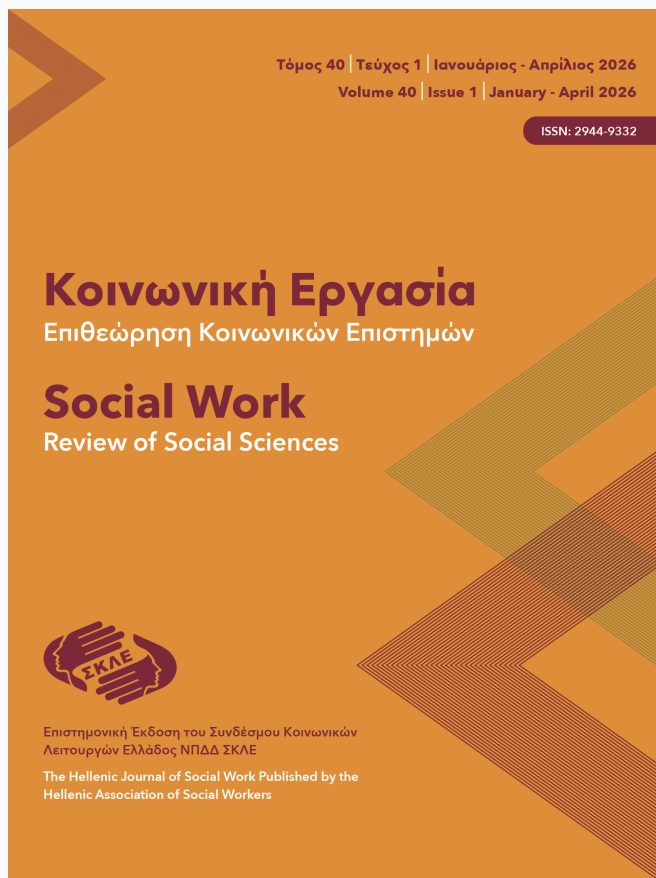


Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών

Τόμ. 40, Αρ. 1 (2026)

1/2026



Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρική αξιολόγηση της κλίμακας Αίσθησης της Κοινότητας στο Σχολείο

Κωνσταντίνος Βαγιάτης, Αναστασία Ζήση

doi: [10.12681/socialwork-rss.43556](https://doi.org/10.12681/socialwork-rss.43556)

Copyright © 2026, Κωνσταντίνος Βαγιάτης, Αναστασία Ζήση



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βαγιάτης Κ., & Ζήση Α. (2026). Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρική αξιολόγηση της κλίμακας Αίσθησης της Κοινότητας στο Σχολείο. *Κοινωνική Εργασία. Επιθεώρηση Κοινωνικών Επιστημών*, 40(1), 94–112. <https://doi.org/10.12681/socialwork-rss.43556>

Ελληνική προσαρμογή και ψυχομετρική αξιολόγηση της κλίμακας Αίσθησης της Κοινότητας στο Σχολείο

Βαγιάτης Κωνσταντίνος¹, Ζήση Αναστασία²,

¹ Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

² Καθηγήτρια Ψυχολογίας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική ζωή συνιστά θεμελιώδες πλαίσιο της ανθρώπινης ανάπτυξης εντός του οποίου οικοδομείται η αίσθηση της σχολικής κοινότητας, όπως αυτή θεμελιώνεται στο θεωρητικό μοντέλο των McMillan και Chavis (1986). Πλήθος ερευνητικών ευρημάτων τεκμηριώνουν τη θετική συσχέτιση της αίσθησης της σχολικής κοινότητας με την ευημερία μαθητών/τριών, ενώ η ανασκόπηση της εγχώριας βιβλιογραφίας αναδεικνύει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η προσαρμογή και ψυχομετρική αξιολόγηση της κλίμακας 'The Scale of Sense of Community in the School' των Prati et al. (2017) στην ελληνική γλώσσα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 503 μαθητές/τριες από 20 δημόσια γυμνάσια της Θεσσαλονίκης, οι οποίοι/ες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η γλωσσική επικύρωση της κλίμακας, ενώ στη συνέχεια εξετάστηκαν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων έδειξαν ότι η ελληνική εκδοχή διατήρησε τη δομή του αμφιπαραγοντικού μοντέλου ($\chi^2/df = 2,11$, CFI = 0,986, RMSEA = 0,047) με έναν ισχυρό γενικό παράγοντα που αποτυπώνει τη συνολική αίσθηση της σχολικής κοινότητας και τρεις ειδικούς παράγοντες -την Ιδιότητα Μέλους, τη Συναισθηματική Σύνδεση και τις Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης- οι οποίοι συμβάλλουν διακριτά αλλά χωρίς ισοδύναμη ψυχομετρική ισχύ. Η δομή του μοντέλου υποστηρίχθηκε περαιτέρω από τους δείκτες Explained Common Variance (ECV) και Omega Hierarchical (ω_H). Η συνολική κλίμακα και οι επιμέρους διαστάσεις της παρουσίασαν υψηλή εσωτερική συνοχή ($\omega = 0,82-0,90$), ενώ επιβεβαιώθηκε η ισοδυναμία μέτρησης ως προς το φύλο. Συνολικά, τα ευρήματα τεκμηριώνουν ότι η ελληνική εκδοχή της κλίμακας αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση της αίσθησης της σχολικής κοινότητας στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό με ερευνητικές και πρακτικές εφαρμογές.

Λέξεις-κλειδιά: Αίσθηση σχολικής κοινότητας, κλίμακα, προσαρμογή, επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, ψυχομετρική αξιολόγηση

Στοιχεία Επικοινωνίας: Κωνσταντίνος Βαγιάτης, socd21009@soc.aegean.gr

Εισαγωγή

Η έννοια της κοινότητας είναι πολυεπίπεδη καθώς καλύπτει τόσο τις αντικειμενικές πτυχές του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος όσο και τις υποκειμενικές πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Hombros-Mendieta et al., 2009). Στην κοινωνιοψυχολογική γραμματεία, η έννοια της κοινότητας προσεγγίζεται ως «βιωμένη εμπειρία, ψυχική και συναισθηματική, που εκπληρώνει τη θεμελιώδη και οικουμενική ανθρώπινη ανάγκη του συνανήκειν μέσα από τύπους και ποιότητες δεσμών που παρέχουν συναισθηματική ασφάλεια, προστασία, οικειότητα και ψυχική εγγύτητα» (Ζήση, 2022, σ. 85).

Οι σχέσεις και οι δεσμοί μεταξύ των ατόμων εκφράζονται σε μεγάλο βαθμό από την αίσθηση της κοινότητας (Sarason, 1974). Ο Sarason (1974) ήταν ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που προσδιόρισε την αίσθηση της κοινότητας «ως την αίσθηση ότι κάποιος αποτελεί μέρος ενός άμεσα διαθέσιμου αμοιβαίου και υποστηρικτικού δικτύου σχέσεων στο οποίο μπορεί κανείς να βασιστεί» (Sarason, 1974, σ. 1). Οι McMillan και Chavis (1986), συνθέτοντας διαφορετικές θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα από το ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, διατύπωσαν τον πιο συχνά αναφερόμενο ορισμό για την αίσθηση της κοινότητας μέχρι σήμερα (Hyde & Chavis, 2007· Mannarini et al., 2006· Talò et al., 2014) ως εξής: «Η αίσθηση της κοινότητας είναι η αίσθηση του ανήκειν των μελών, η αίσθηση ότι τα μέλη έχουν σημασία το ένα για το άλλο και για την ομάδα καθώς και η κοινή πίστη ότι οι ανάγκες των μελών θα ικανοποιηθούν μέσω της δέσμευσης τους να είναι μαζί» (McMillan & Chavis, 1986, σ. 294).

Στο θεωρητικό μοντέλο των McMillan και Chavis (1986), την αίσθηση της κοινότητας οργανώνουν τέσσερις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αντιστοιχεί στην ιδιότητα του μέλους που περιγράφει το αίσθημα του ανήκειν και της εμπιστοσύνης που έχει το άτομο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Η δεύτερη διάσταση αντιστοιχεί στην επιρροή, μια αμφίδρομη έννοια που περιλαμβάνει την επίδραση ενός μέλους στις αποφάσεις και τις ενέργειες της κοινότητας καθώς και στην ταυτόχρονη επίδραση που ασκεί η κοινότητα σε κάθε μέλος. Η ένταξη και ικανοποίηση των αναγκών εκφράζουν τη δυναμική μεταξύ του ατόμου και της κοινότητας που είναι επωφελής και για τους δύο. Ο κοινός συναισθηματικός δεσμός πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από το κοινό βίωμα σημαντικών γεγονότων των μελών είτε μέσω της άμεσης συμμετοχής τους είτε διά της έμμεσης ταύτισης με αυτά (McMillan & Chavis, 1986· McMillan, 1996).

Η σχολική ζωή αποτελεί μια βασική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης (Prati et al., 2018). Η αίσθηση της κοινότητας στο σχολείο αναφέρεται στο αίσθημα ανήκειν σε αυτό ως κοινότητα, στην αντίληψη της συναισθηματικής σύνδεσης και των δεσμών με άλλους μαθητές και άλλες μαθήτριες καθώς και στο αίσθημα ότι οι προσωπικές ανάγκες ικανοποιούνται μέσω της ένταξης στο σχολικό πλαίσιο (Prati et al., 2017). Οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας τους εκτιμούν, τους νοιάζουν και ότι συνεισφέρουν έμπρακτα στις δραστηριότητες της ομάδας. Όταν ικανοποιούνται οι εγγενείς ανάγκες των μαθητών/τριών, αυτοί/ές συνδέονται με τους στόχους και τις αξίες της ομάδας. Τα αισθήματα αποδοχής και υποστήριξης, σε συνδυασμό με το αίσθημα πως και οι ίδιοι συνεισφέρουν στην ομάδα, συμβάλλουν στη γέννηση και διατήρηση συναισθημάτων ταύτισης και δέσμευσης με την ομάδα και αποδοχής των στόχων και των αξιών της (Battistich et al., 1995).

Μια σειρά μελετών έχουν καταδείξει τα οφέλη που πηγάζουν από την αίσθηση της σχολικής κοινότητας, όπως χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς (Cicognani et al., 2014· Guazzini et al., 2022· Pretty et al., 1996), καλύτερη σχολική επίδοση (Wang et al., 2014), θετική στάση προς διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής (Battistich et al., 1995), λιγότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα και καλύτερη ποιότητα ζωής (Vieno et al., 2007· Vieno et al., 2013), μειωμένη χρήση ουσιών καθώς και λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές (Battistich & Hom, 1997), λιγότερο πιθανό να γίνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Prati et al., 2017· Wang et al., 2014), περισσότερες πιθανότητες για ψυχική ευημερία και ικανοποίηση από

τη ζωή (Prati et al., 2017· Prati & Cicognani, 2021· Villarroel et al., 2022), αυτο-αποτελεσματικότητα (Vieno et al., 2007) και κοινωνικές δεξιότητες (Battistich et al., 1995).

Η μέτρηση της αίσθησης της κοινότητας στο σχολικό πλαίσιο, παρά τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές προσπάθειες, αξιολογούνταν κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και συνήθως ως μια μονοδιάστατη έννοια βασισμένη σε εμπειρικά ευρήματα (Prati et al., 2017). Με αφετηρία την ανάγκη χρήσης ενός έγκυρου και αξιόπιστου εργαλείου, οι Prati et al. (2017) αντλώντας από το θεωρητικό πλαίσιο των McMillan και Chavis (1986) και αξιοποιώντας την κλίμακα των Chiessi et al. (2010), η οποία αξιολογούσε την αίσθηση της κοινότητας στον εφηβικό πληθυσμό, προχώρησαν στην ανάπτυξη της κλίμακας μέτρησης της αίσθησης της σχολικής κοινότητας στην Ιταλία. Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων υποστήριξε τρεις διαστάσεις, την Ιδιότητα Μέλους, την Συναισθηματική Σύνδεση και τις Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες ενώ η επιβεβαιωτική ανάλυση ανέδειξε το αμφιπαραγοντικό μοντέλο ως το καταλληλότερο. Σύμφωνα με τους δημιουργούς, η κλίμακα εξετάζει την αίσθηση της κοινότητας είτε μονοδιάστατα είτε πολυδιάστατα, με τα αποτελέσματα αυτής να αξιολογούνται είτε εν συνόλω είτε για κάθε επιμέρους διάσταση. Παράλληλα, καταγράφηκαν καλά επίπεδα εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας για τη συνολική κλίμακα (Cronbach's $\alpha = 0,86$, McDonald's $\omega = 0,92$) και τις επιμέρους διαστάσεις (Cronbach's $\alpha = 0,80-0,82$, McDonald's $\omega = 0,82-0,86$). Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η συγκλίνουσα, η διακρίνουσα εγκυρότητα καθώς και η εγκυρότητα κριτηρίου μέσω συσχετίσεων με θεωρητικά συναφείς δείκτες (Prati et al., 2017; Prati & Cicognani, 2021).

Η κλίμακα έχει εξεταστεί ως προς τις ψυχομετρικές της ιδιότητες και σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, οι Benavente et al. (2025) πραγματοποίησαν τη μετάφραση και την ψυχομετρική αξιολόγηση της κλίμακας σε Χιλιανό μαθητικό πληθυσμό με τα αποτελέσματα να επιβεβαιώνουν το πολυδιάστατο χαρακτήρα της κλίμακας, ο οποίος αποτυπώνεται στις διαστάσεις της Ιδιότητας Μέλους, της Συναισθηματικής Σύνδεσης και των Προσλαμβανόμενων Ευκαιριών ενώ παράλληλα υποστηρίχθηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής για τη συνολική κλίμακα (Cronbach's $\alpha = 0,93$, McDonald's $\omega = 0,93$) και τις επιμέρους διαστάσεις (Cronbach's $\alpha = 0,85-0,88$, McDonald's $\omega = 0,85-0,89$) καθώς και η εξωτερική συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας.

Αποτελεί, επομένως, ένα χρήσιμο εργαλείο για έρευνα και σχεδιασμό παρεμβάσεων προς όφελος των μαθητών/τριών. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει η απουσία σχετικών μελετών στην Ελλάδα. Η διερεύνηση αυτή θα μπορούσε να προσφέρει σημαντικά δεδομένα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την οποία απαιτείται η προσαρμογή ενός έγκυρου και αξιόπιστου ερευνητικού εργαλείου στην ελληνική γλώσσα, ώστε να εξασφαλιστεί η ακρίβεια και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης, λοιπόν, είναι η προσαρμογή και ψυχομετρική αξιολόγηση στο ελληνικό πλαίσιο της κλίμακας 'The Scale of Sense of Community in the School' και πιο συγκεκριμένα ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας και ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των επιμέρους διαστάσεων και της συνολικής κλίμακας. Παράλληλα, διερευνάται η ισοδυναμία μέτρησης ως προς το φύλο προκειμένου να διαπιστωθεί αν η κλίμακα αποδίδει με τον ίδιο τρόπο σε αγόρια και κορίτσια.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 503 συμμετέχοντες/ουσες, εκ των οποίων 275 (54,7%) ήταν κορίτσια και 228 (45,3%) αγόρια που φοιτούσαν στη Β' τάξη γυμνασίου, η οποία αντιστοιχεί στην ηλικία των 13-14 ετών. Από το σύνολο του δείγματος, το 91,2% είχαν ελληνική εθνικότητα ενώ το 8,8% είχαν

άλλες εθνικότητες. Για τη συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της στρωματοποιημένης τυχαίας δειγματοληψίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του πληθυσμού. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από 20 δημόσιες σχολικές μονάδες του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων οι 10 βρίσκονται στη Δυτική και οι 10 στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, διασφαλίζοντας γεωγραφική αντιπροσωπευτικότητα ως προς την κατανομή των σχολείων.

Ερευνητικό εργαλείο

Ερευνητικό εργαλείο της έρευνας αποτελεί η Κλίμακα της Αίσθησης της Σχολικής Κοινότητας που κατασκευάστηκε από τους Prati et al. (2017). Η κλίμακα απευθύνεται σε μαθητές/τριες και αναπτύχθηκε για να μετρήσει την αίσθηση της κοινότητας στο σχολείο. Αποτελείται από 10 λήμματα πολλαπλών επιλογών σε πενταβάθμια κλίμακα (1 = Καθόλου αληθής, 2 = Όχι πολύ αληθής, 3 = Αρκετά αληθής, 4 = Πολύ αληθής, 5 = Απόλυτα αληθής) που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, 3 προτάσεις εξετάζουν την «ιδιότητα του μέλους», δηλαδή, το αίσθημα του ανήκειν και ταύτισης με το σχολείο και την αντίληψη της συναισθηματικής ασφάλειας («*Είμαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο*»), 3 προτάσεις εξετάζουν την «Συναισθηματική σύνδεση», δηλαδή, τις σχέσεις και τους συναισθηματικούς δεσμούς με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας («*Σε αυτό το σχολείο, νιώθω ότι μπορώ να μοιραστώ εμπειρίες και ενδιαφέροντα με άλλους μαθητές*») και 4 προτάσεις εξετάζουν τις «Προσλαμβανόμενες ευκαιρίες ένταξης», δηλαδή, την αντίληψη ότι έχουν ευκαιρίες για την ικανοποίηση των αναγκών τους και παράλληλα διαθέτουν επιρροή μέσω της ιδιότητας του μέλους της κοινότητας («*Οι μαθητές εμπλέκονται στη διοργάνωση ποικίλων σχολικών εκδηλώσεων*»). Η βαθμολόγηση της κλίμακας υπολογίζεται σε επίπεδο μέσου όρου των λημμάτων τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις επιμέρους διαστάσεις ενώ υψηλότερος μέσος όρος υποδηλώνει μεγαλύτερα επίπεδα αίσθησης της σχολικής κοινότητας (Prati et al., 2017).

Μετάφραση και πολιτισμική προσαρμογή

Αρχικά, λήφθηκε η έγκριση των δημιουργών για την απόδοση της κλίμακας στην ελληνική γλώσσα. Εν συνεχεία, ακολουθήθηκε η διαδικασία μετάφρασης και πολιτισμικής προσαρμογής, σύμφωνα με διεθνώς αποδεκτές κατευθυντήριες οδηγίες (Beaton et al., 2000· Hambleton et al., 2004). Κατά το πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η προς τα εμπρός μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα από δύο ανεξάρτητους Έλληνες μεταφραστές με πιστοποιημένη άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας. Στη συνέχεια, ένας συνεργάτης των ερευνητών με γνώση του αντικείμενου της μελέτης σύγκρινε τις δύο διαφορετικές εκδοχές και δημιουργήθηκε μια ενοποιημένη έκδοση. Κατά το επόμενο στάδιο, η ενοποιημένη έκδοση μεταφράστηκε προς τα πίσω στη γλώσσα του πρωτότυπου ερωτηματολογίου από έναν τρίτο ανεξάρτητο Έλληνα μεταφραστή με πιστοποιημένη άριστη γνώση της αγγλικής γλώσσας. Τέλος, έγινε ο επανέλεγχος από τη δεύτερη συγγραφέα του άρθρου, καθηγήτρια ψυχολογίας με γνωστικό αντικείμενο την κοινότητα και ψυχική υγεία, ο οποίος οδήγησε στην τελική έκδοση.

Για την εξασφάλιση της πολιτισμικής συνάφειας ακολουθήθηκε η διαδικασία της εγκυρότητας προσώπου η οποία πραγματοποιήθηκε από δύο συνεργάτες των συγγραφέων με γνωστικό αντικείμενο συναφές με το πεδίο της μελέτης. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πιλοτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 20 μαθητές/τριες Β' τάξης γυμνασίου όπου η πλειονότητα των συμμετεχόντων/ουσών δήλωσε πως δεν δυσκολεύτηκε στην κατανόηση των λημμάτων, επιβεβαιώνοντας ότι η κλίμακα αποτελείται από ερωτήσεις που συνάδουν με το προς μέτρηση χαρακτηριστικό.

Διαδικασία

Η έρευνα έλαβε την έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Α.Π.: 28599/31-08-2023) και όλες οι διαδικασίες πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τα δεοντολογικά πρότυπα που ορίζονται στη Διακήρυξη του Ελσίνκι (1964). Ακολούθως, υποβλήθηκε αίτημα διεξαγωγής προς την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Κατόπιν εξασφάλισης της έγκρισης (Α.Π.: 26382/26-12-2023), πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με τους διευθυντές των δημόσιων γυμνασίων του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης, περιγράφοντας το σκοπό και τη μεθοδολογία της έρευνας, ζητώντας άδεια για τη διεξαγωγή της σε κάθε σχολική μονάδα.

Κατά την πρώτη επίσκεψη, δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες ένας κλειστός φάκελος που περιείχε μια ενημερωτική επιστολή και το έντυπο συναίνεσης προκειμένου να το μεταφέρουν στους γονείς/κηδεμόνες τους. Κατά τη δεύτερη επίσκεψη, οι μαθητές/τριες, των οποίων οι γονείς/κηδεμόνες συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο εντός μιας διδακτικής ώρας υπό την παρουσία του πρώτου ερευνητή. Πριν από τη διαδικασία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας καθώς και για το γεγονός πως η συμμετοχή τους ήταν ανώνυμη και εθελοντική και πως μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να αποσυρθούν από τη διαδικασία χωρίς καμία συνέπεια ενώ υπήρξε διαβεβαίωση για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2025.

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου λογισμικού IBM SPSS Statistics (έκδοση 26) όσον αφορά τον υπολογισμό των δεικτών εσωτερικής συνέπειας, των περιγραφικών στατιστικών και των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό R (έκδοση 4.5.1) και ειδικότερα τα πακέτα lavaan και psych για την επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, των ελέγχων ισοδυναμίας μέτρησης καθώς και του υπολογισμού των δεικτών εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για όλα τα λήμματα προκειμένου να ελεγχθεί η κανονικότητα των δεδομένων. Καθώς το δείγμα προερχόταν από διαφορετικές σχολικές μονάδες, εξετάστηκε το ενδεχόμενο ομαδοποίησης στις αποκρίσεις. Για τον σκοπό αυτό υπολογίστηκε ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης με το σχολείο ως επίπεδο ομαδοποίησης προκειμένου να διαπιστωθεί αν μέρος της διακύμανσης αποδίδεται στο σχολικό επίπεδο και, συνεπώς, αν πρέπει να εφαρμοστούν εκτιμητές που λαμβάνουν υπόψη την ομαδοποίηση ανά σχολείο (Hox, 2010). Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας εκτιμήθηκαν εναλλακτικά μοντέλα μέσω Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων με τη μέθοδο Maximum Likelihood with Robust standard errors και τη χρήση διόρθωσης τύπου 'Complex'. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος καθώς η κλίμακα βασίζεται σε σαφώς ορισμένο θεωρητικό πλαίσιο (McMillan & Chavis, 1986) και έχει τεκμηριωθεί ως αμφιπαραγοντική (Prati et al., 2017) με επιβεβαίωση της ίδιας δομής σε άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Benavente et al., 2025). Αρχικά, εξετάστηκε ένα μονοπαραγοντικό μοντέλο, στο οποίο όλα τα λήμματα φορτίζουν σε έναν ενιαίο παράγοντα. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε το τριπαραγοντικό μοντέλο με τρεις συσχετισμένους παράγοντες που αντανακλούν τις τρεις διαστάσεις της κλίμακας. Τέλος, εκτιμήθηκε ένα αμφιπαραγοντικό μοντέλο στο οποίο όλες οι μεταβλητές φορτίζουν σε έναν γενικό παράγοντα και ταυτόχρονα στις τρεις υποκλίμακες. Η αξιολόγηση της προσαρμογής βασίστηκε σε πολλαπλούς δείκτες, σύμφωνα με τις

συστάσεις των Hair et al. (2019) και Kline (2016), και πιο συγκεκριμένα εξετάστηκαν, ο λόγος χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), με ενδεδειγμένες τιμές < 5 και ιδανικά < 3 , ο Δείκτης Comparative Fit Index (CFI) με αποδεκτό όριο $\geq 0,90$, ο Δείκτης Tucker–Lewis Index (TLI) με αποδεκτό όριο $\geq 0,90$, ο Δείκτης Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) με αποδεκτό όριο $\leq 0,08$ συμπεριλαμβανομένου του 90% Διαστήματος Εμπιστοσύνης και ο Δείκτης Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) με αποδεκτό όριο $\leq 0,08$. Η σύγκριση των μοντέλων ενισχύθηκε με τα κριτήρια Akaike Information Criterion (AIC) και Bayesian Information Criterion (BIC), τα οποία επιτρέπουν την αξιολόγηση της σχετικής καταλληλότητας διαφορετικών μοντέλων και πιο συγκεκριμένα χαμηλότερες τιμές υποδηλώνουν καλύτερη προσαρμογή (Burnham & Anderson, 2004; Hair et al., 2019). Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας διερευνήθηκε με τη χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alpha (α) και McDonald's omega (ω). Τιμές μεγαλύτερες του 0,7 υποδηλώνουν αποδεκτή αξιοπιστία για ερευνητικούς σκοπούς και υποδηλώνουν ότι τα στοιχεία είναι αλληλοεξαρτώμενα και ομοιογενή όσον αφορά την κατασκευή που μετρούν (Awang, 2012; Hair et al., 2019). Επίσης, εξετάστηκαν οι διορθωμένες συσχετίσεις λήμματος-συνόλου (Corrected Item-Total Correlations), όπου τιμές μεγαλύτερες του 0,30 υποδηλώνουν ότι τα λήμματα συμβάλλουν ουσιαστικά στη συνολική μέτρηση (Awang, 2012; Hair et al., 2019). Επιπρόσθετα, υπολογίστηκαν οι δείκτες Explained Common Variance (ECV) και Omega Hierarchical (ω_H) με σκοπό την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η κοινή διακύμανση των λημμάτων αποδίδεται σε έναν γενικό παράγοντα καθώς και τη διερεύνηση της σχετικής συνεισφοράς των ειδικών παραγόντων στη συνολική δομή (Reise, 2012; Rodriguez et al., 2016). Τέλος, διενεργήθηκαν έλεγχοι διαμορφωτικής (configural), μετρικής (metric) και μονόμετρης (scalar) ισοδυναμίας μέτρησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με σκοπό την εξέταση της σταθερότητας της κλίμακας στις δύο ομάδες (Chen, 2007).

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί δείκτες

Στο Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις τρεις διαστάσεις καθώς και για τη συνολική κλίμακα. Οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,06 έως 3,92 ενώ η συνολική κλίμακα εμφάνισε μέσο όρο 3,39. Οι τυπικές αποκλίσεις κυμαίνονται από 0,70 έως 0,93, υποδηλώνοντας μέτρια διασπορά των βαθμολογιών. Οι τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης είναι εντός του αποδεκτού εύρους (± 1), γεγονός που υποδεικνύει ότι οι κατανομές των βαθμολογιών δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από την κανονικότητα (Hair et al., 2019). Οι σχετικά υψηλοί μέσοι όροι στις τρεις διαστάσεις αλλά και στη συνολική κλίμακα υποδηλώνουν ότι οι μαθητές/τριες διατηρούν θετική αντίληψη ως την αίσθηση της σχολικής κοινότητας.

Πίνακας 1.

Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες ($N = 503$)

Διάσταση	M	SD	Ασυμμετρία	Κύρτωση
Ιδιότητα μέλους	3,06	0,93	-0,11	-0,60
Συναισθηματική σύνδεση	3,92	0,90	-0,87	0,12
Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης	3,23	0,88	-0,15	-0,65
Συνολική Κλίμακα	3,39	0,70	-0,25	-0,32

Σημείωση. M= Μέσος όρος, SD= Τυπική απόκλιση.

Έλεγχος ενδοταξικής συσχέτισης

Υπολογίστηκε ο συντελεστής ενδοταξικής συσχέτισης της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αποκρίσεις των μαθητών/τριών ενδέχεται να διαμορφώνονται εν μέρει από κοινά πλαίσια πρακτικών, κανόνων και κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, γεγονός που δημιουργεί δομή ομαδοποίησης στις παρατηρήσεις. Η τιμή του ενδοταξικού συντελεστή συσχέτισης ($ICC = 0,151$) έδειξε ότι περίπου το 15,1% της διακύμανσης αποδίδεται στη σχολική μονάδα, υποδηλώνοντας ομαδοποίηση στις απαντήσεις του δείγματος. Η τιμή αυτή υπερβαίνει το όριο του 0,10, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι παρατηρήσεις δεν είναι ανεξάρτητες (Hox, 2010).

Έλεγχος συσχετίσεων

Οι αναλύσεις συσχέτισης Pearson έδειξαν θετικές και στατιστικώς σημαντικές σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, η «Ιδιότητα Μέλους» παρουσίασε μέτρια συσχέτιση με την «Συναισθηματική Σύνδεση» ($r = 0,352, p < 0,01$) και ισχυρότερη συσχέτιση με τις «Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης» ($r = 0,574, p < 0,01$). Αντίστοιχα, η «Συναισθηματική Σύνδεση» παρουσίασε χαμηλή αλλά στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις «Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης» ($r = 0,292, p < 0,01$). Οι μέτριες τιμές συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων ενισχύουν την ένδειξη ότι διατηρούν επαρκή διακριτότητα ώστε να αξιολογούν διαφορετικές πτυχές της έννοιας. Οι υποδιαστάσεις, επίσης, παρουσίασαν υψηλές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις με τη συνολική κλίμακα ($r = 0,818, p < 0,01$), στοιχείο που υποδηλώνει ότι οι τρεις διαστάσεις αντανακλούν μια κοινή εμπειρία των μαθητών/τριών μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αυτά ευθυγραμμίζονται με την αρχή της διακριτής εγκυρότητας, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες ενός θεωρητικού μοντέλου οφείλουν να συνδέονται μεταξύ τους χωρίς να επικαλύπτονται πλήρως (Fornell & Larcker, 1981).

Πίνακας 2.

Συσχετίσεις Pearson

Διάσταση	Ιδιότητα μέλους	Συναισθηματική σύνδεση	Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης	Συνολική Κλίμακα
Ιδιότητα μέλους	1	0,352**	0,574**	0,818**
Συναισθηματική σύνδεση	0,352**	1	0,292**	0,667**
Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης	0,574**	0,292**	1	0,840**
Συνολική Κλίμακα	0,818**	0,667**	0,840**	1

* Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0,05.

** Στατιστικά σημαντική συσχέτιση στο επίπεδο 0,01.

Έλεγχος εσωτερικής συνοχής

Οι τιμές του Cronbach's α για τις διαστάσεις «Ιδιότητα Μέλους», «Συναισθηματική Σύνδεση» και «Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης» ήταν 0,83, 0,82 και 0,79. Ο συντελεστής ω του McDonald για τις ίδιες διαστάσεις ήταν 0,84, 0,82 και 0,82. Για την συνολική βαθμολογία της κλίμακας, οι τιμές Cronbach's α και McDonald's ω ανήλθαν σε 0,85 και 0,90 (Πίνακας 3). Σύμφωνα με τα κριτήρια των

Awang (2012) και Hair et al. (2019), οι τιμές για τους δύο δείκτες τόσο για τις επιμέρους διαστάσεις όσο και για την συνολική κλίμακα είναι υψηλές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κλίμακα διαθέτει υψηλή εσωτερική συνοχή. Επιπρόσθετα, εξετάστηκαν οι διορθωμένες συσχετίσεις λήμματος-συνόλου (Corrected Item-Total Correlation) της κλίμακας όπου οι τιμές των λημμάτων κυμάνθηκαν από 0,395 έως 0,652, γεγονός που υποδηλώνει ότι όλα τα λήμματα συμβάλλουν ουσιαστικά στη συνολική βαθμολογία (Awang, 2012; Hair et al., 2019).

Πίνακας 3.

Τιμές δεικτών ελέγχων εσωτερικής συνοχής ($N = 503$)

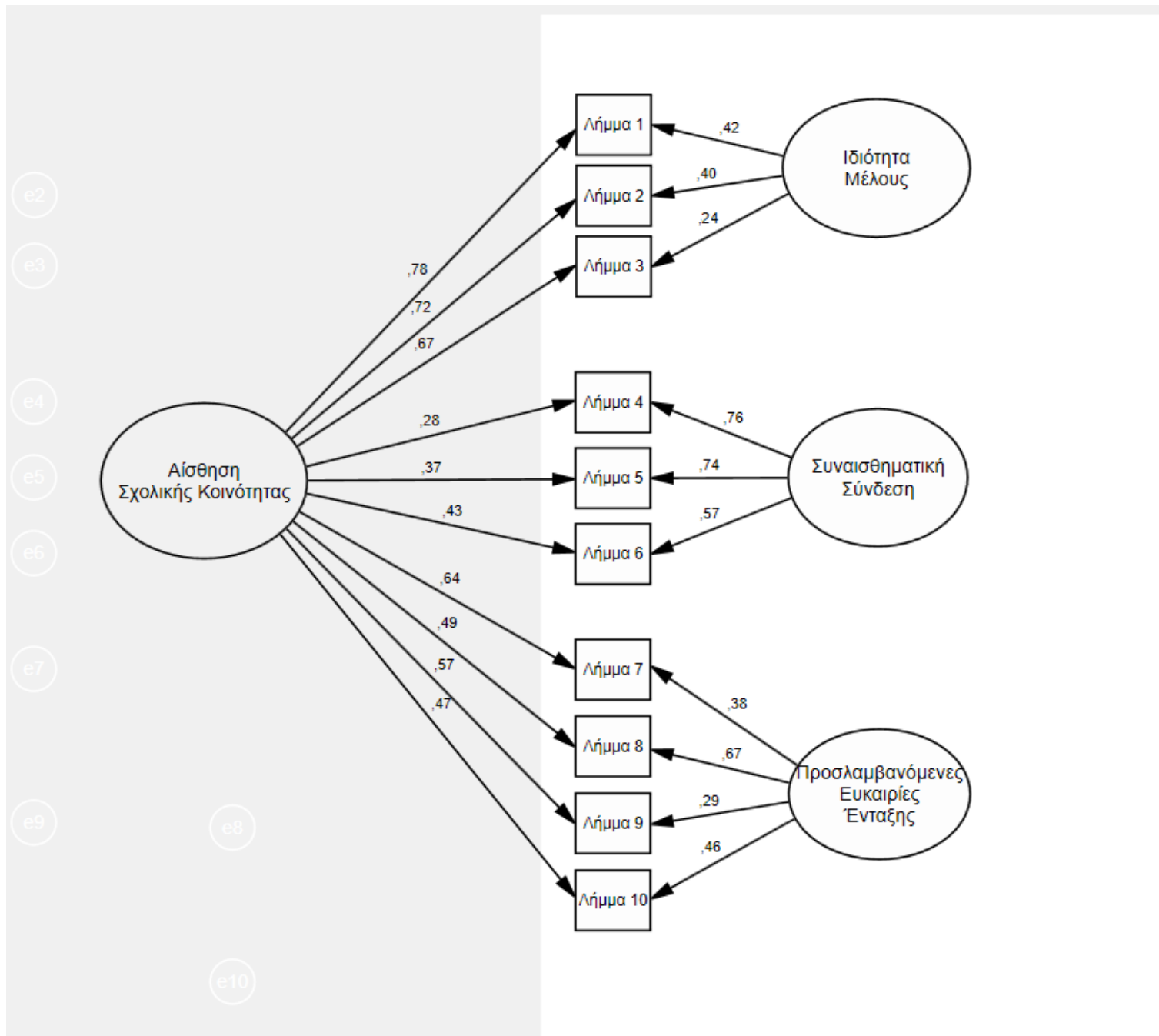
Διάσταση	Λήμματα	Cronbach's α	McDonald's ω
Ιδιότητα μέλους	3	0,83	0,84
Συναισθηματική σύνδεση	3	0,82	0,82
Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης	4	0,79	0,82
Συνολική Κλίμακα	10	0,85	0,90

Εγκυρότητα κατασκευής και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων

Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο Maximum Likelihood with Robust standard errors και τη χρήση διορθωσης τύπου 'Complex', λαμβάνοντας υπόψη το συντελεστή ενδοταξικής συσχέτισης ως αποτέλεσμα της ομαδοποίησης των μαθητών ανά σχολική μονάδα. Η εφαρμογή πολυεπίπεδης επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων δεν ήταν εφικτή καθώς ο αριθμός των σχολικών μονάδων ($n = 20$) δεν επαρκεί για αξιόπιστη εκτίμηση τέτοιων μοντέλων (Hox, 2010). Εξετάστηκαν τρία μοντέλα για την αξιολόγηση της δομής της κλίμακας (Πίνακας 4). Το μονοπαραγοντικό μοντέλο έδειξε ανεπαρκή προσαρμογή στα δεδομένα ($\chi^2/df = 20,21$, CFI = 0,672, TLI = 0,579, SRMR = 0,114, RMSEA = 0,195, AIC = 13766,64, BIC = 13893,25), υποδηλώνοντας ότι η μονοδιάστατη δομή δεν αντανακλά ικανοποιητικά τις απαντήσεις των μαθητών/τριών. Το τριπαραγοντικό μοντέλο εμφάνισε σημαντικά βελτιωμένη προσαρμογή. Οι δείκτες προσαρμογής ήταν ικανοποιητικοί ($\chi^2/df = 3,43$, CFI = 0,962, TLI = 0,947, SRMR = 0,047, RMSEA = 0,070, AIC = 13175,23, BIC = 13314,51), γεγονός που υποδηλώνει ότι η τριπαραγοντική δομή περιγράφει επαρκώς τη δομή της κλίμακας. Τέλος, το αμφιπαραγοντικό μοντέλο παρουσίασε την καλύτερη συνολική προσαρμογή σε σχέση με τα άλλα δύο μοντέλα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των δημιουργών της. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο παρουσίασε εξαιρετική προσαρμογή στα δεδομένα ($\chi^2/df = 2,11$, CFI = 0,986, TLI = 0,975, RMSEA = 0,047, SRMR = 0,025, AIC = 13132,16, BIC = 13300,98), υποδηλώνοντας ότι η ύπαρξη ενός γενικού παράγοντα με τρεις υποπαράγοντες εξηγεί πληρέστερα τη διακύμανση των απαντήσεων (Σχήμα 1).

Σχήμα 1.

Διάγραμμα αμφιπαραγοντικού μοντέλου της κλίμακας Αίσθησης της Κοινότητας στο Σχολείο



Σημείωση. Τυποποιημένες φορτίσεις λημμάτων στον γενικό και στους ειδικούς παράγοντες.

Πίνακας 4.*Δείκτες προσαρμογής των μοντέλων*

Μοντέλο	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	AIC	BIC
Μονοπαραγοντικό	707,41	35	20,21	0,672	0,579	0,195	0,114	13766,64	13893,25
Τριπαραγοντικό	110,00	32	3,43	0,962	0,947	0,070	0,047	13175,23	13314,51
Αμφιπαραγοντικό	52,93	25	2,11	0,986	0,975	0,047	0,025	13132,16	13300,98

Οι τυποποιημένες φορτίσεις του αμφιπαραγοντικού μοντέλου (Πίνακας 5) ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < 0,05$) και κυμάνθηκαν από 0,278 έως 0,777, υποδηλώνοντας ότι όλα τα λήμματα συνδέονται με τον γενικό παράγοντα της Αίσθησης της Σχολικής Κοινότητας. Οι φορτίσεις του πρώτου παράγοντα «Ιδιότητα μέλους» κυμάνθηκαν από 0,236 έως 0,419, υποδηλώνοντας πως τα συγκεκριμένα λήμματα συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τον γενικό παράγοντα. Η χαμηλή τιμή φόρτισης του λήμματος 3 (0,236) θεωρείται αποδεκτή καθώς συνοδεύεται από υψηλή τιμή στον γενικό παράγοντα (0,692), μοτίβο που παρατηρείται σε αμφιπαραγοντικά μοντέλα όπου ο γενικός παράγοντας συγκεντρώνει μεγάλο ποσοστό της κοινής διακύμανσης και οδηγεί σε μειωμένες φορτίσεις στις επιμέρους διαστάσεις (Reise, 2012). Οι φορτίσεις του δεύτερου παράγοντα «Συναισθηματική σύνδεση» ήταν υψηλές, παρουσιάζοντας τιμές από 0,575 έως 0,759, υποδηλώνοντας τη σταθερή διακριτικότητα του συγκεκριμένου παράγοντα. Οι φορτίσεις του τρίτου παράγοντα «Προσλαμβανόμενες ευκαιρίες ένταξης» κυμάνθηκαν από 0,285 έως 0,674, υποδηλώνοντας μέτρια αλλά σημαντική συμβολή των λημμάτων, με τη χαμηλή τιμή φόρτισης του λήμματος 9 (0,285) να αντισταθμίζεται από τη φόρτιση του στον γενικό παράγοντα (0,573).

Πίνακας 5.*Τυποποιημένες φορτίσεις παραγόντων*

Λήμμα	Παράγοντες			
	Αίσθηση σχολικής κοινότητας	Ιδιότητα μέλους	Συναισθηματική σύνδεση	Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης
1	0,777	0,419		
2	0,722	0,400		
3	0,692	0,236		
4	0,278		0,759	
5	0,370		0,740	
6	0,427		0,575	
7	0,637			0,380
8	0,485			0,674
9	0,573			0,285
10	0,468			0,464

Επιπρόσθετα, για την αξιολόγηση της δομικής εγκυρότητας της κλίμακας, υπολογίστηκε ο δείκτης Explained Common Variance (ECV), ο οποίος εκφράζει το ποσοστό της κοινής διακύμανσης που αποδίδεται στον γενικό παράγοντα. Η τιμή του δείκτη $ECV = 0,539$ δείχνει ότι ο γενικός παράγοντας εξηγεί το 53,9% της διακύμανσης των λημμάτων. Τιμές μικρότερες του 0,70 υποδηλώνουν ότι η κλίμακα δεν είναι μονοδιάστατη και ότι πέρα από τον γενικό παράγοντα οι ειδικοί παράγοντες έχουν διακριτή συμβολή στη συνολική δομή (Rodriguez et al., 2016). Οι υποκλίμακες εμφάνισαν μικρότερα ποσοστά με τη «Συναισθηματική σύνδεση» να εξηγεί το 24,8% της κοινής διακύμανσης ($ECV = 0,248$), με τις «Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης» να εξηγεί το 15,3% ($ECV = 0,153$) και την «Ιδιότητα μέλους» να εξηγεί το 6,0% ($ECV = 0,060$). Τέλος, υπολογίστηκε ο δείκτης Omega Hierarchical (ω_H), ο οποίος εκτιμά το ποσοστό της αξιοπιστίας της συνολικής βαθμολογίας που μπορεί να αποδοθεί στον γενικό παράγοντα. Η τιμή του $\omega_H = 0,645$ αποτελεί ένδειξη ότι η συνολική βαθμολογία αντανακλά σε σημαντικό βαθμό τη γενική διάσταση της κλίμακας χωρίς, ωστόσο, να εξαντλεί τη συνεισφορά των επιμέρους παραγόντων (Rodriguez et al., 2016).

Έλεγχοι ισοδυναμίας μέτρησης

Διενεργήθηκαν έλεγχοι σε επίπεδο configural, metric και scalar ισοδυναμίας μέτρησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με σκοπό την εξέταση της σταθερότητας της κλίμακας στις δύο ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη την ομαδοποίηση των δεδομένων σε σχολικές μονάδες με τη μέθοδο Maximum Likelihood with Robust standard errors και τη χρήση διόρθωσης τύπου 'Complex' (Πίνακας 6). Αρχικά εξετάστηκε η configural ισοδυναμία, δηλαδή, αν η βασική δομή της κλίμακας αναπαρίσταται με τον ίδιο τρόπο σε αγόρια και κορίτσια χωρίς την επιβολή περιορισμών. Το μοντέλο εμφάνισε πολύ καλή προσαρμογή ($CFI = 0,983$, $TLI = 0,970$, $RMSEA = 0,052$, $SRMR = 0,030$), υποδηλώνοντας ότι ο γενικός και οι τρεις ειδικοί παράγοντες είναι κοινοί για τις δύο ομάδες. Κατά το επόμενο στάδιο, εξετάστηκε η metric ισοδυναμία, κατά την οποία οι παραγοντικές φορτίσεις περιορίστηκαν ώστε να είναι ίδιες μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Το μοντέλο παρουσίασε εξαιρετική προσαρμογή ($CFI = 0,983$, $TLI = 0,977$, $RMSEA = 0,045$, $SRMR = 0,047$) ενώ οι μεταβολές σε σχέση με το configural μοντέλο ήταν ελάχιστες και εντός των αποδεκτών ορίων ($\Delta CFI \leq 0,010$, $\Delta RMSEA \leq 0,015$) (Chen, 2007). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η σχέση των λημμάτων με τον γενικό και τους ειδικούς παράγοντες παραμένει σταθερή στα δύο φύλα. Τέλος, εξετάστηκε η scalar ισοδυναμία όπου το μοντέλο διατήρησε εξαιρετικούς δείκτες προσαρμογής ($CFI = 0,984$, $TLI = 0,980$, $RMSEA = 0,042$, $SRMR = 0,047$), με τις διαφορές σε σχέση με το metric μοντέλο να παραμένουν εντός των προτεινόμενων ορίων (Chen, 2007). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την ύπαρξη πλήρους scalar ισοδυναμίας. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι η ελληνική εκδοχή της κλίμακας παρουσιάζει πλήρη ισοδυναμία μέτρησης ως προς το φύλο.

Πίνακας 6.

Δείκτες προσαρμογής ελέγχων ισοδυναμίας μέτρησης

Μοντέλο	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Configural	83,823	55	0,983	0,970	0,052	0,030		
Metric	99,893	66	0,983	0,977	0,045	0,047	+0,001	-0,007
Scalar	104,015	72	0,984	0,980	0,042	0,047	+0,002	-0,003

Συζήτηση

Παρά την σημαντικότητα της έννοιας της αίσθησης της σχολικής κοινότητας και το πλούσιο σώμα διεθνών ερευνητικών δεδομένων που αναδεικνύουν τη σχέση της με την ψυχοκοινωνική ευημερία μαθητών/τριών, η ελληνική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη ως προς την εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου. Ο σκοπός του παρόντος άρθρου, λοιπόν, ήταν η προσαρμογή και η ψυχομετρική τεκμηρίωση της κλίμακας 'The Scale of Sense of Community in the School' (Prati et al., 2017) στην ελληνική γλώσσα με στόχο την κάλυψη του υφιστάμενου ερευνητικού κενού.

Για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής, υπολογίστηκαν οι δείκτες Cronbach's α και McDonald's ω για τη συνολική κλίμακα καθώς και για τις τρεις διαστάσεις. Οι τιμές αυτών ήταν $>0,80$ γεγονός που υποδηλώνει ότι ο έλεγχος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για την ελληνική εκδοχή της κλίμακας έχει υψηλή αξιοπιστία, εμφανίζοντας τιμές που έχουν αναφερθεί σε άλλες έρευνες (Benavente et al., 2025; Prati et al., 2018; Villarroel et al., 2022).

Οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων ήταν θετικές και στατιστικώς σημαντικές με τιμές που κυμάνθηκαν από χαμηλές έως μέτριες, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι υποκλίμακες σχετίζονται μεταξύ τους χωρίς να ταυτίζονται. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει ότι καθεμία από τις διαστάσεις περιγράφει μια διακριτή πτυχή της αίσθησης της σχολικής κοινότητας και ευθυγραμμίζεται με την αρχή της διακριτής εγκυρότητας, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες ενός θεωρητικού μοντέλου οφείλουν να συνδέονται μεταξύ τους χωρίς να επικαλύπτονται πλήρως (Fornell & Larcker, 1981). Παράλληλα, η υψηλή συσχέτιση των τριών διαστάσεων με τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας υποδηλώνει ότι όλες συνδέονται με έναν κοινό πυρήνα εμπειριών που συγκροτούν την έννοια.

Δεδομένης της προϋπάρχουσας θεωρητικά (McMillan & Chavis, 1986) και εμπειρικά τεκμηριωμένης αμφιπαραγοντικής δομής της κλίμακας (Benavente et al., 2025; Prati et al., 2017), επιλέχθηκε η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ως η καταλληλότερη μέθοδος για τον έλεγχο της παραγοντικής δομής της ελληνικής εκδοχής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το αμφιπαραγοντικό μοντέλο εμφάνισε καλύτερη προσαρμογή στα δεδομένα σε σχέση με τα άλλα δύο μοντέλα, επιβεβαιώνοντας την δομή της πρωτότυπης κλίμακας (Prati et al., 2017) καθώς και τα ευρήματα μεταγενέστερων μελετών (Benavente et al., 2025). Το αμφιπαραγοντικό μοντέλο της ελληνικής εκδοχής υποδηλώνει ότι η Αίσθηση της Σχολικής Κοινότητας μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια ενιαία οντότητα, η οποία συγκροτείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις, την «Ιδιότητα Μέλους», την «Συναισθηματική Σύνδεση» και τις «Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης», οι οποίες αποτυπώνουν διακριτές πτυχές της έννοιας. Για την αξιολόγηση της δομής του αμφιπαραγοντικού μοντέλου, υπολογίστηκαν οι δείκτες δομικής αξιολόγησης Explained Common Variance (ECV) και Omega Hierarchical (ω_H). Ο δείκτης Explained Common Variance ($ECV = 0,539$) έδειξε ότι ο γενικός παράγοντας της κλίμακας εξηγεί περισσότερο από το ήμισυ της κοινής διακύμανσης των λημμάτων. Ωστόσο, η τιμή βρίσκεται κάτω από το όριο του 0,70, υποδεικνύοντας ότι οι επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας εξακολουθούν να διατηρούν ψυχομετρική υπόσταση και συμβολή στη συνολική δομή. Επιπρόσθετα, η τιμή του δείκτη Omega Hierarchical ($\omega_H = 0,645$) έδειξε ότι η συνολική βαθμολογία αντανακλά σε ικανοποιητικό βαθμό τη διάσταση της Αίσθησης της Σχολικής Κοινότητας, χωρίς όμως να αναιρεί τη συμβολή των τριών διαστάσεων. Επιπρόσθετα, οι φορτίσεις του αμφιπαραγοντικού μοντέλου στον γενικό παράγοντα ήταν στατιστικά σημαντικές και κυμάνθηκαν από 0,27 έως 0,78, επιβεβαιώνοντας ότι όλα τα λήμματα συμβάλλουν στη συνολική διάσταση. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω ευρήματα καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο της κλίμακας, η επιλογή και η χρήση του αμφιπαραγοντικού μοντέλου για την ελληνική εκδοχή προκύπτει ως η βέλτιστη ψυχομετρική δομή, η οποία μπορεί να εκληφθεί είτε ως πολυδιάστατη είτε ως μονοδιάστατη έννοια, δίνοντας τη δυνατότητα εστίασης είτε στη συνολική

βαθμολογία είτε στις επιμέρους βαθμολογίες των τριών διαστάσεων.

Οι τρεις διαστάσεις της κλίμακας, όμως, δεν παρουσιάζουν ισοδύναμη ψυχομετρική ισχύ. Η διάσταση «Συναισθηματική Σύνδεση» αποτελεί τον πιο σταθερό ψυχομετρικά παράγοντα, όπως υποδηλώνουν οι υψηλότερες φορτίσεις και το μεγαλύτερο ποσοστό κοινής διακύμανσης. Επίσης, η διάσταση «Προσλαμβανόμενες Ευκαιρίες Ένταξης» διατηρεί διακριτή παρουσία με μέτρια συνεισφορά, όπως δείχνουν οι τιμές φόρτισης και ο δείκτης κοινής διακύμανσης. Αντίθετα, η διάσταση «Ιδιότητα Μέλους» εμφανίζει ασθενέστερη αυτονομία καθώς οι χαμηλές φορτίσεις και το χαμηλό ποσοστό της κοινής διακύμανσης, υποδηλώνουν ισχυρότερη σύνδεση με τον γενικό παράγοντα. Το εύρημα αυτό εναρμονίζεται με τη θεωρητική λειτουργία των αμφιπαραγοντικών μοντέλων όπου ένας ισχυρός γενικός παράγοντας μπορεί να απορροφά μεγάλο τμήμα της κοινής διακύμανσης των λημμάτων (Reise, 2012; Rodriguez et al., 2016). Η διαφοροποίηση αυτή υπογραμμίζει ότι η ερμηνεία τους πρέπει να λαμβάνει υπόψη τον βαθμό στον οποίο λειτουργούν διακριτά, ιδίως για την διάσταση «Ιδιότητα Μέλους». Ωστόσο, παρά τις χαμηλότερες φορτίσεις ορισμένων λημμάτων, οι διορθωμένες συσχετίσεις λήμματος–συνόλου κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα ($r = 0,395-0,652$), γεγονός που δείχνει ότι όλα τα λήμματα συμβάλλουν ουσιαστικά στη συνολική βαθμολογία της κλίμακας (Awang, 2012; Hair et al., 2019).

Ο έλεγχος διαμορφωτικής (configural), μετρικής (metric) και μονόμετρης (scalar) ισοδυναμίας μέτρησης ως προς το φύλο υποδεικνύει ότι η κλίμακα λειτουργεί σταθερά και αμερόληπτα σε αγόρια και κορίτσια επιτρέποντας έγκυρες συγκρίσεις.

Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τα αποτελέσματα της πρωτότυπης μελέτης των Prati et al. (2017), της μελέτης των Benavente et al. (2025), η οποία περιλαμβάνει ψυχομετρική αξιολόγηση σε χιλιάδες μαθητικό πληθυσμό και της μελέτης των Villarroel et al. (2022), καθώς επιβεβαιώνεται η αμφιπαραγοντική δομή της κλίμακας με την συνύπαρξη ενός γενικού παράγοντα και των τριών επιμέρους διαστάσεων που αποτυπώνουν διακριτές όψεις της αίσθησης της σχολικής κοινότητας. Το στοιχείο αυτό ενισχύει τη δομική σταθερότητα και τη διαπολιτισμική εγκυρότητα της κατασκευής. Οι δείκτες Cronbach's α και McDonald's ω κυμάνθηκαν σε επίπεδα συγκρίσιμα με εκείνα των παραπάνω μελετών, υποστηρίζοντας τη σταθερότητα της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής της κλίμακας σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Επιπρόσθετα, οι διορθωμένες συσχετίσεις λήμματος–συνόλου παρουσίασαν εύρος τιμών αντίστοιχο με της πρωτότυπης μελέτης. Συνολικά, η σύγκλιση των ψυχομετρικών ευρημάτων με τις παραπάνω μελέτες υποστηρίζει τη χρήση της κλίμακας ως ψυχομετρικά αξιόπιστου και έγκυρου ερευνητικού εργαλείου.

Η προσαρμογή της κλίμακας και η δυνατότητα αξιολόγησης της αίσθησης της σχολικής κοινότητας στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό είναι σημαντική καθώς συσχετίζει τη μαθησιακή εμπειρία με την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών/τριών (Battistich & Hom, 1997; Cicognani et al., 2014; Guazzini et al., 2022; Vieno et al., 2007). Η βαθμολόγηση προκύπτει από τον μέσο όρο των λημμάτων, χωρίς προκαθορισμένα όρια ή κατηγοριοποιήσεις, με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν ισχυρότερη αίσθηση σχολικής κοινότητας (Prati et al., 2017). Η χρήση της κλίμακας μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση των παραγόντων που διαμορφώνουν την αίσθηση της κοινότητας στα σχολεία και με αυτόν τον τρόπο, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι να αναπτύξουν στρατηγικές παρέμβασης που θα ενισχύσουν τη σχολική κοινότητα, προάγοντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και λειτουργώντας ταυτόχρονα ως προστατευτικός παράγοντας. Παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα να αξιολογούν και να κατανοούν καλύτερα τη δυναμική της σχολικής κοινότητας σε αντίθεση με άλλα εργαλεία, όπως η αίσθηση της κοινότητας σε επίπεδο τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η αίσθηση της κοινότητας στην τάξη εστιάζει στο αίσθημα του ανήκειν, στα κοινά πρότυπα και αξίες καθώς και στο βαθμό που ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και οι προσδοκίες των μαθητών/τριών σε μια

συγκεκριμένη τάξη του σχολείου και η οποία ενδείκνυται κυρίως για την αξιολόγηση παρεμβάσεων που εφαρμόζονται εντός της σχολικής αίθουσας (Prati et al., 2017; Villarroel et al., 2022). Επιπρόσθετα, επιτρέπει, αφενός, τη διεξαγωγή ερευνών στην Ελλάδα και, αφετέρου, συμβάλλει στη γενίκευση των ευρημάτων και στην εξαγωγή συγκριτικών συμπερασμάτων από μελέτες άλλων χωρών ενισχύοντας τη σημασία της έρευνας καθώς παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση της σχολικής κοινότητας σε διεθνές επίπεδο.

Ωστόσο, η έρευνα εμφανίζει αδυναμίες που χρήζουν αναφοράς. Παρά το γεγονός πως το μέγεθος του δείγματος ήταν επαρκές για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, αυτό προερχόταν από μια συγκεκριμένη πόλη, καθιστώντας αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς οι εμπειρίες των μαθητών/τριών ενδέχεται να διαφέρουν σημαντικά λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως η γεωγραφική περιοχή. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονταν αποκλειστικά από την Β' τάξη γυμνασίου, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αίσθηση της σχολικής κοινότητας σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών/τριών. Επίσης, δεν ελέγχθηκε η εξωτερική συγκλίνουσα και διακριτή εγκυρότητα της κλίμακας ως αποτέλεσμα της απουσίας συσχέτισης με άλλες θεωρητικά σχετικές κλίμακες. Τέλος, δεν αξιολογήθηκε η χρονική σταθερότητα της κλίμακας καθώς δεν διενεργήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας με το τεστ ελέγχου – επανελέγχου και επαναληπτικών μετρήσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη χρήση γεωγραφικά και ηλικιακά διαφοροποιημένων δειγμάτων καθώς και στην αξιολόγηση της χρονικής σταθερότητας μέσω ελέγχου αξιοπιστίας επαναληπτικής μέτρησης με σκοπό τη διασφάλιση της σταθερότητας της κλίμακας. Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω ψυχομετρική διερεύνηση της κλίμακας μέσω ελέγχου της εξωτερικής συγκλίνουσας εγκυρότητας με θεωρητικά συναφείς έννοιες, όπως η Ικανοποίηση από το Περιβάλλον της Τάξης (Prati et al., 2017) και εξωτερικής διακριτής εγκυρότητας με θεωρητικά διακριτές έννοιες, όπως η Μοναξιά (Pretty et al., 1996).

Εν κατακλείδι, η ελληνική εκδοχή της κλίμακας δεν συνιστά μόνο ένα αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο αλλά και μια σημαντική πηγή γνώσης για τη διαμόρφωση παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της αίσθησης της σχολικής κοινότητας. Η αξιοποίηση της μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν των μαθητών/τριών καθώς και στη βελτίωση της συνοχής της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας παράλληλα την ψυχοκοινωνική ευημερία και την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Κατά συνέπεια, η εφαρμογή της τόσο στην καθημερινή σχολική πρακτική όσο και σε στοχευμένες παρεμβάσεις πρόληψης και προαγωγής ψυχικής υγείας δύναται να συμβάλει στην οικοδόμηση ενός συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Δήλωση διαθεσιμότητας δεδομένων

Τα δεδομένα που υποστηρίζουν τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι διαθέσιμα από τους συγγραφείς κατόπιν αιτήματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Awang, Z. (2012). *Research methodology and data analysis* (2nd ed.). UiTM Press.

Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997–2001. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997>

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D. I., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32*(3), 627–658. <https://doi.org/10.3102/00028312032003627>

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine, 25*(24), 3186–3191. <https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014>

Benavente, M., Chuecas, M. J., Alfaro, J., Galdames, A., & Ditzel, A. L. (2025). Psychometric properties of the school sense of community scale (SOC-S) for a sample of Chilean adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 43*(6), 665–673. <https://doi.org/10.1177/07342829251345975>

Burnham, K. P., & Anderson, D. R. (2004). Multimodel inference: Understanding AIC and BIC in model selection. *Sociological Methods & Research, 33*(2), 261–304. <https://doi.org/10.1177/0049124104268644>

Chen, F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: validating the brief scale of sense of community in adolescents (SOC-A). *Journal of Community Psychology, 38*(3), 276–292. <https://doi.org/10.1002/jcop.20364>

Cicognani, E., Martinengo, L., Albanesi, C., Piccoli, N. D., & Rollero, C. (2014). Sense of community in adolescents from two different territorial contexts: The moderating role of gender and age. *Social Indicators Research, 119*(3), 1663–1678. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0569-3>

Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>

- Guazzini, A., Pesce, A., Gino, F., & Duradoni, M. (2022). How the COVID-19 pandemic changed adolescents' use of technologies, sense of community, and loneliness: A retrospective perception analysis. *Behavioral Sciences*, 12(7), 228-242. <https://doi.org/10.3390/bs12070228>
- Ζήση, Α. (2022). Η κοινότητα ως πεδίο παρέμβασης στην κλινική κοινωνιολογία. Στο Σ. Χτούρης & Α. Ζήση (Επιμ.), *Κλινική Κοινωνιολογία - Θέματα και πεδία εφαρμογής*, (σ. 85–95). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.). (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Hombrados-Mendieta, I., Gomez-Jacinto, L., & Dominguez-Fuentes, J. M. (2009). The impact of immigrants on the sense of community. *Journal of Community Psychology*, 37(6), 671–683. <https://doi.org/10.1002/jcop.20323>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). Routledge.
- Hyde, M., & Chavis, D. M. (2007). Sense of community and community building. In R. A. Cnaan & C. Milofsky (Eds.), *Handbook of Community Movements and Local Organizations*, (pp. 179–192). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-32933-8_12
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Mannarini, T., Tartaglia, S., Fedi, A., & Greganti, K. (2006). Image of neighborhood, self-image and sense of community. *Journal of Environmental Psychology*, 26(3), 202–214. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.07.008>
- McMillan, D. W. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 315–325. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4%3C315::AID-JCOP2%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4%3C315::AID-JCOP2%3E3.0.CO;2-T)
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I)
- Prati, G., & Cicognani, E. (2019). A cross-lagged panel analysis of the relationship between neighborhood sense of community and school sense of community. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 689–699. <https://doi.org/10.5964/ejop.v15i4.1682>

- Prati, G., & Cicognani, E. (2021). School sense of community as a predictor of well-being among students: A longitudinal study. *Current Psychology*, 40(2), 939–943. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0017-2>
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2017). Psychometric properties of a multidimensional scale of sense of community in the school. *Frontiers in Psychology*, 8(1466), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01466>
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2018). The impact of sense of community in the school, social skills, and exposure to aggression and victimization on students' well-being. *Social Indicators Research*, 140(2), 637–651. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1808-9>
- Prati, G., Cicognani, E., & Albanesi, C. (2018). The influence of school sense of community on students' well-being: A multilevel analysis. *Journal of Community Psychology*, 46(7), 917–924. <https://doi.org/10.1002/jcop.21982>
- Pretty, G. M., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., & Williams, D. (1996). Sense of community and its relevance to adolescents of all ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 365–379. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4%3C365::AID-JCOP6%3E3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4%3C365::AID-JCOP6%3E3.0.CO;2-T)
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667–696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>
- Rodriguez, A., Reise, S. P., & Haviland, M. G. (2016). Evaluating bifactor models: Calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods*, 21(2), 137–150. <https://doi.org/10.1037/met0000045>
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Jossey-Bass.
- Talò, C., Mannarini, T., & Rochira, A. (2014). Sense of community and community participation: A meta-analytic review. *Social Indicators Research*, 117(1), 1–28. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0347-2>
- Vieno, A., Lenzi, M., Santinello, M., & Scacchi, L. (2013). Sense of community, unfairness, and psychosomatic symptoms: A multilevel analysis of Italian schools. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 142–145. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.019>
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1), 177–190. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9095-2>

Villarroel, A., Alfaro, J., Reyes, F., Carrillo, G., & Ditzel, L. (2022). A sense of community at school and the subjective well-being of Chilean students. *Journal of Community Psychology*, *50*(5), 2130–2143. <https://doi.org/10.1002/jcop.22759>

Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C. E., Haltigan, J. D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, *29*(3), 360–377. <https://doi.org/10.1037/spq0000084>

Greek adaptation and psychometric validation of the Scale of Sense of Community in the School

Vagiatis Konstantinos¹, Zissi Anastasia²,

¹ PhD Candidate, Department of Sociology, University of the Aegean

² Professor of Psychology, Department of Sociology, University of the Aegean

ABSTRACT

School life constitutes a fundamental context of human development within which students build a sense of school community as conceptualized in the theoretical model of McMillan and Chavis (1986). A large body of research evidence supports a positive association between sense of community in the school and students' well-being. However, a review of the Greek literature reveals a substantial research gap. The aim of the present study was the adaptation and psychometric validation of the 'Scale of Sense of Community in the School' by Prati et al. (2017) in Greek. The sample consisted of 503 students attending 20 public lower–secondary schools in Thessaloniki selected through stratified random sampling. Initially, the scale underwent linguistic validation followed by an examination of its psychometric properties. Confirmatory factor analysis results indicated that the Greek version retained the bifactor structure ($\chi^2/df = 2.11$, CFI = .986, RMSEA = .047) featuring a strong general factor reflecting overall sense of school community, alongside three specific factors –Membership, Emotional Connection and Opportunities– which contributed distinctly, although not with equivalent psychometric strength. Further support for the bifactor structure was provided by the Explained Common Variance (ECV) and Omega Hierarchical (ω_H) indices. The total scale and its subscales demonstrated high internal consistency ($\omega = .82–.90$) and measurement invariance across gender was established. Overall, the findings indicate that the Greek version of the scale is a valid and reliable instrument for assessing sense of community in the school among the Greek student population with both research and practical applications.

Key-words: Sense of Community in the School, Scale, Adaptation, Confirmatory Factor Analysis, Psychometric Validation.

Correspondence: Konstantinos Vagiatis, socd21009@soc.aegean.gr

Παράρτημα

Κλίμακα Αίσθησης της Κοινότητας στο Σχολείο (Prati et al., 2017)

Σκέψου το σχολείο σου. Παρακάτω θα βρεις ορισμένες προτάσεις που θα θέλαμε να σκεφτείς όσον αφορά το σχολείο σου. Παρακαλώ διάβασε προσεκτικά αυτές τις προτάσεις και σημείωσε με X ποσό ΑΛΗΘΗΣ είναι η κάθε πρόταση για εσένα.

Προσοχή! Να θυμάσαι ότι οι αριθμοί έχουν την ακόλουθη σημασία:

1=Καθόλου αληθής, 2=Όχι πολύ αληθής, 3=Αρκετά αληθής, 4=Πολύ αληθής, 5=Απόλυτα αληθής

	1	2	3	4	5
	<i>Καθόλου αληθής</i>	<i>Όχι πολύ αληθής</i>	<i>Αρκετά αληθής</i>	<i>Πολύ αληθής</i>	<i>Απόλυτα αληθής</i>
1. Νομίζω ότι αυτό είναι ένα καλό σχολείο.					
2. Είμαι περήφανος/η που ανήκω σε αυτό το σχολείο.					
3. Νιώθω ασφαλής σε αυτό το σχολείο.					
4. Περνώ πολύ χρόνο με άλλους/ες μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτό το σχολείο.					
5. Μου αρέσει να είμαι με άλλους/ες μαθητές/τριες που φοιτούν σε αυτό το σχολείο.					
6. Σε αυτό το σχολείο νιώθω ότι μπορώ να μοιραστώ εμπειρίες και ενδιαφέροντα με άλλους/ες μαθητές/τριες.					
7. Σε αυτό το σχολείο, νιώθω ότι υπάρχουν αρκετές δράσεις για εμένα.					
8. Σε αυτό το σχολείο υπάρχουν αρκετές δράσεις στις οποίες μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές/τριες.					
9. Το σχολείο μου παρέχει επαρκείς συμβουλευτικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους/τις μαθητές/τριες.					
10. Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στη διοργάνωση ποικίλων σχολικών εκδηλώσεων.					