



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

HEZKUNTZA  
ETA KIROL  
FAKULTATEA  
FACULTAD  
DE EDUCACIÓN  
Y DEPORTE

# **Eskola-Inplikazioa eta Eskola-Kultura**

## **Bermeoko Eleizalde Ikastola**

**GRADU AMAIERAKO LANA**  
**LEHEN HEZKUNTZA**

**Egilea: BASOGAIN URRUTIA, JON XABIER**  
[jonxabier\\_basogain001@ehu.eus](mailto:jonxabier_basogain001@ehu.eus)

**Zuzendaria: ANTONIO AGIRRE, IRATXE**  
[iratxe.antonio@ehu.eus](mailto:iratxe.antonio@ehu.eus)

**2020ko EKAINA-UZTAILA**



## ESKER ONA

Nire eskerrik onena adierazi nahi diet lan honetan zuzenean edo zeharka lagundu duten guztiei:

Iratxe Antonio Agirreri, ikasle orok nahiko lukeen zuzendaria izateagatik eta beti lagun izateagatik; guraso eta lagunei, egindako iradokizun eta zuzenketengatik.

Bermeoko Eleizalde Ikastolari, Urko Goitia eta Aintzane Egañari, ikastolako atea zabaltzagatik eta etxean bezala hartzeagatik; ikerketa honetan parte hartu duten ikasle guztiei, bere laguntza eta prestutasunagatik.

Gasteizko Toki Eder Ikastolari eta ikastola horretan hezi eta irakasle izateko grina piztu zidaten irakasleei: Edurne Larrea, *in memoriam*, lan hau egiteko ideia emateagatik; Koldo Sagarzazu, Mertxe Bóveda eta Txuma Ornat; Miguel Ruiz eta Inma Artieta, irakasle, lankide, eta lagun.



## LABURPENA

Eskola-Inplikazioa ikergai garrantzitsua dela adierazi dute zenbait ikerketek (e.g., Connell, 1990; Finn, 1989), ikasleek eskolarekin duten inplikazio-mailen berri emateaz gain, eskola-porrotaren gisako arazoak aurreikusteko adierazle bikaina delako. Inplikazio-mailak hobeto interpretatzeko eta eskolako funtzionamendua ezagutzeko, era berean, ezinbesteko egiten da eskola-kultura ikertzea. Ikerketa honek etapa akademikoak, ikasmilak eta sexu biologikoak eskola-inplikazioan eta -kulturan (ikasle-irakasle harremana, kontrol soziala eta kohesio soziala barne) duten eragina aztertzen ditu. Horretarako, Eleizalde Ikastolan *ex post-facto* ikerketa bat egin da ( $N = 267$ ) eta 9-16 urte bitarteko ikasleek parte hartu dute ( $\bar{m}_{urteak} = 12.25$ ;  $DT = 1.728$ ). Lortutako datuek agerian uzten dute Lehen Hezkuntzan eskola-inplikazio eta -kultura pertzepzio-mailak altuagoak direla Bigarren Hezkuntzan baino, ezberdintasun esanguratsuekin. Gainera, ikusi da adinak gora egin ahala, inplikazio zein pertzepzio-maila guztiak jaisten direla, DBH2-3 mailak izanik mailarik kritikoenak dituztenak. Gizon eta emakumeen arteko ezberdintasunak aurkitu dira bi etapetan eta aldagai guztietarako, emakumeak izanik maila altuagoak lortu dituztenak. Gainera, ikusi da, esanguratsuak izatekotan ( $p < .05$ ), ezberdintasun horiek Bigarren Hezkuntzan direla soil-soilik esanguratsuak, inoiz ez Lehen Hezkuntzan.

*Hitz gakoak:* eskola-inplikazioa, eskola-kultura, Lehen Hezkuntza, Bigarren Hezkuntza.

## RESUMEN

La implicación escolar, como han demostrado numerosas investigaciones (e.g., Connell, 1990 y Finn, 1989), no solo informa de la implicación que tienen los estudiantes en la escuela, sino que también ha resultado ser un excelente indicador de problemas futuros tales como el abandono escolar. En aras de interpretar mejor la implicación escolar y conocer el funcionamiento del centro, es imprescindible, de igual modo, investigar su cultura escolar. Esta investigación analiza el efecto que tienen la etapa académica, el curso y el sexo en la implicación escolar y en la percepción de la cultura escolar (incluye relación alumno-profesor, control y cohesión social). Para ello, se ha realizado un estudio *ex post facto* en la Ikastola Eleizalde de Bermeo (N=267) en la que han participado alumnos de entre 9 y 16 años ( $\bar{m}_{edad}=12.25$ ; DT=1.728). Los datos obtenidos evidencian que los niveles de implicación escolar y percepción de la cultura del centro son significativamente mayores en Educación Primaria. Además, se ha observado que conforme aumenta la edad, todos los niveles de implicación y percepción de la cultura escolar bajan, siendo 2º y 3º de Educación Secundaria los cursos con los niveles más críticos. Los resultados muestran también diferencias entre hombres y mujeres en ambas etapas y para cada una de las variables, siendo las mujeres quienes han obtenido mayores puntuaciones. Además, se ha observado que las diferencias, cuando son significativas ( $p < .05$ ), lo son solo en Educación Secundaria y nunca en Educación Primaria.

*Palabras clave:* implicación escolar, cultura escolar, Educación Primaria, Educación Secundaria.

## ABSTRACT

School engagement, like many researches show (e.g., Connell, 1990 & Finn, 1989), has been demonstrated to be an excellent measuring instrument, not only shows how students engage with school, but also is a good indicator of further issues such as school dropout. In order to interpret school engagement levels and to understand better how that school performs, it is also essential to research its school culture. This research analyses the effect that academic stage (i.e., Primary Education and Secondary Education), grade level, and gender have on school engagement and school culture perception (including student-teacher relationship, social -control and -cohesion). For that purpose, an *ex post facto* study was made at the Eleizalde Ikastola, Bermeo, (N=267), in which students aged between 9 and 16 took part ( $\bar{m}_{age}=12.25$ ;  $SD=1.728$ ). The data shows that school engagement levels and school culture perception are significantly higher in Primary Education. Furthermore, it has been observed that as age increases, school engagement and school culture perception levels decrease, with 2nd and 3rd year high school being the grades with the lowest scores. Differences between genders were also found for each variable and grade, girls being those who scored higher levels. Analyzed per stage, these differences between genders, when significant ( $p < .05$ ), turned out to be so only in Secondary Education, never in Primary Education.

*Key words:* school engagement, school culture, Primary Education, Secondary Education.





# AURKIBIDEA

<b>1. SARRERA.....</b>	<b>1</b>
<b>2. MARKO TEORIKOA.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. ESKOLA-INPLIKAZIOA.....</b>	<b>6</b>
2.1.1. DEFINIZIOA.....	7
2.1.2. ESKOLA-INPLIKAZIOA TERMINOAREN BILAKAERA ETA IKUSPEGIAK .....	7
2.1.3. INPLIKAZIO MOTAK.....	9
<b>2.2. ESKOLA-KULTURA .....</b>	<b>10</b>
2.2.1. DEFINIZIOA.....	10
2.2.2. KULTURAREN EGONKORTASUNA, AZPIKULTURAK ETA ESKOLA-FLUXUAK. .....	12
<b>2.3. NOLA IKERTU ESKOLA-INPLIKAZIOA ETA ESKOLA-KULTURAREN         PERTZEPZIOA, ETA BEREN ERAGILEAK.....</b>	<b>15</b>
<b>2.4. ESKOLA-INPLIKAZIOA ETA ESKOLA-KULTURA HEZKUNTZA         SISTEMAN AZTERTZEAREN GARRANTZIA ETA EGUNGO         PRESENTZIA.....</b>	<b>17</b>
<b>3. METODOA.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1. METODOLOGIA OROKORRAREN DESKRIBAPENA.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2. HELBURUAK ETA HIPOTESIAK.....</b>	<b>22</b>
3.2.1. HELBURUAK .....	22
3.2.2. HIPOTESIAK .....	22
<b>3.3. ERABILITAKO TRESNAK.....</b>	<b>23</b>
3.3.1. GALDETEGIAK .....	23
3.3.2. PROZEDURA ETA DATUEN ANALISIA.....	24
<b>3.4. LAGINAREN DESKRIBAPENA.....</b>	<b>25</b>

## **4. EMAITZAK..... 29**

- 4.1. ELEIZALDE IKASTOLAKO IKASLEEN ESKOLA-INPLIKAZIO MAILA ...  
..... 29**
- 4.2. ELEIZALDE IKASTOLAKO IKASLEEN ESKOLA-KULTURAREN  
PERTZEPZIO-MAILA ..... 30**
- 4.3. ETAPA AKADEMIKOAREN ETA MAILAREN ARABERA ..... 31**
  - 4.3.1. ETAPAREN ARABERA..... 31
  - 4.3.2. MAILAREN ARABERAKO DATUAK..... 33
- 4.4. ETAPA AKADEMIKOAREN ETA SEXUAREN ARABERA ..... 37**

## **5. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA..... 43**

- 5.1. EZTABAIDA LORTUTAKO EMAITZEN INGURUAN ..... 43**
  - 5.1.1. ELEIZALDE IKASTOLAKO ESKOLA-INPLIKAZIO MAILA ..... 43
  - 5.1.2. ELEIZALDE IKASTOLAKO ESKOLA-KULTURAREN PERTZEPZIO-MAILA..... 45
  - 5.1.3. ETAPAREN ARABERAKO ETA MAILAZ-MAILAKO EBOLUZIOA ..... 46
  - 5.1.4. SEXUEN ARABERAKO EZBERDINTASUNAK..... 48
- 5.2. INPLIKAZIO SOZIALA ETA ESKOLA BARNEKOA ..... 49**
- 5.3. HOBEKUNTZA-PROPOSAMENAK ETA ETORKIZUNERA BEGIRA  
IKERKETA LERROAK ZABALTZEA..... 51**

## **6. ERREFERENTZIAK..... 55**

## **7. ERANSKINAK..... 65**

- 7.1. ERANSKINA: IKERKETAN ERABILITAKO GALDETEGIAK ETA  
EGINIKO ALDAKETAK..... 65**
- 7.2. ERANSKINA: IKASLEEK PARTE EZ HARTZEKO ESKABIDEA..... 72**
- 7.3. ERANSKINA: IKASTOLARI AURKEZTUTAKO JUSTIFIKAZIOA..... 73**
- 7.4. ERANSKINA: EMAITZEN ADIERAZPEN GRAFIKOAK..... 74**

**1.**

**SARRERA**



## 1. SARRERA

*Lehen Hezkuntzatik (LH) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako (DBH) trantsizioa* aldaketa nabaria da ikasleentzat. Alde batetik, aldaketa akademiko eta ebolutibo nabarmena delako (Vilema eta Salas, 2000); ordura arteko ikastetxean jarraitzen badute ere, lan egiteko moduak, lantzen diren edukiak, hauek ulertu eta ikasteko gaitasunak eta, oro har, jarduteko modua erabat aldatzen dira (Martinez eta Pinya, 2015). Bestetik, alor pertsonalean ere ikasleentzako oso aldaketa garrantzitsua da hau; izan ere, ikasleen identitatea egonkortzen hasten da, gurasoengandik bilatzen duten sostengua gutxitzen da, nahiz eta garrantzitsua izaten jarraitzen duen, eta lagunarteko harremanek garrantzia handia irabazten dute (Llopis eta Llopis, 2004). Ondorioz, ikasleak beren bizitzetan eragina izango duten erabakiak hartzen hasi behar dira eta ikastetxearekin harremantzeko duten modua ere aldatzen da. Orain arte *etxe eta babesleku* izan zitekeen hori arrotz bihur daiteke erraz.

Trantsizio une horretan, aldaketa pertsonal, ebolutibo eta akademikoak pairatzeaz gain, ikasleen eskola-inplikazioa ulertzeko modua eta eskola-kulturaz duten pertzepzioa alda daitezke. Hortaz, jakinik ikerketa ugarik bi aldagai horiek ikasleen ongizatean eta errendimendu akademikoan eragiten dutela diotela (Liem eta Martin, 2011), eskolarentzat berebiziko garrantzia du ikasleek eskolarekiko duten inplikazio-maila eta eskola-kulturekiko duten pertzepzioa aintzat hartzea; alde batetik, eskolak duen egoera orokorraren berri izateko eta, bestetik, lagungarriak izan daitezkeen esku-hartzeak diseinatzeko.

Ikerketa honetan, beraz, *eskola-kulturak* eta *eskola-inplikazioak* etapa akademikoarekin (LH eta DBH), ikasmillarekin eta sexu-biologikoarekin duten harremana neurtuko da. Era berean, biak aldi berean ikertzeak dituen onurak azpimarratuko dira; izan ere, eskola-inplikazioak ikasleek eskolarekin harremantzeko moduz informazioa ematen badu, eskola-kultura ezagutzeak ikastetxe horretako errealitatea nolakoa den jakitea ahalbidetzen du.

Hala, eskola-inplikazioaren emaitzak hobeto interpretatuko dira eta kausa-ondorio harremanak ezarri ahal izango dira eskolan gertatzen denaren eta ikasleek bertan egoteko eta inplikatzeke duten moduaren artean. Kausa-ondorio harremanak ezartzeko moduko ebidentzia nahikorik ez badago, behinik-behin harreman horiek iradoki edo hobeto ulertzeko gaitasuna izango da; bestela, inplikazio-mailak ezagutu baina ikastolako errealitatea ezagutu gabe,

itsu-itsuan lan egin beharko litzateke, eta, ondorioz, nekez emango litzateke inplikazio-mailen zergatiaren taxuzko justifikazio bat. Edo, zuzenean ezinezkoa izango litzateke ulertzea eta arrazoitzea zerk eragiten duen inplikazio-mailak direnak izatea.

Hori ikertzeko, lehendabizi, lan honek eskola-kultura eta eskola-inplikazioa kontzeptuen azalpen teorikoa emango du: zer diren, nola egituratzen diren, azken urteetan terminoek izan duten bilakaera, zein beste kontzepturekin elkarreragiten duten eta zein faktorek eragiten duten eskola-inplikazioan eta eskola-kulturan.

Jarraian, Eleizalde Ikastolan egindako ikerketa deskribatuko da: hasi erabilitako metodologiatik (ikerketa mota, lagina, ikerketa-instrumentuak...) eta lortutako emaitzak azaldu arte. Eskola-kultura eta eskola-inplikazioa, biak, ikertu direnez gero, azkenik, lortutako emaitzen inguruko eztabaidarekin amaituko da lana.

**2.**

**MARKO  
TEORIKOA**





## 2. MARKO TEORIKOA

Eskolari buruz hitz egiten denean, eta bereziki ikasleen ongizateaz eta ikaste-prozesuz hitz egiten denean, didaktika espezifikoak, PISA eta antzeko txostenen emaitzak, curriculumak, irakurketa eta matematikaren garrantzia eta eskola-porrotaren datuak aipatzen dira. Kontzeptu horiek, ordea, erabat akademikoak eta, hein batean, abstraktuak izan daitezke; horrexegatik, oso garrantzitsua da eskolako bizitzari ere erreparatzea.

Maila teoriko-abstraktu batetik eskolako eguneroko bizitzara pasatzea ezinbestekoa da hezkuntza-errealitatearen ikuspegi osoa eta zehatza izateko. Ezin dira bata bestea gabe ulertu eta funtsezkoa da hezkuntza-errealitatea ondo ezagutzea gerora hezkuntza-politika aproposak garatu ahal izateko.

Eskola-errealitatea aztertu eta ezagutzeko, bi kontzeptu ezberdin landuko dira ikerketa honetan: eskola-inplikazioa (ikasle bakoitzak eskolan duen inplikazio-maila) eta eskola-kultura (eskola bakoitzeko arau, ohitura multzo eta egiteko moduak).

Jakina da eskolan duen inplikazio-maila eta bere eskolako kulturaren pertzepzioa aldatzen dela pertsona batetik bestera eta, gainera, adinak eragin handia izango duela. Hala, ikasle bakoitzak eskolarekiko dituen sentimenduak, atxikimendu-maila, eskolaren arauak eta ohiturez duen kontzientzia-maila, ezberdinak izango dira ikasle horrek duen adinaren arabera.

Hala berresten dute zenbait ikerketek, zeinek azpimarratzen duten adinak eragin handia duela ikasleek ikastetxearekiko duten inplikazioan. Fiorilli, De Stasio, De Chiacchio, Pepe eta Salmela-Arok (2017) azpimarratzen dute ikasleen neke-akademikoa (*student burnout* bezala ere ezaguna) Bigarren Hezkuntzan, eta zehatzagoak izateko 14-16 urte bitartean, nagusitu egiten dela, eta hori zuzenean lotua dagoela eskola-inplikazioa bezalako faktoreekin.

Michael Fullanen hitzak jasotzen ditu Hezkuntza Saileko Liburutegien Buletinak (2019) eta argi mintzo da: sei urterekin ikasleek eskolara joateko duten interesa %99koa da; 15 urterekin, aldiz, %32ra jaisten da datu hori. Agerikoa da, beraz, eskolarekiko harreman onak joera beherakorra duela adinaren arabera eta hala jasotzen dute ikerketa askok; tartean Ramos-Diaz, Rodríguez-Fernández, Ros

eta Antonio-Agirrerrenak (2017), zeinak argi uzten duen adinak gora egiten duen heinean eskolarekiko atxikimendua jaitsi egiten dela (bereziki DBHko 2. zikloan).

Baina adina ez da eragile bakarra, sexua bezalako faktoreek ere eragina dute; zenbait ikerketek erakusten dutenez (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, 2016), emakumeen inplikazio-mailak altuagoak izaten dira, orokorrean, gizonezkoenekin alderatuta. Hori babesten dute Costa eta Tabernerok (2012) eta Goñi, Ros eta Fernández-Lasartek (2018) adierazten dutenean emakumeen eta ikasle gazteen inplikazio-mailak altuagoak izaten direla.

Eskola-kulturak, bestalde, ikastetxeko giroari egiten dio erreferentzia. Hau da, eskola-inplikazioak ikasle bakoitzak eskolarekin harremantzeko duen modua aztertzen badu, eskola-kulturak eskola horren bizitzaren berri ematen du: zer gertatzen den, zer-nolako arau eta ohiturak dauden eta abar; laburbilduz, eskola barruan gertatzen denaren berri ematen du. Alabaina, kontzeptu hau oso modu ezberdinetan kontzeptualizatua izan da (Elías, 2015) eta horrexegatik lausoa eman dezake. Eskola-kultura, antzeko beste zenbait kontzepturekin uztartzen da (e.g., eskola-klima eta eskola-gramatika). Hain modu lausoa ikertua izan denez gero, zaila da adinaren eta sexuaren arabera eskola ikusteko modua aldatzen den ala ez ikertu duten lanak aurkitzea; beraz, horixe da lan honen bidez neurtu nahi den beste gauza bat.

Aipatu bezala, eskola-inplikazioa eta eskola-kultura ardatz harturik egingo da ikerketa hau, haur-gaztetxoek eskolarekin harremantzeko duten modua aztertzea helburu duena. Horretarako ondoko ataletan bi kontzeptuetan sakonduko da.

## **2.1. ESKOLA-INPLIKAZIOA**

Atal honetan eskola-inplikazioaren inguruko kontzeptualizazioa egingo da: zer den, nola neurtu daitekeen eta zein faktorek egiten duten inplikazioa aldatzea. Era berean, kontzeptuak azken urteotan izan duen aldaketa aztertuko da, kontzeptu berria ez bada ere, urteekin batera berau interpretatu eta ulertzeko erak aldatu izan baitira. Bestalde, ikuspeirik orokorra nola egituratzen den ere azalduko da (terminoaren barruan dauden azpi-inplikazio motak).

### **2.1.1. DEFINIZIOA**

Zenbait ikerketetan aipatua izan den terminoa bada ere (e.g., Fredricks, Blumenfeld eta Paris, 2004; Schaufelli, Salanova, González-Romá eta Bakker, 2002; Handelsman, Briggs, Sullivan, eta Towler, 2005), ez da existitzen definizio bateraturik. Eskola-inplikazioa (ala ingelesez *student engagement*) ikasle bakoitzak bere ikastetxean duen inplikazio-maila neurtzen duen terminoa da. Adibidez, Rosek (2009) dioenaren arabera, ikasle bakoitzak bere ikastetxearekiko duen konpromiso edo inplikazio bezala defini daiteke, zeina (eta aurretik aipatu den bezala) oso baliagarria den, besteen artean, eskola-porrota aurreikusteko.

Beste egile batzuk, ordea, haratago doaz eta inplikazioa kontzeptu konplexua dela adierazten dute, ikasleen zenbait joera, jarrera eta patroi nabarmendu edo azaleratzen dituen, motibazioari, alde kognitiboari eta jarrerari dagokionean (Appleton, Christenson, eta Furlong, 2008; Baron eta Corbin, 2012; Fredricks et. at., 2004; Phan eta Ngu, 2014; Sharma eta Bhaumik, 2013). Aipatu behar da ez dela estatikoa, haatik, uste da eskola-inplikazioa aldatzen erraza dela eta ingurunean egiten diren aldaketei erantzuten diela (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, eta Paris, 2005).

### **2.1.2. ESKOLA-INPLIKAZIOA TERMINOAREN BILAKAERA ETA IKUSPEGIAK**

Argi dago, beraz, definizio bateraturik ez dela existitzen; baina, gainera, kontzeptu honen ikuspegia, ikertu eta ulertzeko modua, urteekin aldatuz joan da. Alrashidi, Phan eta Nguk (2016) ondo adierazten dute terminoa ulertzeko zenbait era eta ikuspegi egon direla (ikus 1. Taula); izan ere, ikuspegiaren arabera terminoak izaera akademikoagoa edo emozionalagoa izan du.

1. Taula. *Eskola-Inplikazioa Terminoaren Aldaera Urteetan Zehar*

<b>Egileak</b>	<b>Terminoak</b>	<b>Definizioak</b>
Audas eta Willms (2002)	Inplikazioa	Noraino parte-hartzen duen ikasle batek jarduera akademiko eta ez-akademikoetan. Ikasketa helburuekin identifikatzea eta helburu horiek baloratzea.
Skinner, Kinderman eta Furrer (2009)	Inplikazioa	Ikasleen parte-hartzearen kalitatea eta ikasleak eskola-ahaleginarekin duen lotura (jarduerak, baloreak, pertsonak, helburuak, eta eskola bera).
Skinner, Wellborn eta Connell (1990)	Inplikazioa	Ikasleak ahalegina egiteko duen aurretiko jarrera, eskolako lanetan jarduteko persistentsia eta ikasle horren egoera emozionala ikasketa jarduerak egin bitartean.
Willms (2003)	Ikasleen inplikazioa eskolan	Ikasle bakoitzak noraino baloratzen dituen eskolari loturiko emaitzak; noraino identifikatzen den eskolako jarduera akademiko zein ez-akademikoekin; eta noraino parte hartzen duen.
Newmann, Wehlage eta Lamborn (1992)	Ikasleen inplikazioa lan akademikoan	Ikasleen ahalegin psikologikoa eta inbertsioa ikaste aldera, kontzeptuak ulertze aldera eta eskolako lanek bultzatzen dituzten gaitasunak (eskuz egindakoak zein kognitiboak) maisuki menperatze aldera.
Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, eta Fernandez (1989)	Hezkuntza-inplikazioa	Gaitasunak eta hezkuntza-instituzioetan esplizituki irakatsitako jakintza eta gaitasunak ulertu eta menperatzeko egindako ahalegin psikologikoa.
Ruh (2003)	Ikasleen inplikazioa	Ikasgelan zein ikasgelatik kanpo ikasle batek hezkuntzari lotutako jarduerak egiteko dedikatzen duen energia eta denbora. Barne hartzen ditu hezkuntza-instituzioek ikasleen parte-hartzea sustatzeko dituzten praktikak eta politikak.
Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom, eta Bakker (2002)	Ikasleen inplikazioa	Hezkuntzari lotutako egoera mental positiboa eta gogobetegarria. Egoera horren ezaugarriak dira: absortzioa, indarra eta dedikazioa.
Christenson, Reschly, Appleton, Berman-Young, Spanjers eta Varro (2008)	Ikasleen inplikazioa	Ikasleen ahalegina eta konpromisoa ikastearekiko, ikastetxeko kide sentitzea eta harekin identifikatzea, erakunde-testuinguruan parte hartzea eta emaitzak lortzeko jardueretan parte-hartzen hastea.

### 2.1.3. INPLIKAZIO MOTAK

Ikusi den bezala, ez dago eskola-inplikazioa terminoaren definizio bakarra; baina ikerketa ia gehienak definizio edo ikuspegi berdinean oinarritzen dira. Definizio horrek, jakina, ikasleek beren ikastetxearekiko duten inplikazio-maila neurtzen du; baina besteek ez bezala, eskola-inplikazioa hiru atal ezberdinetan banatzen du. Atal horiek eskola-inplikazioaren azpi-motak dira: inplikazio emozionala, inplikazio konduktuala edo jarrera-inplikazioa eta inplikazio kognitiboa. Ondoren azaltzen da bakoitza zertan datzan.

1. **Inplikazio emozionala:** ikasleen erreakzio emozional on eta txarrak, ikasgelarekiko, irakaslearekiko eta eskola-bizitzarekiko (Connell, 1990; Finn, 1989). Beste zenbait korrontek (Finn, 1989; Voelkl, 1997), inplikazio emozionala ikasleek eskolarekin duten identifikazio-mailarekin lotzen dute, zeinak barne hartzen dituen kidesun sentimendua, erakunderako garrantzitsua izateko sentimendua edota gauzak ondo egitearen sentsazioa.

Adibidez: irakaslearengatik baloratua sentitzea edo norberaren ahalegina eta indarguneak errekonozitzea, eskolak sustatzen dituen baloreekin identifikatua sentitzea.

2. **Inplikazio konduktuala edo jarrerazkoa:** parte hartzean zentratzen da (barne hartuz jarduera akademikoak, sozialak edo eskolaz kanpokoak). Ezinbestekotzat jotzen da emaitza positiboak lortzeko eta eskola-porrota ekiditeko (Connell, 1990 eta Finn, 1989).

Honen adibide izan daiteke, esaterako, ikasleek gelan duten parte hartzea (ea gelako eztabaidetan parte hartzen duten, jarrera aktiboa duten...).

3. **Inplikazio kognitiboa:** ideia konplexuak ulertu eta gaitasun zailak menperatu ahal izateko ikaslea egiteko prest dagoen ahaleginarekin lotzen da. Eskolako oinarrizko-eskakizunetik haratago joateko erronka pertsonala da (Corno eta Mandinach, 1983; Newmann, Wehlage, eta Lamborn, 1992).

Adibidez: etxean eskolako gaiei buruz informazio gehigarria bilatu eta sakontzen jarraitu nahi izatea.

## 2.2. ESKOLA-KULTURA

Eskola-inplikazioa definiturik, eskola-kultura definituko da orain. Eskola-kultura ikastetxe bakoitzak *gauzak egiteko dituen* modua da (arauak, ohiturak, alderdi informala..).

### 2.2.1. DEFINIZIOA

Eliasek (2015) jasotzen duen bezala, *kultura* terminoa eskolari lotzea ez da kontu berria, eta hezkuntza-ikerketan sarri erabilia izan den terminoa da eskolako bizitza ardazten duten kontzeptuak identifikatu eta ikertzerako orduan. Eskola bakoitzak bere kultura duela ez da kontu berria, Kleinsasserrek (2018) Willard Wallerren hitzak jasotzen ditu, zeinak orain dela ia 90 urte aipatzen zuen eskola bakoitzak bere *izaera* propioa zuela. Eskola bakoitzean pertsona arteko erritual konplexuak daudela adierazten zuen, baita arau eta ohitura multzo bat zeintzuek kode moral bat sortzen duten.

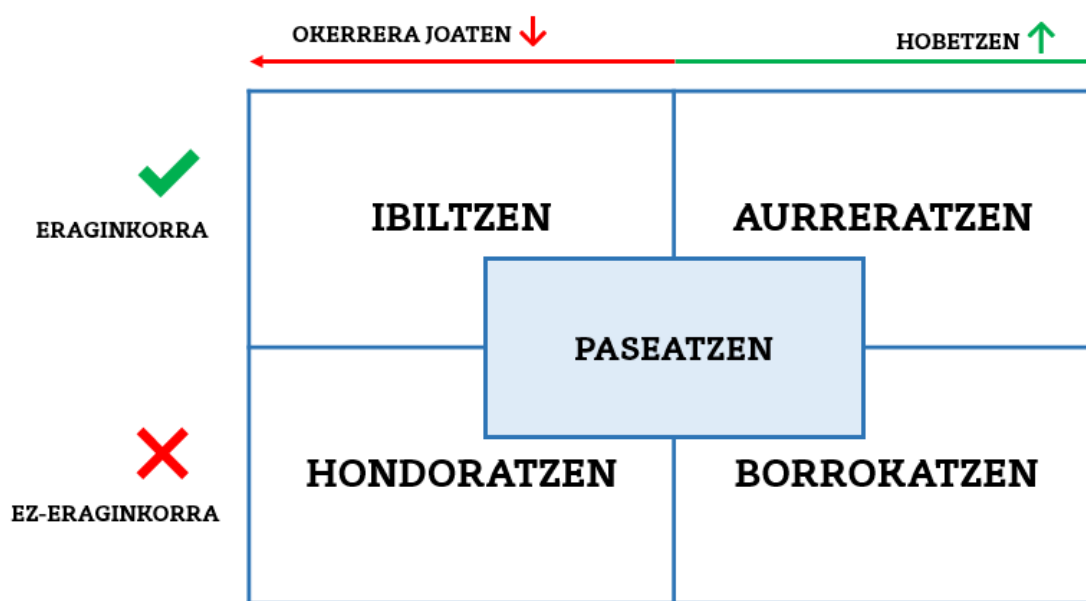
Edozein modutan, eskola-kultura terminoa definitzea ez da erraza (bereziki lausoa da eta izen ezberdinekin lotu da). Scheinek (2018), adibidez, termino hau definitzeko, berau osatzen duten zenbait elementu zerrendatzen ditu: jarrera behagarriak (hizkuntza eta erritualak barne hartzen dituen); lan-taldeetan eboluzionatzen duten arauak; balio dominanteak (bereziki erakundeak ezarritakoak); erakundeak dituen politikak; egonkortasuna mantentzeko arauak (idatziak zein idatzi gabeak); eta erakundeak dituen klima eta sena. Elementu horiek eskolako kultura islatzen badute ere, Scheninen (2018) aburuz, ez dira bere horretan agertzen; haatik, eskolako kultura erakunde bateko kideek komunean dituzten suposizio eta sinesmenen mailarik sakonena da. Suposizio eta sinesmen horiek nahigabe hartzen ditu partaide bakoitzak (norberarengan intrinsekoak dira), eta gauzak ziurtzat jotzeko oinarriak finkatzen dituzte sinesmenok. Gainera, erakunde batek bere buruaz eta testuinguruaz duen ikuspegia ezartzen dute.

Beste joera batzuk definizioa sinpletzen saiatu dira, eta eskola-kultura "hemen gauzak egiteko dugun modua" bezala definitu dute (Deal eta Kennedy, 2013). Hala ere, ikastetxeko kultura oso errotua badago ere, harrapatzen eta *ikasten* zaila izan daiteke; izan ere, batzuetan eskolako kultura soil-soilik idatzi gabeko arauak apurtzen ditugunean hasten gara ezagutzen (e.g., bilera batean toki batean eseri eta

hor Inma eseri ohi dela esatea). Beraz, metaforek, ohiturek, erritualek, mitoek, ikurrek, istoriotxoek, eta umore-senak eskolako kultura osatzen dute (Stoll eta Fink, 1999).

Eskola-kultura mota ezberdinak existitzen dira; zenbat eskola, hainbat kultura. Urteetan zehar ikerkuntza zientifikoa eskola-kultura tipologiak identifikatzen saiatu da. Adibidez, Rosenholtzek (1989) eskola immobilista eta malgua bereizi zituen (eskola malgua libre sentitzen da bere lehentasun propioetan arreta guztia jartzeko; eskola immobilistak kanpo-exigentzietan bilatzen du askatasun hori).

Stollek eta Finnek (1999), eskola-kultura bost alderditan bereizi dute eskola-kultura, bi aldagai kontuan harturik: bata, eraginkortasuna (emaitzetan oinarritua); eta, bestea, hobekuntza-gradua (ikastetxea hobetzeko ahalegina egiten ari den ala ez). Bereizketa hori 1. Irudian ikusi daiteke.



1. Irudia. Eskola-kultura ereduak Stoll eta Finken (1999) arabera. Norberak egina.

*Aurrera* doazen eskolak eraginkorrak dira, eta bertan lan egiten duen jendeak aktiboki eta taldean lan egiten du bere testuinguru aldakorrari erantzuteko. Badakite nora doazen eta helburuak lortzeko sistemak eta borondate onak dituzte (Louis eta Miles, 1990).

*Ibiltzen doazen* eskolak eraginkor gisa identifikatuak dira irakasleen, hezkuntza-komunitatearen eta kanpo-ikuskarien partetik. Normalean estatus sozioekonomiko altuko guneetan egoten dira eta ikasleek emaitza onak lortzen dituzte (hezkuntza kalitatea oso altua ez bada ere). Eskola hauek momentuan zerbitzu ona ematearekin konformatzen dira, baina ez dute kontuan hartzen ikasleek epe luzera beharko dutena.

*Paseatzen* duten eskolak tartean daude. Hobekuntzarako interes txikia adierazten dute, baina pausu motelean. Batzuetan eskola ona direlako irudia eman dezakete, baina norabiderik gabe *ibiltzen direla* ematen du, bere ikasleen okerrerako. Halako eskolek kanpo-estimulu bat behar izaten dute hobetu ahal izateko: kanpo-ikerketa bat, zuzendaritza aldatzea eta abar.

*Borrokatzen* duten eskolak ez dira eraginkorrak eta horretaz jabetzen dira. Egundoko ahalegina egiten dute hobetzeko. Beren helburuak lortuko dituzte nahikoa ahalegin egiten dutelako. Halako eskoletan kanpoko-eragileek eta orientatzaileek eragin handia izan dezakete, irakasleek onartzen dutelako eskola ez dela eraginkorra eta aldaketarako beharra dagoela.

*Hondoratzen diren eskolek*, aldiz, porrot egin dute. Ez dira eraginkorrak eta irakasleak ez daude prest (ez dutelako nahi edo gaitasunik ez dutelako) aldaketa-prozesu bati aurre egiteko.

## **2.2.2. KULTURAREN EGONKORTASUNA, AZPIKULTURAK ETA ESKOLA-FLUXUAK**

Atal honetan eskola-kulturaren egonkortasuna izango da hizpide: ea alda daitezkeen ala ez. Aldi berean, eskola-kultura berberaren azpian sor daitezkeen bigarren mailako kulturak edo azpikulturak aipatuko dira; amaitzeko, erakundea fluxu-sistema gisa interpretatuko da (informazio-, kontrol- eta lan-fluxuak), horrek eguneroko bizitzan duen eragina aztertuz.



## **EGONKORTASUNA**

Errebisio bibliografikoak askotariko joerak daudela uzten du agerian; zenbait korronterren arabera, eskola sortu eta egonkortzen denetik aurrera estatiko bihurtzen da (Stoll eta Fink, 1999). Baina autore batzuek, Bolman eta Delek (1991) adibidez, eskolako kultura prozesu eta produktu gisa ulertzen dute (aldi berean estatikoa eta dinamikoa dela; aldatu badaiteke ere, indar egonkortzailea duelako). Prozesu gisa, etengabe berritzen dela ziurtatzen dute, kide berriek zaharrenetatik ikasten duten heinean; eta produktu gisa, eskolako partaide izan diren guztien jakinduriaren emaitza delako.

## **AZPIKULTURAK**

Edozein kasutan, kultura erakundeko partaideek osatzen dute eta, maiz, saiakerak egon dira partaide horiek katalogatzeko. Besteen artean, ondokoa bezalako sailkapenak aurki daitezke: kultura zabaltzaileak (baloreen zaintzaileak dira); berritsuak (aginte errearen atzean ezkutatzen diren botereak, idazkaritzan edo atezaintzan adibidez); espioiak (indar handiko pertsonak, erakundea kontrolatzen dutenak); kontu kontalariak (batetik bestera zurrumurruak zabaltzen dituztenak eta alde bitara jolasten dutenak), eta kulturaren fundatzaileak. Azkenik, zuzendaria dugu, honen lana "kultura sortu eta zuzentzea da" (Schein, 2018).

Eskolako kultura ez da inoiz bakarra, zenbait azpikultura sortzen dira irakasleen artean, ikasleen artean, gurasoen artean, ez-dozenteen artean...); gainera, zenbait ikerketen arabera, eskolako kultura azpikultura ezberdinen elkarketa da (McLaughlin eta Marsh, 1990; eta Huberman, 1992). Era horretan, normalena kultura nagusi bat egotea da (zuzendariaren ekintzek ezarri ohi dutena). Horrez gain, zenbait talde sortzen dira (jarrera eta arau propioekin) eta, beraz, interes komunak dituzten pertsona-taldeak eratzen dira, harreman sozialak izateko interesak bultzatuta (Siskin, 1994). Azpikulturak sarri aztertu izan dira erakundeetan (eskolatik kanpo ere, aurretik aipatutako Scheinek (2018) erakunde gehienen kultura aztertu zituen), eta Hargreavesek (1994) 2. Taulan jasotako azpikultura motak bereizi zituen.

## 2. Taula. Azpikultura Motak Hargravesen (1994) Arabera

<b>IZENA</b>	<b>DEFINIZIOA</b>
Indibidualismoa	Ikasgela kutxa edo gaztelu bat delako metaforarekin lotzen da (bakoitza berera aritzen da). Autonomia, independentzia eta isolamendua nagusi dira. Errua eta elkar laguntzea ekiditen dira.
Kolaborazioa	Irakasleek nahita aukeratzen dute elkarrekin lan egitea, kanpo-kontrolrik gabe. Sinplea izan daiteke (materialak eta ideiak elkartrukatzea) ala konplexuagoa (elkar behatu, kasu).
Itxuraz kolegiatua	Langileek elkarrekin dituzten harremanak artifizialak dira eta erakundearen egiturak ezartzen ditu, derrigortuta daude elkarrekin lan egitera. Hau lortze aldera, bilera-orduak ezarri ohi dira.
Balkanizazioa	Irakasleak ez daude isolaturik, baina ez dute eskola bakar bat bezala lan egiten. Talde txikiak egiten dira (adibidez, Haur Hezkuntzako irakasleak, Lehen Hezkuntzakoak eta Bigarren Hezkuntzakoak edo dozente eta ez-dozenteak). Taldeen arteko kolaborazioak, berez, ez du inolako arazorik ematen, baina kultura balkanizatuak bereziak dira taldeen arteko harremana oso txikia delako.

Beraz, argi dago ikastetxean kultura nagusi bat ezartzen bada ere, azpikultura asko sortzen direla eta, hein batean, horrek aberasten duela kultura nagusia. Hala ere, ikusi da kultura horren atzean zenbait irudi edo figura ezkututzen direla. Figura horien atzean nagusi den kontzeptuetako bat eskola-fluxuarena da; izan ere, dagoeneko aipatu dugunez, batzuetan botere erreala (zuzendaritza) ez diren beste botere batzuk daude.

### **ESKOLA-FLUXUAK**

Santos-Guerrak (1997) jasotzen duen moduan, tradizionalki erakundea organigrama batekin irudikatua izan da. Hala ere, jakina da autoritate formala beti ez datorrela bat botere errealarrekin. Eta organigramak adierazten duen errealtatearen eskematizazioak benetan gertatzen dena azalerratu baino, ezkutatu egiten du.

Botere-iturri asko ez dira dokumentuetan jasotzen, ez dira egituran isolatzen. Batzuetan gune-estrategikoetan dauden pertsonak (ziklo koordinatzaileak, adibidez) beheko mailetan dauden pertsonak jartzen dituzte, behin hor jarrita, beheko mailetan daudenen esanetara egon daitezten. Horregatik erakundeak fluxu-sistema gisa ulertzen dira, Santos-Guerrak (1997) adierazten duen bezala (ikus 3. Taula).

### 3. Taula. Erakundea Fluxu-Sistema Gisa (Santos-Guerra, 1997)

FLUXU MOTA	DEFINIZIOA
Lan-fluxua	Lan gunean ematen da eta zenbait norabide ditu: goitik behera (irakaslearen azalpenak), horizontala (ikasleen lana), behetik gora (laguntza eskatzen denean)...
Kontrol-fluxua	Kontrol sozialari lotu dakioke. Kontrola, nagusiki, erabakiak hartuz ezartzen da; goiko mailetan hartutako erabakiek beheko eragiten diete.
Informazio-fluxua	Formala, lanean zentratutakoa. Norabide asko jarraitzen ditu: goitik behera (lanaren inguruko orientabideak), behetik gora (kexak, baimenak eskatzea), horizontala (lanari lotutako interakzioak), eta ingurunearekin (eskolari zuzendutako aholkuak, elkarlanerako eskaerak). Informala, norabide askotarikoa. Goiko mailak fluxu hau (e.g., zuzendaritza) saihesten saiatzen badira ere, beti ematen da: ondorio gisa erakundearen kulturen edo azpikulturetan botere-guneak sortzen ditu. Informazioa izan daiteke lanean zentratutakoa (arina, erakundearen funtzionamendua errazten du) ala eremu sozialean zentratutakoa (txutzumutxu eta zurrumurruak).

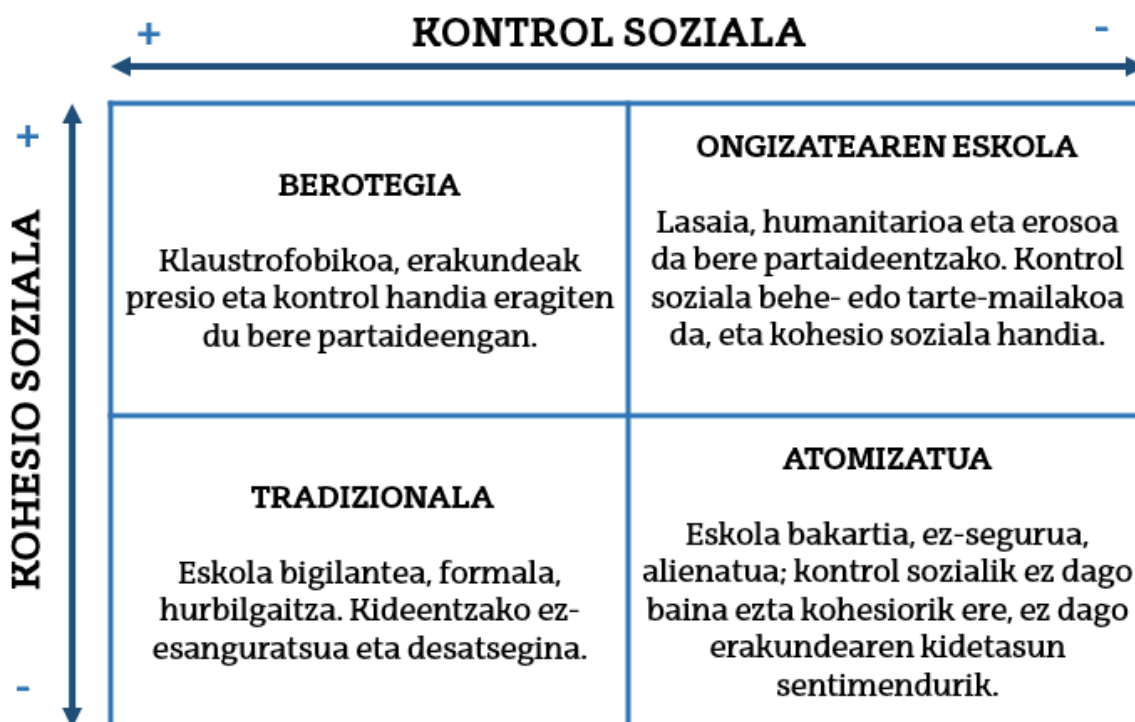
Amaitzeko, erakundea lan konstelazio sistema gisa ere ulertzen da (askotan azpikultura bakoitza konstelazio bati dagokio). Gela bateko ikasleek elkarrekin eta euren irakaslearekin harreman handiagoa dute beste geletako irakasleekin baino. Gauza bera gertatzen da irakasleekin, bereziki era *balkanizatuan* lan egiten dutenean (2. Taula), elkarrekin lan egin gabe eta nork bere kontura.

### 2.3. NOLA IKERTU ESKOLA-INPLIKAZIOA ETA ESKOLA-KULTURAREN PERTZEPZIOA, ETA BEREN ERAGILEAK

Eskola-inplikazioa eta eskola-kultura, biak, neur daitezke galdetegi bidez. Inplikazioa neurtzeko, galdetegi fidagarri eta balidatuak existitzen dira. Hedatu eta erabiliena Fredricks, Blummenfeld, Friedel eta Parisena (2005) da; galdetegi hori euskarara itzulia izan da eta euskarako bertsioa dagoeneko balidatua izan da (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, eta Revuelta, 2016). Galdetegi horrek 2.1. atalean aipatutako hiru inplikazio motak inplementatzen ditu: inplikazio emozionala, konduktuala, eta kognitiboa. Appletonek (2012) jasotzen duen bezala, ezinbestekoa da ikasleak seguru senti daitezela galdetegia erantzun bitartean. Horretarako, ezinbestekoa izango da: galdetegia anonimoa dela gogoraraztea, jasotako datuak beste ikasle batzuei laguntzeko erabiliko direla, irakasleek ez

dutela erantzun zehatzen berririk izango (soilik datuen laburpena, batez besteko eta beste datu estatistikoetan oinarrituta), galdetegi honek beren iritzia eta esperientzia jasotzea helburu duela argi uztea.

Eskola-kulturari dagokionean, ordea, ikerketa egitea konplexuagoa da. Ez soilik kontzeptua definitzeko dagoen bateratasun ezagatik, baizik eta eskolako errealitatea (kultura), aipatu bezala, *eskolako bizitza egiten* soilik ezagutzen delako ondo eta sakon. Baliabide-mugapenak direla eta, aukerarik egokiena galdetegiarena da. Galdetegi horrek eskola-kulturan eragiten duten elementuak identifikatu eta neurtuko ditu. Esaterako, Hargreavesek (1995) eskola bateko kultura nolakoa den ezagutzeko bi aldagaietako ikerketa proposatzen du: kontrol soziala eta kohesio soziala. 2. Irudian ikusten da zein kultura mota ezberdintzen dituen Hargreavesek.



2. Irudia. Eskola-kultura motak Hargreavesen (1995) arabera. Norberak egina.

Zenbait ikerketetan erakutsi den bezala, (e.g., Buhs, Koziol, Rudasill, eta Crockett, 2018; Fernández-Zabala, Goñi, Camino, eta Zulaika, 2016; Wang, Kiuru, Degol, eta Salmela-Aro, 2018; Fulco, Augustyn, eta Henry, 2020) hainbat faktorek dute eragina eskola-inplikazioan (sexua, adina, egoera ekonomikoa, familia-egoera, haur-garaiko izaera, gurasoen sintoma depresiboak...). Appletonek (2012) ikasle-irakasle harremana, eskola-kulturari esleai dakioken gaia, inplikazio

emozionalarekin erkatzen du. Beraz, inplikazioan ezaugarri biologikoek (sexua, adina, etapa ebolutiboa) eta egoera akademiko, sozial zein pertsonalak eragiten duten bezala, pentsa liteke eskola-kulturaren pertzepzioan eragiten duten faktoreak ere berberak izango direla.

#### **2.4. ESKOLA-INPLIKAZIOA ETA ESKOLA-KULTURA HEZKUNTZA SISTEMAN AZTERTZEAREN GARRANTZIA ETA EGUNGO PRESENTZIA**

EAEko curriculum ofizialean ikerketa honi loturik doazen kontzeptuen presentzia aztertu da. Hala, antzeman da eskola-inplikazioak eta eskola-kulturak euskal curriculumean duten presentzia eznahikoa dela, ez baitaie aipamen zuzenik egiten. Hala ere, eskola-kulturari esleia lekiokkeen kontzeptu bat ageri da: *eskolako bizitza*. Termino hori *Elkarbizitzarako konpetentziaren osagaiak* aipatzean agertzen da: *“Giza Eskubideen Aldarrikapeneko artikuluen artean, batzuek garrantzi berezia dute eguneroko bizitzan eta, zehazki, eskolako bizitzan, jokabide altruistak eta elkarbizitza oinarritzeko”* (236/2015 Dekretua, 42. or).

Gainera, Curriculumak beste zenbait aipamen egiten dizkio eskolako elkarbizitzari; zeharka, eskola-inplikazioaren eta eskola-kulturaren ideia lausoa antzeman daiteke, zeharka bada ere. Azpimarratzekoa da “inplikazio” edo “eskola-inplikazio” hitzak ez direla agertzen. “Kultura” hitza, ordea, bai agertzen da, baina bakar-bakarrik ezaguera akademikoekin lotuta (e.g., Euskal Herriko kultura, artea, munduko kulturak...). Hala, agerikoa da Heziberri 2020 Euskal curriculumak ez diela tarte berezirik eskaintzen eskola barneko gaiei (i.e., eskolako kultura eta ikasleen inplikazioa).

Eskola-inplikazioa aztertzea ez da huskeria, haatik, uste dena baino garrantzia handiagoa du: eskola-inplikazioa oinarritzko faktoretzat hartzen da eskola-porrota aurreikusteko. Beraz, faktore erabakigarria eta fidagarria da eskola-ibilbidearen etorkizuna eta arrakasta akademikoa aurreikuste aldera (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica eta Bâban, 2017; eta Troesch, Lederman, Jones eta Grob, 2018).

Errebisio bibliografiko baten ostean, aurkitu da esku-hartze gutxi egin direla. Eskola-inplikazioa handitzeko zenbait ikerketa egin badira ere (e.g., Holt, Bry, Johnson, 2008; Stormshak, Fosco, Dishion, 2010; Flannery, Kato, Kittelman, McIntosh, Triplett, 2020), ikerketa mundutik kanpo ez da soil-soilik (ikerketa

objektu izan gabe) eskola-inplikazioa hobetzeko programa orokorrik edo Euskal Autonomia Erkidegoko agintarien gomendio, plan edota lan-proposamen zehatzik aurkitu.

Eskola-kulturari dagokionean, aurkitutako emaitzak urriagoak dira. Hala ere, eskola-kultura eskolako bizitzari lotuta dagoen heinean, eskolek badute, zeharka eta izen horrekin ez bada ere, eskola-kultura lantzeko baliabidea: Tutoretza Plana. Plan horren bitartez, ikasleen hezkuntza integrala bilatzen da, baina aldi berean gurasoak eta gainontzeko langileak integratzea ere bilatzen da. Bestalde, Tutoretza Planak ikastetxearen irudi orokorra izatea eskatzen du, iragana (lorpenak eta esperientziak), oraina (beharrak) eta etorkizuna (zer lortu nahi den) kontuan hartu behar dituelako (Hezkuntza Saila, 2000). Nahiz eta Tutoretza Planari ematen zaion garrantzia eta balioa, paradoxikoki, ikastetxeko kulturari lotuta dagoen eta, ondorioz, ikastetxe bakoitzak halako jarduerari ematen dien garrantzia ezberdina izan daitekeen.

Bestalde, Eusko Jaurlaritzak abian du *Bidelaguna* izeneko programa zeinak hezkuntza-indartze eskolak eskaintzen dituen eskola-ordutegitik kanpo. Eskola hauek edozein ikaslerentzat dira, baina programan parte hartzeko deialdiak jasotzen duen bezala (Hezkuntza Saila, 2019), lehentasuna izango dute ondokoek: *"eskolan zailtasuna edo atzerapenak dituzten ikasleak, horren arrazoia beren gizarte-egoera edo desabantailatsua bada"*.

Horrenbestez, eskola-kultura eta eskola-inplikazioa izen horiekin lantzeko jarduera propiorik egiten ez bada ere, esan liteke eskolako bizitza eta ikasleen ongizate emozionala hobetze aldera egindako jarduerak (Tutoretza Planaren barruan, kasu) eta ikasleen ongizate eta hobekuntza akademikoa bermatu aldera egindako jarduerak ikasleen inplikazio-mailak igo ditzaketela. Izan ere, hobekuntza akademikoa lortzeaz gain, integrazioa ere errazten da. Aldi berean, horrek ikastetxeko partaidetasun sentimendua igo lezake (integratuagoa sentitzen den heinean) eta eskola-kultura hobea izaten lagun lezake; nahiz eta, beste behin ere, ikasleen ongizatea hobetu nahi izana eskola-kulturaren zati ere baden.

**3.**

**METODOA**





### 3. METODOA

Atal honetan eskola-inplikazioaren eta eskola-kulturaren ikerketa egiteko jarraitu den metodologia orokorra deskribatuko da: erabilitako lagina, neurketa-instrumentuak, datuen analisi estatistikorako baliabideak, eta ikerketaren helburu eta hipotesiak.

#### 3.1. METODOLOGIA OROKORRAREN DESKRIBAPENA

Atal honetan ikerketa honen oinarritzko ildo-metodologikoak aipatuko dira. Kasu honetan erabilitako diseinua ez da esperimentalak; haatik, *ex post-facto* eta deskribatzailea da.

Ikerketa honetarako datuak galdetegi-sorta baten bidez jaso dira. LHko bosgarren mailatik hasi eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako laugarren mailara arteko ikasleen datuak jaso dira aldi berean, eta horien arabera lortuko dira emaitzak, urtez-urte ikasle berak inkestatu beharrean. Aipatutako mailetan dauden ikasleak zenbait eratarik sailkatu badaitezke ere (etapa ebolutiboa, kasu), hiru taldekatze mota egingo dira eta horren arabera aztertuko da adinak eta sexuak duten eragina:

- Matrikulatuta dauden etapa akademikoaren arabera (i.e., LH eta DBH).
- Etapa barruan, mailaren arabera.
- Etapa eta sexuaren arabera.

Ikertuko diren lerro nagusiak, eskola-inplikazioari dagokionean, aipatutako hiru inplikazio motak izango dira: kognitiboa, emozionala eta konduktuala. Eskola-kulturaren inguruan egindako errebisio bibliografikoak erakutsi du bateratasun eza dagoela bai definitzeko orduan, baita ikertzeko eran ere. Aipatutako Hargreavesek (1995) kontrol eta kohesio soziala hartzen ditu ikerketa-objektu gisa. Hala ere, ikerketa honetarako kontsideratzen da bi aldagai horiek soilik ikertzea ez nahikoa izan daitekeela, eta horretarako proposatzen da haratago joatea eta beste bi gauza gehiago neurtzea: batetik, eskolako kulturaren eragiten duten elementuen presentzia (e.g., azpikulturak, aginte formalaren errekonozimendua, informazio- eta kontrol-fluxuak...); eta, bestetik, ikasle-irakasleen arteko harremana.

## **3.2. HELBURUAK ETA HIPOTESIAK**

Ondoko atal honetan, ikerketa honetarako proposatzen diren helburuak eta helburu bakoitzari dagokion hipotesia zehazten dira. Denera, lau helburu eta lau hipotesi mahaigaineratzen dira.

### **3.2.1. HELBURUAK**

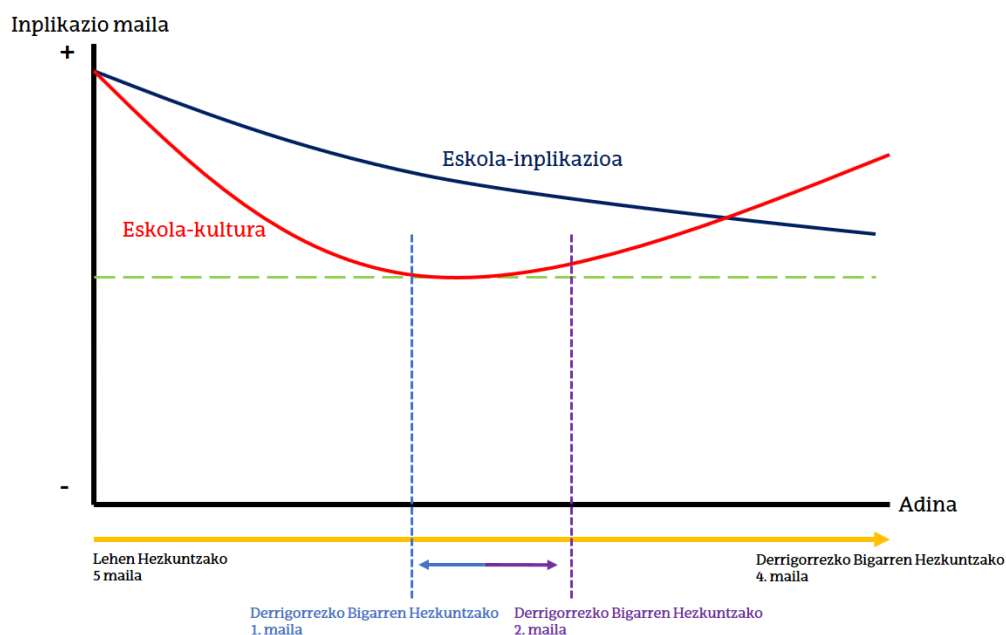
Eskola-inplikazioaren bilakaera eta eskola-kulturaren pertzepzioari buruzko ikerketa honek ondoko helburuak ditu:

1. Eleizalde ikastolako ikasleen eskola-inplikazio maila ezagutzea.
2. Eskola-kulturaren pertzepzio-maila ezagutzea Eleizalde ikastolan.
3. Etapa akademiko eta mailaren araberako bilakaera aztertzea eskola-inplikazioan eta eskola-kulturaren pertzepzioan.
4. Sexu-biologikoaren araberako eskola-inplikazioan eta eskola-kulturaren pertzepzioan desberdintasunik dagoen aztertzea etaparen arabera.

### **3.2.2. HIPOTESIAK**

Planteatutako helburuei loturik, ondoko hipotesiak luzatzen dira:

1. Lehen helburuari lotuta, ondoko hipotesia luzatzen da: ikasleen inplikazio-mailak joera beherakorra izango du ikasleen eskolatze-maila eta etapa ebolutiboak gora egin heinean.
2. Bigarren helburuari dagokionean, zera planteatzen da: eskola-kulturari dagozkion aldagaien mailak altuak edo erdi-mailakoak izango dira; kontrol soziala, berriz, behe edo tarteko mailakoa izango da.
3. Hirugarren helburuari ondoko hipotesia dagokio: Eskola-inplikazioari dagokionean adinak gora egin heinean, inplikazioa jaitsiko da. Baina eskola-kulturaren pertzepzioari dagokionean joera ezberdina izango du: altua LH amaieran eta DBH amaitzean, eta jaitsiera bat izango du Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza hastearekin batera (3. Irudia).



3. *Irudia*. Eskola-inplikazioaren eta eskola-kulturaren pertzepzioaren bilakaeraren hipotesia. Norberak egina.

4. Laugarren helbururako ondoko hipotesia planteatzen da: orokorrean, neskek adin bereko mutilek baino inplikazio-maila altuagoak adieraziko dituzte; paretsu ibiliko dira, ordea, eskola-kulturaren pertzepzioari dagokionean.

### 3.3. ERABILITAKO TRESNAK

Ikerketa hau aurrera eraman eta definitutako helburuak lortzeko galdetegi bat erabili da, ikerketa honen bi zatiak (eskola-inplikazioa eta -kultura) biltzen dituen. Galdetegi bakarra erabili da eta ikasle guztiek erantzun diote galdetegi eredu berdinari.

#### 3.3.1. GALDETEGIAK

Ikerketa hau aurrera eramateko galdetegi bat sortu da eta galdetegiak bi bloke ditu: Eskola-inplikazioa eta Eskola-kultura. Galdetegia itxia izan da, batetik bosterako eskalan (1-5) ikasleek zenbateraino ados zeuden markatu behar izan dute. Itemen neurketa-maila ordinala da eta itemak baztertzailak dira, hots, ez dago bi aukera markatzerik.

Galdetegiaren bi blokeak osatzeko zenbait baliabide bibliografiko kontsultatu dira. Eskola-inplikazioari dagokion atala Fredricks, Blummenfeld, Friedel eta Parisek (2005) egindako *School Engagement Measurement* galdegitik atera da. Ia osorik erabili da, zenbait galdera kenduz eta beste zenbait egokituz (1. eranskinaren amaieran ikus daiteke zeintzuk diren galdetegietan egindako aldaketak).

Eskola-kulturaren pertzepzioa neurtzeko, ordea, Eleizalde ikastolarako *ad hoc* sortu da galdetegia. Berau sortzeko zenbait baliabide bibliografiko kontsultatu dira (Elias, 2015; Londoño, 2018; The Glossary of Education Reform, 2013; Stoll eta Fink, 1999). Horien artean, eskola-kulturari buruz hitz egitean zein atal azpimarratzen diren kontsultatu eta haien artean errepikatuenak hartu dira kontuan galdetegiak diseinatzerako orduan. Azken galdetegi honetatik bi item ezabatu dira: SCM17 inprenta-akats batengatik ikasleei emandako bertsioan galderaren zati bat falta zelako, eta SCM18 nahasgarria dela kontsideratzen delako. Galderak bloketan nola banatzen diren kontsultatzeko jo 1. eranskinera.

### **3.3.2. PROZEDURA ETA DATUEN ANALISIA**

Ikerketa egiteko, Bermeoko Eleizalde Ikastolako ikasleen parte-hartzea eskatu da eta denera 267 ikaslek hartu dute parte. Ikastolari adierazi zaizkio ikerketaren ildo nagusiak (3. eranskina) eta hasiera-hasieratik bermatu da ikasleen partaidetza erabat borondatezkoa izango dela. Hala ere, Eleizalde ikastolari familientzako gutuna eman zitzaion familiaren batek ikerketan parte-hartzeari uko egin ahal izateko (2. eranskina), hala nahi izanez gero. Galdetegi-sorta eskola-orduetan erantzun dute ikasleek, beti ere tutoretza saioetan. Galdetegiari erantzuteko denbora 5-10 minutu ingurukoa izan da, ez gehiagokoa.

Datuen analisirako SPSS (24. bertsioa) programa erabili da eta ebidentziak lortzeko zenbait prozedura estatistiko jarraitu dira. Lehenik eta behin, etapa bakoitzerako, mailaz-mailako eta sexuen araberako (etapaka) batez bestekoak kalkulatu dira; hots, datu deskriptiboak kalkulatu dira. Etapa akademikoen arteko (LH eta DBH) eta etapa barruko sexuen arteko ezberdintasunak esanguratsuak diren ala ez aztertzeko T-Student edota ANOVA prozedurak jarraitu dira; eta emaitza guztiak %95eko konfiantza-tartearekin emango dira. Bestalde, lortutako

edozein datu esanguratsua den ala ez neurtzeko ere aipatutako prozedurak jarraitu dira.

### 3.4. LAGINAREN DESKRIBAPENA

Eleizalde Ikastola Bermeon dago eta ikasle gehienak herrikoak bertakoak badira ere, Mundaka eta Bakioko zenbait ikasle dituzte. Denera, 750 ikasle inguru ditu ikastolak eta ikasle atzerritarren presentzia ez da oso altua, azken urteotan igo bada ere (Eleizalde Ikastola, 2018). Ikastetxeko hezkuntza-proiektuan adierazten den bezala (aipatutako dokumentua), familien maila sozioekonomikoa erdi-mailakoa da, herrikoaren batez bestekoarena bezala.

Ikastolen Elkartearen barruan dago ikastola eta elkartearen ildo-orokorrak jarraitzen ditu: ingurunearen errealitatera moldatzea, garapen afektibo, emozional, sentsorial eta kognitiboa sustatzea, euskal hizkuntza eta euskal kultura ardatz, material didaktikoa sortu eta erabili, etengabeko prestakuntza eta hobekuntza... (Ikastolen Elkartea, 2020). Hezkuntza-eskaintza D ereduan egiten du dituen etapa guztietarako: Haur Hezkuntza, LH eta DBH.

Ikerketa honetan, LHko bosgarren mailatik aurreragoko ikasleek hartu dute parte soilik; ondorengo 4. Taulan adierazten da partaideen banakatzea zein den.

4. Taula. *Ikerketan Parte-Hartu Duten Ikasleen Banakatzea*

	ETAPA	TALDEA	IKASLEAK GUZTIRA	GIZONEZKOAK	EMAKUMEZKOAK
2019/2020 ikasturtea	LH	LH5A	24	16	8
		LH5B	21	12	9
		LH6A	28	19	9
		LH6B	26	15	11
	DBH	DBH1A	21	11	10
		DBH1B	23	12	11
		DBH2A	22	10	12
		DBH2B	22	10	12
		DBH3A	21	12	9
		DBH3B	21	10	11
		DBH4A	20	11	9
		DBH4B	15	6	9

Jaso diren galdetegi guztien artean, hiru baztertzea erabaki da ondoko arrazoiengatik:

- Galdetegi baterako ez dira datu sozio-demografikoak bete, eta, ondorioz, ezin zaizkio datu horiek talde bati esleitu.
- Ikasle batek datu sozio-demografiko faltsuak jarri ditu (jaiotze data 2030eko 13. hilabeteko 32. Eguna) eta, beraz, galdetegi horren bidez jasotako datuak ez-egiazkotzat jotzen dira.
- Ikasle batek item batzuen ondoan "0" idatzi du, erantzun daitekeen minimoa 1 bada ere. Ondorioz, estimatzen da galdetegi horren bidez jasotako datuak ez direla fidagarriak.

Horrenbestez, kontsideratu da hiru galdetegi horien bidez jasotako datuak ez direla fidagarriak eta ez dira kontuan izan emaitzak kalkulatzeko orduan.

**4.**

**EMAITZAK**





## 4. EMAITZAK

Atal honetan Eleizalde Ikastolan egindako ikerketaren emaitzak emango dira, aurreko atalean planteatutako helburuen arabera. Lehendabizi, ikastola osoko datuak emango dira eskola-inplikazioa eta eskola-kulturari dagokienean; gero, etapa akademikoaren arabera emango dira (mailaren araberako datuak barne). Azkenik, sexuaren eta etapa akademikoaren arabera emango dira datuak.

Ondoren agertuko diren aldagai guztien balioak 1-5 puntu arteko eskalan jaso dira, 1 minimoa izanik eta 5 maximoa izanik. Emaizten interpretaziorako kontsideratuko da 1 – 2.5 bitarteko adierazleak maila baxukoak direla, 2.5 – 3.5 bitartekoak erdi-mailakoak, eta 3.5etik gorakoak maila altukoak.

### 4.1. ELEIZALDE IKASTOLAKO IKASLEEN ESKOLA-INPLIKAZIO MAILA

Ondoko 5. Taulan, jasotzen da zeintzuk diren ikastolako inplikazio-mailak. Batez besteko guztiak daude 3-4 balioen artean; beraz, eskola-inplikazio mailak Eleizalde ikastolarako erdi- eta goi-mailakoak dira. Neurketarik baxuena inplikazio kognitiboarena (tarteko maila) izan da, beste bi aldagaiek (inplikazio emozionala eta konduktuala) maila altuko inplikazioa adierazten dute (3.5etik gora).

5. Taula. *Ikastolako Eskola-Inplikazio Datu Orohorrak.*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Inplikazio emozionala	254	3.61	0.802
Inplikazio konduktuala	243	3.70	0.408
Inplikazio kognitiboa	263	3.25	0.742

Bestalde, desbideratze tipikoei erreparatuta, desbideratzerik txikiena inplikazio konduktualaren kasuan ematen da eta desbideratzerik handiena inplikazio emozionalean (inplikazio kognitiboaren datua ere desbideratzerik handienera hurbiltzen delarik). Horrek esan nahi du inplikazio konduktualerako jaso diren datu guztiak batez bestekotik hurbilago daudela, eta, ondorioz, ikasleen artean ezberdintasun txikiagoak egon direla horri erantzuteko unean. Zenbat eta txikiagoa desbideratze tipikoa, orduan eta adostasun handiagoa izan dute ikasleek.

#### 4.2. ELEIZALDE IKASTOLAKO IKASLEEN ESKOLA-KULTURAREN PERTZEPZIO-MAILA

Ondoren, 6. Taulak jasotzen ditu eskola-kulturari dagozkion datuak. Kasu honetan, kontrol sozialean jasotako datua nabarmentzen da, besteekin alderatuta mailarik txikiena adierazten duelako. Bestalde, erabat normala da hori; izan ere, beste aldagaietan balio optimoa puntuazio maximoa den bitartean (5), kontrol soziala zenbat eta txikiago, hobe.

Datuei erreparatuta, neurketa guztiak (kontrol soziala salbu) izan dira maila altukoak. Eleizalde ikastolako ikasleek eskolako kultura trinkoa, sendoa eta finkatua dela pertzibitzen dute, kohesio sozial maila altua adierazten dute eta, gainera, irakasle eta ikasleen arteko harremana neurketa guztien artean altuena da. Kontrako kasua da kontrol sozialarena; izan ere, neurketaren arabera, ikastolako kontrol soziala maila baxukoa da.

6. Taula. *Ikastolako Eskola-Kulturaren Jabetzearen Datu Orokorrak*

	<b><i>n</i></b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DT</i></b>
Eskola-kulturaren trinkotasuna	253	3.62	0.491
Kontrol soziala	254	2.46	0.690
Kohesio soziala	259	3.62	0.739
Ikasle-irakasle harremana	261	3.76	0.817

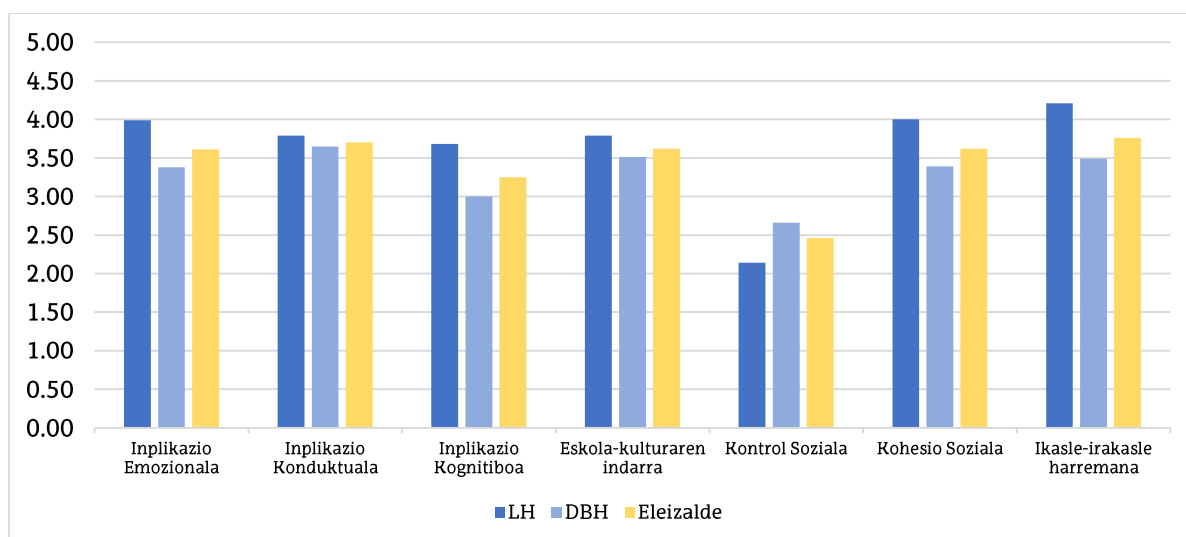
Erantzuteko orduan egon diren ezberdintasunei erreparatuta, ikusten da ikasleen artean adostasun handiagoa dagoela eskola-kulturaren ezaugarriak identifikatzeko orduan (desbideratze txikiagoa). Desadostasun gehiago dago, baina, ikasle-irakasle harremana baloratzeko orduan (desbideratze tipiko guztien artean handiena). Halaber, batez bestekorik altuena irakasle eta ikasleen arteko harremanarena izan da.

### 4.3. ETAPA AKADEMIKOAREN ETA MAILAREN ARABERA

Atal hau, era berean, bi azpiataletan banatuko da. Lehendabizikoan etapa akademikoaren arabera batez bestekoak eta datu estatistikoak emango dira aldagai guztietarako. Gero, etapako datu horietan sakonduko da mailaz-mailako azterketa eginez.

#### 4.3.1. ETAPAREN ARABERA

Atal honetan 4.1. atalean emandako datuak etaparen arabera zehaztuko dira. Kasu guztietan LHko batez bestekoa altuagoa da DBHkoa baino; kontrol soziala salbu, zeinak bere idiosinkrasia propioarengatik kontrako joera duen (4. irudia). Etapako datu hauek, aldi berean, Eleizalde ikastolako batez besteko orokorrarekin alderatzen dira aldagai bakoitzean.



4. Irudia: Aldagaiak etapa akademikoaren arabera eta ikastolako datu orokorrak.

Irudian argi ikusten dira aipatutako etapa arteko ezberdintasunak. Kasu guztietan LHko datua altuagoa da ikastetxeko batez bestekoa baino, eta DBHkoa baxuagoa; argi ikusten da, kontrol soziala kenduta, gainontzeko kasu guztietan LHko batez bestekoa altuagoa dela DBHkoa baino, eta hori da, hain zuzen ere, ikusten den joera. Era berean, argi ikusten da zein etapatan diren inplikazio- eta pertzepzio-mailak altuak ( $\geq 3.5$ ); izan ere, Lehen Hezkuntzan, kontrol soziala kenduta, gainerako kasu guztietan dira altuak pertzepzio-mailak. Eskola-kulturaren pertzepzioaren, eta inplikazio emozional zein konduktualen kasuan, gainera, maila altu hori DBHko etapen ere mantentzen da. Ondoren, 7.

Taulan jaso dira etapa bakoitzerako batez bestekoak eta oinarritzko beste estatistikoak.

7. Taula. *Etaparen Araberako Neurketak eta Ezberdintasunak*

		<i>n</i>	<i>M</i>	$\Delta M$	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Inplikazio emozionala	LH	98	3.99		0.656	6.696	.000*
	DBH	156	3.88	-0.11	0.796		
Inplikazio konduktuala	LH	95	3.79		0.380	2.715	.007*
	DBH	148	3.65	-0.14	0.416		
Inplikazio kognitiboa	LH	99	3.68		0.664	8.027	.000*
	DBH	164	3.00	-0.68	0.667		
Eskola-kulturaren trinkotasuna	LH	98	3.79		0.448	4.735	.000*
	DBH	155	3.51	-0.28	0.486		
Kontrol soziala	LH	97	2.14		0.620	-6.349	.000*
	DBH	157	2.66	0.52	0.655		
Kohesio soziala	LH	98	4.00		0.637	7.026	.000*
	DBH	161	3.39	-0.61	0.701		
Ikasle-irakasle harremana	LH	99	4.21		0.596	8.226	.000*
	DBH	162	3.49	-0.72	0.815		

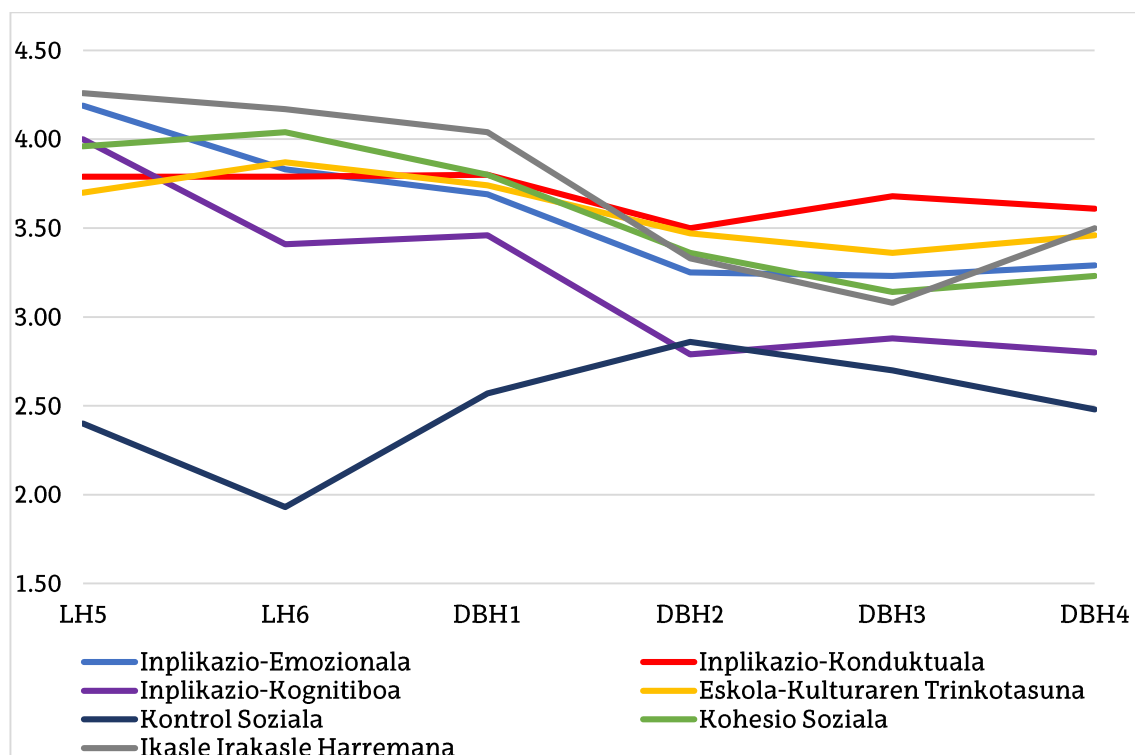
Oharra: \*  $p < .05$  da, eta, ondorioz, ezberdintasun esanguratsuak daude.

Inplikazio emozionalaren mailak altuak dira LH zein DBHn inplikazio emozionalaren, inplikazio konduktualaren eta eskola-kulturaren trinkotasunaren pertzepzioaren kasuan. Inplikazio kognitiboaren kasuan, aldiz, maila altua da LHrako, baina tartekoa DBHrako, eta gauza bera gertatzen da kohesio soziala eta ikasle-irakasle arteko harremanaren kasuan, azken hau maila altutik oso hurbil badago ere ( $\geq 3.5$ ). Kontrol sozialari dagokionean, maila baxua da LHn eta tartekoa DBHn. Ezberdintasun horiek, gainera, esanguratsuak dira kasu guztietan inplikazio konduktualaren kasuan izan ezik ( $p < .05$ ).

Azpimarratzekoak dira, gainera, kohesio sozialean eta ikasle-irakasle harremanean LH etapak lortu dituen datuak (4.00 eta 4.21, hurrenez-hurren) datu-bilketako batez bestekorik altuenak direlako. Bestalde, etapen arteko alderik handiena inplikazio kognitiboaren kasuan ematen da eta txikiena inplikazio emozionalean (desadostasunik handiena). Desbideratze tipikoei erreparatuta, datu guztiak nahiko paretsuak dira, baina inplikazio konduktualaren kasuan datua txikiagoa da; beraz, adostasun handiagoa izan da ikasle artean kasu horretan.

#### 4.3.2. MAILAREN ARABERAKO DATUAK

Ondoren, mailaz-mailako datuak eskainiko dira ikerketa honen zazpi aldagietarako. Lehendabizi, 5. Irudiak datu guztien ikuspegi orokorra eskaintzen du, eta jarraian, 8. Taulan maila bakoitzerako datu zehatzagoak ere eskainiko dira (*DT, F, p*).



5. Irudia: Aldagaien bilakaera mailaz-maila Eleizalde Ikastolan.

Irudi honetan ikus daiteke DBH2 maila inguruan aldagai guztien balioak jaisten direla eta kontrol soziala igotzen dela. Maila horretan ematen da inplikazio kognitiboaren neurketarik baxuena (2.79, inplikazio-maila txikia), eta kontrol sozialik altuena (2.86, tarteko maila). DBH3 mailan ikusten dira neurketa baxu batzuk (ikasle-irakasle harremana eta kohesio soziala, adibidez); beraz, argi ikusten da beherakadarik handiena maila horietan dagoela eta, eta maila horietan daudela, gainera, inflexio puntu gehienak. Beraz, joera orokorra ondokoa da: kontrol sozialak adinarekin batera egiten du gora, eta gainontzeko aldagaiek kontrako joera dute (adinak aurrera egin ahala, bera doaz). Mailaz-mailako datu horiek zeintzuk izan diren eta batez bestekoen artean egondako ezberdintasunak 8. Taula honetan jaso dira; azpimarratu behar da DBH2-3 maila inguruetan

inflexio-puntuak badaude ere, kontrol sozialaren joera orokorra gorakorra dela eta gainontzekoena beherakorra.

8. Taula. *Inplikazio Emozionala Mailaz-Maila eta Taldez-Talde*

		<i>n</i>	<i>M</i>	$\Delta M$	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Inplikazio emozionala	LH5	44	4.19		0.542	12.096	.000*
	LH6	54	3.83	-0.36	0.701		
	DBH1	43	3.69	-0.14	0.848		
	DBH2	39	3.25	-0.44	0.916		
	DBH3	40	3.23	-0.02	0.542		
	DBH4	34	3.29	0.06	0.754		
Inplikazio konduktuala	LH5	43	3.79		0.363	3.927	.002*
	LH6	52	3.79	0.00	0.397		
	DBH1	38	3.80	0.01	0.404		
	DBH2	40	3.50	-0.30	0.428		
	DBH3	37	3.68	0.18	0.376		
	DBH4	33	3.61	-0.07	0.404		
Inplikazio kognitiboa	LH5	45	4.00		0.589	27.681	.000*
	LH6	54	3.41	-0.59	0.604		
	DBH1	44	3.46	0.05	0.638		
	DBH2	42	2.79	-0.67	0.604		
	DBH3	43	2.88	0.09	0.625		
	DBH4	35	2.80	-0.08	0.551		
Eskola-kulturaren trinkotasuna	LH5	44	3.70		0.473	8.399	.000*
	LH6	54	3.87	0.17	0.416		
	DBH1	39	3.74	-0.13	0.518		
	DBH2	42	3.47	-0.27	0.431		
	DBH3	40	3.36	-0.11	0.491		
	DBH4	34	3.46	0.10	0.424		
Kontrol soziala	LH5	43	2.40		0.637	13.171	.000*
	LH6	54	1.93	-0.47	0.522		
	DBH1	40	2.57	0.64	0.725		
	DBH2	42	2.86	0.29	0.649		
	DBH3	41	2.70	-0.16	0.587		
	DBH4	34	2.48	-0.22	0.604		
Kohesio soziala	LH5	45	3.96		0.656	15.735	.000*
	LH6	53	4.04	0.08	0.628		
	DBH1	41	3.80	-0.24	0.765		
	DBH2	44	3.36	-0.44	0.650		
	DBH3	42	3.14	-0.22	0.637		
	DBH4	34	3.23	0.09	0.548		
Ikasle-irakasle harremana	LH5	45	4.26		0.698	22.410	.000*
	LH6	54	4.17	-0.09	0.498		
	DBH1	42	4.04	-0.13	0.634		
	DBH2	44	3.33	-0.71	0.830		
	DBH3	42	3.08	-0.25	0.764		
	DBH4	34	3.50	0.42	0.696		

Oharra: \*  $p < .05$  eta, beraz, ezberdintasunak esanguratsuak dira.

8. Taula honetan berresten dira 4. Irudian ikusitako datuak; oro har, adinak gora egin ahala, behera egiten dute datu guztiek eta hobekuntza txiki bat ikusten da DBH amaieran. Hobekuntza horrek, edozein kasutan, ez du inoiz LHko balioa berreskuratuko. Aldagai bakoitzaren joera orokorraren barruan batzuetan *zerra-hortzak* agertzen dira, alterazio txikiak. Kasu hori da, adibidez, inplikazio kognitiboarena: joera orokorra beherakorra bada ere, igoera-jaitsiera txikiak daude maila batetik bestera eta inplikazio-maila ez doa etengabe jaisten.

Joera beherakor bat badago ere, horrek ez du adierazi nahi inplikazio- eta pertzepzio-mailak ezegokiak direnik, haatik, 2.5etik gora dauden datu bakarrak (maila baxua) kontrol sozialari dagozkio, LHn, hori bai. Gainontzeko datu guztiak erdi-mailakoak (2.5-3.5 bitartekoak) eta altuak dira (3.5-5 bitartekoak).

Ikusten den bezala (7. Taula, *p* zutabea) batez bestekoen arteko ezberdintasun esanguratsuak daude. Ezberdintasun horiek zein mailen artean ematen diren jakiteko *post hoc* kontrasteak egin dira aldagai horietarako. Kasu guztietan Tukey kontrastea erabili da, inplikazio konduktualaren kasuan izan ezik zeinean Games-Howell kontrastea erabili den. Estatistiko hauek erabiltzea erabaki da bariantzen homogeneotasun-proba egin eta gero ikusi delako, inplikazio emozionala kenduta, gainontzeko kasu guztietan  $p > .05$  dela eta, beraz, bariantza berdinak onartzen direla taldeen artean. Inplikazio emozionalaren kasuan  $p < .05$  da eta, beraz, ez dira bariantza berdinak onartzen taldeen artean.

Ondoko 9. Taulan jasotzen dira mailen arteko ezberdintasunak eta noiz diren horiek esanguratsuak ( $p < .05$ , urdinez markatuta).

9. Taula. *Post Hoc* kontrasteak Mailako Batez Bestekoen Arteko Ezberdintasunetarako

Inplikazio emozionala (I)	LH6 (J)	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(.359)** .057	(.498) .021*	(.940) .000*	(.959) .000*	(.897) .000*
LH6		(.139) .954	(.581) .017*	(.600) .000*	(.538) .016*
DBH1			(.442) .223	(.461) .045*	(.400) .258
DBH2				(.019) 1.000	(-.061) .999
DBH3					(-.061) .999
Inplikazio konduktuala	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(.003) 1.000	(-.010) 1.000	(.293) .011*	(.109) .821	(.181) .341
LH6		(-.012) 1.000	(.290) .008*	(.107) .810	(.181) .313
DBH1			(.303) .011*	(.119) .785	(.194) .315
DBH2				(-.184) .325	(.109) .850
DBH3					(.075) .969

## 9. Taula (Jarraipena)

Inplikazio kognitiboa	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(.593).000*	(.536).001*	(1.210).000*	(1.121).000*	(1.200).000*
LH6		(-.056).997	(.617).000*	(.528).000*	(.607).000*
DBH1			(.637).000*	(.585).000*	(.664).000*
DBH2				(-.089).984	(.010).1000
DBH3					(.079).993
Eskola-kulturaren trinkotasuna	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(-.166).477	(-.039).999	(.236).167	(.345).009*	(.243).188
LH6		(.127).772	(.402).000*	(.511).000*	(.410).001*
DBH1			(.274).081	(.384).003	(.282).096
DBH2				(.109).890	(.008).1000
DBH3					(-.109).890
Kontrol soziala	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(.475).003*	(-.168).821	(-.462).009*	(-.300).232	(-.077).994
LH6		(.643).000*	(-.937).000*	(-.775).000*	(.552).001*
DBH1			(-.294).264	(-.132).929	(.091).989
DBH2				(.162).841	(.385).080
DBH3					(.233).629
Kohesio soziala	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(-.082).989	(.151).892	(.592).000*	(.813).000*	(.728).000*
LH6		(.233).521	(.647).000*	(.895).000*	(.810).000*
DBH1			(.441).024	(.662).000*	(.577).002*
DBH2				(.221).619	(.136).943
DBH3					(-.085).993
Ikasle-irakasle harremana	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	(.089).988	(.214).697	(.926).000*	(1.172).000*	(.756).000*
LH6		(.125).950	(.926).000*	(1.083).000*	(.667).000*
DBH1			(.712).000*	(.958).000*	(.542).010*
DBH2				(.246).560	(-.170).887
DBH3					(-.417).095

Oharra: \* $p < .05$  eta, ondorioz, ezberdintasunak esanguratsuak direla kontsideratzen da.

\*\*Maila arteko ezberdintasuna (I - J).

Aurretik maila arteko ezberdintasun esanguratsuak existitzen direla ikusi bada ere, maila guzti-guztien artean ezberdintasunak ez direla esanguratsuak ikusten da 9. Taulan. Datuek patroia zehatzik jarraitzen ez badute ere, LH5 eta LH6 (kasu batzuetan DBH1 ere) DBH2 edo goragoko mailekin konparatzean dira ezberdintasun horiek esanguratsuak.

Baina, badira, noski, joera horrekin bat ez datozen neurketak. Adibidez, kontrol soziala aztertzean ikusten da ezberdintasunak soil-soilik agertzen direla DBH1 eta beheagoko mailak DBH2rekin konparatzean. Edo, inplikazio kognitiboaren kasuan, LH5ek ezberdintasun esanguratsuak ditu gainontzeko maila guztiekin. Datuok jarraitzen duten patroia edo joera argitu nahian, frekuentzia-taula bat osatu da (10. Taula) ikusteko zenbat kasutan diren mailen arteko ezberdintasunak esanguratsuak.



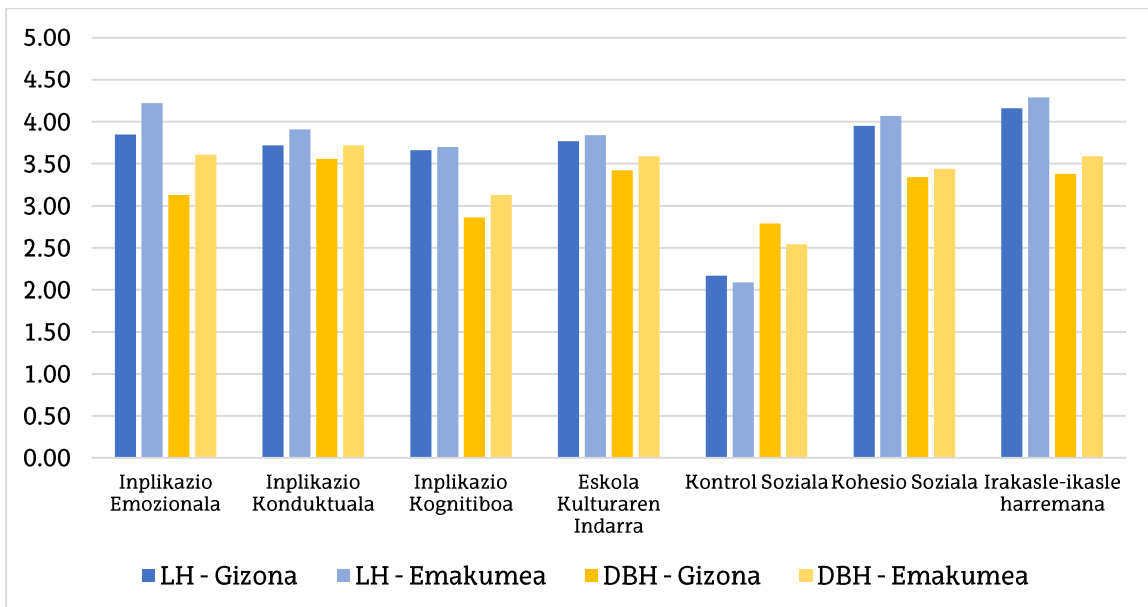
10. Taula: Ezberdintasunak Noiz Diren Esanguratsuak, Frekuentzia Taula

	LH6	DBH1	DBH2	DBH3	DBH4
LH5	✓✓	✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓
LH6		✓✓	✓✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓✓
DBH1		✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓
DBH2			✓✓✓	✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓
DBH3					

Kasu honetan aurretik behatutako joera berresten da: ezberdintasunak batik batik LH5-6 eta DBH1 goragoko mailekin konparatzean ematen dira. Ez da, inoiz ez, DBH2 edo goragoko mailen arteko ezberdintasun esanguratsurik. LH6 eta DBH2 arteko ezberdintasun esanguratsuak dira gehien errepikatzen direnak; eta, jasotako datuei erreparatuta, hain zuzen ere, LH6 mailan ematen dira neurketarik altuenak, eta DBH2 mailan xumeenak.

#### 4.4. ETAPA AKADEMIKOAREN ETA SEXUAREN ARABERA

Atal honetarako lau talde bereizi dira: LHko gizonak, LHko emakumeak, DBHko gizonak eta DBHko emakumeak. Orokorrean, emakumeek puntuazio altuagoak lortu dituzte (kontrol soziala ezik); gainera, sexuaren eta adinaren arabera konparatzean, 4.3.1. atalean ikusi den etapa arteko arrakala berresten da (6. Irudia).



6. Irudia: Gizon eta emakumeen arteko ezberdintasunak LH eta DBHn.

Sexuen araberako datuei erreparatuta, garbi ikusten da LHtik DBHrako trantsizioan beherakadak nabarmenak direla; antzeman daiteke, era berean, diferentzia handiago edo txikiagoarekin emakumeen inplikazio- eta pertzepzio-mailak altuagoak direla gizonezko adinkideenak baino. Ezberdintasun horiek nolakoak diren eta zein kasutan diren esanguratsuak ikusteko, ondoko 11. Taulak informazio zehaztua ematen du 5. Irudian jasotako datuetarako (urdinez markatuta ezberdintasun esanguratsuak).

11. Taula. *Eta Sexuaren Araberako Datuak*

			<i>n</i>	<i>M</i>	$\Delta M$	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Inplikazio emozionala	LH	Gizon	61	3.85		0.716	-2.806	.006*
		Emakume	37	4.22	0.37	0.466		
	DBH	Gizon	76	3.13		0.806	-3.863	.000
		Emakume	80	3.61	0.48	0.720		
Inplikazio konduktuala	LH	Gizon	59	3.72		0.422	-2.664	.009
		Emakume	36	3.91	0.19	0.266		
	DBH	Gizon	68	3.56		0.421	-2.445	.016
		Emakume	80	3.72	0.16	0.398		
Inplikazio kognitiboa	LH	Gizon	62	3.66		0.718	-.299	.766
		Emakume	37	3.70	0.04	0.571		
	DBH	Gizon	81	2.86		0.688	-2.697	.008
		Emakume	83	3.13	0.27	0.620		
E.-Kulturaren trinkotasuna	LH	Gizon	61	3.77		0.428	-.709	.480
		Emakume	37	3.84	0.07	0.482		
	DBH	Gizon	77	3.42		0.489	-2.192	.030
		Emakume	78	3.59	0.17	0.470		
Kontrol soziala	LH	Gizon	60	2.17		0.594	.606	.546
		Emakume	37	2.09	-0.08	0.665		
	DBH	Gizon	78	2.79		0.668	2.435	.016
		Emakume	79	2.54	-0.25	0.620		
Kohesio soziala	LH	Gizon	61	3.95		0.678	-.899	.371
		Emakume	37	4.07	0.12	0.565		
	DBH	Gizon	80	3.34		0.744	-.883	.379
		Emakume	81	3.44	0.10	0.657		
Ikasle-irakasle harremana	LH	Gizon	62	4.16		0.642	-1.078	.284
		Emakume	37	4.29	0.13	0.505		
	DBH	Gizon	81	3.38		0.680	-1.623	.107
		Emakume	81	3.59	-0.21	0.759		

Oharra: \*  $p < .05$  eta, ondorioz, ezberdintasunak esanguratsuak direla kontsideratzen da.

Inplikazio- eta pertzepzio-mailarik altuenak emakumeenak dira, bereziki inplikazio emozionalari, kohesio sozialari eta ikasle-irakasle harremanari dagokionean (4tik gorako batez besteko bakarrak). Kasu honetan ere, soil-soilik

kontrol soziala da maila baxukoa, gainontzeko aldagai guztietan erdi- eta goi-mailako inplikazio- eta pertzepzio-mailak antzeman dira.

Argi ikusten da, era berean, eta salbuespen txiki batzuekin, sexuen arteko ezberdintasunak handiagoak direla DBHn LHn baino; ezberdintasun horiek, alabaina, ez dira kasu guztietan esanguratsuak. Ezberdintasunak noiz diren esanguratsuak jakiteko, jakin behar da hiru kasuistika eman direla: (1) ezberdintasun esanguratsuak daude DBHn bakarrik; (2) ezberdintasunak esanguratsuak dira LHn eta DBHn; eta (3) ezberdintasunak ez dira inoiz esanguratsuak. Gehien errepikatu dena lehendabiziko kasuistika da (ezberdintasun esanguratsuak soilik DBHn).

Hori ikusirik, joera bat antzeman daiteke: adinak aurrera egiten duenean, sexuen arteko ezberdintasunak handitzen dira eta esanguratsuagoak dira; hain zuzen ere, zazpi aldagaietatik bostetan aurkitu dira DBHn ezberdintasun esanguratsuak: inplikazio emozionala, konduktuala, eta kognitiboa, eskola-kulturaren trinkotasuna eta kontrol soziala.

Ez da sexuen arteko ezberdintasun esanguratsurik aurkitu ikasle-irakasle harremana eta kohesio soziala baloratzeko orduan; aldiz, inplikazio konduktual eta kognitiboan ezberdintasun nabariak aurkitu dira LH eta DBH etapetan sexuen artean. Erabat argia ez bada ere, joera bat antzeman daiteke datu hauetan, kasu bakar batean ere ez da ikusi ezberdintasunak LHn esanguratsuak izatea eta ez DBHn. Gainera, kasuen erdietan baino gehiagotan ematen dira sexuen arteko ezberdintasun esanguratsuak DBHn; beraz, ikusten da sexuen arteko ezberdintasunek indarra hartzen dutela, beste behin ere, adinak gora egin heinean.



# 5.

## ONDORIOAK & EZTABAIDA



## **5. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA**

Azken atal honetan aurretik eman diren emaitzak baloratuko dira; era berean, beren kausa eta haietan eragin dezaketen faktore garrantzitsuak aipatuko dira. Bestalde, ikerketa honek izan ditzakeen eskola barruko zein kanpoko inplikazioak eta onurak nabarmenduko dira. Amaitzeko, ikerketa honen hobekuntzarako proposamenak erantsiko dira.

### **5.1. EZTABAIDA LORTUTAKO EMAITZEN INGURUAN**

Lehendabiziko atal honetan ikerketa honen helburu bakoitzerako ondorioak jasotzen dira, eta emaitza horiek hobeto ulertu ahal izateko zenbait azalpen eta teorizazio gehitzen dira.

#### **5.1.1. ELEIZALDE IKASTOLAKO ESKOLA-INPLIKAZIO MAILA**

Eleizalde Ikastolako ikasleek, inplikazio emozional, konduktual eta kognitibo altuak edo tarteko mailakoak adierazi dituzte. Neurketarik baxuena tarteko mailakoa izanik eta beste biak maila altukoak izanik, kontsideratu daiteke datu horiek, orokorrean, Eleizaldeko ikasleen eskola-inplikazio maila oso egokiak adierazten dituztela. Emaitza hauekin beraz, planteaturiko lehen hipotesia onartzen da (eskola-inplikazio mailek behera egingo dute adinak gora egin heinean); hala ere, zuzenketa txiki bat erantsi beharko litzaioke, ikusi baita joera orokorra beherakorra bada ere, DBH4 mailan DBH2-3 mailekin alderatuta hobekuntza txiki bat dagoela.

Arrazoi askok eragin ditzakete halako maila altuak eta ez dute derrigorrez ezaugarri akademiko eta teorikoekin harremana izan behar. Izan ere, testuinguru soziala kontuan hartzea ere ezinbestekoa da, erakundea ez baita sistema isolatua; haatik, suprasistemak (familiak, erakundeak, herria...) eta azpisistemak (sistemaren osagaiak) ditu (Von Bertalanffy, 2015). Alde horretatik, Eleizalde Ikastolak ibilbide luzea du eta errekonozimendu handikoa da herrian (Bermeon) zein inguruetan; 3. atalean aipatu den bezala, Mundaka eta Bakioko ikasleak ere

joaten baitira Eleizaldera, nahiz eta herri horiek badituzten, noski, beren eskola propioak.

Beste alderdi garrantzitsu bat da irakasleak (eta gainontzeko langileak) herrikoak, ingurukoak edo herriarekin harremana dutenak direla, beraz, bertako errealitatea ondo baino hobeto ezagutzen dute (istorioak, herriko historia, familiak...) eta, ondorioz, erreferente komunak dituzte. Beste erreferente bat, zalantzarik gabe, hizkuntza da. Eleizalde Ikastolako ikasleak beren ama hizkuntzan eta hizkeran eskolaratzen dira; euskara oinarri izanik Bermeoko hizkera da Eleizaldeko haurren oinarria (gero estandarrerako, hots baturako bidea egiteko). Euskalkian eskolaratzeak eta hortik euskara baturako bidea egiteak (*Dakigunetik ez dakigunera*) ikasleen interesa handi dezake, hein handi batean Garapen Hurbileko Zonaldean lan egitea asko errazten duelako, zenbait aditu euskaltzaleren ustez, tartean, Goikoetxea-Arrieta (1999). Beraz, Eleizalde Ikastola bere ikasleen jatorri eta testuinguruarekin oso lotuta egoteaz gain, bere ingurune hurbilean oso ondo baloratua dagoen ikastetxea da eta horrek inplikazioa igo lezake.

Bestalde, 4. atalean jaso den bezala, ikasleek irakasleekin duten harremana oso ontzat baloratzen dute (neurketa guztien artean altuena da); eta, gainera, euren arteko harremana (kohesio soziala) ere oso ondo baloratzen dute, ikasle-irakasle harremana baino hamarren bat baxuago. Horrek, zalantzarik gabe, agerian uzten du bertako testuingurua ere atsegina egiten zaiela ikasleei. Beraz, eskolan *gustura* sentitzeak ere eragin handia izan dezake, kasu honetan onerako, eskola-inplikazioan. Hala ere, badira eskola-kultura eta -klimaz gain eskola-inplikazioan eragin dezaketen beste zenbait eragile ere; hala nola, familiarekin harremana (egoera pertsonala, oro har), gainontzeko ikaskideekin harremana, eskola-lanari buruzko *feedbacka* maiz jasotzea eta porroterako beldurra (e.g., Stormshak, Fosco eta Dishion, 2010; Caraway, Tucker, Reinke eta Hall, 2003; Li, Doyle-Lynch, Kalvin, Liu eta Lerner, 2011).



### 5.1.2. ELEIZALDE IKASTOLAKO ESKOLA-KULTURAREN PERTZEPZIO-MAILA

Ikastolako eskola-kulturaren ezaugarriak antzemateko eta ikasleek pertzibitzen dituzten jakiteko, lau aldagai bereizi dira: eskola-kulturaren trinkotasuna (beti ere pertzibitua); erakundearen kontrol soziala; kideen kohesio soziala eta ikasle-irakasleen harremana. Kasu honetan ikasleek maila altua adierazi dute eskola-kulturaren pertzepzioan, kohesio sozialean eta ikasle-irakasle harremanean. Horrenbestez, atal honi dagokion hipotesia (eskola-kulturari dagozkion aldagaien mailak altuak edo erdi-mailakoak izango dira; kontrol soziala, berriz, behe edo tarteko mailakoa izango da) onartzen da.

Honek adierazten duena zera da: ikasleek eskola-kultura osatzen duten elementuak pertzibitzen dituztela eta kultura hori ondo ezarrita dagoela. Ikasleak gai dira antzemateko erakundearen antolakuntza zein den, identifikatzeko eskola-komunitateko kide bakoitzak zein rol duen, jakiteko zer egin dezaketen eta zer ez, antzemateko kultura nagusiaren azpian sortu diren azpikulturak... Horri lotuta, ikasleek kohesio sozial handia erakutsi dute, eta hori eskola-kulturaren barne-ezaugarriei loturik joan liteke; izan ere, 2. atalean aipatu den bezala, ikastetxeak baliabideak ditu (Tutoretza Plana, kasu) bere partaideen arteko harremanak eraiki, sendotu eta zaintzeko. Aipatutako hori eta kideen arteko harreman ona (eta berau zaindu nahi izatea), biak, eskola-kulturako elementu gakoak dira eta, aldi berean, eskola-kulturaren eragiten dute.

Aipatutako datu hauek aditzera ematen dute Eleizalde Ikastola erakunde hurbila dela, bertako ikasle eta langileentzat atsegina eta bertako kultura aski sendoa eta errotua dela, baita aberatsa ere; izan ere, ikasle zein irakasleen azpikulturen presentzia antzeman dute ikasleek (3.94 puntu irakasleen azpikulturen presentziaren kasuan eta 3.04 puntu irakasleen kasuan). Azpikultura horiek era askotakoak izan daitezke: batzuk erakundeak berak sortutako bereizketen ondorio dira (LH eta DBH, A eta B taldeak, kasu), baina beste batzuk naturalki sortuak dira (ikasle/irakasleen arteko taldetxoak). Azpikulturak sortzeko ere zenbait arrazoi egon daitezke, horietako bat erakundeak egiten duen kontrol sozial txikia izan daiteke (2.43 puntu); ez autoritarioa izateak eta gehiegizko kontrola ez aplikatzeak naturalki taldeak sortzean lagun dezake.

Azkenik, ikasle eta irakasleen arteko harremanak ere oso balorazio positiboa jaso du irakasleen aldetik (eskola-kultura blokeko neurketarik altuena da: 3.76

puntu); eta hori aurretik lortu diren emaitzekin lotzen badugu (kontrol sozial txikia, kohesio ona, kultura sendoa, errotua, eta ikasleek barneratua), ikastolako kultura hurbila eta ikasleentzako atsegina dela antzeman daiteke. Datu hauek kontzeptualizazioan aipatu den Hargreavesen (1995) ereduarekin konparatuz gero (2. Irudia), esan daiteke Eleizalde Ikastola *ongizatearen* eskola dela; kontrol sozial txikiduna eta kohesio sozial handiduna: lasaia, humanitarioa eta eroso.

### 5.1.3. ETAPAREN ARABERAKO ETA MAILAZ-MAILAKO EBOLUZIOA

Eta bakoitzeko neurketei erreparatuta, argi ikusi da LHko emaitzak kasu guztietan altuagoak direla DBHkoak baino, bai eskola-inplikazioan eta baita eskola-kulturaren pertzepzioan ere. Egia da kontrol soziala igo egiten dela LHtik DBHra, gainontzeko aldagai guztiek behera egiten duten bitartean; baina kontrol soziala harik eta baxuena izatea espero denez, kasu honetan ere emaitza hobekak dira LHn DBHn baino. Maila batetik bestera ematen den eboluzioan joera paretsua antzematen da eskola-kultura eta -inplikazioa blokeetan; beraz, ezin da onartu atal honetarako planteatu den hipotesia, joera ezberdinak izango zituztela esaten baitzuen.

Mailaz-mailako eboluzioari erreparatuta, DBH2 maila inguruan pilatzen dira (kasu batzuetan DBH3n ere), batez bestekorik txikienak. Adibideak jartzearren, inplikazio kognitiboak joera beherakorra badu ere, egindako neurketa guztien artean txikiena DBH2 mailakoa da; eta ikasle-irakasle harremanarena DBH3 mailakoa. Beraz, Lehen Hezkuntzan hasten den joera beherakor horrek inflexio-puntu bat du DBH2-3 maila inguruetan; nahiz eta ez den, inolaz ere, aldagaien joera beherakorra hausten.

Hamaika arrazoi egon daitezke emaitza hauek interpretatzeko; baina, ikerketa guztien joeraren barruan sartzen dira. Marko teorikoan ikusi den bezala, zenbait ikerketek (e.g., Ramos-Díaz et. al., 2017) erakusten dute adinak gora egin ahala ikertutako aldagaien maila jaitsi egiten dela. Hori justifikatzeko edo ulertzen saiatzeko adin horietan zein aldaketa ematen diren aztertzea komenigarria da; izan ere, urte horietan aldaketa ebolutibo eta psikologiko garrantzitsuak ematen dira, horren harira, aztertuko da zer gertatzen den jasotako mailarik kritikoenekin bat datozen adinetan.

Piageten garapenaren etapei erreparatuz gero, ikerketa honetan parte-hartu duten haur-gazteak bi etapa ezberdinetan daude: operazio zehatzen etapa (7-12 urte bitartekoa) eta operazio formalen etapa (12 urtetik aurrera). Etapa aldaketa, hain zuzen ere, 12 urterekin ematen da; hots, LH amaitu eta DBH hasten denean. Operazio zehatzen etapan ikasleak logika erabiltzen hasten dira, eta abstrakzioa oraindik erabat garatu gabe dago; baina, aldi berean, errealitateko alderdi garrantzitsuenak sailkatzeko sistemak geroz eta konplexuagoak dira. Operazio zehatzen etapan logika eta abstrakzioa erabat garatuta daude eta pentsamendu hipotetiko-deduktiboa garatuta dago (Piaget, 1975).

Jasotako emaitzetan aurkitu den beste datu esanguratsua (LHtik DBHrako trantsizioan maila guztietan dauden ezberdintasunez gain), DBH2 eta DBH3 maila inguruetan oro har aldagai guztiek izan duten beherakada (kontrol sozialaren kasuan igoera) da. Eta, etapa ebolutiboei erreparatuta, maila horietan aldaketa garrantzitsuak ematen dira (Gaete, 2015): 13-14 urterekin nerabezaro goiztiarra amaitu eta tarte-nerabezarora hasten da; eta urte horiek dira, hain zuzen ere, DBH2-3 mailai dagozkienak.

Nerabezaro goiztiarrean (10-13 urte) garapen biologikoa bizkorra da, aldakortasun emozional handia dute eta pentsamenduak muturrekoak izaten dira. Etapa horretan egozentrismoa nahiko altua da eta tarte-nerabezarora pasatzen hasten direnek pribatutasun behar handiagoa sentitzen dute; kontrol sozialaren sentimendura lotuta egon liteke, beraz. Etapa horretan hasten da familia eta eskolatik aldentzeko gogoia, autoritatea zalantzan jartzen da eta berdinen arteko harremanek garrantzi handia hartzen dute; hala ere, nerabe horiek familian sostengua bilatzen jarraitzen dute (Gaete, 2015).

Tarte-nerabezaroan aldaketa fisikoek aurrera egiten dute, baina erritmo motelagoan; gainera, independentziarako desioa asko igotzen da (horrek familia eta eskolarekin haserrea eta aldentzea dakar). Garai horretan garapen kognitiboa sakontzen doa eta berari, familiari eta eskolari buruz hausnartzeko duen gaitasunak kritikoago izatea dakar, edozerekiko. Berdinen arteko harremanek duten garrantzia oso handia da (mailarik maximoa), eta lagunek egiten dutena egiteko beharra sentitzen dute (Gaete, 2015).

Beraz, LH-DBH bitartean aldaketa ugari, oso garrantzitsuak eta era askotakoak, ematen dira. Aldaketa horietan bi une garrantzitsu ezberdindu behar dira: LHtik

DBHrako trantsizioa (12 urte, garapenaren etapa aldaketa) eta DBH2-3 inguruko urteak (etapa ebolutibo aldaketa). Aldaketa horien eragina islatuta geratu da ikerketa honek jaso dituen datuen artean; izan ere, ez da kasualitatea batez bestekoen arteko ezberdintasunik handienak bat etortzea aldaketa hauek gertatzen diren urteekin.

#### **5.1.4. SEXUEN ARABERAKO EZBERDINTASUNAK**

Kontsultatutako ikerlanek (e.g., Rodríguez-Fernández et. al., 2016) adierazten zuten joera berretsi da ikerketa honetan: emakumeek aldagai guztietan lortzen dituzte gizonezkoek baino emaitza hobeak. Hala ere, ezberdintasun horiek handiagoak dira DBHn; gainera, ez da LHko etapan sexuen arteko ezberdintasun esanguratsurik aurkitu. Horrenbestez, atal honetarako planteatu den hipotesia partzialki onartu behar da: sexuen arteko ezberdintasunak daude, kasu batzuetan esanguratsuak, baina joera bera ikusten da eskola-kultura eta eskola-inplikazioko blokeetan.

Sexuen arteko ezberdintasuna askoz haratago doa eta eskola-porrotean eragin handia duela frogatu da; Espainian 2018 urtean eskola-uzte goiztiarren datuek arrakala handia utzi zuten agerian gizon eta emakumeen artean: gizonezkoen %21.7ak utzi zuen eskola eta emakumeen %14ak (Estatistika Institutu Nazionala, 2018).

Hori ulertzeko, nahi gabe irakasten eta transmititzen dena aztertu eta ulertu behar da. Sexu eta genero estereotipoak ez-kontzienteki transmititu ditzake eskolak curriculum ezkutuari bidez. Eta ebidentziek erakusten dute (Forteza, 2017) harreman estua dagoela gizonak eta emakumeak hezteko moduaren (transmititutako rol eta estereotipoak barne) eta eskolan jarduteko moduaren artean. Izan ere, egileak gaineratzen duen bezala, ez da gizon batez edo emakume batez gauza bera espero; emakumeak langileagoak eta gizonak erresistenteagoak izan daitezela espero da. Horrek, zalantzarik gabe, eskola-inplikazioan eta -errendimenduan eragiten du.

Ezin dugu ahaztu, halaber, eskolek sexuen arteko ezberdintasunak murriztu, tratu bereiztuak saihestu eta berdintasuna indartzeko politikak sortu eta aplikatzen dituztela (Hezkidetza Plana, kasu). Eskola, ordea, ez da haur-gaztetxoan

sozializazioan eragiten duen eragile bakarra: familiak, telebistak, behatutako jarrerak, norbere iritziek... eta, oro har, gizartea oso eragile garrantzitsuak dira. Gainera, adin horietan aldaketa biologiko ugari ematen direla aipatu berri da (nerabezaro goiztiarretik tarte-nerabazarorako bidea). Adin horretan, aldaketa biologiko-sexualez gain (gorputzak aldatzea), norberaren izaeran aldaketak egoten dira; maiz, gizarteak markatutako roletan sartzeko. Esan bezala, lagunarteko harremanek indar handia irabazten dute eta, horrekin batera, onartua izateko beharra ere sentitzen dute gazteek.

Horrek ez du esan nahi, inondik inora, sexuen arteko ezberdintasunak DBHn hasten direnik. Zenbait ikerketek adierazi bezala (e.g., Blández, Fernandez, Sierra, 2007) LHn genero-rol eta estereotipoak barneratuta daude; eta ikerketa honetan ezberdintasunak aurkitu dira LHn gizon-emakumeen artean; baina, nabaria dena da ezberdintasun horiek, zenbait arrazoi medio, adinak aurrera egin ahala handitzen direla.

## 5.2. INPLIKAZIO SOZIALA ETA ESKOLA BARNEKOA

Ikerketa honen hasieran planteatu da eskola-inplikazioa eta eskola-kultura aztertzeak abantaila asko ekar ditzakeela eskola zein gizarte mailan. Eskola-inplikazioaren ikerketa oso baliabide egokia da ikasleek eskolarekin elkar eragiteko duten modua ezagutzeko. Eskola-kultura ikertzea, hots, ikastolan *gauzak nola egiten diren* ezagutzeta, oso baliabide aproposa da eskola-inplikazioa hobeto ulertu ahal izateko; izan ere, ikasleak *inplikatzen* diren testuinguruari buruzko informazioa ematen digu.

Gizarte mailan eskola-inplikazioa aztertzeak abantaila ugari ekar ditzake; hasteko, eta aipatu den bezala, eskola-porrota aurreikusteko oso adierazle ona delako. Beraz, eskala handiko ikerketa bat egingo balitz (Euskal Autonomia Erkidegoko mailakoa, kasu) gure hezkuntza sistemaren *argazki* zehatza emango liguke. Hori, aldi berean, inplikazio-maila kritikoak detektatzeko baliabide ona da (adibidez, maila sozioekonomikoaren araberako alderik dagoen) eta maila horiek hobetzeko estrategiak diseinatzeko hasierako pausua da.

Eskola-inplikazioa ikastetxe mailan aztertzeak ere abantaila asko ekar diezazkioke ikastetxeari; barne-ikerketa bat egiteak, Eleizalden egin den bezala,

mailaz-mailako eta taldez-taldeko inplikazio-mailak ezagutzea ahalbidetzen du-eta. Era horretan, ikastetxe bakoitzak, ezein erakunderen mendekotasunik gabe, egon daitezkeen gabeziak detektatu ditzake eta inplikazio-mailak igotzeko *ad hoc* esku-hartzeak diseinatu.

Azkenik, eskola-kultura ikertzeak abantaila handiak eskaintzen ditu. Gogoratu behar da eskola-kulturak erakunde horretako bizimoduaren inguruko informazioa ematen duela. Alde horretatik, beraz, inplikazioari dagozkion datuak interpretatzeko baliabide ezin hobea izan daiteke. Ikerketa batek ondorioztatzen badu ikastetxe jakin bateko inplikazio emozionala baxua dela eta bertako kulturaren inguruko informaziorik ez badu, nekez azalduko du zergatik gertatzen den hori. Alabaina, bertako kohesio soziala txikia dela, edo, ikasle-irakasle harremana ezegokia delako ebidentziak aurkitzen badira, inplikazioaren datuak errazago interpretatuko dira.

Eskola barneko mailan interes handikoa izan daiteke, adibidez, ikasleen kohesio soziala nolakoa den aztertzea, zenbait arazo aurreikusteko (eskola jazarpena, kasu). Bestalde, esanguratsua izan daiteke eskola-kultura sortzen edo eraldatzen ari diren ikastetxeek jakin dezaten ikasleek haren inguruko zer-nolako pertzepzioa duten. Eskola berria denean (edo edozein arrazoirengatik aldaketak egin nahi direnean) arau eta ohitura berriak sortzen dira, komunikazio-bideak ezartzen dira... eta baliabide ona da jakiteko ea ikasleek bertako ohitura eta arauak barneratuta dituzten.

Amaitzeko, ezinbestekoa da azpimarratzea ikerketa beste zenbait jarduerekin osatzea premiazkoa dela. Irakasleek eskola-inplikazio eta -kulturari buruzko formakuntza jasotzea ere ezinbestekoa da gaiaren inguruko kontzientzia garatu eta ganorazko hobekuntza-proposamenak eta esku-hartzeak egin ahal izateko.

### 5.3. HOBKUNTZA-PROPOSAMENAK ETA ETORKIZUNERA BEGIRA IKERKETA-LERROAK ZABALTZEA

Ikerketa hau hobetu edo osotzeko zeinahi proposamen luzatu litezke. Ondoren, hobekuntzarako proposamenak eta ikerketa honekin jarraitzeko lan-ildoak biltzen dira.

Mugapen handia izan da parte-hartu duten ikasleen kopuru egokia bilatzea; izan ere, erabat interesgarria litzateke LH osoko ikasleek parte hartzea. Hala ere, eta nahiz eta interesgarria den, neurketa-instrumentu bera erabili behar da parte hartu duten ikasle guztiekin; eta LH osora zabaldu izan balitz ikerketa, parte hartzaileen adin-heina 10-11 urtekoa litzateke. Horrek asko zailtzen du lana; izan ere, sei urteko ikasleek zein 16koek ulertzeko moduko galderak prestatu behar dira eta sei urteko ikasleek nekez irakurri eta uler dezakete erabili den galdetegia. Beraz, etorkizunari begira, interesgarria litzateke adin-heina zabaltzea eta LH osoa hartzen duen ikerketa egitea, horretarako egokiak diren galdetegiak diseinatuz eta erabiliz.

Bigarren proposamena lagina handitzea eta beste aldagai batzuk kontuan hartzea da. Adibidez, hezkuntza sare publikoan eta itunpeko eskoletan ikasten ari diren ikasleen artean ezberdintasunik dagoen, jatorriak eta maila sozioekonomikoak eraginik duten... Horretarako lagina zabaldu beharko litzateke; baina ez da ohikoa LH eta DBH eskaintzen duten hezkuntza sare publikoko ikastetxeak aurkitzea eta hori oztopo handia litzateke. Izan ere, ikastetxez aldatzean beste zenbait aldagai ere distortsionatzen dira eta ezinezkoa litzateke ondorio garbirik ateratzea. Eleizalde Ikastolak, bi etapak eskaintzean, testuinguru berean eskola-kulturaren pertzepzioa eta eskola-inplikazioa, aldagai biak, ondo aztertu ahal izan dira.

Azken hobekuntza-proposamen bat izan liteke, etorkizunean, aurten parte-hartu duten ikasleen inplikazio- eta pertzepzio-mailak ikertzen jarraitzea. Hala, ikasle horietan urterik urte zein aldaketa dauden azter liteke, adin ezberdinetako ikasleak aldi berean hartu ordez. Halako ikerketa-diseinua interesgarria eta tentagarria izan badaiteke ere, ezinezkoa zen diseinu hori ikerketa honi aplikatzea.

Etorkizunean ikerketa honekin jarraitzea erronka handia izan daiteke eta horregatik ezinbestekoa da, ikerketa zabaldu nahi bada, aipatutako proposamenak kontuan hartzea.

Ikerketa hau erronka profesionala izan da zalantzarik gabe; ibilbide pertsonalean aurrekaririk gabeko ikerketa eta azterlana izan baita. Honelako sakontasuna eta analisi gaitasuna eskatzen duten lanak ibilbide akademiko bati amaiera emateko modu ederra dira; baina, aldi berean, erronka handia ere badira. Kalkulu estatistikoan trebatu behar izatea, datuen analisirako interfaze berriak ezagutzea, eta datuak interpretatzea izan dira ikerlan honen erronkarik handienak, ez baita soilik datuak biltzea eta analizatzea, baizik eta hauek ulertu, interpretatu eta modu egokian irakurtzen saiatzea.



**6.**

**BIBLIOGRAFIA**



## 6. ERREFERENTZIAK

236/2015 Dekretua, BOPV, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, 2015eko abenduaren 22koa, 42.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., eta Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>

Appleton, J.J. (2012). Systems Consultation: Developing the Assessment-to-Intervention Link with the Student Engagement Instrument Ondoko lanean: Christenson, S., Reschly, A., eta Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. (725-741 or.) New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7

Baron, P., eta Corbin, L. (2012). Student engagement: Rhetoric and reality. *Higher Education Research & Development*, 31(6), 759-772. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.655711>

Blández, J., Fernandez, E., eta Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).

Buhs, E. S., Koziol, N. A., Rudasill, K. M., eta Crockett, L. J. (2018). Early temperament and middle school engagement: School social relationships as mediating processes. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 338.

Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M., eta Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.

Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. Ondoko lanean: D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (61-97). Chicago: University of Chicago Press.

Corno, L., eta Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108

Costa, S., eta Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.

Damian, L. E., Stoeber, J., Negru-Subtirica, O., eta Bâban, A. (2017). Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 105, 179-184.

Eleizalde Ikastola. (2018). *Eleizalde Ikastolako Hezkuntza Proiektua*. Berreskuratua <https://www.eleizaldeikastola.eus/node/743> tik.

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301.

Estatistika Institutu Nazionala (2018). *Abandono temprano de la educación-formación*. Ondoko webgunetik berreskuratua: [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925480602&p=1%20254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1%20254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout)

Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., eta Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., eta Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1-12.

Flannery, K. B., Kato, M. M., Kittelman, A., McIntosh, K., eta Triplett, D. (2020). A tier 1 intervention to increase ninth grade engagement and success: Results from a randomized controlled trial. *School Psychology*, 35(1), 88.

Forteza, M. (2017) *Abandono escolar desde una perspectiva de género (Grado Amaierako Lana)*. Universitat de les Illes Balears, Palma de Mallorca. Ondoko webgunetik berreskuratua: [https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148241/Forteza\\_Calafell\\_Marina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/148241/Forteza_Calafell_Marina.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., eta Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., eta Paris, A. (2005). School engagement. Ondoko lanean Lipman, L. (Ed.) *What do children need to flourish?* (or. 305-321). Springer, Boston, MA.

Fulco, C. J., Augustyn, M. B., eta Henry, K. L. (2020). Maternal depressive symptoms and adolescent health risk problems: the role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, 49(1), 102-118.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.

Goikoetxea-Arrieta, A. (1999). *Euskalkia eta Hezkuntza: Dakigunetik ez dakigunera*. Derio: Euskaldunen Egunkaria. Ondoko webgunetik berreskuratua: <https://www.euskaltzaindia.eus/dok/ikerbilduma/53932.pdf>

Goñi, E., Ros, I., eta Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105.

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., eta Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.

Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46

Hezkuntza Saila (2000) 1. Kapituluak: Alderdi Orokorra. *Tutoretza Lehen Hezkuntzan: Laguntzeko eskuliburua* lanean. Berreskuratua ondoko webgunetik: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10\\_curriculum\\_berria/es\\_5495/adjuntos/tutoretza/PDF\\_OROKORRAK/ATALA\\_BAT.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/tutoretza/PDF_OROKORRAK/ATALA_BAT.pdf)

Hezkuntza Saila (2019) Jarraibideak, Hezkuntza-Sailburuordearenak, Hezkuntza Sailaren mendeko ikastetxe publikoei deitzeko, 2019-2020 ikasturtean BIDELAGUNA: Eskola orduz kanpoko laguntza programa egiteko eskaerak egin ditzaten. (IE2. Hezkuntza inklusiboa eta aniztasunari erantzuna). Berreskuratua ondoko webgunetik:  
[https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn\\_edu\\_inc\\_pd\\_bidelaguna/e\\_u\\_def/adjuntos/bidelaguna\\_19\\_20\\_instruc\\_e.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_pd_bidelaguna/e_u_def/adjuntos/bidelaguna_19_20_instruc_e.pdf)

Hezkuntza Saileko Liburutegien Buletina (2020). Hezkuntzari buruzko buletin berria 2020ko urtarrilaren 27tik otsailaren 2ra arte, 3.

Holt, L. J., Bry, B. H., & Johnson, V. L. (2008). Enhancing school engagement in at-risk, urban minority adolescents through a school-based, adult mentoring intervention. *Child & Family Behavior Therapy*, 30(4), 297-318.

Huberman, M. (1992). Critical introduction. Ondoko lanean: Fullan, M. *Successful school improvement*, 1-20. Oxford: Oxford University Press

Ikastolen Elkarteak. (2020). *Zer da ikastola?* Berreskuratua ondoko webgunetik:  
[https://www.ikastola.eus/ikastola/zer\\_da](https://www.ikastola.eus/ikastola/zer_da)

Kleinsasser, R. C. (2018). *The sociology of teaching: by Willard Waller (1932 urteko edizioaren berrinprimaketa)*

Li, Y., Doyle Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., eta Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342.

Liem, G., eta Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non academic outcomes: Same sex and opposite sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183-206.

Llopis-Goig, R., eta Llopis-Goig, D. (2004). *Bienestar familiar y relaciones de amistad. Un estudio con adolescentes en el contexto escolar*. Ondoko webgunetik berreskuratua: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8596/4/Na.pdf>

Londoño, C. (2018). *5 elementos que construyen una cultura escolar sólida según una experta*. Ondoko webgunetik berreskuratua: <https://eligeeducar.cl/5-elementos-construyen-una-cultura-escolar-solida-segun-una-experta>

Martínez, M. eta Pinya, C. (2015). La transición primaria-secundaria en los Institutos – Escuela en Catalunya. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 57-72.

McLaughlin, M. W. eta Marsh, D. D. (1990). *Staff development and school change. Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, 213-232.

Newman, F.M., Wehlage, G.G. eta Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. Ondoko lanean: Newman, F.M (Ed), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press, 11-39.

Partnership, G. S. (2013). *School Culture Definition*. Berreskuratua ondoko webgunetik: <https://www.edglossary.org/school-culture/>

Phan, H. P., eta Ngu, B. H. (2014). Longitudinal Examination of Personal Self-Efficacy and Engagement-Related Attributes: How Do they Relate. *American Journal of Applied Psychology*, 3(4), 80-91. <http://dx.doi.org/10.11648/j.ajap.20140304.11>

Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Bartzelona: Barral Editores

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., eta Revuelta, L. (2016). Validation of the spanish version of the school engagement measure (SEM). *The Spanish journal of psychology*, 19(e86), 1-9. [doi.org/10.1017/sjp.2016.94](https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94)

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., eta Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118.

Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., eta Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82.

Ros, Iker (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92. ISSN: 1136-1034. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17512723006>

Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., eta Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.

Schein, E. H. (2018). *Organizational Culture and Leadership* (5 ed.) New Jersey: John Wiley & Sons

Sharma, B. R., eta Bhaumik, P. K. (2013). Student engagement and its predictors: An exploratory study in an Indian business school. *Global business review*, 14(1(3)), 25-42. <http://dx.doi.org/10.1177/0972150912466364>

Siskin, L. S. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools*. London: Falmer Press.

Stoll, L. eta Fink, D. (1999). El poder de la cultura de la escuela. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro

Stormshak, E. A., Fosco, G. M., eta Dishion, T. J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement: The Family Check-Up model. *School Mental Health*, 2(2), 82-92.

The Glossary of Education Reform. (2013). *School Culture Definition*. The Glossary of Education Reform. Ondoko webgunetik berreskuratua: <https://www.edglossary.org/school-culture/>

Troesch, L. M., Ledermann, T., Jones, J. W., eta Grob, A. (2018). *School Engagement and Achievement in Sibling Pairs: Gender and Birth Order Matter*. *Journal of Relationships Research*, 9.

Vielma, E. V., eta Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.

Voelkl, K. (1997) Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.



Von Betralanffy, L. (2015) *General System Theory: Foundations, Development, Applications*

Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., eta Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148-160.



**7.**

**ERANSKINAK**



## 7. ERANSKINAK

### 7.1. ERANSKINA: IKERKETAN ERABILITAKO GALDETEGIAK ETA EGINDAKO ALDAKETAK

#### 7.1.1. GALDETEGIAK

#### ESKOLA-INPLIKAZIO ETA ESKOLA-KULTURARI BURUZKO GALDETEGIA

Erabat garrantzitsua da orain aurkituko dituzun galderei zintzotasunez erantzutea. **Ez dago erantzun onik, ezta txarrik ere; zure iritzia bakarrik ezagutu nahi dugu.** Zure erantzunei esker, beste neska-mutil batzuei lagundu ahal izango diegu.

.....  
 JAIOTZE-DATA (uuuu/hh/ee. Adib.: 2009/12/25): \_\_\_\_\_

SEXU-BIOLOGIKOA (Gizona/Emakumea): \_\_\_\_\_

IKASMAILA eta TALDEA (adib. LH5.B, DBH3.A): \_\_\_\_\_  
 .....

INOIZ EZ OSO GUTXI	IA INOIZ GUTXI	BATZUETAN APUR BAT	IA BETI ASKO	BETI IKARAGARRI ASKO
1	2	3	4	5

GALDERA		AUKERATU ZENBAKI BAT					
1	Ikastolako arauak jarraitzen ditut beti	1	2	3	4	5	SEM1
2	Arazotan sartzen naiz ikastolan	1	2	3	4	5	SEM2
3	Ikasgelan nagoenean beti nago buru-belarri lanean	1	2	3	4	5	SEM3
4	Adi nago gelan	1	2	3	4	5	SEM4
5	Egin beharreko lanak garaiz amaitzen ditut	1	2	3	4	5	SEM5

6	Gustura sentitzen naiz nire ikastolan	1	2	3	4	5	SEM6
7	Ikastetxean egindako lanarekin pozik nago	1	2	3	4	5	SEM7
8	Ondo pasatzen dut gelan	1	2	3	4	5	SEM8
9	Ikastetxean egin beharreko lanaren inguruan interesa daukat (interesgarria iruditzen zait hemen egiten duguna).	1	2	3	4	5	SEM9
10	Pozik noa ikastolara, ilusioz	1	2	3	4	5	SEM10
11	Aspertu egiten naiz ikastolan	1	2	3	4	5	SEM11
12	Etixerako lanak egiterakoan egindakoa birpasatzen dut akatsak bilatu eta hauek zuzentzeko	1	2	3	4	5	SEM12
13	Azterketa garaitik kanpo ere ikasten dut	1	2	3	4	5	SEM13
14	Informazioa bilatzen dut interneten gelan ematen ditugun gaien inguruan	1	2	3	4	5	SEM14
15	Irakurritakoa ez badut ulertzen, atzera jotzen dut berriro irakurtzeko.	1	2	3	4	5	SEM18
16	Ikasgelan ikasten dudanaren inguruan ikastetxetik kanpoko pertsonekin hitz egiten dut.	1	2	3	4	5	SEM19
17	Atsegin dut gelako eztabaidetan parte-hartzea eta normalean zerbait galdetzean eskua altxatzen dut.	1	2	3	4	5	PIE1
18	Eskolaz-kanpoko zenbait jardueretan parte-hartzen dut.	1	2	3	4	5	PIE2

19	Oso garrantzitsua da Eleizalde ikastola niretzat, nire bizitzaren zati da.	1	2	3	4	5	PIE3
20	Ikastetxe honen kide naizela sentitzen dut	1	2	3	4	5	PIE4
21	Etxean bezala sentitzen naiz hemen	1	2	3	4	5	PIE5
22	Irakasleek parte-har dezadan bultzatzen dute	1	2	3	4	5	PIE6
23	Eskolako jarduera guztietara apuntatzen naiz (irteerak, kirol-txapelketak, sukalkia...)	1	2	3	4	5	PIE7
24	Harro nago Eleizalde ikastolan egoteaz	1	2	3	4	5	ODC1
25	Zaila da ni bezalako pertsonentzako hemen onartua izatea	1	2	3	4	5	SPC1

ERABAT DESADOS	DESADOS	EZ ADOS, EZ AURKA	ADOS	ERABAT ADOS
1	2	3	4	5

GALDERA		AUKERATU ZENBAKI BAT					
1	Ikastolako arauak sakratuak dira, ez ditugu inolaz ere apurtzen.	1	2	3	4	5	SCM1
2	Ikasleen iritzia kontuan hartzen da arauak ezartzerako orduan.	1	2	3	4	5	SCM2
3	Idatzi gabeko arau eta ohitura asko ditugu ikastolan. <i>Adibidez: komunera joateko baimena eskatzea, ikasleak ezin direla irakasle gelan sartu...</i>	1	2	3	4	5	SCM3

4	Zenbait ohitura aldatzea oso zaila dela ustedut, "beti" egon direlako. Adibidez: sarrera-irteera orduak, olentzero eskolara etortzea...	1	2	3	4	5	SCM4
5	Zuzendariak esaten duena bete behar dugu, guztiok (irakasleek ere bai).	1	2	3	4	5	SCM5
6	Berdin errespetatzen ditut Lehen Hezkuntzako irakasleak, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzakoak eta zuzendaritzakoak, denak berdinak baitira.	1	2	3	4	5	SCM6
7	Ikastetxe honetan konfiantza osoz hitz egin dezaket irakasleekin (batekin gutxienez) eta nire arazoak kontatu.	1	2	3	4	5	SCM7
8	Aske sentitzen naiz benetan pentsatzen dudana esateko.	1	2	3	4	5	SCM8
9	Arau guztiak ez dira berdinak: batzuek zentzua ematen diote bizitzari eta beste batzuk berdindio egon ala ez egon.	1	2	3	4	5	SCM9
10	Gure gurasoek eragin handia dute eskolan hartzen diren erabakietan, eta parte-hartzen dute eskolan.	1	2	3	4	5	SCM10
11	Ikasleok elkar babesten dugu eta elkarren lagun onak gara orokorrean.	1	2	3	4	5	SCM11
12	Eskolako arau eta ohiturekin bat ez datozen ikasle/irakasleak daude: arauak betetzen ez dituztenak, jarrera ezberdina duenak, gehienak uste duenaren kontra doazenak...	1	2	3	4	5	SCM12
13	Ikasleok gure artean zenbait taldetxo egiten ditugu gure zaletasunen arabera.	1	2	3	4	5	SCM13
14	Irakasleen artean ere taldetxoak egiten direla nabaritu dut.	1	2	3	4	5	SCM14
15	Ikasle bezala badut aukera ikastolako arduradunei iradokizunak eta kezkak	1	2	3	4	5	SCM15



	helarazteko (elkarbizitza batzordea, eskola-kontseilua...)						
16	Ikastolatik kanpo beti hitz egiten dut ondo Eleizalderi buruz eta beste ikastolak baino hobe delat diot.	1	2	3	4	5	SEM16
17	Argi daukat gure eskolan nor agintzen duen.	1	2	3	4	5	SCM17
18	Adinaren arabera ikasleak gehiago/gutxiago errespetatzen ditut. Zenbat eta nagusiago, orduan eta beldur gehiago diet.	1	2	3	4	5	SCM18
19	Argi daukat ikasle gisa zer egin dezakedan eta zer ez ikastola honetan.	1	2	3	4	5	SCM19
20	Ikasleok gure artean ere sortu ditugu idatzi gabeko arauak. Adibidez: <i>DBHra gurpildun motxila eramatea gaizki ikusita dagoela.</i>	1	2	3	4	5	SCM20
21	Ikasle eta irakasleek harreman ona izan dezakegu eta elkarri laguntzen diogu.	1	2	3	4	5	SCM21
22	Gaizki ikusten dut ikasle bat irakasle batekin ondo eramaten denean, horrek <i>pelota</i> bat dela esan nahi duelako.	1	2	3	4	5	SCM22
23	Kontrol soziala txikia da (nahi duguna egin dezakegu, askatasuna nahi dugu pentsatzen duguna ezateko, ia ez dugu araurik...)	1	2	3	4	5	SCM23
24	Eleizalden denok gara elkarren oso lagunak, beti egiten dugu <i>"piña"</i> .	1	2	3	4	5	SCM24
25	Esango nuke Eleizalde ikastolan irakasle, ikasle eta gurasoek helburu eta interes berdinak ditugula.	1	2	3	4	5	SCM25

## 7.1.2. BLOKEAK ETA GALDERETAN EGINIKO ALDAKETAK

Galderak bloketan banatua (beltzez daudenak alderantzizkoak dira):

### 1) Eskola-inplikazioa

- **Inplikazio emozionala:** SEM6, SEM7, SEM8, SEM9, SEM10, **SEM11**, PIE3, PIE4, PIE5, PIE6, ODC1, **SPC1**
- **Inplikazio konduktuala:** SEM1, **SEM2**, SEM3, SEM4, SEM5, PIE1, PIE2, PIE7
- **Inplikazio kognitiboa:** SEM12, SEM13, SEM14, SEM18, SEM19

### 2) Eskola-kultura

- **Eskola-kulturaren trinkotasun pertzibitua:** SCM1, SCM3, SCM4, SCM5, SCM9, SCM10, SCM12, SCM14, SCM20
- **Ikasle-irakasle harremana:** SCM2, SCM15, SCM21, SCM22
- **Kontrol soziala:** **SCM8**, SCM19, **SCM23**
- **Kohesio soziala:** SCM6, SCM11, SCM13, SCM16, SCM24, SCM25

### 3) Galdetegietan egindako aldaketak:

12. Taula. SEM (Eskola-Inplikazioa) Galdetegian Egin Diren Aldaketak.

GALDERA KODEA	EGINDAKO ALDAKETA	TESTU ZAHARRA	TESTU BERRIA
SEM12	Testu-aldaketa	Akatsak bilatu nahian, etxerako lanak zuzentzen ditut.	Etxerako lanak egiterakoan egindakoa birpasatzen dut akatsak bilatu eta hauek zuzentzeko.
SEM14	Eguneratzea	Ikastetxean egiten ditugun gauzen inguruko telebista programak ikusten ditut	Informazioa bilatzen dut interneten gelan ematen ditugun gaien inguruan
SEM15	Galdetegitik ezabatu da	Liburu bat irakurtzerakoan horren inguruko galderak egiten dizkiot neure buruari ulertzen ari naizela ziurtatzeko	
SEM16	Galdetegitik ezabatu da	Ikastetxean egiten ditugun gauzen inguruko liburu gehigarriak irakurtzen ditut	
SEM17	Galdetegitik ezabatu da	Irakurtzen ari naizela, hitz baten esanahia ulertzen ez badut, hura bilatzen dut	
PIE1	Gehitu da	Atsegin dut gelako eztabaidetan parte hartzea eta normalean zerbait esan nahi dudanean eskua altxatzen dut.	

12. Taula. SEM (Eskola-Inplikazioa) Galdetegian Egin Diren Aldaketak.

PIE2	Gehitu da	Eskolaz-kanpoko zenbait jardueretan parte-hartzen dut.
PIE3	Gehitu da	Oso garrantzitsua da Eleizalde ikastola niretzat, nire bizitzaren zati da.
PIE4	Gehitu da	Ikastetxe honen kide naizela sentitzen dut.
PIE5	Gehitu da	Etxean bezala sentitzen naiz hemen.
PIE6	Gehitu da	Irakasleek parte-har dezadan bultzatzen dute.
PIE7	Gehitu da	Eskolako jarduera guztietara apuntatzen naiz (irteerak, kirol-txapelketak, sukalkia...).
ODC1	Gehitu da	Harro nago Eleizalde ikastolan egoteaz.
SPC1	Gehitu da	Zaila da ni bezalako pertsonentzako hemen onartua izatea

## 7.2. ERANSKINA: IKASLEEK PARTE EZ HARTZEKO ESKABIDEA

Bermeo, 2019ko urriaren 18a

Bermeo, 18 de octubre de 2019

Guraso agurgarriak:

Estimadas familias.:

Gure ikasleen eskola-inplikazio maila eta eskola-kulturaren pertzepzioa neurtzeko ikerketa egingo dugu laster. Jarduera hau Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Gradu Amaierako Lan baten barruan kokatzen da, Hezkuntzaren eta Bilakaeraren Psikologia sailarekin.

Próximamente se va a realizar una actividad para conocer los niveles de implicación escolar y percepción de la cultura escolar de nuestro alumnado. Dicho trabajo será elaborado dentro de un Trabajo de Fin de Grado con el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Aipatutako ikerketa aurrera eramateko, ikasleek galdetegi **ANONIMO** eta **BORONDATEZKO** bati erantzun beharko diote eskola-orduetan..

Para realizar la investigación los alumnos responderán a unos cuestionarios **ANÓNIMOS** de forma **VOLUNTARIA** en horas lectivas.

Hala eta guztiz ere, zuen seme-alabak parte har ez dezan erabakiko bazenute, mesedez, jakinarazi iezaguzue idazki honen beheko zatia betez eta eskolan entregatuz urriaren 25a baino lehen.

En el caso de que deseéis que vuestros hijos/as no participen, notificado por favor antes del 25 de octubre rellenando la parte inferior a esta carta.

\_\_\_\_\_(e)k,  
ondoko NAN zenbakidunak \_\_\_\_\_  
ez dut baimenik ematen nire seme/alba  
den  
\_\_\_\_\_(e)k  
(\_\_\_\_ taldea) ikerketan parte har dezan.

Yo, \_\_\_\_\_  
con DNI \_\_\_\_\_ no autorizo a mi  
hijo/a \_\_\_\_\_  
(grupo \_\_\_\_\_) a contestar a este  
cuestionario.

Sinadura eta data:

Fecha y firma:

### 7.3. ERANSKINA: IKASTOLARI AURKEZTUTAKO JUSTIFIKAZIOA

#### **Eskola-inplikazioa eta eskola-kultura**

##### ***Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara: Bermeoko Eleizalde ikastolaren kasua***

*Lehen Hezkuntzatik (LH) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako (DBH) trantsizioa aldaketa nabaria da ikasleentzat. Alde batetik, aldaketa akademiko eta ebolutibo nabarmena delako; ikastetxe beran jarraitzen badute ere, lan egiteko moduak, lantzen diren edukiak, hauek ulertu eta ikasteko gaitasunak eta oro har jarduteko modua erabat aldatzen da. Alor pertsonalean ere ikasleentzako oso aldaketa garrantzitsua da hau; izan ere, ikasleen identitatea guztiz finkatzen hasten da, gurasoengandik bilatzen duten sostengua gutxitzen da eta lagunarteko harremanek garrantzia handia irabazten dute. Hori gutxi balitz, ikasleak beren bizitzetan eragina izango duten erabakiak hartzen hasi behar dira eta ikastetxearekin harremantzeko duten modua ere aldatzen da. Orain arte etxe eta babesleku izan zitekeen hori arrotz bihur daiteke erraz.*

Trantsizio une horretan, aldaketa pertsonal, ebolutibo eta akademikoak pairatzeaz gain, ikasleen eskola-inplikazioa eta eskola-kultura ulertzeko erak ere aldaketak jasaten dituzte. Hortaz, jakinik ikerketa ugarik bi aldagai horiek ikasleen ongizatean eta errendimendu akademikoan eragiten dutela diotela, ikastetxeentzat berebiziko garrantzia du ikasleek eskolarekiko duten inplikazio-maila eta eskola-kulturarekiko duten pertzepzioa aintzat hartzea; alde batetik, eskolak duen egoera orokorraren berri izateko eta, bestetik, lagungarriak izan daitezkeen esku-hartzeak diseinatzeko.

Gauzak horrela, lan honek bi helburu nagusi ditu:

- 1) Eleizalde ikastolako maila ezberdinetako ikasleen eskola-inplikazioa eta eskola-kulturaren pertzepzioa neurtzea.
- 2) Eleizalde ikastolako ikasleen eskola-inplikazio eta eskola-kulturaren pertzepzio-mailak alderatzea eta mailaz-maila ematen den bilakaera orokorra zein den ikustea.

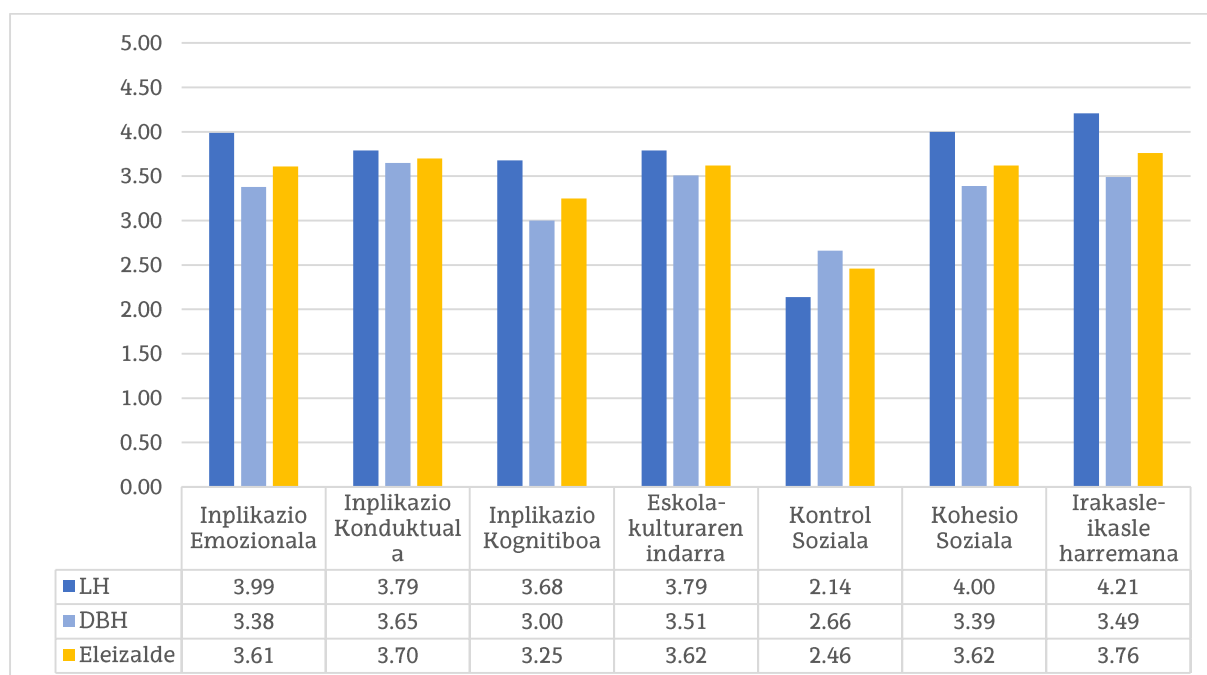
Ikerketa hau aurrera eramateko ondoko prozedura zera da: LH-ko bosgarren mailatik aurrera, ikasgela guztietan, 5-10 minutuko iraupena duen galdetegi-sorta bat pasatzea ikasleen inplikazio-maila eta eskola-kulturaren pertzepzioa neurtzeko. Galdetegiak erabat anonimoak izango dira eta ikasleen parte-hartzea boluntarioa izango da (alegia, ikasleek erabaki dezakete ez erantzutea). Galdetegi-sorta aurki ditzakezue dokumentu honi atxikirik.

Eleizalde ikastolak galdetegi hauen bidez jasotako datu guztien berri izango du, eurentzat propio sortutako txosten baten bidez. Modu honetan, ikasleek Eleizalde Ikastolarekiko duten inplikazio-maila eta oro har eskola nola pertzibitzen duten jakiteko aukera izango dute.

#### 7.4. ERANSKINA: EMAITZEN ADIERAZPEN GRAFIKOAK

Atal honetan txosteneko 4. atalean (emaitzak atalean) eman diren emaitzen adierazpen grafikoa gehitu nahi da. Dagoeneko plazaratu diren datuei erantsi behar zaie, gainera, atal honetan zenbait datu taldeka ere emango direla. Hau da, ez soilik mailaka baizik eta taldeka ere.

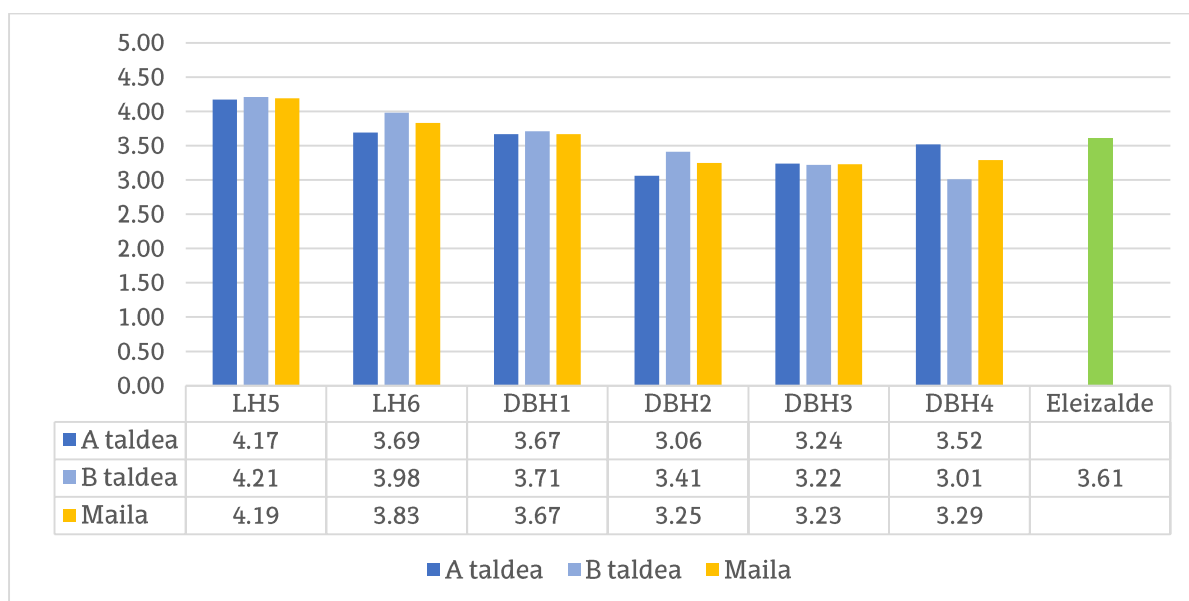
##### 7.4.1. ALDAGAI GUZTIAK IKASTETXE MAILAN



7. Irudia: Eleizalde Ikastolarako emaitza guztien laburpena etaparen arabera.

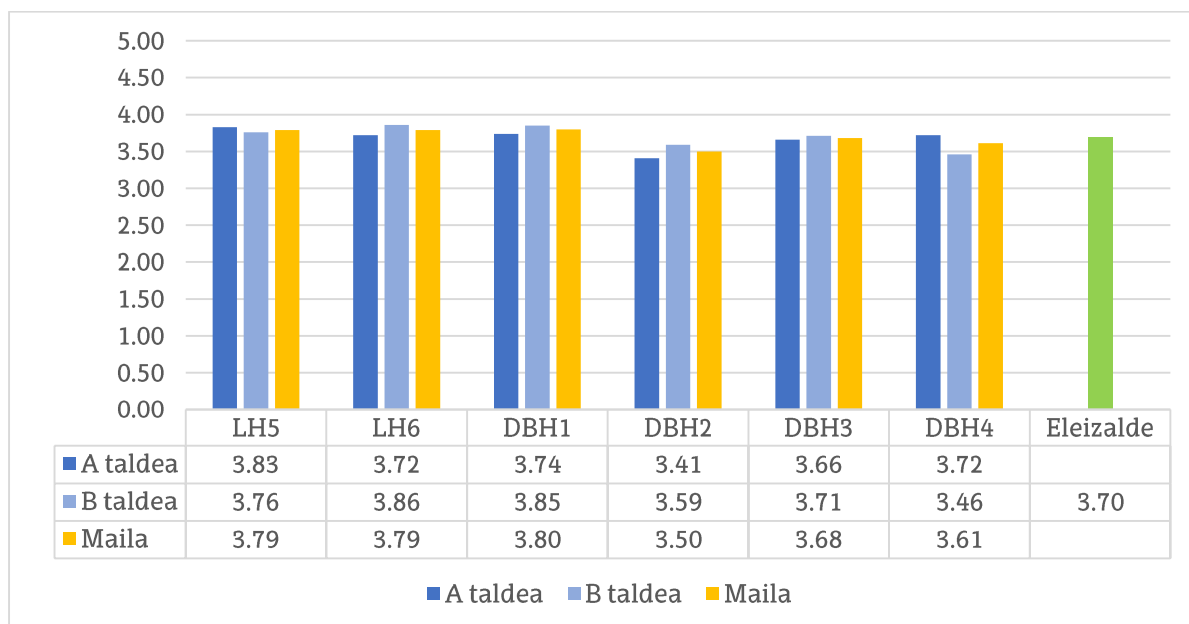
## 7.4.2. ALDAGAIK MAILAZ-MAILA ETA TALDEZ-TALDE

### INPLIKAZIO EMOZIONALA



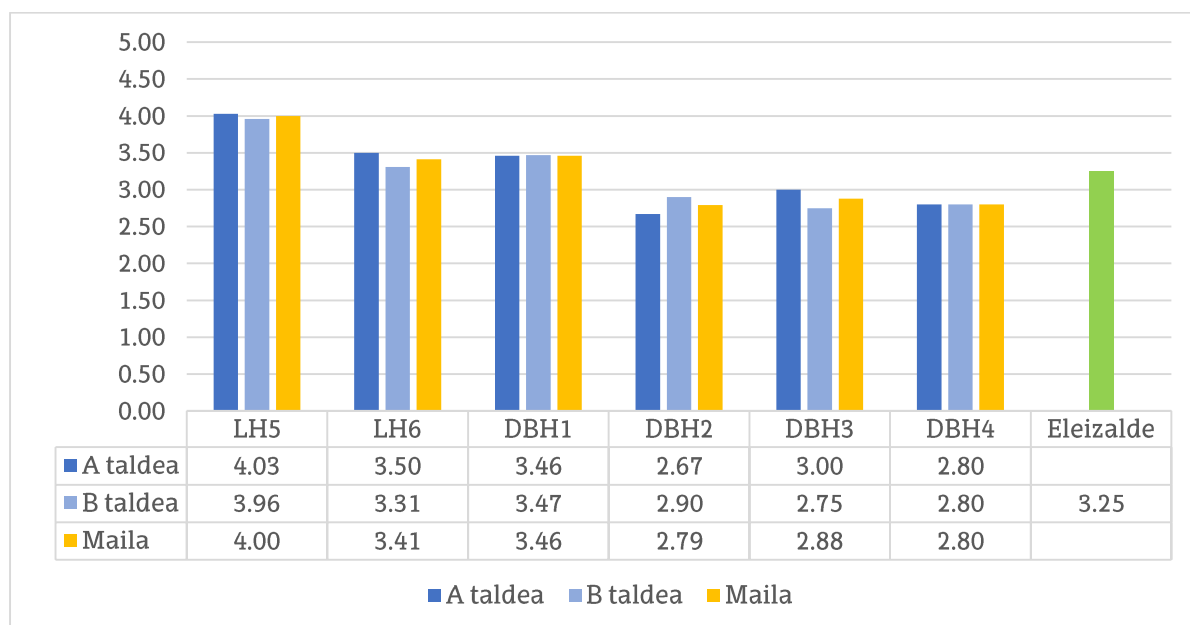
8. Irudia: Inplikazio emozionala mailaz-maila eta talderik talde.

### INPLIKAZIO KONDUKTUALA



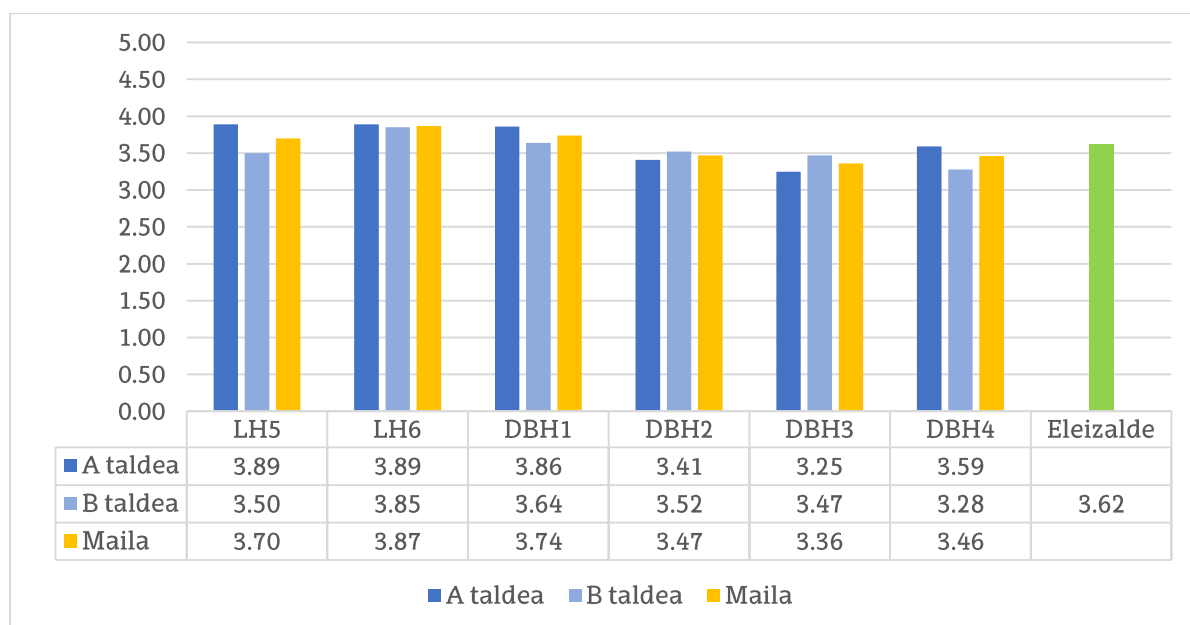
9. Irudia: Inplikazio konduktuala mailaz-maila eta talderik talde

## INPLIKAZIO KOGNITIBOA



10. Irudia: Inplikazio kognitiboa mailaz-maila eta talderik talde.

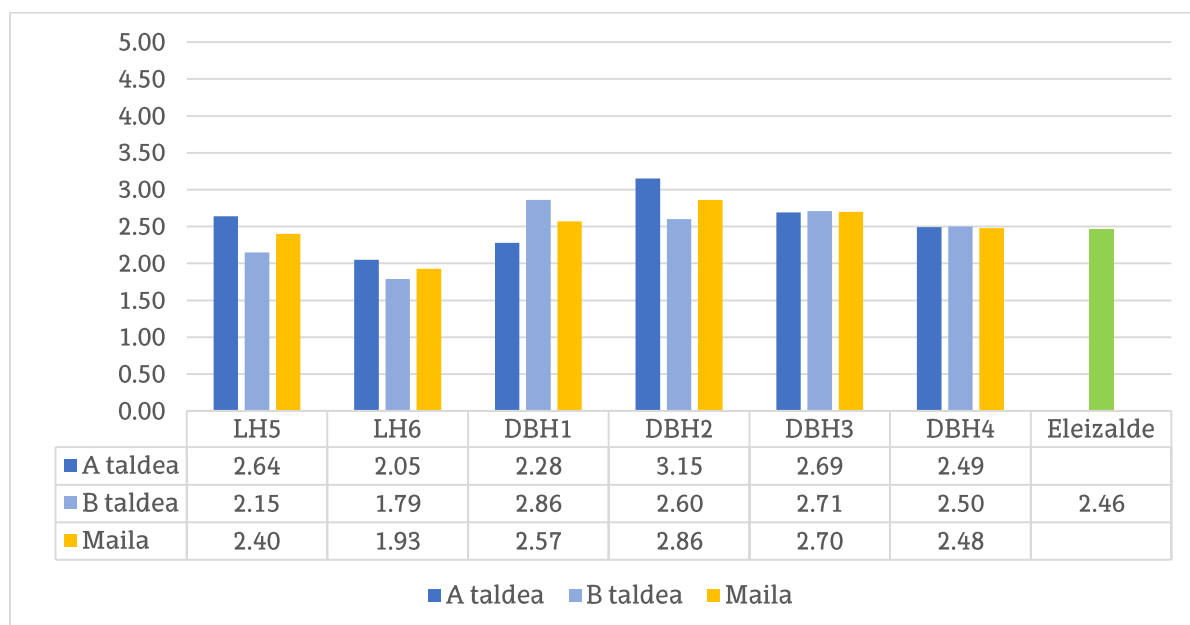
## ESKOLA-KULTURAREN TRINKOTASUNA



11. Irudia: Eskola-kulturaren trinkotasun pertzibitua mailaz-maila eta talderik talde.

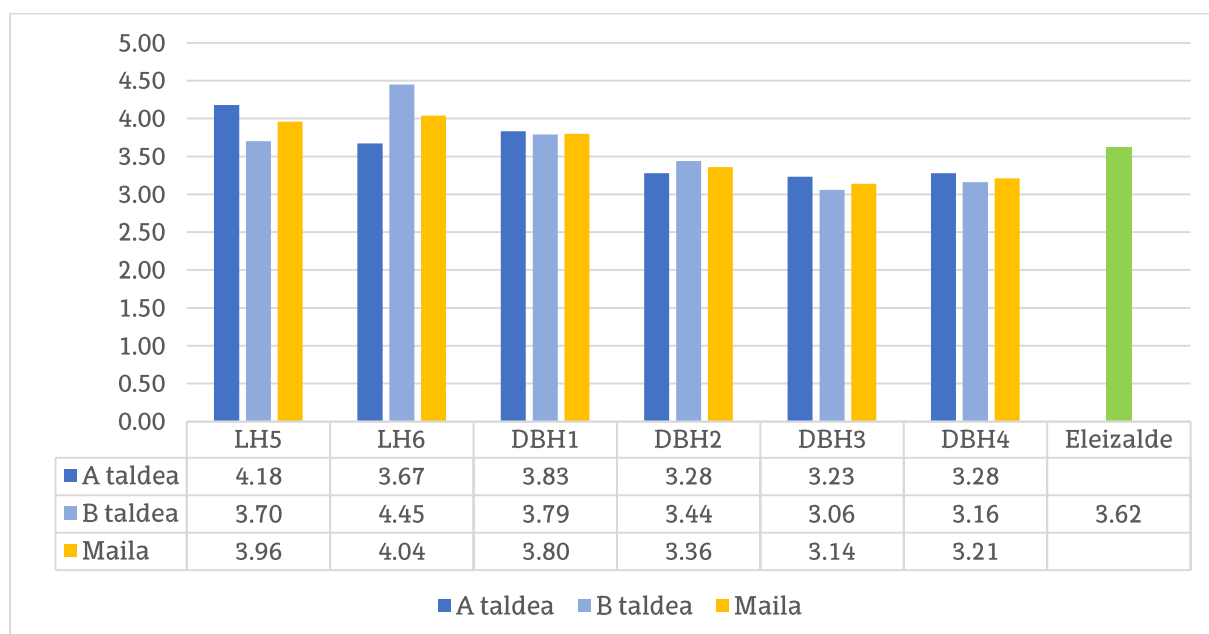


## KONTROL SOZIALA



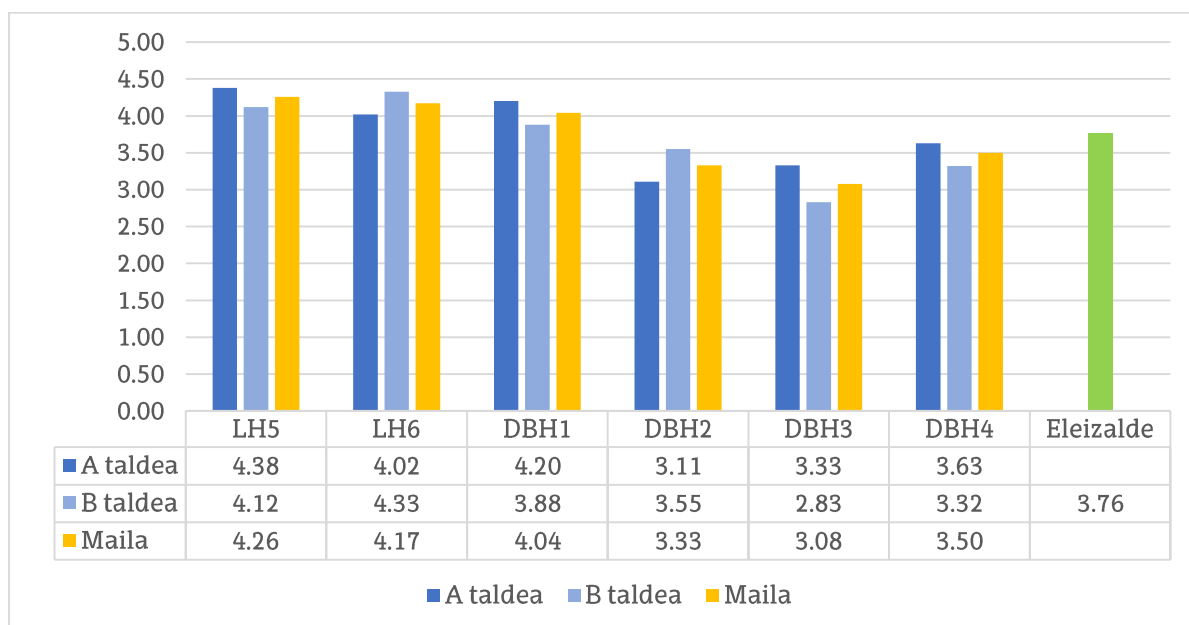
12. Irudia: Kontrol soziala mailaz-maila eta talderik talde.

## KOHESIO SOZIALA



13. Irudia: Kohesio soziala mailaz-maila eta talderik talde.

## IKASLE-IRAKASLEEN ARTEKO HARREMANA



14. Irudia: Ikasle-irakasle harremana mailaz-maila eta talderik talde.





***Eleizalde Ikastola, Bermeo***



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

NAZIOARTEKO  
BIKAIN TASUN  
CAMPUSA  
CAMPUS DE  
EXCELENCIA  
INTERNACIONAL

**Eskola-inplikazioa eta eskola-kultura: Bermeoko Eleizalde Ikastola**

**JON XABIER BASOGAIN URRUTIA**

[jonxabier\\_basogain001@ehu.eus](mailto:jonxabier_basogain001@ehu.eus)