

Ανασκοπώντας το ηγετικό παράδειγμα για τη βελτίωση του σχολείου

Ελένη Α. Κατσιγιάννη, Αμαλία Α. Υφαντή

1. Εισαγωγή

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε σύνθετες και ποικίλες απαιτήσεις. Αναπόφευκτα, το αίτημα για συνεχή βελτίωση παραμένει σταθερά στο προσκήνιο, ωθώντας τους ερευνητές στην αναζήτηση των παραγόντων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ενδυνάμωσή του. Μεταξύ αυτών, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η διεύθυνση του σχολείου (Hopkins et al., 2014· Leithwood et al., 2020· Leithwood, Sun & Schumacker, 2020).

Οι ποικίλες διεργασίες στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην εκπαιδευτική πολιτική οδήγησαν στη διαμόρφωση εννοιολογικών σχημάτων που συγκροτούν τρεις προτάσεις για τη διεύθυνση του σχολείου: τη διοίκηση (*administration*), το *management* και την ηγεσία (*leadership*). Συνολικά ιδωμένη, η εν λόγω τριάδα εκφράζει την πρόθεση για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου παραδείγματος, σύμφωνα με το οποίο ο υπεύθυνος¹ για τη διεύθυνση του σχολείου έγινε διαδοχικά αντιληπτός ως διοικητικό στέλεχος (*administrator*), *manager* και ηγέτης (*leader*) (Hallinger, 1992· Simkins, 2012).

Βιβλιογραφικά ευρήματα ενισχύουν την άποψη ότι το παράδειγμα της ηγεσίας στοιχειοθετεί την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση στη συζήτηση για τη διεύθυνση του σχολείου (Connolly et al., 2019· Hallinger & Kovačević, 2019· Leithwood et al., 2020). Είναι άλλωστε ενδεικτικό ότι το ζήτημα αυτό κατατάσσεται στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων σε παγκόσμιο επίπεδο (U.N.E.S.C.O. & U.N.I.S.E.F., 2013), γεγονός που δικαιολογεί την εστίαση των ερευνητών σε κάθε κρίσιμη για τη βελτίωση του σχολείου πτυχή του. Η φύση της ηγεσίας, η επίδρασή της στη μάθηση και η εφαρμογή του ηγετικού παραδείγματος στην πράξη ανήκουν, ίσως, στις σημαντικότερες από αυτές.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, σκοπός της μελέτης είναι η στοιχειοθέτηση του διεθνούς λόγου για το ηγετικό παράδειγμα και την επίδρασή του στη βελτίωση του σχολείου. Η αποσαφήνιση του εννοιολογικού περιεχομένου, η παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων που μαρτυρούν τον βαθμό της συμβο-

1. Στην περίπτωση αυτή και σε κάθε παρόμοια δεν νοείται κάποια διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

λής του στη βελτίωση του σχολείου και η αναζήτηση αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών συγκροτούν τους επιμέρους στόχους της παρούσας εργασίας.

2. Μεθοδολογία

Για τη διερεύνηση των επιμέρους στόχων έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μέχρι και το 2020. Η εργασία αυτή οδήγησε στον εντοπισμό δευτερογενών πηγών, ήτοι επιστημονικών άρθρων, βιβλίων και ερευνητικών αναφορών, σχετικών με το ζήτημα της ηγεσίας του σχολείου, οι οποίες συγκρότησαν το υλικό της παρούσας μελέτης. Η αποδελτίωση του υλικού ανέδειξε θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια ταξινομήθηκαν με κριτήριο τη θεματική τους συνάφεια στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α. Διοίκηση, *management*, ηγεσία
- β. Ηγεσία και βελτίωση του σχολείου
- γ. Αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές

Η κριτική εξέταση των εν λόγω δεδομένων επέτρεψε αφενός τη συγκρότηση ενός εμπειρικά θεμελιωμένου γνωστικού υπόβαθρου για τις σύγχρονες τάσεις και προσεγγίσεις και αφετέρου οδήγησε σε διαπιστώσεις που ενδεχομένως μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη άσκηση της ηγεσίας.

3. Διοίκηση, *management*, ηγεσία

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η συζήτηση για τη διεύθυνση του σχολείου περιστρέφεται γύρω από τρία εννοιολογικά «σχήματα», που αποδίδονται αντίστοιχα με τους όρους *διοίκηση* (*administration*), *management*, *ηγεσία* (*leadership*). Όπως έχει επισημανθεί (Bush, 2008), ωστόσο, η αυστηρή οριοθέτηση των εννοιολογικών τους ορίων δεν είναι πάντοτε αυτονόητη. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε τον προσδιορισμό του περιεχομένου και την κατά τούτο τον τρόπο εννοιολογική τους οριοθέτηση.

Όπως έχει παρατηρηθεί, η έννοια της *διοίκησης* (*administration*) σχετίζεται με τη διεκπεραίωση ζητημάτων που αποβλέπουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου στην καθημερινότητά του, όπως η ενημέρωση του προσωπικού, οι σχολικές εκδρομές, η αλληλογραφία κ.λπ. (Earley et al., 2011). Φαίνεται, επομένως, ότι έχει επικρατήσει η διοίκηση να συνδέεται με ένα κατώτερο επίπεδο λειτουργιών, τουλάχιστον στη Μεγάλη Βρετανία (Earley & Weindling, 2004). Με παρόμοιο τρόπο και ο Πασιαρδής (2003, όπως αναφέρεται στο Πασιαρδής, 2004: 211) υποστηρίζει ότι «(...) ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας». Είναι, επίσης, εμφανής

η στενή διασύνδεση μεταξύ της εν λόγω έννοιας και του γραφειοκρατικού συστήματος, δεδομένου ότι ο διαμεσολαβητικός και διεκπεραιωτικός χαρακτήρας των διοικητικών λειτουργιών συνάδει με τον γραφειοκρατικό ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου ως συνδετικού κρίκου μεταξύ ιεραρχικά ανώτερων και υφισταμένων (U.N.E.S.C.O., 2009).

Το *management* σχετίζεται πρωτίστως με την εκπόνηση ενός σχεδιασμού (Louis & Miles, 1990, όπως αναφέρεται στο Fullan, 1991), που στοχεύει στην αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών του σχολικού οργανισμού (Bush & Glover, 2003). Η άσκηση *management* δεν αποκλείει, βέβαια, την ενασχόληση με τις τρέχουσες διοικητικές υποθέσεις. Υπερβαίνει, όμως, το επίπεδο αυτό, καθώς προϋποθέτει την υλοποίηση ενός βραχυπρόθεσμου σχεδιασμού, προκειμένου η διεύθυνση του σχολείου να διαχειριστεί αποτελεσματικά δύο κυρίως τομείς, τους υλικούς πόρους και το ανθρώπινο δυναμικό (U.N.E.S.C.O., 2009). Στην περίπτωση αυτή, όπως σημειώνεται, «(...) ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε έναν χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο χρόνων ακόμα» (Πασιαρδής, 2004: 211).

Από την άλλη πλευρά, η αντίληψη ότι η *ηγεσία* (*leadership*) είναι πρωτίστως μια πράξη που ασκεί επιρροή (Katz & Kahn, 1966) αποτελεί ένα σταθερό σημείο αναφοράς στη σχετική συζήτηση. Ενδεικτικά αναφέρουμε την προσέγγιση των Σαΐτη & Σαΐτη (2018: 261), με την οποία η εν λόγω έννοια ορίζεται ως άσκηση επιρροής στα μέλη μιας άτυπης ή τυπικής οργάνωσης με σκοπό τη διασφάλιση της εκούσιας συνεργασίας τους. Για τον Πασιαρδή (2004), η ηγεσία περιλαμβάνει τη διοίκηση και το *management* και αφορά στην υλοποίηση ενός οράματος και στον στρατηγικό προσανατολισμό του οργανισμού σε χρονικό ορίζοντα μέχρι και δέκα έτη. Μια πληρέστερη εικόνα του περιεχομένου του εν λόγω όρου διαγράφεται από τους Bush & Glover (2003). Όπως επισημαίνουν: «Η ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη επιθυμητών στόχων. Περιλαμβάνει το να εμπνέεις και να στηρίζεις άλλους με σκοπό την πραγματοποίηση ενός οράματος για το σχολείο, το οποίο είναι θεμελιωμένο σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες» (Bush & Glover, 2003: 10).

Επιχειρώντας μια σύγκριση μεταξύ *management* και ηγεσίας, έχει παρατηρηθεί ότι η αποτελεσματικότητα του πρώτου κρίνεται από το κατά πόσον οι αποφάσεις που λαμβάνονται συμβάλλουν στη διατήρηση της σταθερότητας σε έναν οργανισμό (Bush & Glover, 2003). Η άσκηση ηγεσίας, ωστόσο, επιδιώκει ενεργά την αλλαγή (Bush & Glover, 2003, 2014). Εξάλλου, εν αντιθέσει προς το *management*, η ηγετική επιρροή δεν πηγάζει μόνον από εκείνους που κατέχουν θέσεις εξουσίας, αλλά είναι δυνατόν να πηγάζει από τις ενέργειες κάθε μέλους ή ομάδας που δρα σε έναν οργανισμό αποσκοπώντας στην υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Bush & Glover, 2014). Γίνεται, επομένως,

φανερό ότι το *management* προϋποθέτει τόσο την ανάληψη επίσημης θέσης όσο και την ανάληψη της ευθύνης για την ομαλή λειτουργία του οργανισμού, ενώ κάτι τέτοιο δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη ηγετικής δράσης (Connolly et al., 2019).

4. Ηγεσία και βελτίωση του σχολείου

Έχει επισημανθεί πως η προτεραιότητα που δόθηκε στη διοίκηση, στο *management* και στην ηγεσία ποικίλλει σε βάθος χρόνου και ανά εκπαιδευτικό σύστημα (Day & Sammons, 2013). Στις μέρες μας, ομολογείται ότι στη σχετική συζήτηση το κυρίαρχο παράδειγμα είναι το ηγετικό (Connolly et al., 2019· Gunter, 2015· Hallinger & Kovačević, 2019· Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2019· Katsigianni & Ifanti, 2020· Leithwood et al., 2020· Simkins, 2012). Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι το εννοιολογικό σχήμα της ηγεσίας εκφράζει ίσως με μεγαλύτερη ενάργεια τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (U.N.E.S.C.O., 2009), καθώς υπερβαίνει τα στενά – σε σχέση με τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις- όρια του διοικητισμού και του *management* (Brown et al., 2019· MacBeath, 2003) και ταυτόχρονα παρέχει εγγυήσεις για την επίτευξη των πολιτικών σχεδιασμών με τρόπο αποτελεσματικό (Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiardis, 2020· Gunter, 2015).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι το παράδειγμα της ηγεσίας βρίσκεται στο προσκήνιο, τίθεται το ερώτημα αν πράγματι μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου και αν ναι, με ποιον τρόπο και σε ποιο βαθμό. Όπως υποστηρίζουν οι Hallinger & Heck (2011), η ηγεσία και η ικανότητα βελτίωσης του σχολείου βρίσκονται σε μια σχέση αμοιβαίας επίδρασης. Ο βαθμός αυτής της επίδρασης στη μάθηση των μαθητών έχει γίνει αντικείμενο διεξοδικής έρευνας. Στο παρελθόν, ποσοτικές έρευνες στη Βόρεια Αμερική έδειξαν ότι «(...) με εξαίρεση το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο και την ποιότητα της διδασκαλίας, η ηγεσία του σχολείου επηρεάζει την απόδοση περισσότερο από κάθε άλλη μεταβλητή» (Barber et al., 2010: 5). Η κριτική ανασκόπηση των σχετικών ευρημάτων οδήγησε τους Leithwood et al. (2020) στην επιβεβαίωση της θετικής επίδρασης της ηγεσίας του σχολείου στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη και άλλων παραγόντων που επιδρούν στην πρόοδο των μαθητών (π.χ. εξωσχολικοί παράγοντες όπως το οικογενειακό υπόβαθρο), οι ίδιοι μελετητές χαρακτηρίζουν την επίδραση αυτή «μετρίου μεγέθους». Επισημαίνουν, ωστόσο, ότι «(...) τις περισσότερες φορές η σημασία της είναι ζωτική για την επιτυχία της σχολικής βελτίωσης» (Leithwood et al., 2020: 6).

Από την άλλη πλευρά, η μελέτη σχετικών ερευνών σε βάθος τριακονταετίας οδήγησε τους Hendriks & Scheerens (2013) στη διαπίστωση ότι τα άμεσα

και έμμεσα αποτελέσματα της ηγεσίας του σχολείου είναι σχετικά μικρά. Για τους ίδιους, ο ρόλος του ηγέτη στις συνθήκες ενός μέσου σχολείου περιορίζεται στη λειτουργία του «μετα-ελέγχου» (*meta-control*), δηλαδή στον συντονισμό του ελέγχου που ασκείται όχι από τον ίδιο τον ηγέτη αλλά από τα μέλη του σχολικού οργανισμού που συμμετέχουν με τρόπο άμεσο στα σχολικά δράματα (Hendriks & Scheerens, 2013).

Με ποιους τρόπους, λοιπόν, η ηγεσία μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διδασκαλία και τη μάθηση; Οι απόψεις συγκλίνουν στο ότι η διαδικασία αυτή συντελείται έμμεσα (Day et al., 2010· Leithwood et al., 2020· Louis et al., 2010) μέσω της επίδρασης των στρατηγικών του ηγέτη στις σχολικές συνθήκες, οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν άμεσα στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Για τους Hallinger & Heck (2011: 22), «(...) η ηγεσία λειτουργεί ως καταλύτης για τη σχολική βελτίωση με δύο τρόπους, εισάγοντας την αλλαγή και διαμορφώνοντας συνεκτική εστίαση στη μάθηση που λαμβάνει χώρα στα σχολεία». Για τους Louis et al. (2010), η ηγετική επίδραση έχει καλύτερα αποτελέσματα στη μάθηση, όταν στοχεύει στα κίνητρα και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών παρά στις γνώσεις και στις δεξιότητές τους.

Οι Leithwood, Sun & Schumacker (2020) ταξινομήσαν σε τέσσερις ομάδες τις συνθήκες μέσω των οποίων η ηγετική επιρροή διοχετεύεται στη μάθηση, ήτοι: ορθολογικές (*rational*), συναισθηματικές (*emotions*), οργανωτικές (*organizational*) και οικογενειακές (*family*) συνθήκες. Κύρια ευρήματα της μελέτης τους ήταν ότι η ηγεσία του σχολείου ασκεί άμεση επίδραση και στις τέσσερις ομάδες, πλην όμως «(...) οι έμμεσες επιπτώσεις της ηγεσίας του σχολείου στην επίδοση των μαθητών επιτεύχθηκαν κυρίως μέσω των ορθολογικών συνθηκών» (Leithwood, Sun & Schumacker, 2020: 589). Εν προκειμένω, οι ορθολογικές συνθήκες περιλάμβαναν την άσκηση πίεσης για ακαδημαϊκά επιτεύγματα και τη μέριμνα για την εμπέδωση ενός πειθαρχημένου σχολικού κλίματος, στο οποίο ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται αποτελεσματικά (Leithwood, Sun & Schumacker, 2020). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα οδήγησαν τους Leithwood et al. (2020) στη συμπερίληψη και της αλληλεπίδρασης γονέα/παιδιού στους παράγοντες που δύνανται να ενισχύσουν την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο.

Ευρεία είναι και η συζήτηση σχετικά με το 'πώς' το ηγετικό παράδειγμα μπορεί να υλοποιηθεί επιτυχέστερα, ώστε να επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα. Παρά τις όποιες επιφυλάξεις που υπογραμμίζουν είτε την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα (Lumby, 2019) σε διαφορετικά πλαίσια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Harris, 2011) είτε την απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού (Tian et al., 2016) ή ενός εμπειρικά θεμελιωμένου θεωρητικού υπόβαθρου (Torrance, 2013), τα υπάρχοντα δεδομένα παρέχουν στοιχεία ότι η κατανομή της

ηγεσίας -με την ευρεία έννοια του όρου- μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του σχολείου.

Η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει ότι η συλλογική προσπάθεια είναι αναγκαίος όρος της σχολικής επιτυχίας (Hallinger & Heck, 2011) και ότι η κατανεμημένη ηγεσία ασκεί επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών (Hallinger & Heck, 2009a, όπως αναφέρεται στο Hallinger, 2012· Louis et al., 2010· Mulford & Silins, 2003). Οι Hallinger & Heck (2011: 22) υποστηρίζουν ότι σε σχολεία με χαμηλές επιδόσεις «η συνεργατική ηγεσία που διακρίνεται για την προσήλωσή της στη μάθηση φάνηκε πως ήταν ένας σημαντικός παράγοντας, ή καταλύτης, για αλλαγή στην ικανότητα βελτίωσης (...)». Σε σχολεία που ήδη βρίσκονταν σε υψηλό επίπεδο ανάπτυξης, εξάλλου, «(...) η σταθερότητα του διευθυντή και η στήριξη που παρείχε στη συνεργατική ηγεσία ενδεχομένως υπήρξαν ιδιαίτε- ρως σημαντικά για τη διατήρηση της αλλαγής (...)» (Hallinger & Heck, 2011: 23). Συνοψίζοντας τις εξελίξεις, οι Leithwood et al. (2020: 13) διαπιστώνουν ότι τα δεδομένα είναι επαρκή ώστε να υποστηριχτεί πως «η ηγεσία του σχολεί- ου μπορεί να έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στα αποτελέσματα του σχολείου και των μαθητών, όταν είναι κατανεμημένη». Παράλληλα, επισημαίνουν ότι το μέγεθος αυτής της επίδρασης εξαρτάται κατά πολύ από το πώς εφαρμόζεται η κατανομή της ηγεσίας στην πράξη (Leithwood et al., 2020, ό.π.).

5. Αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές

Πώς ενεργούν, λοιπόν, στην πράξη οι ηγέτες που θεωρούνται επιτυχημένοι; Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα μάς επιτρέπουν να κάνουμε λόγο για ηγετικές πρακτικές, οι οποίες, υπό προϋποθέσεις, μπορούν να θέσουν ή να διατηρήσουν ένα σχολείο σε σταθερή πορεία ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η μετα-ανάλυση των σχετικών ευρημάτων στην εργασία των Robinson et al. (2009) ανέδειξε τις ακόλουθες επιτυχείς ηγετικές πρακτικές:

- α. προσδιορισμός των στόχων και προβολή προσδοκιών
- β. επιλογή και κατανομή των υλικών και ανθρώπινων πόρων με κριτήριο τους διδακτικούς στόχους
- γ. σχεδιασμός, συντονισμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας και του ανα- λυτικού προγράμματος
- δ. προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενεργός συμμετοχή του ηγέτη σε τυπικές ή άτυπες μορφές της
- ε. διασφάλιση ενός οργανωμένου και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλ- λοντος.

Όπως αναφέρεται, η τέταρτη πρακτική, δηλαδή η μέριμνα του ηγέτη για τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σταθερή και σε

βάθος χρόνου προσωπική του συμμετοχή σε αυτή είχε τον μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στην επίδοση των μαθητών (Robinson et al., 2009), ένα εύρημα που επιβεβαιώνεται και από μεταγενέστερες μελέτες (Robinson, 2019). Περαιτέρω, άλλες εργασίες προβάλλουν τη θεμελιώδη σημασία των παραμέτρων της παρακίνησης (Ιορδανίδης & Τσαγκαλίδου, 2002) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών για την ενδυνάμωση του σχολείου (Fotopoulou & Ifanti, 2017· Υφαντή, 2014).

Για τους Day et al. (2010), καθοριστικής σημασίας είναι οι ακόλουθες ηγετικές πρακτικές:

- α. προβολή οράματος και αξιών
- β. αναδιοργάνωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης
- γ. οργανωτική αναδιάρθρωση και επανασχεδιασμός των ηγετικών ρόλων
- δ. εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος
- ε. ενίσχυση των εκπαιδευτικών, της διδασκαλίας και της μάθησης
- στ. οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας εντός του σχολείου
- ζ. οικοδόμηση σχέσεων εκτός σχολείου.

Η *Διεθνής Επισκόπηση της Σχολικής Ηγεσίας (International Review of School Leadership)* (2010) αξιοποιεί δεδομένα από οκτώ εκπαιδευτικά συστήματα, ήτοι: Αλμπέρτα, Αγγλία, Οντάριο, Νέα Υόρκη, Νέα Ζηλανδία, Ολλανδία, Σιγκαπούρη, Βικτόρια (Barber et al., 2010). Σύμφωνα με τα πορίσματα, οι αποτελεσματικές ηγετικές πρακτικές συνοψίζονται στις εξής:

- α. κοινό όραμα
- β. προσδοκίες για υψηλές επιδόσεις
- γ. παροχή προτύπων συμπεριφοράς και πρακτικών
- δ. σχεδιασμός και διαχείριση των προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης
- ε. κατανομή των εκπαιδευτικών σε ομάδες εργασίας και ανάθεση ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς
- στ. κατανόηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού
- ζ. προστασία του εκπαιδευτικού έργου
- η. θέσπιση κανόνων λειτουργίας και συμπεριφοράς
- θ. παρακολούθηση των επιδόσεων
- ι. σύνδεση του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα
- ια. ανταμοιβή των επιτευγμάτων (Barber et al., 2010).

Όπως επισημαίνεται, η πλειονότητα των συμμετεχόντων διευθυντών στην εν λόγω έρευνα θεωρεί ότι το κοινό όραμα, η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού και η καθιέρωση αποτελεσματικού συστήματος διαχείρισης έχουν τη μεγαλύτερη συμβολή στην επιτυχία του σχολείου (Barber et al., 2010). Επιπλέον, η βελτίωση της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί γι' αυτούς μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, ενώ πιστεύουν ότι ο ρόλος του

καθοδηγητή (*coaching*) είναι η σπουδαιότερη δεξιότητα ενός καλού σχολικού ηγέτη (Barber et al., 2010). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές απολαμβάνουν τη διδασκαλία, αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης και θεωρούν ελκυστική την ιδέα της στήριξης άλλων σχολείων και ηγετών (Barber et al., 2010). Τέλος, εμφανίζουν κοινές πεποιθήσεις, με κορυφαία την προτεραιότητα στην ευημερία των μαθητών, συμπεριφορές και χαρακτηριστικά (αντοχή, επιμονή, προσαρμοστικότητα, ικανότητα μάθησης, κατανόηση των άλλων και του πλαισίου, ανάληψη ρίσκου, αυτεπίγνωση, αισιοδοξία) (Barber et al., 2010).

Αντικείμενο διερεύνησης της έρευνας *IMPACT* αποτέλεσε η επίδραση των διευθυντών σε αποτελεσματικά και περισσότερο αποτελεσματικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία (Day & Sammons, 2013). Η προτεραιότητα στη μάθηση και στην ευημερία των μαθητών, η διαμόρφωση κοινού οράματος και η προβολή αξιών καθώς και η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης συνθέτουν το ευρύτερο πλαίσιο για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, σύμφωνα με την έρευνα αυτή (Day & Sammons, 2013). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι ηγετικές δράσεις στοχεύουν:

- α. στη βελτίωση των συνθηκών εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η διδασκαλία και η μάθηση (υλικοτεχνική υποδομή)
- β. στον επανασχεδιασμό των ρόλων και των καθηκόντων (σταδιακή κατανομή της ηγεσίας)
- γ. στην αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (σχολικό κλίμα που ευνοεί τον πειραματισμό και την εισαγωγή νέων διδακτικών πρακτικών)
- δ. στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος (ισόρροπη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών)
- ε. στη βελτίωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (επαγγελματική ανάπτυξη, προγραμματισμός της διαδοχής, στοχευμένες προσλήψεις)
- στ. στη δημιουργία θετικών ενδοσχολικών σχέσεων (μεταξύ του διευθυντή και του προσωπικού του σχολείου)
- ζ. στη δημιουργία θετικών εξωσχολικών σχέσεων (θετική εικόνα για το σχολείο, σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα) (Day & Sammons, 2013).

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις (ήτοι: Barber et al., 2010· Day & Sammons, 2013· Day et al., 2010· Robinson et al., 2009) επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό από τα ευρήματα του ερευνητικού προγράμματος *Connecting classrooms* (Adams et al., 2020). Το εν λόγω πρόγραμμα ανέδειξε τη σημασία του οράματος, της άσκησης ηγεσίας με τρόπο υποδειγματικό, της διαμόρφωσης ενός σχολικού

κλίματος που προάγει τη βελτίωση, της οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Adams et al., 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι ευρήματα ερευνών που υλοποιήθηκαν σε διαφορετικά πλαίσια παρέχουν ενδείξεις που δύνανται να ενισχύσουν τις διαπιστώσεις αυτές (e.g. Hallinger & Hosseingholizadeh, 2020· Khanal et al., 2020· Mansor et al., 2020).

Επιπλέον, η ανασκόπηση των Leithwood et al. (2020), έχοντας ως κριτήριο την επίδοση των μαθητών και την εμπέδωση της ισότητας στην εκπαίδευση, ανέδειξε συγκεκριμένους τομείς αποτελεσματικής ηγετικής δράσης. Αυτοί είναι:

- α. χάραξη κατευθύνσεων (όραμα, στόχοι)
- β. οικοδόμηση σχέσεων, ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού (επαγγελματική ανάπτυξη, υποστήριξη των εκπαιδευτικών, παροχή προτύπων, εμπιστοσύνη)
- γ. ανάπτυξη του οργανισμού (συνεργατική κουλτούρα, κατανομή της ηγεσίας, οργανωτική αναδιάρθρωση, οικοδόμηση σχέσεων με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, κατανομή των πόρων, ασφάλεια)
- δ. βελτίωση της διδασκαλίας (στελέχωση, υποστήριξη της διδασκαλίας, παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, προστασία του διδακτικού έργου) (Leithwood et al., 2020).

Εύλογα, ωστόσο, μπορεί να τεθεί το ερώτημα κατά πόσον οι ηγετικές πρακτικές που αποδεικνύονται αποτελεσματικές σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξίσου αποτελεσματικές σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ο συνυπολογισμός των συνθηκών είναι απαραίτητο συστατικό της αποτελεσματικής ηγετικής δράσης (Adams et al., 2020· Bush, 2017· Day et al., 2010· Hallinger, 2016· Leithwood et al., 2020). Ένας ικανός αριθμός ευρημάτων ενισχύει την άποψη ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης χρειάζεται να κατανοεί και να αξιολογεί τις συνθήκες του πλαισίου στο οποίο καλείται να δράσει (Adams et al., 2020· Earley & Weindling, 2007), προχωρώντας στη συνέχεια στην επινόηση του καταλληλότερου συνδυασμού των βασικών ηγετικών πρακτικών (Day & Sammons, 2013· Leithwood et al., 2020· Pashardis & Brauckmann, 2019). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα πορίσματα του ερευνητικού προγράμματος *International Successful School Principals Project* (I.S.S.P.P.), που υλοποιήθηκε σε 14 χώρες, σε συνδυασμό με τα ευρήματα άλλων διεθνών μελετών, οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπήρξαν σημαντικές ομοιότητες στις αξίες, στις στρατηγικές και στις συμπεριφορές που αξιοποιούν οι σχολικοί ηγέτες ανεξάρτητα από το πλαίσιο αναφοράς (Day & Sammons, 2013).

Κατά μία άποψη, αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία του σχολείου καλείται να υιοθετήσει έναν δημιουργικό τρόπο σκέψης, ο οποίος θα αξιοποιεί την αρχική

διάγνωση των χαρακτηριστικών του πλαισίου αναφοράς και θα ενισχύεται από την προθυμία της να αναλάβει πρωτοβουλίες, το στάδιο της επαγγελματικής της ανάπτυξης και την πείρα της (Brauckmann-Sajkiewicz & Pashiardis, 2020· Pashiardis & Brauckmann, 2019).

6. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα κύρια σημεία της ανάλυσης, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο όρος *διοίκηση* αποδίδεται στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικού τύπου ζητημάτων, που σχετίζονται κυρίως με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Το *management* απαιτεί τον σχεδιασμό, την οργάνωση, την αποτελεσματική διαχείριση και αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων, αποβλέποντας στην υλοποίηση βραχυπρόθεσμων στόχων. Από την άλλη πλευρά, ειδοποιό διαφορά της ηγεσίας συνιστά αφενός η ύπαρξη αξιών που συνθέτουν το μακροπρόθεσμο όραμα για το σχολείο και αφετέρου η άσκηση επιρροής στα μέλη του οργανισμού με σκοπό την πραγμάτωση αυτού του οράματος. Η ηγεσία, επομένως, αποτελεί μια ανώτερη λειτουργία και ως τέτοια απαιτεί την αξιοποίηση επιτελικών ικανοτήτων. Για την υλοποίηση των μακροπρόθεσμων στόχων του οργανισμού, ωστόσο, από αρκετούς μελετητές κρίνεται αναγκαία η ισορροπημένη και ταυτόχρονη άσκηση ηγεσίας και *management* (Bush & Glover, 2003· Earley & Weindling, 2004), δεδομένου ότι η ευθύνη για την ομαλή λειτουργία του σχολείου που συνεπάγεται το *management* θεωρείται εξίσου σημαντική για την ευημερία των μελών του (Connolly et al., 2019).

Η πλειονότητα των ευρημάτων δείχνει ότι η ηγεσία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου και ότι η συμβολή αυτή μπορεί και έχει ως έναν βαθμό προσδιοριστεί. Η άσκηση επιρροής φαίνεται ότι είναι καθοριστικής σημασίας στη συστράτευση όλων των μελών του σχολικού οργανισμού κάτω από ένα κοινά αποδεκτό όραμα, το οποίο θα πρέπει να αποτυπώνει τόσο την επιθυμητή μελλοντική εικόνα του σχολείου όσο και τις απαιτούμενες στρατηγικές για την πραγμάτωση της εικόνας αυτής. Είναι, ίσως, το στοιχείο αυτό που καθιστά τον ρόλο της ηγεσίας πρωταγωνιστικό στην εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών.

Περαιτέρω, ο ρόλος της ηγεσίας συνίσταται στη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών που αναμένεται να έχουν άμεση επίδραση στη βελτίωση του σχολείου. Μεταξύ αυτών, σημαντική θέση κατέχει η κατανομή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και, κατά συνέπεια, η εκ μέρους τους οικειοποίηση της διαδικασίας αναμόρφωσης του σχολείου. Στις μέρες μας, εξάλλου, μεγάλη σημασία αποδίδεται στη βελτίωση της διδασκαλίας και της

μάθησης, η οποία προϋποθέτει την εστίαση των σχολικών ηγετών στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, τη διαμόρφωση ενός οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος, την προστασία του διδακτικού έργου από περισπασμούς, την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και γενικά τη μέριμνα για τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών που διευκολύνουν τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου.

Η βιβλιογραφία, εξάλλου, παρέχει συγκλίνοντα στοιχεία για τις ηγετικές πρακτικές που έχουν θετική επίδραση στην πρόοδο του σχολείου. Η προβολή ενός κοινά αποδεκτού οράματος για το σχολείο, η εστίαση στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, η μέριμνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η κατανομή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς, η καλλιέργεια της συνεργασίας εντός και εκτός του σχολείου και η αποτελεσματική διαχείριση των πόρων κατατάσσονται στις σημαντικότερες από αυτές σε διεθνές επίπεδο. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί η καθοριστική συμβολή της συμμετοχής της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ομολογείται πως, μεταξύ των αποτελεσματικών ηγετικών πρακτικών, αυτή έχει τον μεγαλύτερο βαθμό επίδρασης στην επίδοση των μαθητών. Το εν λόγω εύρημα όχι μόνο θέτει ευδιάκριτα όρια μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών όσον αφορά στον ρόλο τους στη μάθηση των μαθητών, αλλά επιπλέον παρέχει ένα στέρεο υπόβαθρο για στοχευμένες και αποτελεσματικές ηγετικές παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση της μάθησης.

Γενικότερα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως έχει ήδη συγκροτηθεί ένα οργανωμένο σύνολο ηγετικών πρακτικών για όσους ασκούν ή φιλοδοξούν να ασκήσουν ρόλο σχολικού ηγέτη. Το «κλειδί» για την αποτελεσματική αξιοποίηση των πρακτικών αυτών φαίνεται πως βρίσκεται στην ικανότητα του ηγέτη να επινοεί συνδυασμούς 'ευαίσθητους' στο πλαίσιο αναφοράς. Πέρα από τις γνώσεις και την πείρα, το γεγονός αυτό προϋποθέτει διάγνωση των συνθηκών, δημιουργικό τρόπο σκέψης αλλά και ευελιξία, καθώς αυτή παρέχει τη δυνατότητα εναλλαγής μεταξύ ηγετικών συμπεριφορών και μοντέλων σύμφωνα με την περίπτωση. Προϋποθέτει, τέλος, ένα σταθερό και ασφαλές πλαίσιο, ώστε να είναι δυνατή η υπολογισμένη και συνεπής εφαρμογή των πρακτικών που κρίθηκαν ως οι καταλληλότερες, δεδομένου ότι «(...) είναι ο συνδυασμός των ενεργειών και των στρατηγικών σωρευτικά και σε βάθος χρόνου που έχει ως αποτέλεσμα τη σχολική βελτίωση (...)» (Day & Sammons, 2013: 30).

Συνοψίζοντας, με την παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για τον ρόλο του ηγετικού παραδείγματος στη βελτίωση του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνήθηκε η έννοια της ηγεσίας του σχολείου σε σχέση με τις έννοιες της διοίκησης (*administration*) και του *management* και παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία αφενός τεκμηριώνουν τη

συμβολή του εν λόγω παραδείγματος στη βελτίωση του σχολείου, αφετέρου δε συνοψίζουν τις αποτελεσματικότερες ηγετικές πρακτικές που έχουν καταγραφεί διεθνώς. Με την έννοια αυτή, η παρούσα ανασκόπηση παρέχει κατευθύνσεις, που ενδεχομένως μπορούν να φανούν ωφέλιμες τόσο σε όσους φέρουν την ευθύνη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού όσο και σε εκείνους που έχουν αναλάβει τη διεύθυνση ενός σχολείου. Επιπλέον, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο συζήτησης για ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στο εξόχως επίκαιρο και ιδιαιτέρως σημαντικό πεδίο της σχολικής ηγεσίας.

Βιβλιογραφία

- Adams, D., Cheah, K.S.L., Harris, A., Sumintono, B., & Yusoff, N.N.M. (2020). Attributes of successful school leaders. In C. Tweedale & J. Staufenberg (Eds.), *Connecting Classrooms. Developing Effective Learning in Nepal: Insights into School Leadership, Teaching Methods and Curriculum*. British Council (in collaboration with the Ministry of Education, Science and Technology).
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η Πυξίδα του Εκπαιδευτικού Οργανισμού*. Ανακτήθηκε 11/10/2017 από <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=508>.
- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future*. McKinsey & Company. Ανακτήθηκε 23/6/2015 από <http://www.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201202221325220.Informe%20McKinsey.pdf>
- Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashardis, P. (2020). Entrepreneurial leadership in schools: linking creativity with accountability. *International Journal of Leadership in Education*, 1-15.
- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., Hood, S., Burns, D., & Kurum, G. (2019). Evaluating the impact of distributed culturally responsive leadership in a disadvantaged rural primary school in Ireland. *Educational Management Administration and Leadership* 7(3), 457–474.
- Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271–288.
- Bush, T. (2017). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-2.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Full Report. National College for School Leadership.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34(5), 553-571.
- Connolly, M., James, C., & Fertig, M. (2019). The difference between educa-

- tional management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504-519.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A Review of the International Literature*. CfBT Education Trust. Ανακτήθηκε 5/7/2015 από <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 Strong Claims About Successful School Leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services. Ανακτήθηκε 28/8/2015 από <http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf>.
- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of New Headteachers in Cities*. Nottingham: National College for School Leadership. Ανακτήθηκε 25/4/2019 από <https://dera.ioe.ac.uk/12134/>.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 73-88.
- Fotopoulou, V. S., & Ifanti, A. A. (2017). In-service teachers' perceptions on specific aspects of professionalism in Greece. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(1), 17-33.
- Fullan, M. G. (with Suzanne Stiegelbauer) (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). London: Cassell.
- Gunter, H. M. (2015). Why leadership? Why now? *Educational Cultural and Psychological Studies*, 11, 29-43.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hallinger, P. (2012). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research*. Rome: Ministry of Education. Ανακτήθηκε 11/4/2015 από http://www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/04102012/03a_Leadership_21st_century_schools.pdf.
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management, Administration & Leadership*, 1-20.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 1-27.
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leader-

- ship in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595-616.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Harris, A. (2011). Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: A review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33(4), 373-394.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257-281.
- Ιορδανίδης, Γ., & Τσαγκαλίδου, Μ. (2002). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, 24-30.
- Κατσιγιάννη, Ε. Α., & Υφαντή, Α. Α. (2019). Εκπαιδευτικές πολιτικές για το ρόλο του διευθυντή σχολείου στη σχολική βελτίωση στην Ελλάδα. *Νέα Παιδεία*, 170, 115-124.
- Katsigianni, E. A. & Ifanti, A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 7(2), 27-42.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Khanal, J., Perry, F., & Park S. H. (2020). Leadership practices of principals of high-performing community high schools: Evidence from Nepal. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 1026-1045.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of the 'four paths model'. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research Findings*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education. Commissioned by The Wallace Foundation. Ανακτήθηκε 28/8/2015 από <http://www.wallacefoundation.org/knowledge->

- center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf.
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 5-19.
- MacBeath, J. (2003, January). *The Alphabet Soup of Leadership*. Inform, 2. Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 20/7/2015 από http://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/inform/PDFs/InForm_2.pdf.
- Mansor, A. N., Hanim, A., Hamid, A., Medina, N. I., Vikaraman, S. S., Wahab, J. L. A., Nor, M. Y. M., & Alias, B. S. (2020). Challenges and strategies in managing small schools: A case study in Perak, Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-17.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2019). New public management in education: A call for the edupreneurial leader? *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 485-499.
- Robinson, V. (2019). Excellence in educational leadership: Practices, capabilities and virtues that foster improved student outcomes. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *Principles of educational leadership and management* (pp.73-92) (3rd ed.). Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC Melbourne: Sage.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zealand: Ministry of Education. Ανακτήθηκε 5/8/2015 από <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2018). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Ad Libitum.
- Simkins, T. (2012). Understanding school leadership and management development in England: Retrospect and Prospect. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 621-640.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164.
- Torrance, D. (2013). Distributed leadership: Challenging five generally held assumptions. *School Leadership & Management*, 33(4), 354-372.

- U.N.E.S.C.O. (2009). *The New Roles of Secondary School Headteachers*. Paris: U.N.E.S.C.O. Ανακτήθηκε 7/5/2015 από www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057e.pdf.
- U.N.E.S.C.O. & U.N.I.S.E.F. (2013). Envisioning education in the post-2015 development agenda: Thematic consultation on education in the post-2015 development agenda. *Compare*, 43(6), 791-799.
- Υφαντή, Α. Α. (2014). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Abstract

The aim of this study was to provide evidence on effective leadership and its impact on school improvement by exploring the international discourse in the field. For this purpose, a literature review on the topic was conducted. Based on the review of the secondary sources, the following findings can be drawn. The critical feature in differentiating leadership from administration and management is that leadership involves a process of influence over the members of the school organization, which aims at the achievement of the school vision. Leadership is one of the factors which contribute to school improvement by having indirect effect on conditions that influence students' performance. Moreover, the literature review revealed leadership practices that are deemed to be effective, which, however, are related to school leaders' ability to successfully combine these practices as well as to their flexibility to shift between different leadership models in accordance to the school context.

Key-words: School, improvement, leadership, leadership practices

Ελένη Α. Κατσιγιάννη

Εκπαιδευτικός, Δρ. Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η Πανεπιστήμιο Πατρών
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610997548
E-mail: ekatsigianni@upatras.gr

Αμαλία Α. Υφαντή

Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η Πανεπιστήμιο Πατρών
26504 Ρίο, Πάτρα
Τηλ.: 2610997548
E-mail: ifanti@upatras.gr