

**ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ, ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ,
ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
ΚΑΙ ΑΙΣΘΗΜΑ ΤΟΥ “ΑΝΗΚΕΙΝ” ΜΑΘΗΤΩΝ
Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ
TRANSITION EXPECTATIONS, MOTIVATION,
ENGAGEMENT AND SENSE OF BELONGING
OF PUPILS IN SECONDARY SCHOOL.
A QUANTITATIVE APPROACH**

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη
ΠΕ02 Φιλολόγος
Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kleogkanoudi@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ποσοτικά αποτελέσματα της σύγκρισης μαθητών γενικής Η τάξης και εκείνων που λαμβάνουν υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής στην Α΄ Γυμνασίου, αναφορικά με τις διαστάσεις α) των προσδοκιών μετάβασης β) των κινήτρων μάθησης, γ) της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και δ) του αισθήματος του “ανήκειν”. Επιδιώκει την κάλυψη του ερευνητικού κενού, σχετικά με την μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών, τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία. Στην παρούσα έρευνα συλλέχθηκαν ποσοτικά δεδομένα από N=420 μαθητές Α΄ Γυμνασίου, μέσω τριών ψυχομετρικών εργαλείων. Για την μέτρηση των προσδοκιών μετάβασης, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς “The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat”, των κινήτρων μάθησης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, η Κλίμακα “The Student Motivation and Engagement Scale-High School” και του αισθήματος του “ανήκειν”, η Κλίμακα “Inclusion Climate Scale”. Επίσης, ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας omega των χορηγούμενων εργαλείων. Στα αποτελέσματα, εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές σε πέντε υποκλίμακες τους. Τα δύο φύλα διέφεραν σημαντικά ως προς τα κίνητρα μάθησης και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, την εστίαση στη μάθηση, τη διαχείριση της σχολικής εργασίας, τα επίπεδα άγχους, τον αβέβαιο έλεγχο και την ακαδημαϊκή απειλή. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές μαθητών Τυπικής Ανάπτυξης και εκείνων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά

Προσδοκίες μετάβασης, ενεργός εμπλοκή, κίνητρα, αίσθημα του “ανήκειν”, ποσοτική έρευνα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Abstract

This paper presents the quantitative results of the comparison of general class students and those who receive Special Education services in the 1st High School, regarding the dimensions a) transition expectations b) learning motivation, c) active involvement in the learning process and d) of the feeling of “belonging”. It seeks to cover the research gap, regarding the measurement of the above variables, both in the international and Greek literature. In the present research, quantitative data were collected from N=420 1st High School students, through three psychometric tools. To measure transition expectations, the self-report questionnaire “The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat”, learning motivation and active involvement in the learning process, the “The Student Motivation and Engagement Scale-High” scale was administered School” and the feeling of “belonging”, the “Inclusion Climate Scale”. Omega reliability indices of the administered instruments were also tested. In the results, gender differences were identified in five of their subscales. The two genders differed significantly on learning motivation and active involvement in the learning process, learning focus, schoolwork management, stress levels, uncertain control, and academic threat. No statistically significant differences were found between typically developing students and those with Special Educational Needs.

Key words

Transition expectations, engagement, motivation, quantitative research, inclusion climate, special educational needs.

0. Εισαγωγή

Ο όρος “μετάβαση” (transition) εμπεριέχει τους όρους “transfer” και “move”, αποκαλύπτοντας τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της, πρώτον της “μεταφοράς” και δεύτερον της “κίνησης προς κάτι καινούριο” (Uvaas & McKevitt, 2013). Σύμφωνα με τον Galton (2020, σελ. 340-363), στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος “μεταφορά” χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει “την μετακίνηση των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη”, ενώ ο όρος “μετάβαση” αναφέρεται “στην προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη εντός του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου”. Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως και στο ελληνικό, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο “μετάβαση” και στις δύο περιπτώσεις, χωρίς να προχωρούν σε διαχωρισμό της από τον όρο “μεταφορά” (Jindal-Snape et

al., 2021). Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, όπως και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μετάβαση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται μεταξύ 11-12 ετών, κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Eskelä-Haapaneen et al., 2020 Neal et al, 2016b).

Η περίοδος μετάβασης στο Γυμνάσιο είναι ένας σημαντικός δείκτης προόδου στη ζωή των εφήβων μαθητών, περιλαμβάνοντας αυξημένες επιλογές, ευκαιρίες, αλλά και προκλήσεις. Αποτελεί μία συνεχή διαδικασία ψυχολογικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής προσαρμογής, λόγω αλλαγών στην ατομική ταυτότητα τους, το σχολικό πλαίσιο και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Jindal-Snape, 2018). Σύμφωνα με τη *“Θεωρία των Πολλαπλών και Πολυδιάστατων Μεταβάσεων”* (Multiple and Multidimensional Transitions) πρόκειται για μία πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία μπορεί να εκτείνεται μέχρι το τέλος των τριών τάξεων του Γυμνασίου (Jindal-Snape, 2016 2019c Jindal-Snape et al., 2020). Σύμφωνα με τους Gilbert et al. (2021), η περίοδος αυτή συνδέεται με μεταβλητές, οι οποίες αφορούν τον προσωπικό, τον ακαδημαϊκό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα. Ο πρώτος περιλαμβάνει την ιδιοσυγκρασία, το φύλο, την ύπαρξη Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΕΕΑ), το οικογενειακό και πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών. Στο δεύτερο συγκαταλέγονται η ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και τα κίνητρα των μαθητών όπως και οι προσδοκίες-χαμηλές ή υψηλές- για το νέο σχολείο. Τρίτον, η σχολική μετάβαση σχετίζεται με τα επίπεδα *“ευημερίας (well-being)”* τους εντός της σχολικής κοινότητας, τα οποία μεταβάλλονται σημαντικά μετά τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια. Η ευημερία σχετίζεται άμεσα με την ψυχολογική κατάσταση, την ικανότητα προσαρμογής και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών (Jindal-Snape & Cantali, 2019b Jindal-Snape, et al., 2020 Symonds & Galton, 2014). Ο τέταρτος τομέας αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (συμμαθητές, εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό). Επίσης, σχετίζεται με την ικανότητα δημιουργίας ή διατήρησης φιλικών δεσμών με νέους συμμαθητές και εκείνους από το δημοτικό αντίστοιχα (Gilbert et al., 2021). Οι προαναφερόμενες μεταβλητές παρουσιάζονται εκτενέστερα στις επόμενες ενότητες.

1. Προσδοκίες μετάβασης

1.1. Προσδοκίες μετάβασης και φύλο

Οι Rice et al. (2011) εξέτασαν τις σχέσεις των δύο διαστάσεων των προσδοκιών μετάβασης στο Γυμνάσιο (ανυπομονησία και ανησυχίες) με το φύλο. Για τη μέτρηση των μεταβλητών αυτών, χορήγησαν δύο ερωτηματολόγια το *“The Secondary Transition Adjustment Rating Tool (START)”* και το *“Streghths and Diffilculties Questionnaire (SDQ)”*. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν την ύπαρξη διαφορών φύλου σε επίπεδο ανησυχιών, με τα κορίτσια να εκφράζουν υψηλότερες συνολικά ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με την σχολική εργασία, την πειθαρχία, τις απώλειες συμμαθητών, εκπαιδευτικών και της σχολικής ρουτίνας, που είχαν κατακτήσει στην πρωτοβάθμια. Αυτές οι *“σχολικές ανησυχίες”* (school concerns) των μαθητών συσχετίστηκαν με απαιτητικότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σχολικά

περιβάλλοντα και διατηρήθηκαν μέχρι το τέλος του πρώτου έτους του Γυμνασίου. Παρόλα αυτά, χαρακτηρίστηκαν από υψηλότερα ποσοστά συνεργατικής συμπεριφοράς, υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και χαμηλότερα ποσοστά αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς μετά τη μετάβαση σε σχέση με τα αγόρια.

Οι Waters et al. (2014) ερεύνησαν τις προσδοκίες μετάβασης $N=1023$ μαθητών Δημοτικού 12 ετών ($n=517$ αγόρια και $n=506$ κορίτσια) και ακολούθως το πρώτο τρίμηνο της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο, συμμετείχαν 1571 μαθητές 13 ετών ($n=828$ αγόρια και $n=743$ κορίτσια). Οι προσδοκίες μετάβασης μετρήθηκαν μέσω της ερώτησης των Akos και Martin (2003), *“Πώς σκέφτεσαι ότι θα είναι για σένα η μετάβασή σου από το δημοτικό στο Γυμνάσιο;”*, με τη μορφή πεντάβαθμης Κλίμακας Likert (1=δύσκολη, 2= κάπως δύσκολη, 3= κάπως εύκολη, 4= εύκολη, 5= δεν ξέρω). Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι τα κορίτσια δήλωσαν εντονότερες ανησυχίες από ό,τι τα αγόρια, σχετικά με την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Οι vanRes et al. (2019) ερεύνησαν τις προσδοκίες μετάβασης στο Γυμνάσιο, σε $N=98$ μαθητές ηλικίας 12 ετών ($n=45$ αγόρια και $n=53$ κορίτσια) στην Ολλανδία. Εξέτασαν τις διαφορές στις αντιλήψεις τους σχετικά με την ευκολία μετάβασης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι, πριν από τη μετάβαση, οι μαθητές ανησυχούσαν κυρίως για τη συνέχεια των σχέσεων τους με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τα αγόρια πίστευαν κυρίως ότι σημαντικό είναι να γνωρίζουν ήδη κάποιους συμμαθητές τους ερχόμενα στο νέο σχολείο, ενώ τα κορίτσια ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα για το κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι μαθητές ήταν θετικοί απέναντι στις προκλήσεις κατά τη διάρκεια της περιόδου μετάβασης. Τα κορίτσια διακρίνονταν από περισσότερους φόβους για το νέο σχολείο από ό,τι τα αγόρια σχετικά με το νέο σχολικό χώρο και την πιθανή βίωση αισθημάτων μοναξιάς. Τα αγόρια, πριν τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις νέες γνώσεις που θα αποκτούσαν, αλλά και να δείξουν όσα είχαν ήδη μάθει στο δημοτικό σχολείο.

1.2. Προσδοκίες μετάβασης και ΕΕΑ

Οι σχολικές μεταβάσεις έχουν αναγνωριστεί ως μία περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας, τα παιδιά με ΕΕΑ ανησυχούσαν περισσότερο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους περίμεναν να εγκατασταθούν λιγότερο καλά στο Γυμνάσιο (Hannah & Torping, 2012). Ενώ κάποιοι μαθητές μπορεί να αδημονούσαν για τη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια (Jindal-Snape, 2018), κάποιοι άλλοι, όπως αυτοί με ΕΕΑ, την αντιλαμβάνονταν όχι μόνο ως *“πρόκληση ζωής”*, αλλά ως *“απειλή”* της σχολικής τους ρουτίνας (Botsas et al., 2018 Mackenzie et al., 2012). Ειδικότερα, αντιμετώπιζαν επιπρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες, εκδηλώνοντας πιο έντονες ανησυχίες για την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο και την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο (Neal & Frederickson, 2016a). Εξέφρασαν συχνότερους και μεγαλύτερους φόβους για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, λόγω πιθανών αναπηριών ή αναγκών επιπρόσθετης υποστήριξης

(Mays et al., 2020). Αντίστοιχο εύρημα επισήμαναν και οι Rice et al. (2011), διατυπώνοντας ότι οι μαθητές με ΕΕΑ εξέφραζαν συχνότερες και μεγαλύτερες ανησυχίες για το Γυμνάσιο.

2. Τα κίνητρα μάθησης και η ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία

Τα “κίνητρα μάθησης” αφορούν σε αιτίες των συμπεριφορών που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή λειτουργία και την επιτυχία, όπως πόση προσπάθεια καταβάλλουν οι μαθητές, πόσο αποτελεσματικά ρυθμίζουν την εργασία τους, ποιες προσπάθειες επιλέγουν να ακολουθήσουν και πόσο επίμονοι είναι, όταν αντιμετωπίζουν με εμπόδια (Schunk et al. 2008).

Ως “ενεργός εμπλοκή” (engagement) ορίζεται η επιθυμία των μαθητών να συμμετέχουν σε σχολικές και μη δραστηριότητες, με την παράλληλη καλλιέργεια της εκτίμησης της αξίας του σχολείου και τα οφέλη της μάθησης. Η ενεργός εμπλοκή και τα κίνητρα συμβάλλουν στο ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο και την απόλαυση τόσο της ύπαρξης εντός του σχολικού πλαισίου όσο και της μελέτης. Επιπλέον, επηρεάζουν σημαντικά την σχολική επιτυχία των μαθητών (Collie & Martin, 2019 Liem & Martin, 2012 Martin, 2007 2009).

2.1. Κίνητρα μάθησης, ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και φύλο

Οι Collins et al. (2000), εξετάζοντας τις επιπτώσεις του φύλου στα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή, διαπίστωσαν ότι τα αγόρια χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα ποσοστά κινήτρων και ενεργού εμπλοκής, σε σχέση με τα κορίτσια. Όπως επισήμαναν, οι εκπαιδευτικοί, τα αγόρια αδυνατούν να συγκεντρωθούν, να επιλύσουν προβλήματα, όντας λιγότερο παραγωγικά (less productive). Τα κορίτσια ανησυχούσαν περισσότερο για την ολοκλήρωση της σχολικής εργασίας (Cillessen et al., 2007). Το 2012a, ο Martin διερεύνησε τις επιπτώσεις του φύλου και της ηλικίας στο ακαδημαϊκό κίνητρο και την ενεργό εμπλοκή σε δείγμα $N=33.778$ Αυστραλών μαθητών 12-18 ετών (55% αγόρια και 45% κορίτσια) κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο (32% 12-13 ετών, 39% 14-15 ετών και 29% 16-18 ετών). Όπως διαπίστωσε, οι επιπτώσεις του φύλου σε αυτές τις μεταβλητές ήταν σημαντικές, με τα κορίτσια ηλικίας 12-13 ετών να διακρίνονται από υψηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, σε σύγκριση με τα αγόρια. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι τα αγόρια υστερούσαν ως προς την αναγνώριση της αξίας του σχολείου, την διαχείριση σχολικής εργασίας, την επιμονή, τις δεξιότητες προγραμματισμού και την εστίαση στη μάθηση. Αντιθέτως, διακρίνονταν σε μεγαλύτερη συχνότητα από αυτοϋπονόμευση και διάθεση απεμπλοκής από το σχολείο. Από την άλλη, τα κορίτσια δεν ανέφεραν υψηλά ποσοστά άγχους και αβέβαιοι ελέγχου. Εκτός όμως από την επίδραση του φύλου, παρατηρήθηκε και η σημαντική επίδραση της ηλικίας στις μεταβλητές αυτές, με τα ακαδημαϊκά κίνητρα και την ακαδημαϊκή εμπλοκή να υφίστανται τις μεγαλύτερες μεταβολές κατά τη μέση (14-16 ετών) και τη μεταγενέστερη εφηβεία (16-18 ετών).

2.2. *Κίνητρα μάθησης, ενεργός εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και ΕΕΑ*

Διαχρονικές μελέτες υποδηλώνουν ότι υπάρχουν πολλαπλές πορείες της ενεργού εμπλοκής των μαθητών, με αυτούς που προέρχονταν από χαμηλά και ασταθή επίπεδα εμπλοκής να είναι λιγότερο πιθανό να αποφοιτήσουν από το Γυμνάσιο εγκαίρως ή να ακολουθήσουν τη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Janosz et al., 2008). Επιπλέον, οι μαθητές που χαρακτηρίζονταν από ελλιπή ενεργό εμπλοκή ήταν επίσης πιο πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, να έχουν λιγότερο θετικές σχέσεις με τους δασκάλους, να σημειώνουν χειρότερους βαθμούς, να συμμετέχουν σε λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αντιμετώπιζαν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν εκφοβισμό, εξουθένωση και προβλήματα ψυχικής υγείας (Archambault & Dupéré, 2017). Οι μαθητές με ΕΕΑ ανέφεραν χαμηλότερη εμπλοκή από τους συνομηλίκους τους με μέση επίδοση (Lovelace et al., 2014). Επιπλέον, εκδήλωσαν πολύ χαμηλά ποσοστά αυτοαντίληψης και περιορισμένα κίνητρα μάθησης σε σύγκριση με τους μαθητές ΤΑ. Επίσης, χαρακτηρίζονταν από σημαντικά ποσοστά μείωσης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Mays et al., 2020).

3. Αίσθημα του “ανήκειν”

Η παραπάνω έννοια έχει επιχειρηθεί να αποσαφηνιστεί διαχρονικά από τους επιστήμονες (Maslow, 1968 1970), με την αξιοποίηση διάφορων μοντέλων και θεωριών, όπως το μοντέλο “*Stage-Environment Fit*” των Eccles et al. (1993) και η “*Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού*” (Self-Determination Theory-SDT) των Ryan et al. (2000). Η θεωρία SDT διακρίνει τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την **ικανότητα** (“*μπορώ να το κάνω*”), την **αυτονομία** (“*μπορώ να το κάνω ανεξάρτητα*”) και την **σύναψη δεσμών**, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του αισθήματος του “*ανήκειν*”. Αυτές οδηγούν στην ενίσχυση των κινήτρων, της ευημερίας και της απόλαυσης στο νέο σχολείο τους (“*αισθάνομαι ότι με συνδέουν και με φροντίζουν*”). Η εκπλήρωση αυτών των αναγκών θα οδηγήσει σε αυξημένα κίνητρα και θα έχει ως αποτέλεσμα την ευημερία και την απόλαυση στο Γυμνάσιο. Όπως τόνισαν οι Eskelä-Haarpenen (2020) και οι Uka et al. (2020), εντός ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, αδιамφισβήτητα καλλιεργείται το αίσθημα του “*ανήκειν*”, με τους μαθητές να αισθάνονται “*ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας*”. Ως εκ τούτου, τα σχολικά περιβάλλοντα πρέπει να ενθαρρύνουν την πνευματική, κοινωνική, γνωστική και συμπεριφορική τους ανάπτυξη.

3.1. *Αίσθημα “ανήκειν” και φύλο*

Σύμφωνα με τους vanRes et al. (2019), το σχολικό πλαίσιο έχει την ισχυρότερη επίδραση στην μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Διαπίστωσαν ότι κατά την περίοδο αυτή, τα κορίτσια ανησυχούσαν περισσότερο από τα αγόρια ότι δε θα μπορέσουν να αποκτήσουν φίλους στο νέο σχολείο (vanRes et al., 2019). Όπως επισημάνθηκε από την Sirsch (2003), η απόκτηση νέων φίλων στο Γυμνάσιο είναι σημαντική για όλους τους μαθητές. Οι χαμηλής ποιότητας σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και τα χαμηλά επίπεδα σύνδεσης των μαθητών με το σχολείο συσχετίστηκαν με συναισθηματικές διαταραχές, όπως

το άγχος και η κατάθλιψη. Τα κορίτσια δήλωσαν εντονότερες ανησυχίες από ό,τι τα αγόρια, οι οποίες αφορούσαν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους άλλους (Waters et al., 2014). Οι Jindal-Snape et al. (2023) τόνισαν ότι τα κορίτσια διακρίνονταν από επίπεδα υψηλότερης ποιότητας φιλικών δεσμών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατά την περίοδο μετάβασης. Έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην συναναστροφή με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα αγόρια γεγονός που τα θέτει σε μεγαλύτερο κίνδυνο ψυχολογικής δυσφορίας, εάν αυτοί οι φιλικοί δεσμοί διαταραχθούν κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Ομοίως, και τα αγόρια δήλωσαν ότι σημαντική για την ψυχική τους ευημερία στο Γυμνάσιο ήταν η διατήρηση φιλικών δεσμών με συμμαθητές από το δημοτικό σχολείο, αλλά και η φοίτηση μεγαλύτερων αδερφών σε αυτό (Jindal et al., 2023).

3.2. Αίσθημα “ανήκειν” και ΕΕΑ

Τα παιδιά με ΕΕΑ ίσως αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο, με σημαντικές συνέπειες στη ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους σε σύγκριση με τους μαθητές ΤΑ (Hughes et al., 2013). Έτσι, μπορεί να απογοητευτούν από τη νέα σχολική ρουτίνα, γεγονός που με τη σειρά του δύναται να μειώσει περαιτέρω την σύνδεσή τους με το νέο σχολείο, δημιουργώντας μακροχρόνιες δυσμενείς επιπτώσεις στη λειτουργία και την ευημερία τους εντός αυτού (Seidman & French, 2004). Ως εκ τούτου, το αίσθημα του “ανήκειν” στη σχολική κοινότητα μειώνεται σημαντικά, έχοντας ως φυσικό επακόλουθο τα υψηλά ποσοστά αδικαιολόγητης απουσίας–“*truancy*” (Evangelou et al., 2008 Vaz et al., 2014b).

Ορισμένες δυσκολίες ψυχικής υγείας, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τα προβλήματα διαγωγής και η Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού (ΔΦΑ), μπορεί να σχετίζονται με τις λιγότερο θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και κατ’ επέκταση οδηγούν σε αισθήματα αποτυχίας, απομόνωσης και απόσυρσης. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με ΕΕΑ είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε φτωχότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικο-συναισθηματικά αποτελέσματα (Appleyard et al., 2005).

Ειδικότερα, οι μαθητές με ΔΦΑ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Το μέγεθος του νέου σχολικού περιβάλλοντος τους δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας (Hannah & Topping, 2012), λόγω των ποικίλων ήχων εντός αυτού. Αντιμετωπίζουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού, θυματοποίησης και περιθωριοποίησης από τους συνομηλίκους τους, με τους κινδύνους απόσυρσης και οριστικής εγκατάλειψης της φοίτησής τους να είναι πολύ υψηλοί (Neal et al., 2016a).

4. Μέθοδος

4.1. Η παρούσα έρευνα

Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρείται έλλειψη εμπειρικών ερευνών σχετικά με τη μέτρηση των προσδοκιών μετάβασης, των κινήτρων, της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και του αισθήματος του “ανήκειν” στο Γυμνάσιο τόσο μαθητών Τυπικής Ανάπτυξης

(TA) όσο και εκείνων με ΕΕΑ. Σε όμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Jindal-Snape et al. (2006), οι Hannah και Topping (2013) και οι Hughes et al. (2013). Οι West et al. (2010) υποστήριξαν ότι υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σχετικά με εκείνα τα παιδιά για τα οποία η μετάβαση στο Γυμνάσιο μπορεί να είναι μια πιο ευάλωτη στιγμή, όπως αυτά με ΕΕΑ. Ομοίως, στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών προσεγγίσεων, με σκοπό τη μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών τόσο σε μαθητές TA όσο και σε εκείνους που λαμβάνουν υπηρεσίες ειδικής αγωγής (ΕΑ). Αυτό το ερευνητικό κενό επιδιώκει να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Σκοπός της η σύγκριση μαθητών γενικής τάξης και εκείνων που λαμβάνουν υπηρεσίες ΕΑ στην Α' Γυμνασίου, αναφορικά με τις διαστάσεις: α) των προσδοκιών μετάβασης σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό πλαίσιο β) των κινήτρων μάθησης, γ) της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και δ) του αισθήματος του "ανήκειν". Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, επιλέχθηκε η συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Για μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών, στο δείγμα χορηγήθηκαν, σε έντυπη μορφή, τρία ψυχομετρικά εργαλεία: 1. το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *"The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat-pre transition"* (στο εξής: ITCT), 2. η Κλίμακα *"The Student Motivation and Engagement Scale-High School"* (στο εξής: MES-HS) και 3. η Κλίμακα *"Inclusion Climate Scale"* (στο εξής: ICS). Τα παραπάνω εργαλεία αποδόθηκαν στην ελληνική γλώσσα και χορηγήθηκαν στο δείγμα της έρευνας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν ως εξής: 1. Ποιοι δείκτες αξιοπιστίας των εργαλείων ITCT, MES-HS και ICS;, 2. Υπάρχουν διαφυλικές διαφορές ως προς τις προσδοκίες μετάβασης, τα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και το αίσθημα του "ανήκειν"; 3. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ μαθητών TA και μαθητών με ΕΕΑ ως προς τις ίδιες μεταβλητές;.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι αρχικά ο έλεγχος των τιμών αξιοπιστίας των υποκλιμάκων των χορηγούμενων ψυχομετρικών εργαλείων. Εν συνέχεια, ο εντοπισμός διαφορών φύλου ως προς τις προσδοκίες μετάβασης, τα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή, το αίσθημα του "ανήκειν", αλλά και των διαφορών μεταξύ μαθητών TA και εκείνων με ΕΕΑ ως προς τις ίδιες εξεταζόμενες μεταβλητές.

4.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο κατά συστάδες. Δείγμα αποτέλεσαν $N=420$ μαθητές Α' Γυμνασίου ($n=224$ κορίτσια και $n=196$ αγόρια), οι οποίοι φοιτούσαν σε οκτώ σχολικές μονάδες του νομού Μαγνησίας (5 αστικά και 3 περιφερειακά σχολεία). Μεταξύ αυτών, εντοπίστηκαν $N= 50$ μαθητές ($n=25$ αγόρια και $n=25$ κορίτσια), οι οποίοι λάμβαναν υπηρεσίες ΕΑ. Οι διαγνώσεις τους ήταν Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ), με συννοσηρότητα ΔΕΠ-Υ και Συναισθηματικές διαταραχές. Της χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων στο τελικό δείγμα της έρευνας, προηγήθηκε μία πιλοτική έρευνα σε έναν μικρό

πληθυσμό μαθητών, συνολικά $N=56$ ($n=36$ μαθήτριες και $n=20$ μαθητές Α' Γυμνασίου). Σκοπός αυτής ο εντοπισμός παραλείψεων και η διόρθωση πιθανών σφαλμάτων στις ερωτήσεις των εργαλείων. Όπως διαπιστώθηκε, η πιλοτική έρευνα ήταν ικανοποιητική, χωρίς να χρειαστούν αλλαγές στις διατυπωμένες ερωτήσεις.

4.3. Διαδικασία

Η παρούσα ποσοτική έρευνα αποτελείται από δύο διαδοχικές μετρήσεις, με την πρώτη να πραγματοποιείται τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2022 και την επαναληπτική μέτρηση, τους μήνες Απρίλιο-Μάιο του 2023. Και στις δύο φάσεις της ποσοτικής έρευνας χορηγήθηκαν εντός της σχολικής τάξης τα ίδια ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στον ίδιο αριθμό μαθητών Α' Γυμνασίου. Ο χρόνος συμπλήρωσής τους ήταν 45 λεπτά. Αφού ελήφθη η απαραίτητη άδεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας από τη διεύθυνση Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Μαγνησίας (αρ.πρωτ.14586/4-11-2022) και την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (αρ.πρωτ.188/4-2-2022), εντοπίστηκαν οι σχολικές μονάδες και ακολούθησε τηλεφωνική ενημέρωση του διοικητικού τους προσωπικού για τους ερευνητικούς σκοπούς. Θετική απάντηση έδωσαν οκτώ σχολικές μονάδες, πέντε εντός του αστικού ιστού της πόλης και τρεις εντός της περιφέρειας αυτής. Κατόπιν, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις προαναφερόμενες σχολικές μονάδες, με σκοπό να ενημερώσει τους μαθητές για το σκοπό και τη μέθοδο έρευνας, όπως και τις συνθήκες συμμετοχής τους σε αυτήν. Οι τελευταίοι κλήθηκαν να ενημερώσουν τους γονείς/κηδεμόνες τους, μέσω κατάλληλου εντύπου που τούς μοιράστηκε, με σκοπό την έγγραφη συγκατάθεση, για τη συμμετοχή των μαθητών στην συλλογή των ποσοτικών δεδομένων. Αφού λήφθηκαν οι έγγραφες συναινέσεις, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τις οκτώ σχολικές μονάδες διαδοχικά, πραγματοποιώντας την ερευνητική διαδικασία. Οι μαθητές με ΕΕΑ προσεγγίστηκαν κατά μόνος αρχικά από τους ειδικούς παιδαγωγούς τους, ώστε να αποφευχθεί η βίωση δυσφορίας. Ακολούθως παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αφού ενημερώθηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια για το περιεχόμενο της έρευνας και το δικό τους ρόλο σε αυτήν, τούς μοιράστηκε το έντυπο έγγραφης συγκατάθεσης συμμετοχής τους.

4.4. Εργασία

Της χορήγησης των ψυχομετρικών εργαλείων στο τελικό δείγμα της έρευνας, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε $N=56$ μαθητών Α' Γυμνασίου με $M_{age}=12,5$ έτη ($n=36$ κορίτσια και $n=20$ αγόρια), με σκοπό τον εντοπισμό παραλείψεων και τη διόρθωση πιθανών σφαλμάτων στις ερωτήσεις τους. Όπως διαπιστώθηκε, η πιλοτική έρευνα ήταν ικανοποιητική, και ως εκ τούτου δεν χρειάστηκαν τροποποιήσεις στις διατυπωμένες ερωτήσεις.

4.4.1. Αξιολόγηση προσδοκίων μετάβασης: Το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς «*The Impending Transition to Secondary School Perceived as a Challenge and Threat pre transi-*

tion» αποδόθηκε στα ελληνικά ως: “Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της επικείμενης μετάβαση στο Γυμνάσιο ως Πρόκληση και ως Απειλή”

Το ITCT (Sirsch, 2003) αξιολογεί τις προσδοκίες μετάβασης στο Γυμνάσιο, με βάση τους άξονες της ακαδημαϊκής και κοινωνικής πρόκλησης και απειλής Γυμνάσιο. Κατασκευάστηκε από την Sirsch (2003) για τα παιδιά στην τελευταία τάξη του Δημοτικού, αλλά στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε σε μαθητές της Α' Γυμνασίου στην αρχή της σχολικής χρονιάς (μήνες Σεπτέμβριος-Οκτώβριος), για να μετρήσει τις προσδοκίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις, οι οποίες μέσω μίας τετράβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ αρκετά, 4 = Συμφωνώ απόλυτα). Περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες: την *ακαδημαϊκή πρόκληση* (8 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο, ανυπομονώ γιατί θα μάθω πολλά νέα πράγματα»), την *κοινωνική πρόκληση* (6 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο, ανυπομονώ, γιατί θα μπορέσω να διασκεδάζω με άλλα παιδιά»), την *ακαδημαϊκή απειλή* (8 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο, ανησυχώ πως μπορεί να μη γνωρίζω όσα απαιτούνται») και την *κοινωνική απειλή* (6 θέματα: π.χ. «Όταν σκέφτομαι την πρώτη χρονιά στο νέο μου σχολείο ανησυχώ μήπως αισθανθώ αρκετά μόνος/η»), Στον υπολογιστικό άθροισμα των υποκλιμάκων δεν υπάρχει αντίστροφη βαθμολόγηση.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δείγμα Ελλήνων μαθητών από τους Botsas και Kelesidis (2018). Στη σχετική τους δημοσίευση δεν περιλαμβάνεται η μετάφρασή του στα ελληνικά, και ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα το εργαλείο αποδόθηκε από την ερευνήτρια στην ελληνική γλώσσα.

4.4.2. Αξιολόγηση των κινήτρων και της ενεργού εμπλοκής των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η Κλίμακα MES-HS αποδόθηκε στα ελληνικά ως: “Κλίμακα Κινήτρων και Ενεργού Εμπλοκής στη Μαθησιακή Διαδικασία για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση”

Η προαναφερθείσα Κλίμακα αποτελεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο, το οποίο μετρά τα κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή μαθητών ηλικίας 12-18 ετών (Martin, 2012b). Αποτελείται από τέσσερις παράγοντες ψηλότερης τάξης (higher order factors) και 11 παράγοντες πρώτης τάξης (first order factors). Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας υψηλότερης τάξης είναι η **προσαρμοστική γνωστική ικανότητα** (adaptive cognition), (πχ. «Αν προσπαθήσω σκληρά, πιστεύω ότι θα κάνω σωστά τις σχολικές εργασίες»), η οποία αποτελείται από τρεις παράγοντες πρώτης τάξης, την αυτοπεποίθηση, την αξία (του σχολείου) και την εστίαση στη μάθηση. Δεύτερος παράγοντας υψηλότερης τάξης η **προσαρμοστική συμπεριφορά** (adaptive behaviour), (πχ. «Αν δεν μπορώ να καταλάβω τις σχολικές εργασίες μου, τις διαβάζω πολλές φορές μέχρι να τις αντιληφθώ»), αποτελούμενη από τον σχεδιασμό, τη διαχείριση εργασιών και την επιμονή. Τρίτος παράγοντας υψηλότερης τάξης η **δυσπροσαρμοστική/παρεμποδιστική γνωστική ικανότητα** (impeding/maladaptive cognition), (πχ. «Όταν δεν τα καταφέρνω τόσο καλά στο σχολείο, συχνά δεν είμαι σίγουρος/η πώς να το αποφύγω ώστε να

μην ξανασυμβεί»), η οποία περιλαμβάνει το άγχος, την αποφυγή αποτυχίας, και τον αβέβαιο έλεγχο.) Τέταρτος παράγοντας υψηλότερης τάξης η **δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά** (maladaptive behaviour), (πχ. «Έχω σταματήσει να ενδιαφέρομαι για το σχολείο»), αποτελούμενη από την αυτοϋπονόμηση και την απεμπλοκή. Στην Κλίμακα MES-HS δεν περιλαμβάνονται ερωτήσεις με αντίστροφη βαθμολόγηση. Κάθε παράγοντας περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις, ως εκ τούτου 44 ερωτήσεις, με τη μορφή επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1= Διαφωνώ απόλυτα έως 7= Συμφωνώ απόλυτα).

Η Κλίμακα MES-HS, πριν την παρούσα έρευνα, δεν έχει χορηγηθεί σε δείγμα Ελλήνων μαθητών. Η χορήγησή του σε Έλληνες μαθητές στην παρούσα έρευνα αποτελεί πρωτοτυπία.

4.4.3. Αξιολόγηση του αισθήματος του “ανήκειν” Η Κλίμακα ICS αποδόθηκε στα ελληνικά ως: “Κλίμακα Ενταξιακού Κλίματος”

Η Κλίμακα ICS κατασκευάστηκε από τους Schwab et al. (2018), οι οποίοι επιχείρησαν να αποτυπώσουν τις αντιλήψεις $N=699$ Γερμανών εφήβων μαθητών με ΕΕΑ (10-17 ετών) για την ποιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τους προωθητικούς παράγοντες του θετικού κλίματος εντός της γενικής εκπαίδευσης. Αποτελείται από 28 ερωτήσεις, μετρά μέσω τετράβαθμης κλίμακας στυλ Likert (1 = Δεν ισχύει καθόλου, 2 = Μάλλον δεν ισχύει, 3 = Μάλλον ισχύει, 4 = Ισχύει απόλυτα), την παρουσία, τη συμμετοχή, την αποδοχή, το αίσημα του “ανήκειν” τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, και το βαθμό ψυχικής ευεξίας των μαθητών, ηλικίας 10-17 ετών. Τα ερευνητικά αποτελέσματα της μελέτης των Schwab et al. (2018) κατέδειξαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ μικρότερων τάξεων βίωναν θετικότερο κλίμα ένταξης, το οποίο συνδέεται στενά με την *αυτοαντίληψη*, την *κοινωνική* και την *συναισθηματική ένταξη*. Σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, δεν έχει γίνει η χορήγησή του. Οι Achtaridou et al. (2022) εξέτασαν την εγκυρότητα της ICS, σε $n=907$ Άγγλους μαθητές ηλικίας 11-15 ετών. Οδηγήθηκαν στην προσθήκη μίας ακόμη υποκλίμακας “Αποδοχή και υποστήριξη από τους συνομηλίκους”. Έλεγξαν και κατέγραψαν τους δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας μεταξύ των υποκλιμάκων της ICS [“Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς” ($\alpha=0,94$), “Συναισθηματική εμπειρία” ($\alpha=0,89$) και “Αποδοχή και υποστήριξη από τους συνομηλίκους” ($\alpha=0,79$)]. Τέλος, επεσήμαναν την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων. Η παρούσα Κλίμακα επιλέχθηκε, καθώς δεν έχει χορηγηθεί σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό και εξυπηρετεί καλύτερα τους ερευνητικούς σκοπούς.

5. Αποτελέσματα

5.1. Ανάλυση δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, τα ερευνητικά δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού λογισμικού SPSS. Το ερευνητικό δείγμα ακολουθεί μη κανονική κατανομή και ως εκ τούτου εξετάστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας McDonald’s omega (ω) των υποκλιμάκων των τριών χορηγούμενων εργαλείων (ITCT, MES-HS και ICS) αντί του Cronbach’s alpha (α), καθώς ο

πρώτος είναι πιο ανθεκτικός στις στατιστικές αναλύσεις δεδομένων με μη κανονική κατανομή (Hayes, 2020).

Με σκοπό την απάντηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας ω των τεσσάρων υποκλιμάκων του ITCT (Πίνακας 1). Δεδομένου ότι η εσωτερική συνέπεια θεωρείται συνήθως αποδεκτή εάν η εκτίμηση είναι 0,70 ή μεγαλύτερη, οι τιμές των υποκλιμάκων «ακαδημαϊκή πρόκληση» και «κοινωνική απειλή» χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές ($\omega=0,79$ και $\omega=0,76$ αντίστοιχα) και εκείνες των υποκλιμάκων «κοινωνική πρόκληση» και «ακαδημαϊκή απειλή» ως καλές ($\omega=0,82$ και $\omega=0,80$ αντίστοιχα).

Πίνακας 1: Δείκτες αξιοπιστίας ω των υποκλιμάκων του ITCT

	McDonald's ω	Αριθμός ερωτήσεων
ακαδημαϊκή πρόκληση	0,79	8
κοινωνική πρόκληση	0,80	6
ακαδημαϊκή απειλή	0,82	8
κοινωνική απειλή	0,76	6

Εν συνεχεία, καταγράφονται οι δείκτες αξιοπιστίας ω των 6 πρώτων υποκλιμάκων της MES-HS, οι οποίες μετρούν τα θετικά κίνητρα μάθησης και ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως διαπιστώνεται, οι τιμές αξιοπιστίας αυτών είναι αποδεκτές (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δείκτες αξιοπιστίας ω των θετικών κινήτρων μάθησης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (MES-HS)

	McDonald's ω	Αριθμός ερωτήσεων
αυτοπεποίθηση (self-belief)	0,71	4
αξία (του σχολείου) (valuing)	0,74	4
εστίαση στη μάθηση (learning focus)	0,68	4
σχεδιασμός (planning)	0,67	4
διαχείριση εργασιών (task management)	0,68	4
επιμονή (persistence)	0,70	4

Ακολούθως, στον Πίνακα 3, παρουσιάζονται οι δείκτες αξιοπιστίας ω των 5 επόμενων υποκλιμάκων, οι οποίες μετρούν τα αρνητικά κίνητρα και την ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Ομοίως, οι τιμές των υποκλιμάκων αυτών χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές.

Πίνακας 3: Δείκτες αξιοπιστίας ω των αρνητικών κινήτρων μάθησης και της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία (MES-HS)

	McDonalds' ω	Αριθμός ερωτήσεων
άγχος (anxiety)	0,67	4
αποφυγή αποτυχίας (failure avoidance)	0,77	4
αβέβαιος έλεγχος (uncertain control)	0,71	4
αυτοϋπονόμευση (self-sabotage)	0,81	4
απεμπλοκή (disengagement)	0,79	4

Εν συνεχεία, ελέγχθηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας ω των υποκλιμάκων της ICS, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Όπως διαπιστώνεται, οι τιμές αυτές χαρακτηρίζονται καλές.

Πίνακας 4: Δείκτες αξιοπιστίας ω των υποκλιμάκων της Κλίμακας ICS

	McDonalds' ω	Αριθμός ερωτήσεων
Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς (teachers' support and care)	0,78	11
Συναισθηματική εμπειρία (emotional experience)	0,86	17

Για την απάντηση του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, επιλέχθηκε η μη παραμετρική ανάλυση (Independent-Samples Mann-Whitney U Test). Μέσω αυτής, εντοπίστηκαν σημαντικές στατιστικά διαφορές φύλου σε τέσσερις υποκλίμακες της MES-HS (“εστίαση στη μάθηση”, “διαχείριση εργασίας”, “άγχος” και “αβέβαιος έλεγχος”) και σε μία υποκλίμακα του ITCT (“ακαδημαϊκή απειλή”). Στις υποκλίμακες του ICS δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Διαφορές φύλου στις υποκλίμακες των ψυχομετρικών εργαλείων ITCT, MES-HS και ICS

Υποκλίμακες	<i>p-value</i> ¹
ακαδημαϊκή πρόκληση	0,789
κοινωνική πρόκληση	0,486
ακαδημαϊκή απειλή	0,004
κοινωνική απειλή	0,321
αυτοπεποίθηση	0,324
αξία (του σχολείου)	0,073
εστίαση στη μάθηση	0,049
σχεδιασμός	0,619
διαχείριση εργασίας	0,004
επιμονή	0,582
άγχος	0,043
αποφυγή αποτυχίας	0,155
αβέβαιος έλεγχος	0,014
αυτοϋπονόμευση	0,297
απεμπλοκή	0,242
Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς	0,988
Συναισθηματική εμπειρία	0,496

1. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,004$

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, με σκοπό την απάντηση του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος, οδήγησε στον μη εντοπισμό σημαντικών στατιστικά διαφορών μεταξύ μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Διαφορές μεταξύ μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ στις υποκλίμακες των ψυχομετρικών εργαλείων ITCT, MES-HS και ICS

Υποκλίμακες	<i>p-value</i> ¹
ακαδημαϊκή πρόκληση	0,719
κοινωνική πρόκληση	0,661
ακαδημαϊκή απειλή	0,671
κοινωνική απειλή	0,915
αυτοπεποίθηση	0,557
αξία (του σχολείου)	0,893
εστίαση στη μάθηση	0,549
σχεδιασμός	0,264
διαχείριση εργασίας	0,195
επιμονή	0,989
άγχος	0,573
αποφυγή αποτυχίας	0,153
αβέβαιος έλεγχος	0,721
αυτοϋπονόμευση	0,783
απεμπλοκή	0,882
Υποστήριξη και φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς	0,449
Συναισθηματική εμπειρία	0,247

1. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p=0,004$

6. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Αν και η μετάβαση στο Γυμνάσιο αποτελεί μία περίοδο ουσιάδους σημασίας για τη σχολική ζωή των μαθητών, παρατηρούνται σημαντικά κενά στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το ερευνητικό πεδίο. Η παρούσα έρευνα έθεσε ως σκοπό την κάλυψη αυτών των ερευνητικών κενών, εξετάζοντας την διαδικασία μετάβασης τόσο για μαθητές γενικής όσο και ειδικής εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν οι δείκτες αξιοπιστίας των χορηγούμενων ψυχομετρικών εργαλείων, με την πλειονότητα τους να θεωρούνται αποδεκτοί, δεδομένου ότι οι τιμές αξιοπιστίας ω που κυμαίνονται από 0,70 και άνω κρίνονται καλές και αποδεκτές.

Εν συνεχεία, ελέγχθηκε η ύπαρξη διαφυλικών διαφορών (μεταξύ αγοριών και κοριτσιών). Αρχικά, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν την ύπαρξη διαφορών φύλου σε μία υποκλίμακα του ITCT («ακαδημαϊκή απειλή»). Ειδικότερα, ο εντοπισμός διαφυλικών διαφορών στην προαναφερθείσα υποκλίμακα αποτελεί εύρημα, το οποίο συμφωνεί με εκείνο των vanRes et al. (2020). Στην έρευνά τους, τα κορίτσια εξέφρασαν μεγαλύτερες και εντονότερες ανησυχίες για τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Επίσης, οι Cilissen et al. (2007) επεσήμαναν τις μεγαλύτερες ανησυχίες των κοριτσιών για την επιτυχία τους ανταπόκριση στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

Εν συνεχεία, παρατηρήθηκαν διαφορές φύλου στις παρακάτω τέσσερις υποκλίμακες της MES-HS. Πρώτον, στην υποκλίμακα «εστίαση στη μάθηση», εύρημα που συμφωνεί με εκείνο των Collins et al. (2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα αγόρια αδυνατούν να συγκεντρωθούν, να επιλύσουν προβλήματα, όντας λιγότερο παραγωγικά (less productive) σε σχέση με τα συνομηλικά τους κορίτσια. Ακολούθως, παρατηρήθηκαν διαφυλικές διαφορές στην υποκλίμακα «διαχείριση εργασίας». Το ερευνητικό αυτό δεδομένο προσομοιάζει με εκείνα της έρευνας του Martin (2012a), σύμφωνα με τα οποία τα αγόρια υστερούσαν ως προς την αναγνώριση της αξίας του σχολείου, την διαχείριση σχολικής εργασίας, την επιμονή, τις δεξιότητες προγραμματισμού και την εστίαση στη μάθηση. Ομοίως, οι Rice et al. (2011) επεσήμαναν ότι οι μαθήτριες εξέφρασαν περισσότερες ανησυχίες για την διαχείριση και την επιτυχία ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών. Αντιθέτως, διακρίνονταν συχνότερα από αυτοϋπονόμευση και διάθεση απεμπλοκής από το σχολείο. Εν συνεχεία, διαφυλικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην υποκλίμακα «άγχος», ερευνητικό δεδομένο, το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rice et al. (2011). Αναδείχθηκε η ύπαρξη διαφορών φύλου σε επίπεδο άγχους, με τα κορίτσια να διακρίνονται από αυξημένα συμπτώματα άγχους, τα οποία συσχετίστηκαν με τα απαιτητικότερα ακαδημαϊκά και κοινωνικά σχολικά περιβάλλοντα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, εντοπίστηκαν διαφορές φύλου στην υποκλίμακα «αβέβαιος έλεγχος» (παρακώλυση/αποτυχία απόκτησης γνώσης). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εκείνα της έρευνας του Martin (2012a), στην οποία τα κορίτσια ηλικίας 12-13 ετών δεν ανέφεραν υψηλά ποσοστά αβέβαιου ελέγχου, ενώ διακρίνονταν από υψηλότερα ακαδημαϊκά κίνητρα και ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Εν αντιθέσει, τα αγόρια χαρακτηρίζονταν από χαμηλότερα ποσοστά κινήτρων και ενεργού εμπλοκής. Στις υποκλίμακες του ICS δεν εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με εκείνα των Schwab et al. (2018), οι οποίοι υποστήριξαν ότι το φύλο επιδρά σημαντικά στις αντιλήψεις των μαθητών, σχετικά με την “Υποστήριξη και τη φροντίδα από τους εκπαιδευτικούς”, με τα κορίτσια να έχουν καλύτερες αντιλήψεις για αυτήν.

Στην παρούσα έρευνα, δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών ΤΑ και εκείνων με ΕΕΑ. Τα παιδιά αυτά είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές προκλήσεις, όταν εγκατασταθούν στο Γυμνάσιο. Η ύπαρξη ΕΕΑ λειτουργεί παρεμποδιστικά στη βίωση θετικών εμπειριών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με επακόλουθα τη θυματοποίηση, την αδυναμία δημιουργίας νέας φιλίας και αυτονομίας εντός του σχολικού πλαισίου

(Hammond, 2016 Hannah & Topping, 2012 2013). Ως εκ τούτου, μείζονος σημασίας είναι η πλήρης ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας σχετικά με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Mays et al., 2020).

7. Περιορισμοί -προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι επιδιώκει να συμβάλλει στην κάλυψη του ερευνητικού κενού στη διεθνή βιβλιογραφία, σχετική με την μέτρηση των προσδοκιών μετάβασης, των κινήτρων μάθησης, της ενεργού εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και του θετικού σχολικού κλίματος κατά την περίοδο μετάβασης των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής στο Γυμνάσιο. Επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, οι οποίες θα υποβοηθήσουν την ομαλή μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Όμως, εντοπίζονται και περιορισμοί σε αυτή. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.). Προφανώς έχουν κάποια διάγνωση / γνωμάτευση από ΚΕΔΑΣΥ, αλλά δεν είναι και απαραίτητη προϋπόθεση.

Τα παιδιά που δεν φοιτούν σε Τ.Ε. ή σε Παράλληλη Στήριξη (Π.Σ.) δεν σημαίνει ότι ανήκουν στον πληθυσμό των ατόμων χωρίς ΕΕΑ. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονται από οκτώ σχολικές μονάδες του νομού Μαγνησίας. Ως εκ τούτου, υφίστανται ενδεχόμενοι περιορισμοί στη γενίκευση των συμπερασμάτων.

Ως εκ τούτου, προτείνεται η μέτρηση των εξεταζόμενων στην παρούσα έρευνα μεταβλητών σε μαθητές και τριών τάξεων του Γυμνασίου, ώστε να ελεγχθεί αν και πώς αυτές μεταβάλλονται με την πάροδο των σχολικών ετών. Επίσης, προτείνεται η πραγματοποίηση έρευνας σε σχολικές μονάδες ανά την Ελλάδα, με σκοπό την μεγαλύτερη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Σημείωση

1. Στην παρούσα εργασία, η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους (μαθητής, μαθητές, μαθητών) περιλαμβάνει και το θηλυκό γένος. Επιλέγεται η χρήση μόνο του αρσενικού γένους για λόγους οικονομίας και αποφυγής μονότονων επαναλήψεων.

Βιβλιογραφία

- Achtaridou, E., Lamprianou, J., Blandford, S., Gibson, S., Shute, J., Munn, G. & Sharma, U. (2022) "Are We Included?" A validation of the parental perceptions of Inclusion Climate Scale (ICS)". University Of Plymouth. Plymouth Marjon University.
- Akos, P. & Galassi, J.P. (2004) Middle and high school transitions as viewed by students. *American School Counselling Association*, 7(4), pp. 212 - 221.
- <https://www.jstor.org/stable/42732584?seq=1>

- Alzaanin, E.I. (2023) Using the Motivation and Engagement Wheel to Examine the Interplay Between Learner Engagement, Motivation, Year Level, and Academic Achievement in an EFL Tertiary Context. *Journal of Language Teaching and Research*, 14 (3), pp. 767-779. <https://doi.org/10.17507/jltr.1403.25>
- Appleyard, K., Egeland, B., van Dulmen, M. H. & Sroufe, L. A. (2005) When more is not better: the role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 46 (3), 235-245. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00351.x>
- Archambault, I. & Dupéré, V. (2017) Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110 (2), 188–198. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1060931>
- Attard, C. (2013) “If I had to pick any subject, it wouldn’t be maths”: foundations for engagement with mathematics during the middle years, *Mathematics Education Research Journal*, 25 (4), 569-587. <https://doi.org/10.1007/s13394-013-0081-8>
- Botsas G. & Kelesidis, E. (2018) Transition From Elementary To Secondary School In Greece: Challenges, Threats, School And Motivational Variables, *Journal Of Humanities And Social Sciences*, 23 (10), 50-65.
- Cillessen, A.H.N & Mayeux, L. (2007) Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression, *Journal of School Psychology*, 45 (5), pp.567-586. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>
- Collie, R.J. & Martin, A.J. (2019) *Motivation and engagement in learning*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. New York, NY: Oxford University Press.
- Collins, C., Kenway, J. & McLeod, J. (2000) *Factors influencing the educational performance of males and females in school and their initial destinations after leaving school*. Canberra: DETYA.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. (1993) Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *The American psychologist*, 48(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.48.2.90>
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M.K. (2020) Students’ Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7): 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj- Blatchford, I. (2008) *What makes a successful transition from primary to secondary school?* London: Institute of Education, University of London.
- Galton, M. (2000) School transfer and transition. *International Journal of Educational Research*, 33 (4), 321-323. [https://doi.org/10.1016/s0883-0355\(00\)00019-7](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(00)00019-7)

- Gilbert, A., Smith, N., Knudsen, L., Jindal-Snape, D. & Bradshaw, P. (2021) *Transition from Primary to Secondary School: findings from the Growing Up in Scotland study*. (Social Research Series). Scottish Government.
- Hammond, N. (2016) Making a drama out of transition: Challenges and opportunities at times of change, *Research Papers in Education*, 31 (3), 299-315.
[https://doi.org/ 10.1080/02671522.2015.1029963](https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1029963)
- Hannah, E. F. & Topping, K. J. (2012) Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (2), 198-209. <http://daddcec.org/Publications/ETADDJournal/ETDDDetailsPage/tabid/80/ArticleID/626/Anxiety-Levels-in-Students-with-Autism-Spectrum-Disorder-Making-the-Transition-from-Primary-to-Secondary-School.aspx>.
- Hannah, E. F. & Topping, K. J. (2013) The transition from primary to secondary school: Perspectives of students with autism spectrum disorder and their parents. *International Journal of Special Education*, 28(1), 1-16. <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2013&v=28&n=1>
- Hayes, A. F. & Coutts, J. J. (2020) Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. But... , *Communication Methods and Measures*, 14, 1-24.
<https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hughes, L. A., Banks, P. & Terras, M. M. (2013) Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support Learning*, 28 (1), 24-34.
<https://doi.org/10.1111/1467-9604.12012>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L.S. (2008) School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues* 64: 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jindal-Snape, D. & Cantali, D. (2019a) A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation and support systems during primary-secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6): 1255-1278.
<https://doi.org/10.1002/berj.3561>
- Jindal-Snape, D. (2016) *A-Z of Transitions*. (Basingstoke, Palgrave Macmillan).
- Jindal-Snape, D. (2018) Transitions from Early Years to Primary and Primary to Secondary Schools in Scotland. In T. Bryce, W. Humes, D. Gillies, & A. Kennedy (Eds.), *Scottish Education* (5th ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jindal-Snape, D. (2023) Re-conceptualising multiple and multi-dimensional transitions of international students and significant others. In J. Mittelmeier , S. Lomer , & K. Unkule (Eds.), *Research with International Students: Critical Conceptual and Methodological Considerations* (1 ed., pp. 165-173). (Internationalization in Higher Education). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003290803-21>.

- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. & Hannah, E. (2019b) *Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review*. (Social Research Series). Scottish Government. <https://www.gov.scot/publications/primary-secondary-transitions-systematic-literature-review/>.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W. & MacGillivray, S. (2020) Systematic literature review of primary-secondary transitions: *International research. Review of Education*, 8 (2): 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>.
- Jindal-Snape, D., Johnston, B., Pringle, J., Kelly, T.B., Scott, R., Gold, L. & Dempsey, R. (2019c) Multiple and multidimensional life transitions in the context of life-limiting health conditions: longitudinal study focusing on perspectives of young adults, families and professionals. *BMC Palliative Care*, 18: 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12904-019-0414-9>.
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021) Conceptualizing Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education: Educational Psychology*, 6, pp. 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.540027>.
- Liem, G.A. & Martin, A.J. (2012) The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3-13. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x>.
- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., Appleton, J. J. & Lutz, M. E. (2014) Concurrent and Predictive Validity of the Student Engagement Instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(6), 509-520. <https://doi.org/10.1177/0734282914527548>.
- Mackenzie, E., McMaugh, A. & O'Sullivan, K. (2012) Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Martin, A. J. (2012a) High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects. Online Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532692.pdf>
- Martin, A.J. (2007) Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 413-440. <https://doi.org/10.1348/000709906X118036>.
- Martin, A.J. (2009) Motivation and engagement across the academic lifespan: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 794-824. <https://doi.org/10.1177/0013164409332214>.
- Martin, A.J. (2012b) *The Motivation and Engagement Scale (12th Edition)*. Sydney: Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com).
- Maslow, A. (1968) *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1970) *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row. (Original work published 1954).

- Mays, D., Jindal-Snape & Boyle, C. (2020) Transitions of Children with Additional Support Needs across Stages. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page & A. Mavropoulou (eds.). *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 163-178). (Studies in Inclusive Education). Sense Publishers. [https://doi.org/ 10.1163/9789004431171](https://doi.org/10.1163/9789004431171)
- McGlothlin, S.J. (2022) "Student Motivation and Engagement in the Middle School Math Classroom: How Can Teachers Respond?" *Masters of Education in Teaching and Learning*. 53. <https://digitalcommons.acu.edu/metl/53>
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. & Blum, R. W. (2002) Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of school health*, 72(4), 138–146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Nagabhushan, P. (2012) Academic Motivation and Engagement: an examination of its factor structure in senior school years, *The European journal of social and behavioural sciences*, 2, 2301-2218, doi: 10.15405/futureacademy/ejsbs (2301-2218).2012.2.11
- Nagabhushan, P. (2012) Academic Motivation and Engagement: an examination of its factor structure in senior school years, *The european journal of social and behavioural sciences*, 2, 2301-2218, doi: 10.15405/futureacademy/ejsbs (2301-2218).2012.2.11
- Neal, S. & Frederickson, N. (2016a) ASD transition to mainstream secondary: A positive experience?, *Educational Psychology in Practice*, 32 (4), 355-373. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1193478>
- Neal, S., Rice, F., Ng-Knight, T., Riglin, L. & Frederickson, N. (2016b) Exploring the longitudinal association between interventions to support the transition to secondary school and child anxiety. *Journal Adolescence* 50, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.04.003>
- Rice, F., Frederickson, N., & Seymour, J. (2011) Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 244-263. <https://doi.org/10.1348/000709910X519333>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (Eds.) (2008) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*. 75, 31-39. Amsterdam: Elsevier.
- SIEW-KIM,ONG (2018) *A case study on exploring the motivation and engagement of the less academically inclined students in a specialized school in Singapore*, Durham theses, Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/12592/>

- Sirsch, U. (2003) The impending transition from primary to secondary school: Challenge or threat? *International Journal of Behavioral Development*, 27 (5), 385-395.
<https://dx.doi.org/10.1080/01650250344000082>
- Symonds, J. & Galton, M. (2014). Moving to the next school: An international review of adolescent psychological development at school transition. *Review of Education*, 2, 1-27.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3021>
- Uka, A. & Uka, A. (2020). The Effect of Students' Experience with the Transition from Primary to Secondary School on Self-Regulated Learning and Motivation, *Sustainability*, 12 (20), 8519. <https://doi.org/10.3390/su12208519>
- Uvaas, T. & McKeivitt, B. C. (2013). Improving transitions to High School: A Review of Current Research and Practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 70-76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.664580>
- van Rens, M., Groot, W. & Haelermans, C. (2020). (How) does information provided by children affect the transition from primary to secondary school? *Child Indicators Research*, 13 (1), 105-130. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09646-2>
- van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2019). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56.
<https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>
- Vaz, S., Falkmer, M., Parsons, R., Passmore, A.E., Parkin, T. & Falkmer, T. (2014). School Belongingness and Mental Health Functioning across the Primary-Secondary Transition in a Mainstream Sample: Multi-Group Cross-Lagged Analyses. *PLoS ONE*.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099576>
- Waters, S., Lester, L., & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543-549. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.10.012
- Yu, S., Jiang, L., Liu, C. & Zhou, N. (2022). Profiles of Chinese secondary students' L2 writing motivation and engagement, *Educational Psychology*, 42:8, 972-990.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2108765>