

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης

Βενετία Καπαχτή*

Δόμνα Μίκα Κακανά[#]

Περίληψη

Με τη χρήση ερευνητικού εργαλείου φιλικό στο χρήστη και κατασκευασμένο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, επιχειρήθηκε συλλογική αυτοαξιολόγηση, μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), σε δυο σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Θεσσαλονίκης, ως αφετηρία μιας ευρύτερης αναπτυξιακής διαδικασίας. Η κλίμακα μέτρησης έχει ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Λέξεις κλειδιά

εγκυρότητα, αξιοπιστία, αυτοαξιολόγηση, σχολική μονάδα, αποτελεσματικότητα, βελτίωση
validity, reliability, self-evaluation, school unit, effectiveness, improvement

^F Εκπαιδευτικός, διδάκτωρ του ΠΤΠΕ-ΠΘ

[#] Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ-ΠΘ

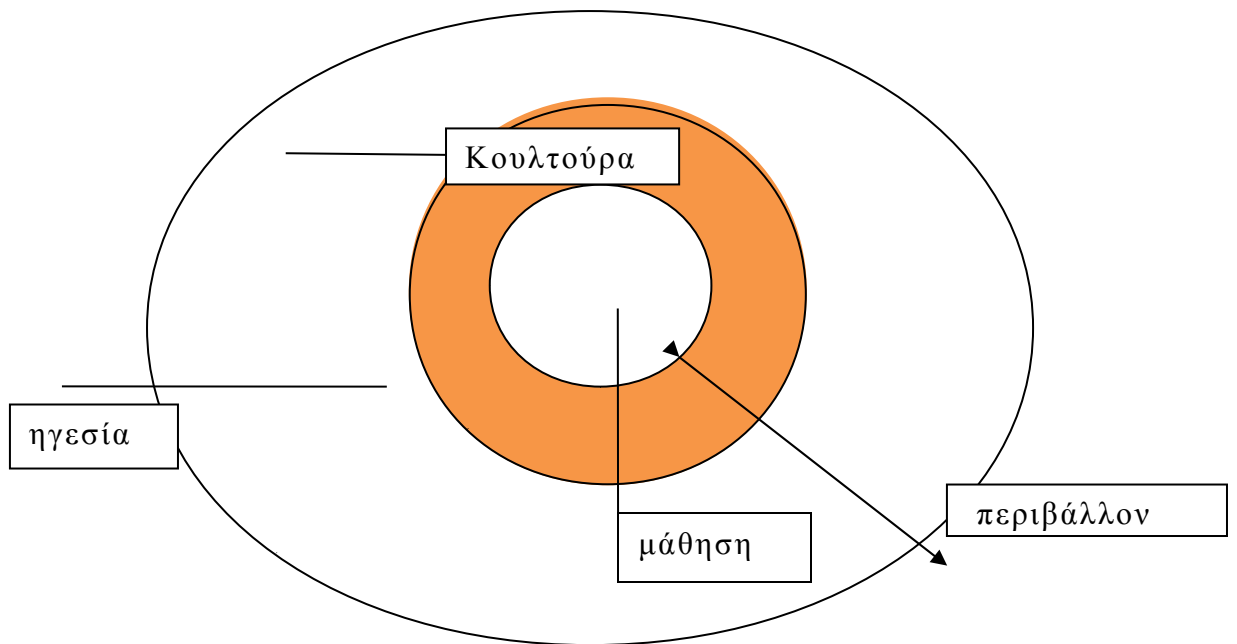
0. Εισαγωγή

Το σχολείο, το οποίο είναι επιφορτισμένο με την οργανωμένη παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης, αποτελεί την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών. Αλλά για να ανταποκριθεί στις αλλαγές, θα πρέπει το ίδιο το σχολείο ως οντότητα αλληλεπιδρώντων ζωντανών μελών (Parsons, 1951· Σαΐτης, 2002), να κινητοποιηθεί, να αντλήσει πληροφορίες από το περιβάλλον, να αναζητήσει μεθόδους και να διαμορφώσει στρατηγικές για την εφαρμογή οποιασδήποτε αλλαγής. Άλλωστε *«κάθε σχολείο έχει τη δική του ιστορία, το δικό του φάσμα χαρακτήρων και ένα δικό του σενάριο που ξεδιπλώνεται στο χρόνο σε απρόβλεπτες καταστάσεις»* (MacBeath, 2001, σ.22). Οι μελέτες για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του (Creemers, 2001· MacGilchrist, Myers, & Reed, 2004· Sammons, Hillman & Mortimore, 1995· Teddlie & Reynolds, 2000), διαμόρφωσαν τον τύπο του ζωντανού σχολείου, του επονομαζόμενου «ευφούς», το οποίο μέσω της αυτοαξιολόγησής του, αναμειγνύεται σε μια κριτική θεώρηση της πραγματικότητας.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Σ.Μ) ορίζεται ως μια διαδικασία συλλογής πληροφοριών από τα υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), γι αυτό και θεωρείται μηχανισμός (Hargreaves, 2003), μέσω του οποίου η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου. Σκοπός της να περιγράψει και να αξιολογήσει τις λειτουργίες του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς στόχους με σκοπό τη βελτίωση του οργανισμού (Schildkamp, 2007· Vanhoof, Petegem & Sven De Maeyer, 2009). Αποτελεί *«το ειδοποιό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και της επαγγελματικής πρακτικής»* και βασίζεται στην αρχή ότι *«τα σχολεία γίνονται ευφύτερα και αυξάνουν την νοημοσύνη τους όταν διαθέτουν νοήμονα εργαλεία που τους βοηθούν να δουν τα πράγματα πιο καθαρά»* (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacibcent, 2005, σ. 157). Έτσι τα υποσυστήματα της Σ.Μ., εκπαιδευτικοί, διευθυντές, μαθητές και γονείς, ακολουθώντας μια σειρά

συστηματικών διαδικασιών, κάνουν αποτίμηση (αποτύπωση) της εσωτερικής ζωής της και σκιαγραφούν το «προφίλ» (MacBeath et al., 2005) ή «πορτραίτο» του σχολείου (Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006), αποκτώντας μια σφαιρική και πολυδιάστατη αντίληψη της πραγματικότητας.

Τα κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων όπως διαμορφώθηκαν από το κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων (Edmonds, 1979) μετατρέπονται σε βασικά κριτήρια για την διαμόρφωση του προφίλ. Η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, η έμφαση στη διδασκαλία, η δημιουργία πλαισίου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το άριστο σχολικό κλίμα αλλά και η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή αποτελούν κριτήρια αποτελεσματικότητας (Creemers, 2001· Edmonds, 1979· Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004· Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston, 1979· Teddie & Reynolds, 2000). Δίδοντας σχηματικά μέσω ενός διαγράμματος (Δ1), τη λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας που αποτελεί τη βάση της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης, αναδεικνύονται οι τομείς που την ορίζουν. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ανάπτυξη των διαδικασιών της μάθησης του μαθητή αποτελεί τον κεντρικό στόχο της σχολικής εκπαίδευσης. Όμως επικεντρώνοντας στο μαθητή και στην αίθουσα διδασκαλίας, δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε το δεύτερο επίπεδο, τη σχολική κουλτούρα, το κλίμα και τις συνθήκες του σχολείου, η οποία υποστηρίζει τη μάθηση του μαθητή αλλά και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Το τρίτο επίπεδο, η ηγεσία, αποτελεί την κινητήρια δύναμη που δημιουργεί την εν λόγω κουλτούρα. Φυσικά όλα τα παραπάνω θα πρέπει να μελετηθούν σε συνάρτηση με το περιβάλλον (σπίτι-κοινότητα) (MacBeath & MacGlynn, 2002).



(Δ1) Η λογική της σχολικής αποτελεσματικότητας (MacBeath & MacGlynn, 2002, σ.7)

Γενικά, διερευνώντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, δε σταματάμε στη μέτρηση των παραμέτρων της σχολικής ζωής και στη συλλογή δεδομένων, αλλά εστιάζοντας στις αδυναμίες, επενδύουμε την ενέργειά μας στη βελτίωση των αδυναμιών. Μέσω της αυτοαξιολόγησής του το σχολείο, αποκτά τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει τις αλλαγές, να σχεδιάσει και να χειριστεί κρίσεις και προβλήματα (Hargreaves, 2003).

1.Δεδομένα από κλίμακες μέτρησης των βασικών παραμέτρων της εσωτερικής ζωής του σχολείου σε άλλες χώρες

Η Μ. Βρετανία, με μακρά παράδοση στον επιθεωρητισμό, αναζήτησε πρώτη μοντέλα αυτοαξιολόγησης. Το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης που δημιουργήθηκε σε συνεργασία με επιτροπή της Διδακτικής Ομοσπονδίας (NUT) και με ομάδα σχολείων, με εκπροσώπους εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, διευθυντών και μελών κεντρικής διοίκησης αποτελείται από δέκα θεματικά πεδία τα οποία είναι η ατμόσφαιρα του σχολείου, οι σχέσεις, η ατμόσφαιρα της τάξης,

η υποστήριξη της μάθησης, η υποστήριξη της διδασκαλίας, ο χρόνος/υποδομή, η οργάνωση-επικοινωνία, οι ίσες ευκαιρίες, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η σύνδεση σχολείου-οικογένειας (MacBeath, 2001).

Στη Σκωτία, το 2007 το Υπουργείο Παιδείας μετά από συνεχείς ανανεώσεις του προφίλ αυτοαξιολόγησης, εξέδωσε το τελικό πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, γνωστό ως HGIOS (How Good is Our School), το οποίο χρησιμοποιείται στα σχολεία και εξετάζει επτά τομείς με ένα σύνολο δεικτών. Η αξιολόγηση γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα και οι τομείς που εξετάζονται αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις επιδόσεις, στη διδασκαλία, στη μάθηση, στη στήριξη των μαθητών, στο σχολικό κλίμα και στην ηγεσία (<http://eurydice.org>).

Στην Ιρλανδία, μετά την εκπόνηση πιλοτικού προγράμματος αυτοαξιολόγησης σε 35 σχολεία, υιοθετήθηκε από την κυβέρνηση, ένας διπλός δρόμος ανάπτυξης (twin track) στα σχολεία, με το πρόγραμμα «LAOS» (Looking at our schools), το οποίο συνδυάζει αυτοαξιολόγηση όλου του σχολείου, W.S.E (Whole School Evaluation) και πρόγραμμα ανάπτυξης S.D.P (School Development Planning) υπό την καθοδήγηση του επιθεωρητή-συμβούλου (McNamara, O'Hara & Ni Aingleis, 2002· McNamara & O' Hara, 2005). Στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, διερευνώνται πέντε τομείς, η ποιότητα της διδασκαλίας- μάθησης, η ποιότητα της στήριξης των μαθητών, η ποιότητα της διοίκησης του σχολείου και η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος (McNamara & O'Hara, 2005).

Σε χώρες με ιδιαίτερα αποκεντρωτικά συστήματα, όπως στη Φινλανδία και στην Ολλανδία, τα σχολεία τα ίδια αναπτύσσουν μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης, έχοντας την κατάλληλη πληροφόρηση, εκπαίδευση και υποστήριξη (Solomon, 1997). Το ZEBO (πλαίσιο αυτοαξιολόγησης για σχολεία πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) στην Ολλανδία, αποτελείται από τέσσερα ερωτηματολόγια. Αυτό που απευθύνεται στους διευθυντές, αφορά σε θέματα συνεργασίας, εργασιακού περιβάλλοντος, ηγεσίας και στόχων του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν άλλο ερωτηματολόγιο, σχετικό με την διδασκαλία και την εκπαίδευση σε επίπεδο σχολείου, ενώ οι μαθητές

ανάλογα με την ηλικία τους, συμπληρώνουν ένα από τα δύο διαθέσιμα ερωτηματολόγια για μαθητές και αξιολογούν τη διδασκαλία, το κλίμα της τάξης και τη μάθησή τους (SchildKamp & Visscher, 2010).

Τέλος στο Διεθνές Πρόγραμμα “Bridges across Boundaries” (1998-2000), όπου συμμετείχαν η Ελλάδα, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Πολωνία και η Ελβετία με κοινό ενδιαφέρον να ενσωματώσουν την εσωτερική αξιολόγηση στη Σ.Μ., το προφίλ αυτοαξιολόγησης (School Evaluation Profile), όπως ονομάστηκε το πλαίσιο αυτοαξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε από 101 σχολεία, συμπληρώθηκε από εκπροσώπους των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και αξιολογήθηκαν οι τομείς της διδασκαλίας-μάθησης, των σχολικών επιδόσεων, της σχολικής κουλτούρας και των σχέσεων(σχολείου-οικογένειας-τοπικής κοινωνίας (MacBeath et al., 2005).

1. Μέθοδος της έρευνας

Στηριζόμενοι στη βιβλιογραφία της αποτελεσματικότητας και βελτίωσης του σχολείου και στα δεδομένα άλλων χωρών, σχεδιάστηκε έρευνα που αποσκοπούσε στην αυτοαξιολόγηση δύο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε αστική και μη αστική περιοχή του Ν. Θεσσαλονίκης, ως μελέτες περίπτωσης, το σχολικό έτος 2008-2009. Για την αποτίμηση (αποτύπωση) των βασικών παραμέτρων της εσωτερικής ζωής του σχολείου, δηλαδή της διερεύνησης της υλικοτεχνικής υποδομής, των σχέσεων της ηγεσίας και της διδασκαλίας και μάθησης προχωρήσαμε στην κατασκευή μιας κλίμακας μέτρησης που απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Το ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε τρία δομικά μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 35 ερωτήματα-δηλώσεις, στα οποία οι ερωτώμενοι (γονείς και εκπαιδευτικοί) καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα *Likert* πέντε σημείων (Διαφωνώ Απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε Διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ, Συμφωνώ και Συμφωνώ Απόλυτα). Στις πέντε διαβαθμίσεις αντιστοιχήθηκαν οι αριθμητικοί βαθμοί 1 έως 5, όπου ο βαθμός 5

αντιστοιχεί στην υψηλότερη βαθμίδα της κλίμακας που είναι η απάντηση, Συμφωνώ Απόλυτα. Στους ερωτώμενους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν και ανάμεσα σε δύο «απαντήσεις» εκτός διαβάθμισης που είναι οι: «*Δε Γνωρίζω και Δεν Απαντώ*». Τα 35 ερωτήματα-δηλώσεις, ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις εννοιολογικούς άξονες από τους οποίους δομήθηκαν οι απόψεις των ερωτώμενων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες λειτουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Οι τέσσερις άξονες αφορούν:

α) στην ηγεσία (q2, q5, q11, q13, q20, q26, q27, q28, και q34, συνολικά 9 ερωτήματα),

β) στις σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών (q9, q16, q17, q19, q21 και q33, συνολικά 6 ερωτήματα),

γ) στις ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή και πόρους (q1, q4, q7, q8, q14, q15, q24 και q30, συνολικά 8 ερωτήματα) και

δ) στη διδασκαλία-μάθηση (q3, q6, q10, q12, q18, q22, q23, q25, q29, q31, q32 και q35, συνολικά 12 ερωτήματα).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τρεις ανοικτές ερωτήσεις. Στην πρώτη, οι ερωτώμενοι καλούνταν να αναφέρουν κατά προτεραιότητα και να σχολιάσουν τους τομείς στους οποίους απαιτείται βελτίωση στη σχολική μονάδα (δίνονταν ενδεικτικά οι τομείς: εκπαιδευτική ηγεσία, σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, σχέσεις διεύθυνσης-γονέων, μάθηση-διδασκαλία και υλικοτεχνική υποδομή). Στη δεύτερη ανοικτή ερώτηση, οι ερωτώμενοι καλούνταν να αναφέρουν τι θα ήθελαν να αλλάξει στο σχολείο τους και στην τρίτη, να επισημάνουν τα θετικά στοιχεία-σημεία του σχολείου τους.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά-κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Πριν τις ενότητες των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο τέθηκε ενημερωτικό κείμενο σχετικά με το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο πριν χορηγηθεί στο τελικό δείγμα, δοκιμάστηκε πιλοτικά τον Σεπτέμβριο με σκοπό την ανίχνευση τεχνικών προβλημάτων κατά τη χορήγηση και συμπλήρωσή του,

προβλημάτων κατανόησης του περιεχομένου, γλωσσολογικών αδυναμιών και την εκτίμηση της χρονικής διάρκειας της όλης διαδικασίας. Δεν ανιχνεύθηκαν σημαντικά προβλήματα κατά τον έλεγχο λειτουργικότητας του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή δόθηκε στους γονείς και εκπαιδευτικούς στα τέλη Οκτωβρίου του 2007. Στους γονείς δόθηκαν μέσω των μαθητών, καθότι υπάρχει σχετικό ενημερωτικό κείμενο στις πρώτες σελίδες του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, προηγήθηκε ενημερωτική συζήτηση με το σύλλογο γονέων για την αποστολή των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν μετά από προσωπικές συναντήσεις της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολικών μονάδων, φροντίζοντας ώστε να δημιουργηθεί ένα ζεστό και φιλικό κλίμα συνεργασίας με τους ερωτώμενους.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 221 άτομα. Από αυτά τα 126 (57%) συγκεντρώθηκαν από τη Σ.Μ 2 και τα υπόλοιπα 95 (43%) από τη Σ.Μ 1. Στη Σ.Μ 1, οι 83(89,5%) ήταν γονείς (17 άνδρες και 66 γυναίκες) και οι εκπαιδευτικοί 10 (10,5%) (3 άνδρες και 7 γυναίκες). Στη Σ.Μ 2, οι 113(89,7%) ήταν γονείς (21 άντρες και 92 γυναίκες) ενώ οι εκπαιδευτικοί 13 (10,3%), 3 άντρες και 10 γυναίκες. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας X3), παρουσιάζεται η κατανομή γονέων και εκπαιδευτικών σε κάθε Σ.Μ.

Πίνακας X3: Κατανομή Γονέων και Εκπαιδευτικών ανά Σχολείο

		Γονείς	Εκπαιδευτικοί	Σύνολο	
Σ.Μ	1	Συχνότητα	85	10	95
		%	89,5%	10,5%	100,0%
	2	Συχνότητα	113	13	126
		%	89,7%	10,3%	100,0%
Σύνολο		Συχνότητα	198	23	221
		%	89,6%	10,4%	100,0%

3. Εγκυρότητα-Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Η αξιοπιστία μιας κλίμακας αποτελεί βασικό ψυχομετρικό χαρακτηριστικό και αφορά στη συσχέτιση της κλίμακας με μια υποθετική κλίμακα η οποία μετρά την ίδια συμπεριφορά αλλά με τρόπο απόλυτα αληθινό (Carmines & Zeller, 1979· Nunnally 1978· Spector, 1992· Strub, 2000). Αν συνεπώς αποδειχθεί ότι η συσχέτιση της υποθετικής αυτής κλίμακας με την κλίμακα που εμείς χρησιμοποιούμε είναι υψηλή τότε θεωρούμε ότι η κλίμακα μας είναι αξιόπιστη. Επειδή η υποθετική κλίμακα στην οποία αναφερθήκαμε δεν είναι διαθέσιμη, στόχος είναι η εκτίμηση της αξιοπιστίας, δηλαδή η εκτίμηση της ποσότητας του σφάλματος που περιέχουν οι μετρήσεις.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι για να επιτευχθεί αυτή η εκτίμηση, ο σημαντικότερος των οποίων είναι ο υπολογισμός της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας *alpha* (*a*) του *Cronbach* (Kim & Mueller, 1978· Norusis, 1992· Spector, 1992), ο οποίος και χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη κλίμακα. Τιμές αξιοπιστίας μεγαλύτερες της τιμής 0,70 θεωρούνται αποδεκτές (Nunnally, 1978), ενώ όταν προσεγγίζουν ή ξεπερνούν την τιμή 0,80 καταδεικνύουν ότι η κλίμακα έχει υψηλού βαθμού αξιοπιστία.

Η εγκυρότητα αποτελεί, όπως και η αξιοπιστία, βασικό ψυχομετρικό χαρακτηριστικό μιας κλίμακας και στηρίζεται στην αρχή ότι η κλίμακα θα πρέπει να πληροί μια σειρά από ιδιότητες έτσι ώστε τελικά να μετρά την θεωρητική εννοιολογική κατασκευή που προορίζεται να μετρήσει (Bryant, 2000· Carmines & Zeller, 1979· Nunnally, 1978). Τα δύο πλέον σημαντικά είδη εγκυρότητας αποτελούν, η εγκυρότητα περιεχομένου (*content validity*) και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (*construct validity*). Όσον αφορά στην εγκυρότητα περιεχομένου παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο που οδήγησε στη συγκρότηση της κλίμακας μέτρησης των απόψεων σχετικά με τους παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου και στην επιλογή των ερωτημάτων (*items*). Για τον έλεγχο της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής (Bryant

2000· Carmines & Zeller, 1979) της προτεινόμενης κλίμακας μέτρησης εφαρμόστηκε η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση-Confirmatory Factor Analysis (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1995· Sharma, 1996) με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων.

Για την Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό AMOS ver. 3.6. Για τις υπόλοιπες στατιστικές αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS ver. 15.0 με εγκατεστημένο το υποσύστημα Exact Tests. Το επίπεδο σημαντικότητας των στατιστικών ελέγχων καθορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

4.Αποτελέσματα

Στον Πίνακα Ψ1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης και της Ανάλυσης Αξιοπιστίας.

Στο διάγραμμα Δ2 παρουσιάζεται το υπόδειγμα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης.

Πίνακας Ψ1: Αποτελέσματα Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης και Ανάλυσης Αξιοπιστίας

Σύνθετες Παραγοντικές Δομές	Τυποποιημένοι Συντελεστές (βάρη) Παλινδρόμησης	Cronbach's <i>a</i>	Εύρος Δεικτών Διάκρισης	Εύρος Συντελεστών Προσδιορισμού
Ηγεσία		0,895	0,445-0,796	0,379-0,796
Q2	0,508*			
Q5	0,392*			
Q11	0,746*			
Q13	0,644*			
Q20	0,792*			
Q26	0,403*			
Q27	0,777*			
Q28	0,670*			
Q34	0,859*			
Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών		0,813	0,432-0,713	0,229-0,541
Q9	0,704*			
Q16	0,620*			

Q17	0,704*			
Q19	0,440*			
Q21	0,512*			
Q33	0,718*			
Ανάγκες		0,832	0,465- 0,683	0,313-0,612
Q1	0,553*			
Q4	0,538*			
Q7	0,568*			
Q8	0,602*			
Q14	0,746*			
Q15	0,709*			
Q24	0,631*			
Q30	0,534*			
Διδασκαλία- Μάθηση		0,883	0,399- 0,742	0,260-0,709
Q3	0,549*			
Q6	0,550*			
Q10	0,322*			
Q12	0,494*			
Q18	0,638*			
Q22	0,630*			
Q23	0,549*			
Q25	0,638*			
Q29	0,566*			
Q31	0,677*			
Q32	0,581*			
Q35	0,606*			

Συνολικός Δείκτης Cronbach's α 0,951

$\chi^2=1257,106,$

$\beta.ε.=554,$

$p=0,000$

Δείκτες Καλής

Προσαρμογής

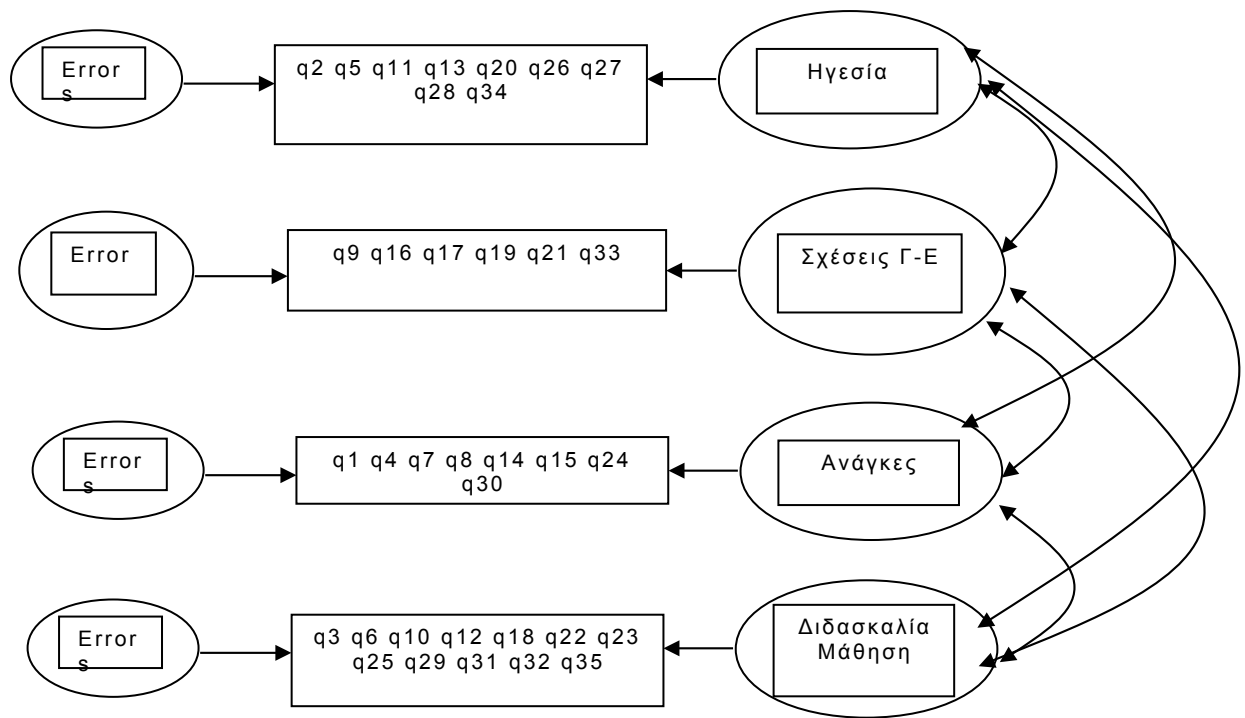
GFI=0,828

AGFI=0,804

CFI=0,811

RMSEA=0,076

* Στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$



Διάγραμμα Δ2: Το Υπόδειγμα της Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης

Από τα στοιχεία του Πίνακα Ψ1 διαπιστώνεται ότι το προτεινόμενο εργαλείο που μετρά τις απόψεις των ερωτώμενων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες λειτουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Όλοι οι δείκτες αξιοπιστίας είναι $>0,80$ (πάρα πολύ ικανοποιητικοί), όλοι οι Δείκτες Διάκρισης είναι $\geq 0,40$ (πάρα πολύ ικανοποιητικοί) και όλοι οι τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$. Τέλος, όλοι οι δείκτες καλής προσαρμογής κινούνται σε αποδεκτά επίπεδα (GFI, AGFI και CFI $>0,80$, RMSEA $<0,08$). Οι ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των 4 σύνθετων παραγοντικών δομών είναι θετικές, πολύ ισχυρές και στατιστικά σημαντικές ($p<0,001$) (βλ. Πίνακα Ψ2). Γεγονός που συνηγορεί υπέρ της εγκυρότητας του εργαλείου, διότι οι 4 παράγοντες λειτουργίας του σχολείου αναφέρονται σε διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας εννοιολογικής κατασκευής. Θα πρέπει συνεπώς να συνδέονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό και κατά τρόπο θετικό.

Συμπερασματικά, το θεωρητικό υπόδειγμα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου που βασίζεται σε τέσσερις παραγοντικές δομές επιβεβαιώνεται πλέον και εμπειρικά.

Πίνακας Ψ2: Ενδοσυσχετίσεις μεταξύ των Τεσσάρων Παραγόντων

	Σχέσεις Γονέων- Εκπαιδευτικών	Ανάγκες	Διδασκαλία- Μάθηση
Ηγεσία	$r=0,841$	$r=0,644$	$r=0,664$
Σχέσεις Γονέων- Εκπαιδευτικών		$r=0,752$	$r=0,835$
Ανάγκες			$r=0,687$

5. Συμπεράσματα

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν ο έλεγχος της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης των παραγόντων που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας με στόχο την αυτοαξιολόγησή της. Η κλίμακα έχει ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας και είναι διαμορφωμένη για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ώστε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης Σ.Μ. Οι τέσσερις άξονες με τις αντίστοιχες ερωτήσεις καλύπτουν τις παραμέτρους που διέπουν τη λειτουργία του αποτελεσματικού σχολείου.

Μέσω της κλίμακας στην έρευνά μας έγινε η αποτύπωση των δυνατών και αδύνατων σημείων των δύο σχολικών μονάδων, διαμορφώθηκε το πορτραίτο τους (προφίλ) (MacBeath, 2005· Μπινιάρη & Μπαγάκης, 2006) και έγινε ιεράρχηση των αναγκών εφόσον η διαδικασία δημιουργίας του πορτραίτου δε θεωρείται «αυτοσκοπός, αλλά αφετηρία μιας ευρύτερης διαδικασίας» (MacBeath et al., 2005, σ. 167). Τα συμπεράσματα έδειξαν ταύτιση απόψεων ως προς τους γενικούς βαθμούς των παραγόντων λειτουργίας των δύο σχολικών μονάδων, αναδεικνύοντας την υλικοτεχνική υποδομή και τον τομέα της

διδασκαλίας και μάθησης ως τους πιο αδύναμους, ευρήματα που συμφωνούν και με τα ευρήματα των μελετών για το αποτελεσματικό σχολείο (Hargreaves, 2001· Hoy & Miskel, 2001· Sammons et al, 1995· Teddie & Reynolds, 2000) αλλά και για το ευφυές (MacGilchrist et al., 2004· Saunders, 1998). Αντιθέτως οι τομείς της ηγεσίας και των σχέσεων δεν παρουσιάζουν πρόβλημα.

Έτσι μετά την ιεράρχηση των αναγκών και καθότι η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης στην έρευνά μας δεν επιτέλεσε ελεγκτικό μηχανισμό και δεν απέβλεπε απλώς στη συλλογή δεδομένων, διαμορφώθηκε παρεμβατικό σχέδιο (Hargreaves, 2003· MacBeath et al., 2005· Σολομών, 1999), που αφορούσε στη βελτίωση του τομέα της διδασκαλίας και μάθησης στις δύο σχολικές μονάδες. Την όλη διαδικασία στήριξε η ερευνήτρια με το ρόλο του κριτικού φίλου, βοηθώντας στη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, στον εντοπισμό των προτεραιοτήτων αλλά και στην καλλιέργεια συνεργασίας (MacBeath et al, 2005) και το μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθηγήτρια Δόμνα-Μίκα Κακανά, η οποία ανέλαβε την επιστημονική ευθύνη της επιμορφωτικής προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

- Bryant, F., Assessing the Validity of Measurement. In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington: American Psychological Association, 2000.
- Carmines, E. & Zeller, R., Reliability and Validity Assessment. In *Quantitative Applications in the Social Sciences*, Newbury Park, CA: Sage, 1979.
- Creemers, B., *A Comprehensive framework for effective school improvement*. Briefing paper 27, The European Commission (assessed at <http://www.pjb.co.uk/npl/bp27.doc>, on 17/8/2006, 2001.
- Edmonds, R.R., Effective schools for the urban poor, In *Educational Leadership*, 37, (1), pp. 15-27, 1979.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W., *Multivariate Data Analysis With Readings*, USA: Prentice-Hall International, Inc., 1995.
- Hargreaves, D. H., A capital theory of school effectiveness and improvement. In *British Educational Research Journal*, 27, (4), pp. 487-503 (2001).
- Hargreaves, D. H., *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovation Networks*, London: Demos, 2003.
<http://eurydice.org>.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. *Educational administration. Theory, research and practice*. New York: McGraw – Hill, Inc, 2001.
- Kim, J. O. & Mueller, C., Factor Analysis Statistical Methods and Practical Issues, In *Quantitative Applications in the Social Sciences*, Beverly Hills, CA: Sage, 1978.
- MacBeath, J., *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.
- MacBeath, J. & McGlynn, A., *Self evaluation. What's in for schools?* London: Routledge Falmer, 2002.

- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L., *H αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο, Πως άλλαξαν όλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005.
- MacGilchricst, B., Myers, K. & Reed., J. , *The intelligent school*, Sage Publications, 2004
- McNammara, G., O' Hara, J. & Ní Aingléis, B., Whole-School Evaluation and Development Planning, In *Educational Management Administration & Leadership*, 30, pp.201-210, 2002.
- McNamara, G. & O' Hara, J., Internal Review and Self-Evaluation – The chosen Route to School Improvement in Ireland, In *Studies in Educational Evaluation*, 31, pp. 267-282, 2005.
- Μπινιάρη, Λ. & Μπαγάκης, Γ., Το σχολικό πορτραίτο ως εργαλείο αποτύπωσης, αυτοαξιολόγησης κα ανάπτυξης του σχολείου, Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.
- Norusis, M., *SPSS Profesional Statistics 6.1*, Chicago Press: SPSS Inc., 1992.
- Nunnally, J. C., *Psychometric Theory*, New York: McGraw Hill Book Co., 1978.
- Parsons, T., *The Social System*, The Free Press: Chicago, 1951.
- Πασιαρδής, Π., *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P.L., Ouston, J., *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their effects on children*, London: Open Books, 1979.
- Σαϊτης, Χ., *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στη πράξη*, Αθήνα, 2002.
- Sammons, P., Hillman, I. & Mortimore, P., *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness*, London: Office of Standards in Education, 1995.
- Saunders, W.L., Value-Added Assessment. In *the School Administrator*, 55, (11), pp. 24-32, 1998.

- Schildkamp, K., *The utilization of a self-evaluation instrument for primary education*, Enschede: IpsKamp, 2007.
- Schildkamp, K. & Visscher, A., Factors influencing the utilization of a school self-evaluation instrument, In *Studies in Educational Evaluation* (article in press), 2010.
- Sharma, S., *Applied Multivariate Techniques*. USA: John Willey & Sons, Inc., 1996.
- Solomon, J., *Trends in the Evaluation of Education Systems: Schools Self-Evaluation and Decentralization*, Athens Pedagogical Institute Department of Education, 1997.
- Σολομών, Ι., *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, ΥΠΕΠΘ, 1999.
- Spector, P. E., Summated Rating Scale Construction: An Introduction, In *Quantitative Applications in the Social Sciences*, Newbury Park, CA: Sage, 1992.
- Strub, M., Reliability and Generalizability Theory, In L. Grimm and P. Yarnold (Eds): *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, Washington: American Psychological Association, 2000.
- Teddie, C. & Reynolds, D., *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer Press, 2000.
- Vanhoof, J., Petegem, P. & Sven De Maeyer, Attitudes towards school self-evaluation, In *Studies in Educational Evaluation*, 35, pp. 21-28, 2009.

Summary

A user friendly instrument made for the Greek schools was used by two school units of primary education in Thessaloniki, in order to be examined holistically through the process of school self-evaluation. Systematic information about the schools' functioning was collected and analyzed for the purpose of school improvement. Reliability and validity of the instrument proved to be at a satisfactory level.