

Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado

Irene Stanzone - Émiliane Rubat du Méric

Sapienza Università di Roma - Department of Social and Developmental Psychology (Italy)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-stan>

irene.stanzone@uniroma1.it

emiliane.rubatdumerac@uniroma1.it

ADAPTATION OF THE EDUCATIONAL CONTEXT PERCEPTION QUESTIONNAIRE II FOR LOWER SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

The revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) (du Méric, 2016 and 2017) is used to assess five dimensions of the students' classroom perception: Mutual appreciation, Discrimination, Didactics, Cohesion and Participation. Bronfenbrenner's (1979) ecological theory served as a guide for the definition of the research process and the identification of dimensions to explore. The aim of the present study was to analyze the psychometric properties of the ECPQ II intended for first-grade secondary schooling. The 26-item version of the ECPQ II was administered to a sample of 2029 students, enrolled in lower secondary schools (grades 6-8) in Rome. An Exploratory Factor Analysis (EFA) was applied and the factor model structure was tested for model fit using Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM). The five-factor model showed a good fit to the data and had good reliability. The current research confirmed the factor structure of the measure and showed that the ECPQ II, adapted to assess the first-grade secondary schooling, has supportive psychometric properties of validity and reliability.

Keywords: Classroom perception; Confirmatory factor analysis; ECPQ; Secondary school; Validity.

1. INTRODUZIONE E QUADRO TEORICO

Il modo in cui il contesto educativo influenza lo sviluppo del bambino è stato indagato approfonditamente dalla letteratura psicologica e pedagogica (Dewey, 1916; Vygotskij, 1926; Piaget, 1932; Lewin, 1935; Bronfenbrenner, 1979 e 1986; Apter, 1982). Vygotskij (1926) era molto esplicito, a questo proposito, quando affermava che «basta cambiare l'ambiente sociale perché cambi istantaneamente anche il comportamento dell'uomo. [...] L'ambiente sociale – aggiungeva – è la vera leva del processo educativo» (p. 95). Poiché la scuola è probabilmente l'istituzione sociale più influente al mondo (Meece & Schaefer, 2010), per la maggior parte degli studenti l'impatto delle impostazioni scolastiche tendono ad essere normative. Più specificatamente, la percezione dell'ambiente in classe risulta associata in modo significativo agli esiti cognitivi e affettivi degli studenti (Fraser, 1994 e 1998) ed è un importante indicatore del rendimento scolastico e degli atteggiamenti (Walberg, Fraser, & Welch, 1986). Inoltre, l'organizzazione e la qualità delle attività e delle interazioni in classe hanno un impatto significativo sullo sviluppo di atteggiamenti quali la responsabilità, la cooperazione, la consapevolezza di sé e la *leadership* (du Mérac, 2015). Per Vygotskij (1926), l'insegnante educa lo studente tramite l'organizzazione e adattamento del suo ambiente educativo (p. 49). Mars (1982) attribuisce, per esempio, il nome di «lavoro da asino» a un ambiente di lavoro in cui le relazioni tra membri del gruppo sono ridotte e in cui il controllo sulle attività è forte e le decisioni vengono prese senza la partecipazione dei membri del gruppo. Questo ambiente avrebbe, come conseguenza, la ricerca di compensazioni della mancanza di autonomia, creatività e sfida anche attraverso modi illeciti. Di conseguenza, come raccomanda Gronlund (1959), è necessario che gli insegnanti sappiano come interagire in modo costruttivo con gli studenti e guidare lo sviluppo dei loro atteggiamenti sociali. In effetti, l'organizzazione delle attività scolastiche e la qualità dei rapporti tra membri di una stessa classe influenzano profondamente lo sviluppo personale. I ricercatori devono, quindi, concentrare la propria attenzione sui suoi aspetti più rilevanti come la qualità delle relazioni, le quali svolgono un ruolo significativo in classe (Kindermann & Vollet, 2014). Bronfenbrenner suggerisce, infatti, che le interazioni sociali sono il «motore dello sviluppo» (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Eccles & Roeser, 2010). I costruttivisti sociali affermano che la conoscenza è costruita attraverso l'interazione sociale nella comunità di pratica (Vygotskij, 1978; Kuhn, 1996). La rilevanza del rapporto studente-insegnante è stata evidenziata anche da Kathryn Wentzel (1998), che ha coniato il termine «cura pedagogica» per descrivere le classi in seno alle quali gli insegnanti rispondono all'esigenza degli studenti di sentirsi radicati in una dimensione sociale. Gli studi su questo

tema mettono in evidenza come gli studenti vadano meglio a scuola quando gli insegnanti dimostrano attenzione e interesse e si prendono cura di loro (Kindermann & Vollet, 2014). Le percezioni degli studenti del loro rapporto con gli insegnanti hanno un impatto significativo sull'attaccamento degli studenti alla scuola (Hallinan, 2008) e sul benessere degli stessi (Van Petegem *et al.*, 2008). La valutazione degli studenti delle relazioni insegnante-studente è influenzata dal livello di fiducia nei loro insegnanti (Ennis & McCauley, 2002; Tschannen-Moran, 2004; Mitra, 2009). La valutazione delle relazioni interpersonali, delle interazioni didattiche e dei livelli di fiducia sono tutte dimensioni incluse nel *Questionario di Percezione del Contesto Educativo* (ECPQ II) adoperato nella presente ricerca.

Ciò che intendiamo per contesto, quando parliamo di valutazione della «percezione del contesto», si ispira al modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), in cui lo sviluppo umano è studiato dal punto di vista «del progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive» (pp. 54-55). Questo approccio dà particolare rilevanza all'esperienza che il soggetto ha del suo ambiente in quanto «le caratteristiche scientificamente rilevanti di ogni ambiente includono non solo le proprietà oggettive di quest'ultimo, ma anche il modo con cui tali proprietà sono percepite dagli individui che fanno parte di un determinato ambiente» (*ibid.*, pp. 55-56).

In linea con questa idea, il questionario ECPQ (*Educational Context Perception Questionnaire*) (du Mérac, 2013 e 2014) e la sua seconda versione (du Mérac & Alves Pinto, 2016; du Mérac, 2017) sono stati costruiti per rilevare l'esperienza che gli studenti hanno del loro ambiente di classe. Poiché non è sufficiente descrivere le caratteristiche oggettive di un ambiente per capirne l'impatto sullo sviluppo della persona, abbiamo indagato come i ragazzi avvertano l'ambiente e interpretino ciò che vi succede. Secondo lo studioso sono, infatti, «gli aspetti dell'ambiente che hanno significato per l'individuo in una data situazione che si dimostrano più potenti nel modellare il corso della crescita psicologica» (*ibid.*, p. 66). L'importanza che lo psicologo statunitense attribuisce all'esperienza soggettiva richiama un'impostazione tipicamente fenomenologica, ereditata dall'ecologia psicologica di Kurt Lewin (1951) e naturalmente dalla psicologia della Gestalt. Bronfenbrenner definisce l'ambiente come «una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra». Tali strutture sono state chiamate rispettivamente: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. La classe corrisponderebbe a un microsistema, secondo la definizione di tale concetto da parte di Bronfenbrenner, secondo cui «un microsistema è uno schema di attività, ruoli e relazioni interpersonali di cui l'individuo in via di sviluppo ha esperienza

in un determinato contesto, e che hanno particolari caratteristiche fisiche e concrete» (*ibid.*, p. 60). Il microsistema corrisponde dunque all'ambiente più immediato e vicino, il «luogo in cui le persone possono facilmente interagire faccia-a-faccia» (*ibid.*, p. 55).

Gli item del questionario ECPQ sono stati costruiti sulla base di un attento studio della letteratura esistente e degli strumenti in essa descritti, tra cui il *Learning Environment Inventory* (LEI) (Anderson & Walberg, 1968; Walberg, 1968), che è stato ritenuto troppo lungo e complesso nella costruzione dei suoi contenuti, con un'estrazione di 15 fattori, di cui metà degli item con punteggi invertiti (*reverse-scored items*); la versione semplificata del LEI, the *My Class Inventory* (MCI) (Fisher & Fraser, 1981; Fraser, Anderson, & Walberg, 1982; Fraser & O'Brien, 1985), che è stato costruito per la scuola elementare; the *Classroom Environment Scale* (Moos, 1974 e 1979), un questionario «vero o falso» costruito per misurare il clima sociale delle classi di scuole secondarie; l'*Individualized Classroom Environment Questionnaire* (ICEQ) (Trickett & Moos, 1973), che è utilizzato per distinguere le classi con modalità di insegnamento incentrato sul docente da quelle favorendo un approccio didattico incentrato, invece, sullo studente; e il *What is Happening in This Class?* (WIHIC), sviluppato da Fraser, McRobbie e Fisher (1996), in cui vengono adoperate le scale che, in studi precedenti, sono risultate essere associate agli esiti scolastici degli studenti.

2. L'ADATTAMENTO DELLO STRUMENTO ECPQ II PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

L'adattamento del questionario ECPQ II a una classe di età più giovane è avvenuto nell'ambito della ricerca di dottorato di Irene Stanzione, il cui obiettivo è stato di indagare i fattori di benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado in relazione alle percezioni del contesto scolastico. A tale scopo, è stato validato nella sua versione italiana il questionario «*Come ti senti?*» (CTS) costruito da Anna Antonova per uno studio cross-culturale tra studenti russi e italiani (Antonova, Chumakova, & Stanzione, 2016; Stanzione, 2017). Tale ricerca è stata avviata nel 2013 e prosegue tuttora con l'ampliamento del campione di ricerca. All'interno dello studio appena descritto, nel 2015 è stato inserito anche il questionario di percezione del contesto educativo ECPQ II nelle somministrazioni. Queste ultime hanno riguardato, nel 2016, un campione di 2029 studenti della scuola secondaria di primo grado di Roma e provincia.

Il questionario ECPQ II è stato somministrato al campione della scuola secondaria di primo grado in due tempi: con un *try-out* nel 2015 con un

campione di 733 e nel 2016 su un campione di 2029, attraverso il quale è avvenuta la validazione del modello.

L'obiettivo che ha guidato lo studio è stato ottenere dei validi indicatori di contesto da poter mettere in relazione con i fattori di benessere e disagio indagati dal questionario CTS. A tale scopo, ai fini del riadattamento dello strumento presso un campione di studenti di fascia di età inferiore rispetto a quelli per cui era stato costruito, si è partiti nella prima somministrazione con la versione originale del questionario, per poi condurre le analisi statistiche necessarie per portare ad una struttura fattoriale forte con dei buoni indici di affidabilità.

Con il fine generale di indagare la validità di costruito delle scale, sono state sottoposte a verifica due ipotesi:

1. gli item costruiti per la misura del costrutto di percezione del contesto si configurano nella struttura fattoriale ipotizzata, ovvero misurano, in maniera attendibile, i diversi aspetti del costrutto;
2. esiste una relazione statisticamente significativa tra i costrutti di *Benessere/Disagio* e *Percezioni di contesto*.

3. METODOLOGIA DELLA RICERCA

3.1. *Campione*

Nel presente studio condotto nel 2016 il campione era composto da 2029 studenti della scuola secondaria di primo grado. Il campione ha visto coinvolte nove scuole di Roma e provincia di Roma. La fascia di età degli studenti corrisponde alla fase della pre-adolescenza e adolescenza che secondo la letteratura si configura come fase segnata da profondi cambiamenti fisici, psicologici, emozionali e relazionali (Erikson, 1968; Palmonari, 2007). I contesti di vita in questa fase si posizionano come elementi fondamentali nella costruzione dell'identità. La scuola, insieme alla famiglia e il gruppo dei pari, è il luogo in cui l'individuo può sperimentarsi e acquisire e implementare abilità cognitive e relazionali (Pombeni, 1997). Il campione del presente studio è un campione di convenienza, in quanto le scuole sono state reclutate sulla base della loro disponibilità. Le scuole si distribuiscono sul territorio di Roma, toccando sia la periferia che le zone centrali, e delle province limitrofe. Il campione totale di 2029 studenti è composto dal 49% di maschi e il 51% di femmine. Gli studenti si distribuiscono in maniera equa nelle tre classi della scuola secondaria di primo grado: 778 nelle classi prima (38.3%), 568

nelle classi seconde (28%) e 683 nelle classi terze (33.7%). Gli studenti del campione totale sono per il 93.2% italiani, mentre per il 6.8% sono stranieri.

3.2. *Procedura*

Durante il mese di marzo 2016 si sono svolte le somministrazioni all'interno delle scuole, in formato cartaceo ed in formato elettronico tramite Google Form. Il protocollo è stato lo stesso per ogni singola somministrazione in quanto in ognuna delle due tipologie, cartacea o elettronica, era presente una coppia di somministratori specificatamente formati. I somministratori appartenevano al corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza Università di Roma. Il questionario è stato somministrato in forma anonima; non è dunque possibile ricondurre ai soggetti e anche i risultati relativi alle classi vengono restituiti con i nomi delle sezioni ricodificati. Ad ogni scuola è stato restituito un *report* contenente un'analisi quantitativa dei dati: si sono condotte analisi delle medie per plesso, per livello, per classe e per variabili socio-demografiche. Nelle scuole che ne hanno fatto richiesta, i dati sono stati spiegati ed interpretati alla presenza del corpo docenti.

3.3. *Misure*

Il questionario è formato da una scala di misura che si compone di diverse sottodimensioni. La scala di risposta è una scala di frequenza e di accordo in formato *Likert* a cinque passi. Le dimensioni indagate sono:

- L'*Apprezzamento reciproco* è misurato con 8 item e mostra un'alfa di Cronbach di 0.877. Riguarda un rapporto positivo tra insegnanti e studenti, basato sulla stima e fiducia reciproca (esempio di item: «Gli insegnanti si fidano di noi»).
- La *Discriminazione* è misurata con 5 item e mostra un'alfa di Cronbach di 0.734. La scala indica il sentimento di emarginazione provocato da aspetti legati all'aspetto fisico, al colore della pelle, alla nazionalità, etc. (esempio di item: «Può succedere di essere trattati diversamente per l'aspetto fisico»).
- La *Proposta didattica* è misurata con 5 item e mostra un'alfa di 0.734. La scala misura la percezione che ha lo studente di poter partecipare alle decisioni che prendono gli insegnanti sul progetto didattico e le attività in classe (esempio di item: «Insegnanti e studenti decidono insieme delle attività di classe»).
- La *Coesione* è misurata con 5 item e mostra un'alfa di Cronbach di 0.724. La scala indaga la percezione che ha lo studente del senso di unione tra i

membri della propria classe (esempio di item: «Sentiamo di far parte di un gruppo»).

- La *Possibilità di dialogo* è misurata con tre item e mostra un'alfa di Cronbach di 0.647. La scala indaga la percezione che ha lo studente della possibilità di avere spazi di dialogo all'interno della classe (esempio di item: «Gli insegnanti ci incoraggiano a discutere alcuni argomenti con i compagni»).

4. ANALISI DEI DATI

Per il riadattamento del questionario e dunque per giungere ad una versione validata per il nuovo campione di riferimento, si è proceduto con la verifica della normalità della distribuzione dei punteggi per soddisfare il principio di omoschedasticità con le analisi di asimmetria e curtosi. È stata poi condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) facendosi condurre dal modello fattoriale originario. Il nuovo modello è stato poi confermato tramite l'analisi fattoriale confermativa (CFA).

4.1. *Analisi fattoriale esplorativa*

La struttura fattoriale della versione dello strumento ECPQ II originale identificava 5 fattori i cui coefficienti alfa di Cronbach, erano compresi tra 0.70 e 0.86.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta con il programma statistico IBM SPSS 22. Le percezioni di contesto sono state trattate come un unico fattore composto da diverse sotto-dimensioni. L'analisi fattoriale è stata condotta tramite il metodo di estrazione della massima verosimiglianza con rotazione obliqua *Oblimin*. Si è partiti complessivamente da 47 item e si è arrivati alla costituzione di un questionario di 26 item.

Le percezioni di contesto hanno mostrato una suddivisione in 5 scale (*Tabella 1*).

La prima scala è l'*Apprezzamento reciproco* con saturazioni che vanno da .801 a .373; la seconda scala è la *Discriminazione* con saturazioni che vanno da .638 a .447; la terza scala è *Proposta didattica* che mostra saturazioni da .761 a .405; la *Coesione* mostra saturazioni che vanno da .744 a .363. Infine, la scala *Possibilità di dialogo* ha saturazioni che vanno da .648 a .415. La varianza totale spiegata è 43.57%.

Tabella 1. – EFA - Percezioni di contesto -
Estrazione massima verosimiglianza- Rotazione Oblimin.

DIMENSIONI	SATURAZIONI	VARIANZA %	ALFA C.
Apprezzamento reciproco	Da .801 a .373	27.20%	.877
Discriminazione	Da .638 a .447	7.86%	.734
Proposta didattica	Da .761 a .405	3.18%	.734
Coesione	Da .744 a .363	3.27%	.724
Possibilità di dialogo	Da .648 a .415	2.05%	.647

4.2. Analisi fattoriale confermativa

Per avvalorare la soluzione fattoriale esplorata è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa fissando gli item misurati in un modello a 5 fattori e utilizzando la massima verosimiglianza quale metodo di stima (Muthén & Muthén, 2007). Per la verifica della bontà dell'adattamento del modello, oltre al test del χ^2 ($p > .05$) soggetto alla numerosità campionaria (Barbaranelli, 2007), si fa riferimento ai seguenti indici: l'RMSEA (*cut off* < .06; Steiger & Lind, 1980) e il suo intervallo di confidenza al 90%, il CFI e il TLI (*cut off* $\geq .90$; Tucker & Lewis, 1973; Bentler, 1990); e l'SRMR (*cut off* ≤ 0.5 ; Hu & Bentler, 1999). Le analisi sono state condotte con il *software* statistico MPlus 7.0.

I risultati dell'analisi fattoriale confermativa condotta sulla scala *Percezioni di contesto* confermano la bontà dell'adattamento del modello a 5 fattori: $\chi^2 = 17646.081$ ($p = .00$); CFI = .916; TLI = .905; RMSEA = .050 (.048 -.052); SRMR = .048 (Tabella 2). In particolare, tutti i valori rientrano nei rispettivi *cut off*, come identificati nel metodo, mettendo in luce una buona bontà di adattamento del modello e l'accettabilità della soluzione fattoriale ipotizzata. Si fa presente che il chi quadro risulta di frequente significativo in quanto presumibilmente influenzato dalla grandezza del campione (Barbaranelli, 2007). Le saturazioni degli item sui fattori si collocano tra 0.189 e 0.798. I fattori infine correlano significativamente tra loro ($p < .01$) con coefficienti da 0.143 a 0.712.

Complessivamente tutte le saturazioni sono buone e le correlazioni tra i fattori latenti tutte significative ($p < .01$). Nella Figura 1 vengono riportati i range delle saturazioni per ognuno dei fattori della scala.

Tabella 2. – Indici di bontà dell'adattamento del modello testato
per la scala di Percezione del contesto.

	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Scala Percezioni di contesto	17646.081 ($p = .00$)	.916	.905	.050 (.048 -.052)	.048

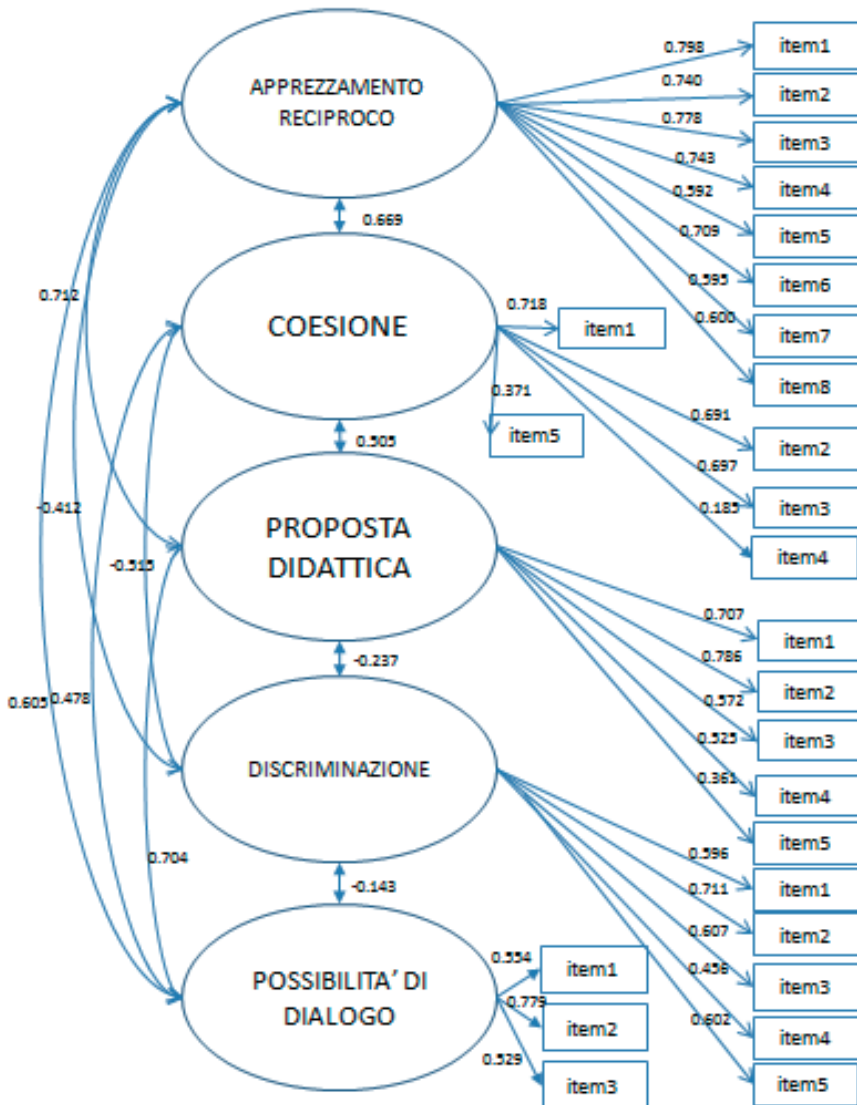


Figura 1. – Saturazioni e correlazioni dell'analisi fattoriale confermativa per la scala Benessere.

4.3. Correlazioni

Di seguito vengono mostrate le correlazioni tra le scale di *Percezione del contesto*, il *Benessere* e il *Disagio* (Tabella 3). Il costrutto *Percezioni di contesto* mostra una correlazione debolmente significativa con il *Disagio* ed una correlazione statisticamente significativa con il *Benessere* con un indice di .433. Gli indici di correlazione tra le dimensioni di *Percezione del contesto* si mostrano tutti statisticamente significativi con correlazioni che vanno da .541 a -.109.

La ragione di un'assenza di correlazione tra la variabile *Didattica* e il costrutto di *Disagio* è facilmente ipotizzabile. In effetti, *Didattica* è una variabile legata ad aspetti più metodologici-organizzativi che relazionali. Secondo questa logica, dovremmo quindi osservare una associazione più forte tra lo stesso costrutto di *Disagio* e la variabile *Dialogo*, che risulta invece debole. Per capire la bassa correlazione ottenuta, bisogna andare a vedere nello specifico le correlazioni che esistono tra *Dialogo* e le scale del costrutto di *Disagio* (Ansia neurovegetativa, Paura del giudizio, Ansia da valutazione, Ansia legata ai rapporti con i pari e Ansia specifica). Di fatto, osserviamo come le correlazioni siano significative soltanto tra la variabile *Dialogo* e le scale di *Disagio* legate ad aspetti relazionali, ossia Paura del giudizio (-.13**), Ansia da valutazione (-.14**) e Ansia legata ai rapporti con i pari (-.16**).

Tabella 3. – Correlazioni di Pearson
tra dimensioni di *Percezione del contesto*, *Benessere* e *Disagio*.

	Cont.	Disagio	Benessere	Apprezz. r.	Coesione	Didattica	Discri.	Dialogo
Contesto	1							
Disagio	-.058*	1						
Benessere	.433**	-.118**	1					
Apprezz. r.	.853**	-.147**	.416**	1				
Coesione	.615**	-.213**	.354**	.541**	1			
Didattica	.755**	-0.040	.328**	.538**	.332**	1		
Discri.	-.088**	.328**	-.213**	-.366**	-.387**	-.177**	1	
Dialogo	.667**	.064**	.342**	.453**	.306**	.493**	-.109**	1

Nota: * la correlazione è significativa a livello 0.05 (a due code); ** la correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code).

5. CONCLUSIONI

Il presente studio presenta l'adattamento del questionario ECPQ II sulle percezioni del contesto classe per gli studenti iscritti al primo grado della scuola secondaria. L'adattamento è avvenuto all'interno di una ricerca sull'andamento dei fattori di *Benessere* e *Disagio* in relazione alla percezione del contesto classe nella scuola secondaria di primo grado. A tale scopo, il questionario ECPQ II è stato somministrato e adattato per il campione di riferimento e messo in relazione ai fattori di *Benessere* e *Disagio*. Sui dati raccolti nel marzo del 2016 sono stati condotte analisi statistiche volte alla validazione del modello, ossia un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) che è stata poi confermata tramite l'analisi fattoriale confermativa (CFA). Quest'ultima ha mostrato buoni indici di Fit e si configura come composto da cinque dimensioni: *Apprezzamento reciproco*, *Coesione*, *Proposta didattica*, *Discriminazione* e *Possibilità di dialogo*. Queste dimensioni mostrano buoni indici di correlazione con il *Benessere* e il *Disagio*, indicando corrispondenze tra i due costrutti, insieme ad elementi sufficienti di divergenza, ciò che suggerisce l'utilità di un uso congiunto di questi strumenti.

Sebbene studi futuri con procedure di campionamento probabilistiche sarebbero utili per evitare distorsioni nell'interpretazione dei punteggi ECPQ II, i risultati del presente studio indicano come la versione ECPQ II adattata per un uso nella scuola secondaria di primo grado abbia buone proprietà psicometriche e, di conseguenza, possa essere utilizzata per valutare la percezione del contesto classe. Tale strumento si rivela utile non solo per la ricerca ma anche, per la pratica didattica e pedagogica, in quanto favorisce l'individuazione di specifiche problematiche all'interno della classe, incoraggia il dialogo con gli insegnanti e aiuta a determinare interventi orientati a migliorare gli contesti di classe meno positivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Anderson, G. L., & Walberg, H. J. (1968). Classroom climate group learning. *International Journal of Educational Sciences*, 2, 175-180.
- Antonova, A. V., Chumakova, M. A., & Stanzione, I. (2016). Educational well-being: Validation of a questionnaire on well-being at school. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 85-102.
- Apter, S. J. (1982). *Troubled children - Troubled systems*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati*. Milano: LED Edizioni.

- Bentler, P. M. (1990). Comparative Fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: *Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan (trad. it., Firenze: La Nuova Italia, 1949).
- du Mérac, É. R. (2013). The measurement of leadership attitudes of adolescents in two educational contexts: School and scouting. *Italian Journal of Educational Research*, 11, 95-111.
- du Mérac, É. R. (2014). Misurare la leadership responsabile degli studenti e degli scout utilizzando modelli di regressione lineare. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 511-535.
- du Mérac, É. R. (2015). What we know about the impact of the school and scouting context on the value-based leadership of the adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 207-224.
- du Mérac, É. R. (2017). The revised Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II): Psychometric proprieties. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 53-72.
- du Mérac, É. R., & Alves Pinto, C. (2016). Cross-cultural validation of the Educational Context Perception Questionnaire (ECPQ II) in Portugal. In F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação-motivação para o desempenho académico / Students' engagement in school: Perspectives of psychology and education motivation for academic performance* (pp. 219-235). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2010). An ecological view of schools and development. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 6-22). New York: Routledge.
- Ennis, C. D., & McCauley, M. T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34, 149-172.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1981). Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, 145-156.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.

- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)* (3rd version). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L. (1996). Development of personal and class forms on the Science Classroom Environment Questionnaire. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, St Louis, MO, April.
- Fraser, B. J., & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perceptions of the environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal*, 85, 567-580.
- Gronlund, N. E. (1959). *Sociometry in the classroom*. New York: Harper & Brothers.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Kindermann, T. A., & Vollet, J. W. (2014). Social networks within classroom ecologies: Peer effects on students' engagement in the context of relationships with teachers and parents. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 17, 135-151.
- Kuhn, D. (1996). Is good thinking scientific thinking? In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 261-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Brothers.
- Mars, G. (1982). *Cheats at work: An anthropology of workplace crime*. London: Unwin Paperbacks.
- Meece, J. L., & Schaefer, V. A. (2010). Schools as contexts of human development. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 3-5). New York: Routledge.
- Mitra, D. L. (2009). Collaborating with students: Building youth-adult partnerships in schools. *American Journal of Education*, 115, 407-436.
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1979). Educational climates. In H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity* (pp. 79-100). Berkeley, CA: McCutchan.

- Muthén, L., & Muthén, B. (2007). *Mplus user's guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Palmonari, A. (2007). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (2000).
- Pombeni, M. L. (1997). L'adolescente e la scuola. In A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Stanzione, I. (2017). Validazione e standardizzazione della versione italiana del questionario «Come ti senti?» sul benessere e disagio nella scuola secondaria di primo grado. *Italian Journal of Educational Research*, 18, 115-131.
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980). Statistically based tests for the number of factors. Paper presented at the *Annual Meeting of the Psychometric Society*, Iowa City, IA, May.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum Likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291.
- Vygotsky, L. S. (1926). *Pedagogiceskaja psihologija*. Moscow: Rabotnik Prosvescheniya (trad. it., Trento: Erickson, 2006).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walberg, H. J. (1968). Teacher personality and classroom climate. *Psychology in the School*, 5, 163-169.
- Walberg, H. J., Fraser, B. J., & Welch, W. W. (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 79, 133-139.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.

RIASSUNTO

La seconda versione del Questionario di Percezione del Contesto Educativo (ECPQ II) (du Mérac, 2016 e 2017) è utilizzato per valutare cinque dimensioni della percezione degli studenti del loro ambiente di classe: Apprezzamento reciproco, Discriminazione, Proposta

didattica, Coesione e Possibilità di dialogo. La definizione del processo di ricerca e l'identificazione delle dimensioni da esplorare sono state indirizzate dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979). Lo scopo del presente studio è analizzare le proprietà psicometriche della versione dell'ECPQ II destinata agli studenti di scuola secondaria di primo grado. La versione a 26 item dell'ECPQ II è stata somministrata ad un campione di 2029 studenti, iscritti ai tre livelli di scuola secondaria di primo grado a Roma. È stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) e la struttura del modello è stata valutata tramite l'analisi fattoriale confermativa (CFA) e l'utilizzo del modello di equazione strutturali (SEM). Il modello a cinque fattori fornisce un buon adattamento ai dati e presenta buoni indici di affidabilità. La presente ricerca ha confermato la struttura fattoriale del modello e ha dimostrato che l'ECPQ II ha proprietà psicometriche soddisfacenti, rivelandosi un valido strumento di valutazione della percezione del contesto classe anche per il primo grado della scuola secondaria.

Parole chiave: Analisi fattoriale confermativa; ECPQ; Percezione del contesto classe; Scuola secondaria; Validità.

How to cite this Paper: Stanzone, I., & du Mérac, É. R. (2018). Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado [Adaptation of the Educational Context Perception Questionnaire II for lower secondary school]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 97-111. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-stan>

