologikoa, eskola egokitzapena eta jokaera prosozialak, konpetentzia sozio-pertsonalak eta doikuntza aldagaiak.

Ikasleen osasunari eta ongizateari dagokionez, egiaztatu da eskola giro positiboak ikasleen estresa txikiagotzen duela (Bosworth eta Judkins, 2014; Cerezo eta Ato, 2010) eta ongizate psikologiko orokor hobea zein ikasleen gogobetetzea iragartzen duela (Leal, Ramírez, eta Valdivia, 2014; Leria-Dulčić eta Salgado-Roa, 2019), bereziki aparteko zailtasun akademikoak, emozionalak edo jokaera mailakoak (Haynes, Emmons, eta Ben-Avie, 1997) dituzten ikasleen kasuan.

Eskola egokitzapenari eta jokaera prosozialei dagokienez, hauteman da eskola giro on batek, alde batetik, gutxitu egiten dituela jokabide desagoki, oldarkor, bortitz edo arriskutsuak (Brooks, Magnusson, Spencer, eta Morgan, 2012; Klein, Cornell, eta Konold, 2012; Turner, Reynolds, Lee, Subasic, eta Bromhead, 2014), zeintzuk ikasgelaren edo ikastetxearen bizitzan negatiboki eragin dezaketen; eta, bestetik, ikaskuntza kooperatiboa (DiLalla eta Mullineaux, 2008), talde kohesioa (Herrera eta Rico, 2014) eta errespetua eta elkarrekiko konfiantza (Ghaith, 2003; Kerr *et al.*, 2004) bultzatzen ditu. Halaber, eskola giro positiboak droga kontsumo maila txikiagoekin erlazionatu da (Brand *et al.*, 2003; Catalano *et al.*, 2004; LaRusso, Romer, eta Selman, 2008), bai eta eskola uzte zein absentismo (Barile *et al.*, 2012; Rumberger, 1987) maila baxuagoekin ere.

Gainera, eskola giro positiboak gatazkak modu baketsuan konpontzeko ikasleen gaitasun pertsonalak, emozionalak eta sozialak hobetzen

dituela egiaztatu da (Mehta, Cornell, Zalea, eta Gregory, 2013; Wang, Berry, eta Swearer, 2013). Modu berean, enpatia (Way, Reddy, eta Rhodes, 2007), aurre egiteko gaitasuna eta autokontzeptua (Aciego de Mendoza, Domínguez, eta Hernández, 2003; Cairns, 1987) sustatzen dituela nabarmendu da.

Azkenik, eskola giro positiboak doikuntza aldagaiekin duen erlazioari dagokionez, egiaztatu da inplikazio, parte-hartze eta ikaskuntzarako interes eta motibazio handiagoa sustatzeaz gain (Eccles *et al.*, 1993; Rimm-Kaufman, La Paro, Downer, eta Pianta, 2005; Wilson, Pianta, eta Stuhlman, 2007), eskola gogobetetasunaren (Zullig, Huebner, eta Patton, 2011; Verkuyten eta Thijs, 2002), errendimenduaren (López-González eta Oriol, 2016; Reyes, Brackett, Rivers, White, eta Salovey, 2012) eta eskola arrakastaren (Davis eta Warner, 2015; Proctor, Linley eta Maltby, 2009; Valois, Paxton, Zullig, eta Huebner, 2006) alde egiten duela.

Bestalde, eskola giro positibo batek irakasleei ere onurak dakarkielako frogatu da. Hainbat ikerketatan agerian geratu da eskola giro positiboa lagungarria dela irakasleak atxikitzeke (Fulton, Yoon, eta Lee, 2005) eta ikasleen ikaskuntzan eragin positiboa izan dezaketelako usteak garatzeko (Guo eta Higgins-D`m`Alessandro, 2011; Hoy eta Woolfolk, 1993). Era berean, egiaztatu da irakasleen neke emozionala eta errendimendu pertsonal txikiko sentimenduak (Grayson eta Alvarez, 2008) nahiz higadura (Miller, Brownell, eta Smith, 1999) hobetzen edo minimizatzen dituela.

5. ESKOLA GIROAREN EBALUAZIOA

Aurreko atalean egiaztatu daitekeenez, eskola giro on batek ikasleentzat eta irakasleentzat dakartzen emaitza onuragarriak ugariak dira. Hori dela eta, eskola mugimendu eraginkorren arabera, konstruktua hau ikastetxearen eraginkortasunaren, kalitatearen eta hobekuntzaren funtsezko piezetako bat da (Aron, Milicic, eta Armijo, 2012; Cid, 2004). Horregatik, azken hiru hamarkadetan ikertzaileek eta hezitzaileek gero eta garrantzi handiagoa aitortu diote eskola giroa aztertzeari eta ebaluatzeari, eta aldagai hori hobetzeak garrantzi handiko gaia izan behar du hainbat herrialdetako hezkuntza politketan (López *et al.*, 2014; Hezkuntza, Ekonomia eta Kirol Ministerioa, 2014; Thapa *et al.*, 2013). Hala ere, testuinguruko beste aldagai batzuekin gertatu den bezala, eskola giroa ez da behar bezala kontuan hartu orain arte (López, Bilbao, eta Rodríguez, 2012). Horren arrazoia izan daiteke eskola giroa ebaluatzea bereziki zaila dela, hainbat ikuspegitatik landu den dimensio anitzeko egitura delako (Infante *et al.*, 2003).

Azterlan bakoitzean ebaluatutako domeinuak eta dimentsioak hiru faktoreen arabera aldatu dira eta aldatzen dira funtsean: neurketak egiten diren testuinguruaren ezaugarrien arabera, neurketa tresnak diseinatzen di-

tuztenek hautatutako gida definizioaren arabera eta ikastetxeen hezkuntza kudeaketan parte hartzen duten gizabanakoek eskola giroaren ebaluazioa erabiliko duten helburuaren arabera. Horregatik, tresna ugari eta oso desberdinak garatu izan dira, bereziki herrialde anglosaxoietan, eskola giroa ebaluatzeko. Tresna gehienak, Voight eta Hansonek (2012) adierazi zuten bezala, galdetegi egituratueta oinarritzen dira. Galdetegi horietan galdetutakoei beren ikastetxeari buruzko edo beren jokabide eta jarrerari buruzko adierazpen espezifikoei adostasun maila adieraztea eskatzen zaie (Lüdtke *et al.*, 2008).

Eskola giroari buruz ikasleek dituzten pertzepzioak ebaluatzeko neurri ugari izan arren, konstruktua horren 50 neurketa tresna baino gehiago sakon aztertu ondoren, ondorioztatu da ezen oraindik ere neurketa tresna asko ez direla modu zabalean onartu eta baliozkotu. Oztopo nagusia da aurkitutako neurketa tresna gehienak duela 20 urte baino gehiago garatu zirela eta ez dutela txosten psikometrikorik. Gainera, tresnetako asko ez dira aldezkarizientifikoetan argitaratu. Hortaz, instrumentuak berak eta haien propietate psikometrikoak ez dira ezagutzen eta, horretaz gain, kasu gehienetan ez da ezagutzen ezta egileek horiek diseinatzerakoan oinarritzat hartu duten eredu teorikoa edo ebaluatu beharreko dimentsioak ezartzeko orduan jarraitu duten irizpidea. Era berean, eta neurketa tresnek barne biltzen dituzten adierazleei erreparatu, ondorioztatzen da gutxi direla babes teoriko handiena duten lau domeinuak barne hartzen dituzten neurriak, eta domeinu guztiak ez direla maiztasun berarekin ebaluatzen; tresna gehienek ikastetxeko arauak eta ikasleen artean edota irakasleen eta ikasleen artean ezartzen diren harremanak biltzen dituzte, eta ingurumen-egitura alderdiak dira gutxien kontuan hartzen direnak.

Era berean, egiaztatu ahal izan den moduan, neurketa tresna horietako batzuk eskola giroaren adierazletzat aintzat hartuta beste aldagai batzuk neurtzen dituzte, unibertsean onartuenetik oso urrun dagoen ikuspegi teoriko batetik abiatuta; aldagai horiek dira, besteak beste, ikasleen zein familien inplikazioa (SCAI: Alliance for the Study of School Climate, 2011; SCS: Haynes, Emmons, eta Comer, 1993; CES: Moos eta Trickett, 1974; EBCC: López-González eta Bisquerra, 2013), eskolarekiko ahetasuna (DSCS-S: Bear *et al.*, 2011; EBCC: López-González eta Bisquerra, 2013; Clima social aula: Pérez *et al.*, 2014, SCM: Zullig, Koopman, Patton, eta Ubbes 2010) eta emaitza akademikoak (SDP: Haynes, Emmons, eta Ben-Avie, 2001; ESSS: San Diego County, 1984; NELs: U. S. Department of Education, 1988).

Ildo beretik, benetan eskola giroa neurtzen ez duten galdetegiak aurkitu dira, baizik eta harreman domeinuaren alderdi negatiboak ebaluatzen dituztenak, hala nola, eraso, sumisioa, mehatxuak, biktimizazioa edo delinkuentzia (CAS: Silbergeld, Koeing, eta Manderscheid, 1976; Unnamed: Soderstrom eta Elrod, 2006), eta egokiagoa litzateke bullyinga neurtzeko eskalak izenez izendatzea.

Aurreko paragrafoetan azaldutakoaz gain, azpimarratu behar da ez dagoela eskola giroa ebaluatzeko euskal biztanlerian baliozkotu den tresnarik. Neurri gehienak AEBetatik datoz, eta, beraz, Euskadikoaren oso bestelako gizarte, kultura eta hezkuntza sistema bat duen herrialde batean garatu eta probatu ziren; hortaz, neurri horiek osatzen dituzten itemak ez dira egokiak gure ikastetxeetako eskola giroa ebaluatzeko.

Halaber, eskola giroa neurtzeko gaztelaniaz garatutako neurrietan soilik arreta jarritz, ondorioztatzen da, oso urriak izateaz gain, eskola giroa zehazten dutela, batez ere, ikasleek arauak modu sendoan aplikatzeari buruz eta haien artean eta irakasleekin mantentzen dituzten harremanei buruz dituzten pertzepzioetatik abiatuta (ECLIS: Aron *et al.*, 2012; ESOC: Baeza, 2005; CES: Fernández-Ballesteros eta Sierra, 1989; EBCC: López-González eta Bisquerra, 2013; PAE: Villa, 1992), eskola giro positiboa sortzeko eta iraunarazteko funtsezkoak diren beste eremuak kontuan hartu gabe; beraz, ez dute eskola giroa bere osotasunean ebaluatzen.

6. ONDORIOAK

Eskola giroaren definizio bateraturik ez izateak ikertzaileen artean konstruktua hori osatzen duten dimentsioetan adostasunik ez egotea eragin du, eta horrek, aldi berean, konstruktua neurtzeko tresna ugari eta heterogeneoak sortzea ekarri du. Hala ere, 50 tresna baino gehiago sakon aztertu ondoren, egiaztatu ahal izan den moduan, oraindik ez dago babes teoriko handiena duten eskola giroko lau domeinu nagusiak modu orekatuan ebaluatzen dituen eta baliozkoa eta fidagarria den gaztelaniazko tresnarik. Baieztatu da gaztelaniaz baliozkotu diren neurri eskasak, gehienbat, ikastetxeko arauak eta ikasleen artean edota irakasleen eta ikasleen artean ezartzen diren harremanak neurtzera zuzenduta daudela. Beraz, tresna horien aplikazioaren bitartez jaso daitezkeen datuak ez dira nahikoak eskolen giroa osotasunean ezagutzeko. Honen harira, azpimarratzekoa da 2018ko Ikasleak Ebaluatzeko Nazioarteko Programaren txostenean eskola giroa ebaluatzeko segurtasuna eta harremanak domeinuekin erlazioa duten aspektuak baino ez direla kontuan hartzen (Hezkuntzako eta Lanbide Heziketako Ministerioa, 2019). Konstruktuaeren domeinu nagusi guztiak ez ebaluatzeak oztopatu egin du, eta oztopatzen jarraitzen du eskola giroari buruzko ikerketaren aurrerapena, ikastetxearen eraginkortasunaren, kalitatearen eta hobekuntzaren funtsezko aldagaia izanik (Aron *et al.*, 2012; Cid, 2004). Horregatik, fidagarritasun eta baliozkotasun estandar unibertsalak beteko dituen, aldi berean eskola giroko lau domeinu nagusiak ebaluatuko dituen eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan ikasleen elkarbizitzarako baliabide baliagarria izango den gaztelaniazko neurketa tresna bat diseinatu eta baliozkotu beharra dago; gai hori da jorratu beharreko hurrengo erronka.

7. ERREFERENTZIAK

- Aciego de Mendoza, R., Domínguez, R., eta Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Alliance for the Study of School Climate. (2011). *Examining the reliability and validity of the ASSC/WASSC School Climate Assessment Instrument (SCAI)*. Argitaratu gabea.
- Arón, A. M., eta Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago, Txile: Andrés Bello.
- Arón, A. M., Milicic, N., eta Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación —Escala de Clima Social Escolar, ECLIS—. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
- Assael, J., eta Neumann, E. (1991). *Clima emocional del aula*. Santiago, Txile: PIIIE.
- Astor, R. A., Guerra, N., eta Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 10, 39-69. doi: org/10.3102/0013189X09357619
- Austin, J. L., eta Soeda, J. M. (2008). Fixed-time teacher attention to decrease off-task behaviors of typically developing third graders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(2), 279-283. doi: org/10.1901/jaba.2008.41-279
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una Perspectiva Sistémica. Una escala sistémica de observación de clases*. Buenos Aires, Argentina: Aprendizaje Hoy.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., eta Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267. doi: org/10.1007/s10964-011-9652-8
- Bear, G. C., Gaskins, C., Blank, J., eta Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. doi: org/10.1016/j.jsp.2011.01.001
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.
- Bosworth, L. K., eta Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, 53(4), 300-307. doi: org/10.1080/00405841.2014.947224
- Bradshaw, C., Koth, C., Thornton, L., eta Leaf, P. (2009). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115. doi: org/10.1007/s11121-008-0114-9
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., eta Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604. doi: org/10.1111/josh.12186
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., eta Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school cli-

- mate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46(5), 507-535. doi: org/10.1016/j.jsp.2007.12.001
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., eta 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), 570-588. doi: org/10.1037/0022-0663.95.3.570
- Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103-117. doi: org/10.5565/rev/educar.251
- Brooks, F. M., Magnusson, J., Spencer, N., eta Morgan, A. (2012). Adolescent multiple risk behaviour: An asset approach to the role of family, school and community. *Journal of Public Health*, 34, 48-56. doi: org/10.1093/pubmed/fds001
- Cairns, L. G. (1987). Behavior problems. M. J. Dunkin-en (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 446-452). New York, NY: Pergamon.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., eta Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools for healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74(7), 252-261. doi: org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Cere, A. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria-Gasteiz: Hezkuntza eta kultura ministerioa, Eusko Jaurlaritza.
- Cerezo, F., eta Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 113-144.
- 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. doi: org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., eta Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Coker, J. K., eta Borders, L. D. (2001). An analysis of environmental and social factors affecting adolescent problem drinking. *Journal of Counseling and Development*, 79(2), 200-208. doi: org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01961.x
- Conroy, M. A., eta Fox, J. J. (1994). Setting events and challenging behaviors in the classroom: Incorporating contextual factors into effective intervention plans. *Preventing School Failure*, 38(3), 29-34. doi: org/10.1080/1045988X.1994.9944311
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163. doi: org/10.1177/0013164402062001010
- Davis, J. R., eta Warner, N. (2015). Schools matter: The positive relationship between New York city high schools' student academic progress and school climate. *Urban Education*, 53(8), 1-22. doi: org/10.1177/0042085915613544

- Devine, J., eta Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- DiLalla, L., eta Mullineaux, P. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal of School Psychology, 46*(2), 107-128. doi: org/10.1016/j.jsp.2007.02.001
- Doll, B., Spies, R. A., Champion, A., Guerrero, C., Dooley, K., eta Turner, A. (2010). The ClassMaps Survey: A measure of students' perceptions of classroom characteristics. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(4), 338-348. doi: org/10.1177/0734282910366839
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., eta Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432. doi: org/10.1111/j.14678624.2010.01564.x.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., eta Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal, 93*(5), 553-574. doi: org/10.1086/461740
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., eta Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533-553. doi: org/10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., eta Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence, 31*(4), 433-450. doi: org/10.1016/j.adolescence.2007.09.007
- Eusko Jaurlaritzaz-Hezkuntza Saila (2019). *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*. Interneten eskuragarri: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/diagnostico_sist_educati_vasco/es_def/adjuntos/diagnostico_del_sistema_educativo_vasco.pdf
- Fernández-Ballesteros, R., eta Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madril: TEA.
- Finnan, C., Schnepel, K., eta Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 8*(4), 391-418. doi: org/10.1207/S15327671ESPR0804_2
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fulton, I. K., Yoon, I., eta Lee, C. (2005). *Induction into learning communities*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., eta Morrison, R. (2005). Development of the California School Climate and Safety Survey Short Form. *Psychology in the Schools, 42*(2), 137-149. doi: org/10.1002/pits.20053
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research, 45*, 83-93. doi: org/10.1080/0013188032000086145
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C., eta Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: Un estudio sobre los indicadores de evaluación. RELIEVE. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*, 1-26. doi: org/10.7203/relieve.22.1.8274

- Goodenow, C., eta Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62, 60-71. doi: org/10.1080/00220973.1993.9943831
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., eta 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. doi: org/10.1177/0022427804271931
- Grayson, J. L., eta Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. doi: org/10.1016/j.tate.2007.06.005
- Gregory, A., eta Cornell, D. (2009). «Tolerating» adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 48(2), 106-113. doi: org/10.1080/00405840902776327
- Gregory, A., Cornell, D., eta Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, 48(4), 904-934. doi: org/10.3102/0002831211398531
- Guo, P., eta Higgins-D'Alessandro, A. (2011). *The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes*. Association for Moral Education urteko hitzaldian aurkeztutako papera, Nanjing, Txina.
- Haynes, N. M., Emmons, C., eta Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329. doi: org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Haynes, N. M., Emmons, C., eta Ben-Avie, M. (2001). *The school development program: Student, staff, and parent school climate surveys*. New Haven, CT: Yale Child Study Center.
- Haynes, N. M., Emmons, C., eta Comer, J. P. (1993). *Elementary and Middle School Climate Survey*. New Haven, CT: Yale University Child Study Center.
- Herrera, K., eta Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. doi: org/10.15665/esc.v12i2.311
- Hezkuntza, Ekonomia eta Kirol Ministerioa. (2014). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Interneten eskuragarri: https://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Hezkuntzako eta Lanbide Heziketako Ministerioa (2019). *Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. (Versión preliminar). Interneten eskuragarri: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5943_d_InformePISA2018-Espana1.pdf
- Higgins-D'Alessandro, A., eta Sakwarawich, A. (2011). *Congruency and determinants of teacher and student views of school culture*. Association for Moral Education urteko hitzaldian aurkeztutako papera, Nanjing, Txina.
- Holst, B., Weber, J., Bear, G. G., eta Lisboa, C. (2016). Adaptación transcultural y validación del contenido del Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) en Brasil. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-11. doi: org/10.7203/relieve.22.2.6459

- Hoy, W. K., eta Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., eta Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372. doi: org/10.1086/461729
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M. L., Muñoz, A., eta Trianes, M. V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde y Doencas*, 4(2), 277-286.
- Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea (2015). *La eficacia escolar en los centros del País Vasco. Informe final 2011-2015*. Interneten eskuragarri: https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/000_sistema/0002015003c_Pub_ISEI_txostena_eskola_eraginkortasuna_c.pdf
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ... Ke, X., et al. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530. doi: org/10.1111/j.1467-8624.2009.01348.x
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., eta Cleaver E. (2004). *Making citizenship real. Citizenship education longitudinal study second annual report. First longitudinal survey*. London: DfES.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent sexual risk-taking. *Family Planning Perspectives*, 33(6), 276-281. doi: org/10.2307/3030195
- Klein, J., Cornell, D., eta Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169. doi: org/10.1037/a0029350
- LaRusso, M. D., Romer, D., eta Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386-398. doi: org/10.1007/s10964-007-9212-4
- Leal, F., Ramírez, J. D., eta Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1037-1046. doi: org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.bppd
- Leria-Dulčić, F. J., eta Salgado-Roa, J. A. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43, 364-379. doi: org/10.15517/revedu.v43i1.30019
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. doi: org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., eta Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 19-39. doi: org/10.3389/fpsyg.2016.01988
- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., eta Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: Adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. doi: org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea

- López, V., Bilbao, M., eta Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, *11*, 91-101. doi: org/10.11144/1002
- López-González, E., Tourón, J., eta Tejedor, F. J. (2012). Diseño de un micro instrumento para medir el clima de aprendizaje en cuestionarios de contexto. *Bordón*, *64*(2), 111-126.
- López-González, L., eta Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria. *ISEP Science*, *5*, 62-77.
- López-González, L., eta Oriol, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, *28*, 130-156. doi: org/10.1080/11356405.2015.1120448
- Loukas, A., Suzuki, R., eta Horton, K. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, *16*(3), 491-502. doi: org/10.1111/j.1532-7795.2006.00504.x
- Lüdtke, O., Marsh, H. W., Robitzsch, A., Trautwein, U., Asparouhov, T., eta Mu-thén, B. (2008). The multilevel latent covariate model: A new, more reliable approach to group-level effects in contextual studies. *Psychological Methods*, *13*(3), 203-229. doi: org/10.1037/a0012869
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370-396. doi: org/10.1037/h0054346
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., eta 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*, 1-21. doi: org/10.3389/fpsyg.2017.02069
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., eta Blum, R. W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, *72*, 138-146. doi: org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x
- Mehta, S., Cornell, D., Fan, X., eta Gregory, A. (2013). Bullying climate and school engagement in ninth-grade students. *Journal of School Health*, *83*, 45-52. doi: org/10.1111/j.1746-1561.2012.00746.x
- Miller, D. M., Brownell, M. T., eta Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, *65*(2), 201-218. doi: org/10.1177/001440299906500206
- Moliner, O., Sales, A., eta Escobedo, P. (2016). Possibilities and limits to build an institutional culture from the classroom practices shared: The case of inclusive intercultural education. *Estudios sobre educación*, *30*, 51-70. doi: org/10.15581/004.30.51-70
- Moos, R. H., eta Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- National School Climate Center. (2014). *School climate guidelines*. Interneten eskuragarri: <https://www.schoolclimate.org/about/our-approach/guidelines>
- Pérez, A., Ramos, G., eta López, E. (2014). Clima social aula: Percepción diferenciada de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, *22*(3), 259-281. doi: org/10.1174/113564010804932184
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., eta Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre- K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Proctor, C., Linley, P., eta Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. doi: org/10.1007/s10902-008-9110-9
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., eta Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. doi: org/10.1037/a0027268
- Rimm-Kaufman, S., La Paro, K. M., Downer, J. T., eta Pianta, R. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105(4), 377-394. doi: org/10.1086/429948
- Rodríguez-Mantilla, J. M., eta Ruiz-Lázaro, J. (2019). El clima social en centros educativos: Percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 231-250. doi: org/10.6018/rie.37.1.320541
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1-29. doi: org/10.3102/00346543057002101
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., eta Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936. doi: org/10.2224/sbp.2007.35.7.919
- San Diego County. (1984). *San Diego County effective schools program*. San Diego, CA: San Diego County Office of Education.
- Sandoval-Caraveo, M. C., Surdez-Pérez, E. G., eta Pérez-Sandoval, A. G. (2017). Clima escolar del campus de ingeniería y arquitectura de una universidad pública mexicana desde la perspectiva de sus estudiantes. *Educare*, 21(2), 1-21. doi: org/10.15359/ree.21-2.8
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., eta Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(2), 19-31.
- Silbergeld, S., Koenig, G. R., eta Manderscheid, R. W. (1976). Assessment of the psychosocial environment of the classroom: The Class Atmosphere Scale. *The Journal of Social Psychology*, 100, 65-76. doi: org/10.1080/00224545.1976.9711908
- Singh, K., eta Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239. doi: org/10.1080/00220679809597548
- Soderstrom, I. R., eta Elrod, P. (2006). Assessing student perceptions of school victimization and school safety: A psychometric assessment of relevant instruments. *Journal of School Violence*, 5, 5-28. doi: org/10.1300/J202v05n01_02
- Sulkowski, M. L., eta Simmons, J. (2017). The protective role of teacher-student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the schools*, 55(2), 137-150. doi: org/10.1002/pits.22086
- Sun, L., eta Royal, K. (2019). School climate in American secondary schools: A psychometric examination of PISA 2009 school climate scale. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(2), 6-12. doi: org/10.5430/jct.v6n2p6
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., eta Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. doi: org/10.3102/0034654313483907

- Thuen, E., eta Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21(4), 393-413. doi: org/10.1177/0143034300214004
- Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., eta 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), 320-335. doi: org/10.1037/spq0000074
- U. S. Department of Education. (1988). *National Education Longitudinal Study School Questionnaire, NELS: 88, first follow-up*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- U. S. Department of Health and Human Services. (2000). *Healthy People 2010. With understanding and improving health and objectives for improving health* (2 vols., 2nd ed.). Washington, DC: Government Printing Office.
- Uline, C., eta Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55-73. doi: org/10.1108/09578230810849817
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J., eta Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15(6), 695-707. doi: org/10.1007/s10826-006-9043-z
- Van Acker, R., Grant, S. H., eta Henry, D. (1996). Teacher and student behavior as a function of risk for aggression. *Education and Treatment of Children*, 19(3), 316-334.
- Verkuyten, M., eta Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity, and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. doi: org/10.1023/A:1016279602893
- Villa, A. (1992). El ambiente del aula percibido a través del instrumento de Percepción de Ambiente Escolar (PAE) y su relación con las preferencias de modelos de profesor en la E.G.B. In B. Báez de la Fe (arg.), *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Voight, A., eta Hanson, T. (2012). *Summary of existing school climate instruments for middle school*. San Francisco: REL West at WestEd.
- Wang, C., Berry, B., eta Swearer, S. M. (2013). The critical role of school climate in effective bullying prevention. *Theory into Practice*, 52(4), 296-302. doi: org/10.1080/00405841.2013.829735
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., eta Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and problem behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286. doi: org/10.1111/j.1532-7795.2010.00648.x
- Way, N., Reddy, R., eta 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(3), 194-213. doi: org/10.1007/s10464-007-9143-y
- Wentzel, K. R., eta Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-377.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13-29. doi: org/10.1207/s1532480xads1001_2

- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health* 74(7), 293-299. doi: org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., eta Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96. doi: org/10.1086/525548
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., eta Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145. doi: org/10.1002/pits.20532
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., eta Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. doi: org/10.1177/0734282909344205