

Riaditelia základných škôl v porovnávacom prehľade¹

Michaela Bartušová

Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU v Trnave, Trnava
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

Abstrakt: Príspevok približuje riadenie základnej školy v šiestich krajinách Európskej únie. Základným pojmom porovnávajúcej štúdie je *educational leadership*, ktorého vhodný slovenský preklad neexistuje. V súčasnosti rastie záujem o túto problematiku najmä zo strany Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj, ktorá realizovala viacero výskumov a vydala manuály na zlepšenie riadenia školy, čoho dôsledkom má byť posilnenie ekonomík krajín.

Kľúčové slová: *educational leadership*, riadenie školy, postavenie riaditeľa a jeho kompetencie, meranie PISA, komparatívna pedagogika.

School Principals in a Comparative Review. The paper deals with managing of elementary school in six European Union countries. The basic notion of this comparative study is the educational leadership, whose appropriate Slovak translation does not exist. There is growing interest in this issue, particularly from the Organization for Economic Cooperation and Development, which has carried out a number of research and has produced manuals to improve school management, resulting in the strengthening of the economies of the countries.

Keywords: *educational leadership*, school management, position of a principal and his responsibilities, PISA survey, comparative pedagogy.

ÚVOD

Pedagogické vodcovstvo (ang. *educational leadership*) je termín označujúci schopnosť viesť učiteľov, žiakov a rodičov k splneniu cieľov vzdelávania. V mnohých krajinách (Nemecko, Rakúsko, Poľsko, Slovensko) je však pojem vodcovstvo na základe historickej skúsenosti vnímaný negatívne. V slovenčine ale nenachádzame adekvátne synonymum, ktoré by presne zodpovedalo anglickému prekladu.

Pedagogické líderstvo definuje Ärlestig (2016) ako kombináciu inštruktážneho líderstva, demokratického líderstva, líderstva vo vzdelávaní a transformačného líderstva. Môžeme teda tvrdiť, že sa u riaditeľa školy ako

¹ Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0057/15 Expertský diskurz ako zdroj komparácie kurikulárneho projektovania vzdelávania v ranom detstve.

pedagogického lídra očakávajú predpoklady na dosahovanie cieľov v rôznych oblastiach.

V súčasnosti badať silnejúci tlak zo strany medzinárodných organizácií, najmä Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD), aby bolo vedenie školy zodpovedné za jej efektivitu a rozvoj, čo sa v konečnom dôsledku prejavuje v ekonomickej oblasti danej krajiny. Viacerí autori dávajú do súvislosti spôsob riadenia školy a výsledky PISA (Programme for International Student Assessment). Rovnako sa v tejto oblasti angažuje aj Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO).

Jednou z aktuálnych štúdií zaoberajúcou sa medzinárodnou komparáciou riadenia škôl v súčasnosti je *International survey on educational leadership* (2012) Fínskej národnej agentúry pre vzdelávanie, ktorá uskutočnila výskum týkajúci sa postavenia a školenia riaditeľov škôl v 16 rôznych krajinách, resp. oblastiach. V roku 2016 vyšiel tiež zborník *A Decade of Research on School Principals*, ktorý sa venuje postaveniu a pôsobeniu riaditeľov škôl v 24 krajinách. Madalińska-Michalak (2016) vidí veľký význam v komparatívnych štúdiách venujúcich sa tejto problematike, ktoré môžu slúžiť na obohatenie metodologických prístupov a analytických stratégií vo výskume a tiež na vytváranie teórií.

Výsledky medzinárodnej štúdie OECD o vyučovaní a vzdelávaní TALIS 2013 ukázali, že priemerný vek riaditeľov škôl v 35 krajinách sveta je 52 rokov. Zaujímavosťou je, že napriek prevahe žien ako učiteľiek zastávajú funkciu riaditeľa najmä muži. Riaditelia škôl majú v priemere 21-ročnú prax vo výučbe, pričom dve tretiny z nich sú zamestnané na plný úväzok bez povinnosti vyučovať (OECD, 2016).

V príspevku približujeme podobnosti a rozdiely pri riadení verejných základných škôl v šiestich európskych krajinách – Fínsko, Švédsko, Rakúsko, Nemecko, Poľsko a Slovensko. V každej porovnáwanej krajine je na čele základnej školy jednotlivec pôsobiaci na poste riaditeľa, ktorému môže asistovať jeho zástupca alebo skupina odborných zamestnancov.

RIADENIE ŠKOLSTVA A ŠKOLY

Vo všeobecnosti platí, že štát je garantom vzdelávania a výchovy, pretože vytvára školský systém, ktorého podoba je daná zákonom. Ten definuje všeobecné pravidlá a princípy vzdelávania. Školské systémy sa odlišujú na základe organizácie, miery decentralizácie či autonómie zariadení. Váňová (2009) na základe rozdielov v miere priamej intervencie centrálnych orgánov do konkrétnych sektorov školského systému rozlišuje tri základné typy riadenia

školsťva. Kritériom členenia je stupeň decentralizácie, teda či dochádza k prenosu riadiacich a rozhodovacích kompetencií z vyšších na nižšie orgány. Prevažne centralizovaný typ riadenia sa vyznačuje centrálnym financovaním škôl a prípravou osnov, pričom každodenné fungovanie škôl nepodlieha ústredným orgánom. Štát však môže do bežného riadenia školy zasiahnuť prostredníctvom inšpektorov, ktorí realizujú vonkajšiu kontrolu zriadenia. Váňová do tohto typu zaraďuje Nemecko.

Ďalším modelom riadenia školstva je centralizovaný – regionalizovaný typ, Rýdl (in Kosová, 2003) ho označuje tiež ako dvojúrovňový. Regionalizovaný systém je ten, v rámci ktorého sú zákony a predpisy vydávané na centrálnej úrovni a aplikované regionálnymi orgánmi reprezentujúcimi centrálnu moc. V praxi majú tieto orgány právo vykonávať rozhodnutia alebo dohliadať na vzdelávanie, ale nemôžu samotné rozhodnutia prijímať. Stupeň regionalizácie (autonómie) sa môže v niektorých krajinách líšiť. V súčasnosti sa k tomuto modelu približuje Rakúsko, Fínsko, Švédsko a ostatné severské krajiny, ktoré balansujú medzi centralizovaným a decentralizovaným riadením (Taipale, 2012).

Posledným typom riadenia školského systému je prevažne decentralizovaný typ vyznačujúci sa predovšetkým len financovaním škôl zo strany štátu. Úplne decentralizovaný systém školstva sa v krajinách Európskej únie nenachádza.

Postupne dochádza takmer vo všetkých krajinách k istej decentralizácii, ktorej cieľom je vytvoriť a zachovať široký priestor na pedagogickú, správnu a finančnú autonómiu. Vo väčšine prípadov tak „centrálne orgány určujú všeobecné usporiadanie školského systému a stanovujú hlavné línie školskej politiky a plánovania. Regionálne a miestne orgány uvádzajú tieto všeobecné direktívy do praxe a rozvádzajú ich. A nakoniec školy, vybavené značnou mierou autonómie, spracovávajú svoje vzdelávacie projekty“ (Váňová, 2009, s. 65).

Základné školy sú väčšinou spravované orgánmi na miestnej, mestskej a obecnej úrovni. V prípade Nemecka a Rakúska sú školy zriaďované obcami, ale orgány na regionálnej a centrálnej úrovni si ponechali určité právomoci. Švédske školy sú plne riadené obcami, ktoré stanovujú ciele škôl, financujú a hodnotia ich. Vo Fínsku školy tiež spravujú obce, ale sčasti ich financuje aj vláda. Na Slovensku platí zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení, podľa ktorého je zdrojom financovania predovšetkým štát a orgány miestnej samosprávy ako zriaďovatelia školy.

Pri skúmaní spôsobu riadenia škôl sa u niektorých autorov stretávame s pojmom školský manažment. Taipale (2012) ho definuje ako kombináciu administratívneho manažmentu a pedagogického vedenia (*leadership*). Podstatou administratívneho manažmentu je zodpovednosť riaditeľa za

dodržiavanie pravidiel pri prevádzke školy. Pedagogické vedenie zas spočíva vo využití možností školy so zámerom dosiahnuť stanovené ciele čo najvhodnejším spôsobom. Od moderného manažmentu školy sa predpokladá naplnenie personálnych, riadiacich i operatívnych riadiacich funkcií s dôrazom na pravidelnú autoevaluáciu školy a maximálnu mieru objektívnosti a odbornosti. Podľa Obdržálka (1996) prioritou školského manažmentu už nie sú len administratívno-správne a ekonomické činnosti, ale hlavne vytváranie komplexného a vyváženého vzťahu medzi školou a jej okolím. Zameriava sa predovšetkým na problematiku vnútorného riadenia školy, dodržiavanie pracovných kompetencií učiteľov, kompetencie riaditeľa školy, vzťahy medzi učiteľmi a vnútornú organizáciu školy (Obdržálek, Horváthová, 2004). V praxi však často dochádza k zameraniu sa len na riadenie predpokladových ekonomických a administratívno-správnych funkcií, čo môže smerovať k nežiaducemu ekonomickému manažerizmu (Obdržálek, Polák, 2008).

Leadership, teda vedenie, je súčasťou riadenia, pričom Davis (1967) poznamenáva, že nie je celým riadením. Leadership postuluje schopnosť presvedčať iných, aby sa usilovali dosiahnuť stanovené ciele. Ide teda o akúsi vlastnosť, vďaka ktorej by mal riaditeľ školy „stmelit“ činnosť všetkých zamestnancov nie na základe nátlaku, ale motivácie.

Metodológia štúdie

Príspevok vychádza z komparatívnej pedagogiky ako multidisciplinárnej vedy, ktorej podstatou je skúmanie pedagogických javov a faktov v ich politických, sociálne ekonomických a kultúrnych súvislostiach, pričom porovnáva ich zhody a rozdiely v dvoch alebo viacerých krajinách, oblastiach, kontinentoch alebo celosvetovo (Váňová, 2009). Podľa Průchu (2006, s. 24) poznatky z porovnávajúcej pedagogiky „*ovplyvňujú postoje k vzdelávaniu vo vlastnej krajine, umožňujú vzdelávací systém v danej krajine hodnotiť a tiež ho ovplyvňovať.*“

V štúdií porovnáваме postavenie riaditeľov dvoch škandinávskych krajín, dvoch nemecky hovoriacich krajín a dvoch stredoeurópskych štátov. Výber krajín spočíva nielen na geografickej rozmanitosti a jazykovej diverzite, ale aj na umiestnení krajiny v meraní PISA. OECD je úspešné v prezentovaní výsledkov PISA ako najvhodnejšieho a najviac legitímneho spôsobu porovnávania výkonu, pričom si vytvorilo bezkonkurenčné miesto v oblasti technickej expertízy a hodnotenia výkonu vo vzdelávaní nielen členských krajín. Práve výsledky PISA vo veľkej miere ovplyvňujú činnosť ďalších medzinárodných organizácií – UNESCO, Svetová banka, Európska únia (Rizvi, Lingard, 2009).

Mnohí autori hovoria o vplyve výsledkov PISA a iných medzinárodných meraní na vedenie školy, pretože to môže odzrkadľovať efektivitu jej riadenia. V prípade podpriemerných výsledkov PISA sa v niektorých krajinách požadovala zmena na vedúcom poste školy s cieľom uplatnenia ambiciózneho a profesionálneho riaditeľa s kladným postojom k zmene, ktorý by dohliadal na modernizáciu (Ärlestig, Day, Johansson, 2016). PISA testovanie ponúka nielen hodnotenie prírodovednej, matematickej a čitateľskej gramotnosti, ale približuje aj vplyv socioekonomického zázemia žiakov a finančných výdavkov zo strany štátu na výsledky. Hodnotí teda tiež kvalitu vzdelávacieho systému v oblasti podpory detí pochádzajúcich zo znevýhodneného socioekonomického prostredia.

Evaluácia efektivity škôl neprebíha len na základe vzdelávacích výsledkov žiakov, ale vychádza aj z charakteristík fungovania samotných zariadení. Efektívna škola by sa mala vyznačovať silným pedagogickým vedením, vysokými požiadavkami a očakávaniami na výkon žiakov, dôrazom na vytváranie základných zručností, priaznivým prostredím a častým hodnotením vývoja žiakov (Průcha, 1996; Průcha, 1997). Jednotlivé parametre úzko so sebou súvisia, pričom zodpovednosť za ne nesie predovšetkým riaditeľ školy. Z hľadiska medzinárodnej komparácie výsledky PISA testovania najviditeľnejšie zobrazujú stav v konkrétnej krajine.

Každý porovnávaný krajine sa v príspevku venujeme osobitne. V úvode uvádzame aktuálne výsledky merania PISA ako indikátor umiestnenia krajiny v medzinárodnom porovnaní v oblasti gramotnosti 15-ročných žiakov, v stručnosti priblížime nedávny vývoj a zmeny v školstve, resp. súčasné problémy, legislatívne ukotvenie školského manažmentu a proces voľby riaditeľa školy. V časti Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie potom analyzujeme jeho konkrétne povinnosti a právomoci a špecifiká krajiny v danej oblasti.

FÍNSKO

Fínske školstvo je v súčasnosti vysoko hodnotené, čo sa prejavuje vo výsledkoch medzinárodného merania PISA. V prvých troch prieskumoch sa Fínsko umiestnilo na prvej priečke a aj napriek miernemu poklesu v poslednom meraní z roku 2015 je školstvo vo Fínsku považované za jedno z najlepších v Európe.

Správa školstva

V 90. rokoch 20. storočia prebehla vo Fínsku reforma, v rámci ktorej bola značná časť právomocí delegovaná z vyššej štátnej na nižšiu samosprávnú úroveň. Hargreaves a Shirley (in Risku, Pulkkinen, 2016) uvádzajú, že fínske

školsťvo je spravované zvrchu, organizované zospodu a motivované a podporované z oboch strán. Podstatou vedenia zvrchu je definovanie všeobecných, celkových národných cieľov, časové rozloženie, ciele a základný obsah jednotlivých predmetov. Budovanie zospodu zahŕňa povinnosť zriaďovateľa školy zostaviť a schváliť miestne kurikulum a ročné plány v súlade s národnými smernicami. Zároveň sú zriaďovatelia povinní vykonávať autoevalváciu. Tým sa prejavuje značná spoločenská dôvera v učiteľské povolanie i pôsobenie riaditeľov škôl (OECD, 2013).

Na rozdiel od ostatných severských krajín, Fínsko začiatkom 90. rokov ukončilo školské inšpekcie. Školy sú však povinné pravidelne uskutočniť sebahodnotenie. Prostriedkom vonkajšieho hodnotenia škôl sú výsledky záverečných skúšok na druhom stupni. Pre Fínsko a ostatné severské krajiny je typická značná profesionálna autonómia učiteľov, čím sa posilňuje ich zodpovednosť (Taipale, 2012).

Aj samosprávy majú vo Fínsku podstatnú autonómiu. Majú isté povinnosti vyplývajúce z legislatívy, avšak disponujú značnou slobodou v rámci organizácie a služieb. Fínska legislatíva neurčuje zabezpečovanie vzdelávania na úrovni samospráv. V praxi ale pôsobia vo väčšine samospráv vedúci (manažéri) a školské rady a len veľké mestá majú viac než 10 zamestnancov v oblasti vzdelávania, pričom v niektorých mestách školský úrad neexistuje alebo majú jedného či dvoch zamestnancov. Riaditelia škôl tak často nezískavajú podporu zo strany školských úradov na úrovni samosprávy (Risku, Pulkkinen, 2016).

Legislatívne ukotvenie školského manažmentu

Školská legislatíva vo Fínsku obsahuje predovšetkým nariadenia týkajúce sa zamestnancov. Podľa nej musí mať každá škola riaditeľa a dostatočný počet učiteľov a ostatného personálu. Zákon priamo nešpecifikuje povinnosti riaditeľa, určuje len jeho zodpovednosť za prevádzku školy. Formálne postavenie riaditeľa školy vychádza skôr zo všeobecnej legislatívy, čo odzrkadľuje súčasný trend vo Fínsku. Podľa zákona riaditelia škôl nepracujú v prospech štátu (neslúžia štátu), ale v prospech zriaďovateľa školy, teda samosprávy. Preto tak samosprávy bližšie určujú povinnosti riaditeľov prostredníctvom nariadení, usmernení, pravidiel konania (Risku, Pulkkinen, 2016).

Uchádzač na post riaditeľa školy musí mať istý stupeň kvalifikácie – vyžaduje sa od neho vyšší (magisterský) akademický titul, učiteľská aprobácia, dostatočné pracovné schopnosti v oblasti vyučovania a certifikát z oblasti školskej správy alebo absolvovanie programu v oblasti vedenia školy na univerzite (OECD, 2013). Vo väčšine prípadov sú úspešnejší tí kandidáti, ktorí majú skúsenosti s riadením. Podľa výskumu nastupujú riaditelia do funkcie

v priemere so 17-ročnou praxou výučby (OECD, 2016). Pri výbere do funkcie sa nezohľadňujú iba zásluhy vo vzdelávaní a výchove, ale kladie sa dôraz na vodcovské schopnosti, pochopenie rozvoja vzdelávania a manažment. Voľba riaditeľa sa podobá skôr výberovým konaniam v súkromnom sektore – jej súčasťou sú rozhovory či psychotesty zamerané na overenie spôsobilosti kandidáta (Aho et al. in Risku, Pulkkinen, 2016).

Riaditeľa volí miestna školská rada, ktorá sa v rámci výberového procesu zameriava na stupeň kvalifikácie, výučbu, schopnosti v oblasti vedenia, skúsenosti a osobnosť uchádzača. Aj keď to nevyplýva zo zákona, v rámci výberového procesu prebiehajú konzultácie s učiteľským zborom a zástupcami rodičov (Taipale, 2012). Konkrétnu podobu popisu práce riaditeľa určí zriaďovateľ školy. Risku a Pulkkinen (2016) zdôrazňujú, že v súčasnosti popis práce riaditeľa ovplyvňuje aj profil školy, multikulturalizmus a multiprofesionálna spolupráca.

Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie

Postavenie riaditeľa vo Fínsku sa výrazne zmenilo v 90. rokoch, ktoré boli charakteristické postupnou decentralizáciou. Samosprávy získali značnú autonómiu, vďaka ktorej môžu vytvárať a rozvíjať prostredníctvom miestnych ustanovení lokálne školstvo (Risku, Pulkkinen, 2016).

Fínski riaditelia sú relatívne nezávislými jednotkami v rámci vlastnej školy, na ktoré boli delegované významné právomoci. Zodpovedajú za rozvoj školy, ľudské zdroje, prevádzku školy a jej efektívnosť (OECD, 2013). Riaditelia dnes už neriadia len oblasť vzdelávania vo vlastnej škole, ale stali sa z nich manažéri zodpovední za financovanie, personál a výsledky ich inštitúcie.

Výsledkom decentralizácie bolo stručné vymedzenie právomocí riaditeľa školy, čím sa fínski riaditelia stali relatívne nezávislými subjektmi v porovnaní s riaditeľmi v iných krajinách. V praxi sa riaditelia museli vyrovnat' s pridelením väčších povinností, najmä v oblasti administratívy a manažmentu. Rovnako v prípade malých základných škôl pôsobí riaditeľ ako učiteľ na plný úväzok (Taipale, 2012). Štúdie ukázali, že v mnohých prípadoch pociťovali riaditelia škôl väčšiu záťaž a vyjadrovali potrebu asistentskej pomoci (Risku, Pulkkinen, 2016). Zároveň prebiehajú tzv. doškoloňovacie kurzy, ktoré majú zvýšiť kvalifikáciu riaditeľov v administratíve a manažmente.

Od riaditeľov sa vyžaduje, aby tvorili nielen obsah predmetov, ktoré vyučujú, ale aby boli ako pedagogickí lídri zodpovední aj za svojich zamestnancov v ich profesionálnom rozvoji. Vo väčšine škôl dochádza ku každoročnému hodnoteniu učiteľov, na ktorom sa zúčastňujú aj riaditelia (OECD, 2013).

Risku a Pulkkinen (2016) tiež zdôrazňujú, že zastávanie funkcie riaditeľa školy by sa malo vnímať ako samostatné povolanie a je potrebné absolvovať

systematické odborné školenie pred nástupom do funkcie i v priebehu výkonu funkcie.

Vo fínskych základných školách vypomáha riaditeľovi jeho zástupca a na základe veľkosti školy aj jeden či viac odborných asistentov. Ich pôsobenie a distribúciu kompetencií však nedefinuje zákon, ale zriaďovateľ školy. Jeden riaditeľ môže viesť aj viac ako jednu školu alebo môže pôsobiť na inej funkcii v samospráve (Taipale, 2012).

ŠVÉDSKO

Švédsko ako konštitučná monarchia je typickým príkladom štátu blahobytu, tzv. welfare state, medzi ktorého priority patrí vo veľkej miere aj vzdelanie. Výsledky PISA 2015 zaraďujú švédske školstvo medzi krajiny s priemerným výkonom.

Správa školstva

Švédsko má centralizovaný aj decentralizovaný školský systém – národné rozhodnutia týkajúce sa školských zákonov, kurikula a učebnej osnovy predmetov sa vzťahujú na všetky školy, zatiaľ čo samosprávy a nezávislí (autonómni) zriaďovatelia škôl sú zodpovední za finančné prostriedky a realizáciu národných úloh. Vo Švédsku môžu získať súkromné nezávislé školy (*friskolor*) príspevok na žiaka od miestnych samospráv na základe rozhodnutia Švédskej školskej inšpekcie (Ärlestig et al., 2016).

Legislatívnu právomoc v školstve má parlament a vláda implementuje rozhodnutia ním prijaté. Všetky školy sú v priebehu troch rokov podrobené kontrole Švédskou školskou inšpekciou. Národná agentúra pre vzdelávanie následne vykoná všeobecné hodnotenie. Väčšina švédskych škôl je riadená samosprávou a jej školskou radou a jedným alebo dvoma kontrolórm, ktorí by mali pôsobiť ako mediátori medzi administratívnymi pracovníkmi na politickej a miestnej úrovni a pedagogickými pracovníkmi. Zriaďovatelia škôl prevádzkujú školy na základe cieľov a koncepcií parlamentu a vlády. Samosprávy však majú podstatnú slobodu, ako môžu nakladať s financiami od štátu pri realizácii daných cieľov. Rovnako aj zamestnanci školy majú právo organizovať svoju činnosť a zvoliť učebné metódy, pokiaľ sú v súlade so zákonom. Hlavnou podmienkou je garancia rovnakého prístupu ku vzdelaniu pre všetky deti a žiakov (Nusche, 2011).

Legislatívne ukotvenie školského manažmentu a voľba riaditeľa

Zákon o vzdelaní priamo špecifikuje povinnosti a právomoci riaditeľa školy – riaditeľ by mal mať pedagogické nazeranie a skúsenosti, zriaďovateľ školy má zodpovednosť zamestnať riaditeľov a štát má zabezpečiť ich základné

vzdelanie. Od 60. rokov 20. storočia funguje Národný vzdelávací program pre riaditeľov, ktorý môžu absolvovať aj učitelia, ale predovšetkým osoby po nástupe do funkcie riaditeľa. Súčasťou tohto povinného trojročného vzdelávacieho programu sú tri kurzy týkajúce sa: školského práva a riadenia v úrade; riadenia na základe cieľov a výsledkov; a vedenia školy (Nusche, 2011).

Od uchádzača na post riaditeľa sa vyžadujú pedagogické vedomosti nadobudnuté prostredníctvom výučby a praxe, avšak vyšší titul v oblasti vzdelávania sa výslovne nepožaduje (Taipale, 2012). Podľa štúdie TALIS 2013 majú riaditelia švédskych škôl pred nástupom do funkcie najnižší počet rokov učiteľskej praxe spomedzi komparovaných krajín (približne 14 rokov) (OECD, 2016).

Zaujímavosťou je, že školská rada, ktorá volí riaditeľa školy, je tvorená menovanými politikmi reprezentujúcimi politické strany v obecnej/mestskej rade. Zloženie školskej rady tak zodpovedá politickému rozloženiu obecnej/mestskej rady (Taipale, 2012).

Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie

Vo Švédsku školy nie sú veľké, a tak je často jeden riaditeľ zodpovedný za viac ako jednu školu, resp. riadi predškolské i školské zariadenie. Riaditelia väčšinou nevyučujú, ale majú skúsenosti ako učitelia.

Ärlestig (2016) tvrdí, že pre švédskych riaditeľov je charakteristická blízka spolupráca s učiteľmi. Dlhá tradícia demokracie a vysoká úroveň autonómie učiteľov znamená, že riaditelia musia disponovať dobrými komunikačnými schopnosťami a spôsobilosťou získať dôveru na riadenie školy. Výskum (Hallerström, 2006 in Ärlestig et al., 2016) ukázal, že riaditelia pracujú „zdolanahor“, často podporujú návrhy a pripomienky učiteľov a uprednostňujú skôr interakciu a kooperáciu, ako len realizáciu cieľov na základe národných dokumentov.

Podľa zákona je hlavnou úlohou riaditeľa pracovať ako pedagogický líder a vedúci školskej administratívy. Preto sa musí zamerať na národné ciele, systematicky sledovať a vyhodnocovať výsledky a pracovať smerom k pokroku. Riaditeľ nesie zodpovednosť za vnútorné fungovanie školy. Keďže švédski riaditelia škôl majú presne stanovené povinnosti, dôležité z ich strany je, ako si medzi jednotlivými úlohami rozvrhnú čas. Administratívne úlohy spočívajú v stretnutiach so žiakmi a oboznámením sa s ich študijnými výsledkami. Riaditelia tiež zodpovedajú za finančné a personálne rozloženie, stanovujú platy učiteľov a prostredníctvom individuálnych rozhovorov so zamestnancami sa zapájajú do rozvoju ich kompetencií (Ärlestig et al., 2016). Riaditelia švédskych a ostatných severských krajín s výnimkou Fínska

nemajú povinnosť vyučovať. Tá pripadá ich zástupcom, resp. asistentom (Taipale, 2012).

Aj vo švédskom školstve badať istý stupeň decentralizácie, prevažuje však silné národné riadenie prostredníctvom ideológie (welfare state) a kontroly (Švédska školská inšpekcia). Zákon o vzdelaní priamo určuje povinnosti riaditeľov škôl a priznáva im právomoc vyžadovať podporu zo strany samosprávy.

Vo Švédsku, na rozdiel od Fínska, sú výsledky žiakov a správy inšpekcie verejné. V súčasnosti rastie záujem o skúmanie kvality a akontability škôl, čo do značnej miery zapríčinili medzinárodné porovnávanie ako PISA, a tak sa kladie väčšia pozornosť na samotné riadenie školských zariadení (Nusche, 2011).

RAKÚSKO

Rakúsko je spolkový štát pozostávajúci z deviatich spolkových krajín. V roku 1962 prešlo rakúske školstvo rozsiahlou premenou, ktorá s menšími novelami platí dodnes. Poslednou zmenou je reforma z novembra 2015. V medzinárodnom porovnávaní výkonov žiakov PISA 2015 dosiahlo Rakúsko relatívne priemerné výsledky a svoju pozíciu si udržuje dlhodobo.

Správa školstva

Školský systém v Rakúsku bol v minulosti definovaný ako silno byrokratický, regulovaný, hierarchicky organizovaný a málo zameraný na výstupy (Schratz a Steiner Löffler in Pol a Rabušicová, 1996). V súčasnosti však nie je centralizovaný ani decentralizovaný. Schratz (2016) ho definuje ako hybridný. Z pohľadu školy však ide skôr o centralizáciu, keďže federálny systém vzdelávania vyžaduje vytvorenie rámca zo strany vlády, na základe ktorého provinciálne vlády vytvárajú konkrétnejšiu legislatívu. Federálna vláda má plnú zodpovednosť za zamestnávanie a podmienky učiteľov a ostatných zamestnancov predovšetkým škôl druhého stupňa, jednotlivé spolkové vlády zodpovedajú za školy prvého stupňa a odborné a polytechnické školy druhého stupňa. Podľa Schratza (ibid) je aj napriek miernej decentralizácii a deregulácii autonómia školy stále obmedzená.

Legislatívne ukotvenie školského manažmentu a voľba riaditeľa

Riaditelia škôl, zvolení či už federálnou, alebo miestnou vládou, majú limitované právomoci v oblasti rozpočtu, kurikula a personálu. Na základe reformy z novembra 2015 však boli riaditeľom priznané kompetencie v oblasti organizácie pracovného režimu, upravenia rozvrhu hodín podľa požiadaviek rodičov a plánovania budúceho rozvoja (Nusche et al., 2016).

Významným prvkom rakúskeho školstva sú konzultácie. Od prijatia zákona o vzdelávaní v roku 1974 sú do procesu rozhodovania zahrnutí aj učitelia, rodičia, žiaci a verejnosť. Na rozhodovanie majú vplyv aj učiteľské odbory a relevantné skupiny a organizácie (Schratz, 2016).

Funkcia riaditeľa závisí od veľkosti školy. Školy, kde pôsobí aspoň desať učiteľov, musia mať riaditeľa. Škola s menším počtom učiteľov má poverenú osobu spomedzi pedagógov, ktorá preberá časť kompetencií riaditeľa, pričom oficiálna pozícia riaditeľa školy neexistuje. Rovnako je to aj v prípade funkcie zástupcu riaditeľa, ktorá existuje len vo veľkých školách (Nusche et al., 2016).

Od kandidáta na post riaditeľa sa vyžaduje aspoň šesťročná pedagogická prax a od roku 2013 aj absolvovanie odborného kurzu v oblasti školského manažmentu ešte pred uchádzaním sa o miesto. Dovtedy fungoval základný kvalifikačný program, ktorý bol povinný pre novo prijatých riaditeľov a ďalší odborný program nazvaný Leadership Academy. Cieľom týchto kurzov je rozšíriť poznatky v oblasti rozvoja zamestnancov, riešenia konfliktov, IT spôsobilosti. Kurzy by mali vytvoriť vyváženú rovnováhu medzi samoštúdiom, tvorbou projektov a individuálnym a skupinovým tréningom (Schratz, 2016).

Zriaďovateľ školy, teda úrad provincie, zodpovedá za výber a menovanie riaditeľov prostredníctvom provinčnej školskej rady. Prijatý uchádzač musí rade predložiť plán budúceho rozvoja školy a ľudských zdrojov. Rakúski riaditelia síce nemajú právomoc prijať alebo prepustiť učiteľov, ale svojím poradným hlasom môžu dať školskej rade odporúčanie.

Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie

Riaditeľ je hlavou školy, podliehajú mu všetci učitelia a ostatní zamestnanci, zodpovedá za činnosť školy a vzájomné pôsobenie učiteľov, rodičov i žiakov, reprezentuje školu navonok a komunikuje s inšpektormi a partnermi školy. Jednou z hlavných úloh riaditeľa je tiež radiť pedagógom a sledovať výkony žiakov (Schratz, 2016). Od septembra 2014 platí dodatok, ktorý oslobodzuje riaditeľov od povinnosti vyučovať, ak má škola najmenej desať učiteľov pracujúcich na plný úväzok (Nusche et al., 2016).

Ďalšie povinnosti a právomoci riaditeľa školy definuje legislatíva na federálnej aj spolkovej úrovni. Riaditeľ je zodpovedný za implementáciu pravidiel a ostatných právnych predpisov ako aj inštrukcií školských úradov. Pripravuje stretnutia s partnermi školy a zodpovedá za vykonanie prijatých rozhodnutí. Riaditeľ tiež musí prispôsobiť ročný rozpočet potrebám školy. Po päťročnej skúšobnej lehote je riaditeľ zamestnaný natrvalo (ibid).

V rámci organizačnej efektivity a budovania komunity sú podľa Schratza (2016) dôležité atribúty ako organizačná infraštruktúra, integrácia plurality a individuality, tímová práca, kultúra školy v oblasti vzdelávania, inovácia a zmena. Na základe štúdií autor tvrdí, že sa v rakúskych školách posilnila

tímová práca aj zdieľané vedenie (vodcovstvo), no aj napriek tomu riaditelia pociťujú isté obmedzenia (problémom je napr. nepovinná účasť učiteľov v kolektívnych štruktúrach školy). V konečnom dôsledku však implementáciu školských reforiem v Rakúsku možno hodnotiť pozitívne.

Najväčší posun v riadení školy nastal v oblasti udávania smeru, ktorá pozostáva zo schopnosti pochopiť vonkajšie dianie, zamerať sa na budúcnosť a uskutočniť predstavy v praxi. V tomto prípade sú úspešnejší riaditelia menších škôl, pretože vo veľkých školách je náročné zosúladiť odlišné názory učiteľov. Výskum tiež ukázal mierne zlepšenie v oblasti povahovej stránky, ktorá zahŕňa životné hodnoty a schopnosti ako tvorba pozitívneho obrazu o sebe, využitie kognitívnych schopností, sebahodnotenie (ibid).

NEMECKO

Nemecko je považované za jednu z najviac vyspelých krajín sveta nielen v oblasti ekonomiky, ale aj vedy. Nemeckí žiaci preukázali v testovaní PISA 2015 nadpriemerné výsledky, čím si Nemecko obhájilo umiestnenie medzi najlepšimi európskymi krajinami v meraní gramotnosti.

Správa školstva

Nemecko je rovnako ako Rakúsko spolkovým štátom pozostávajúcim zo 16 spolkových krajín, avšak Nemecko nemá jednotný školský systém. Každá zo 16 spolkových krajín má individuálny školský systém riadený zemskými (spolkovými) orgánmi a úradmi, za ktorých činnosť zodpovedá federálna vláda. Tá tiež nesie zodpovednosť za reguláciu a koordináciu profesijnej prípravy, vedeckého výskumu, rozvoj vysokých škôl. Podľa Váňovej (2009) patrí Nemecko medzi štáty Európskej únie s legislatívne najviac obmedzenou autonómiou škôl, avšak v súčasnosti dochádza v niektorých spolkových krajinách k nárastu rozhodovacích právomocí učiteľov a rodičov v oblasti vzdelávacej politiky školy. Aj štúdie OECD poukazujú na posilnenie autonómie samotných riaditeľov škôl (OECD, 2014).

Každý vzdelávací systém je organizovaný viac alebo menej centralizovaným spôsobom, zahrňujúc školskú štruktúru, typy škôl, kurikulum a iné. Jednotlivé systémy tiež určujú vlastné ciele vzdelávacej politiky, uznávajú rôzne vzdelávacie a administratívne zvyklosti a osobité regionálne charakteristiky. Vo veľkých spolkových krajinách (Bavorsko, Baden-Württembersko, Severné Porýnie-Vestfálsko) funguje štvorúrovňová administratívna organizácia pozostávajúca z ministerstva, regionálnej administratívy, školských úradov a vedenia školy samotnej. Menšie krajiny, ako napr. Hamburg, majú len dve úrovne školskej správy. S cieľom zjednotenia

rozdielov školských systémov vznikla Konferencia ministrov školstva (Huber, 2016).

Legislatívne ukotvenie školského manažmentu a voľba riaditeľa

Keďže Nemecko nemá jednotný školský systém, každá spolková krajina si osobitne určuje legislatívny rámec pôsobnosti riaditeľa školy.

Proces voľby riaditeľa je však v Nemecku striktné regulovaný. Oddelenie školstva v danom meste pripraví návrh na voľbu vo viacstupňovom procese, ktorý zahŕňa konzultáciu zástupcov školy a vyžaduje od kandidáta demonštráciu výučby. Výber kandidáta potvrdzuje príslušný krajinský minister školstva, ktorý sa zväčša riadi jednomyselne schváleným návrhom. Od uchádzača na funkciu riaditeľa sa v Nemecku vyžaduje učiteľská kvalifikácia v príslušnom type školy, absolvovaný aspoň bakalársky stupeň štúdia a tri až päťročná prax v pedagogickom odbore. Doškolovanie v oblasti riadenia školy prebieha až po menovaní do funkcie (Taipale, 2012).

Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie

Vo všeobecnosti možno tvrdiť, že riaditelia škôl v Nemecku majú obmedzené právomoci v dôsledku byrokratickej tradície. Riaditelia nezodpovedajú za zamestnávanie a prepúšťanie personálu, rovnako nemajú vplyv na školské kurikulum a disponujú limitovanými právomocami v prípade využitia finančných prostriedkov (Taipale, 2012).

Ich hlavnou povinnosťou je presadzovať pravidlá, spravovať školu a vyučovanie, v prípade potreby vykonávať výučbu v stanovenom rozsahu, a najmä zodpovedať za všetky administratívne úlohy. V porovnaní s inými krajinami je v Nemecku povinnosť riaditeľa vyučovať relatívne vysoká. Riaditeľ reprezentuje školu navonok a udržiava kontakt so susednými školami, inštitúciami a verejnosťou. V súčasnosti prebieha postupný presun kompetencií v procese rozhodovania z úrovne spolkovej krajiny na úroveň školy (OECD, 2014).

Zaujímavosťou nemeckého školského systému je existencia tzv. pedagogickej slobody, ktorá je v niektorých štátoch dokonca právne garantovaná. Jej podstatou je sloboda didaktického a metodického rozhodovania zo strany učiteľov. Riaditeľ tak nemá možnosť priamo zasahovať do spôsobu vyučovania. Huber (2016) navyše zdôrazňuje, že skutočné rozhodovanie na úrovni školy prebieha v rámci diskusie s učiteľským zborom či školskou verejnosťou, keďže rozhodnutia prijaté na porade s učiteľským zborom sú pre riaditeľa záväzné. Riaditeľovi vypomáha jeho zástupca a ostatný personál, ako napr. vyšší organizační pracovníci, ktorých funkciou je prevziať určité úlohy (plánovanie výučby, kariérne poradenstvo, voľnočasová starostlivosť).

Huber a Schneider (in Huber, 2016) na základe výskumu riadenia škôl vo všetkých nemeckých spolkových krajinách tvrdia, že hlavnou úlohou riaditeľa je zamerať sa na zabezpečenie kvality a jej rozvoj. Výskum v nemecky hovoriacich krajinách (Nemecko, Rakúsko, Švajčiarsko, Lichtenštajnsko) z roku 2012 ukázal podiel aktivít riaditeľov škôl v pracovnom čase. Najviac času riaditeľom zaberala organizačná a administratívna činnosť (31 %), vyučovanie (23 %), sčasti aj výchova a poradenstvo (11 %) a venovanie sa zamestnancom (11 %). Menej času trávia riaditelia spoluprácou (8 %), manažmentom kvality (6 %), reprezentáciou (6 %) a najmenej sa venujú vlastnému profesionálnemu rozvoju (4 %).

POĽSKO

Poľsko, ako ostatné krajiny bývalého sovietskeho bloku, prešlo výraznými spoločenskými, ekonomickými a politickými zmenami. Jednou z oblastí, ktoré sa muselo podrobiť reformám, bolo aj školstvo. V medzinárodných vzdelávacích prieskumoch sa Poľsko umiestňuje na popredných miestach. Podľa merania PISA 2015 patrí Poľsko ku krajinám s nadpriemernými výsledkami. Dôvodom úspechu poľského školstva je podľa Madaliínskej-Michalak (2016) decentralizácia spravovania školského systému.

Správa školstva

Podstatou transformácie vzdelávania bolo prijatie nového zákona o vzdelávaní a ďalekosiahlych reforiem. Na základe legislatívy je vzdelávacia politika tvorená na centrálnej štátnej úrovni, pričom samotné vzdelávanie a riadenie škôl je zabezpečované na regionálnej a miestnej úrovni. Po roku 1989 tak došlo v poľskom školstve k miernej decentralizácii. Každá škola požíva istý stupeň autonómie. Zodpovednosť za materské školy, základné školy a gymnáziá bola delegovaná na orgány miestnej samosprávy. Regióny (*województwa*) potom dohliadajú na implementáciu vládnej vzdelávacej politiky a sú zodpovedné za pedagogický dozor (inšpekciu). Minister školstva usmerňuje a vytvára vzdelávaciu politiku a tiež dohliada na prácu školských kontrolórov (UNESCO, 2012).

Legislatívne ukotvenie školského manažmentu a voľba riaditeľa

Právne postavenie riaditeľa školy vyplýva priamo z legislatívy, to znamená, že jeho pozíciu a právomoci definujú rôzne právne akty. Výber riaditeľa prebieha na základe voľnej súťaže. Riaditeľa školy zamestnáva jej zriaďovateľ na päť rokov. Zákon určuje presné podmienky, ktoré musí kandidát na funkciu splniť. Ide predovšetkým o pedagogickú kvalifikáciu; absolvovanie

špeciálneho kurzu pre riadenie školy (ktorý prebieha následne po získaní kvalifikácie učiteľa); a minimálne päťročnú učiteľskú prax (Madalińska-Michalak, 2016). Výsledky štúdie TALIS 2013 však ukázali, že poľskí riaditelia majú v priemere až 25,5-ročnú učiteľskú prax (OECD, 2016).

Podľa zákona sú hlavnými povinnosťami riaditeľa školy organizovať, riadiť a dohliadať na zriadenie. Riaditeľ je reprezentantom školskej administratívy, a preto musí spĺňať povinnosti vyplývajúce zo štátnej vzdelávacej politiky. Zároveň je zamestnávateľom ostatných pracovníkov školy. Poľskí riaditelia disponujú najvyššou mierou autonómie v oblasti tvorby kurikula a hodnotenia spomedzi všetkých krajín OECD (OECD, 2015).

Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie

Od riaditeľa sa vyžaduje, aby riadil aktivity školy a reprezentoval ju navonok, vykonával pedagogický dozor, dozeral na žiakov a zabezpečoval im prostredie na harmonický psychologický a telesný rozvoj, organizoval a realizoval testy a skúšky, realizoval rozhodnutia učiteľskej rady v rámci jej kompetencií, riadil školský rozpočet a zodpovedal za finančné prostriedky, zamestnával a prepúšťal zamestnancov, spolupracoval so vzdelávacími zariadeniami vyššieho stupňa a pedagogickými školiacimi centrami (Madalińska-Michalak, 2016).

Więśław (ibid) tvrdí, že v skutočnosti je riaditeľ školy skôr vedúcim inštitúcie s limitovanými právomocami, pretože rozdelenie finančných prostriedkov a všetky strategické rozhodnutia vykonávajú príslušné orgány samosprávy. V praxi tak riaditelia nemôžu napríklad spravovať rozpočet bez súhlasu samosprávy, rozhodovať o rekonštrukcii budov školského zariadenia, určovať si svoj pracovný čas.

Štúdie ukázali, že v Poľsku je rola pedagogického lídra výhradne spätá s pozíciou riaditeľa školy, ktorý je považovaný za „prvého medzi rovnými“. Ten vytvára predstavu o rozvoji školy, pôsobí ako mentor pre pedagogických zamestnancov a vedie školu k úspechu. Madalińska-Michalak (2016) upozorňuje, že v prípade „pedagogického vodcovstva“ sa musí zohľadňovať samotné vedenie školy, ktoré nepozostáva len zo spolupráce s jej zamestnancami, ale aj s rodičmi, orgánmi samosprávy, školskými úradmi či školskými komunitami vo všeobecnosti.

V súčasnosti prebieha diskusia, či nie je vhodné rozšírenie autonómie v oblasti právomocí riaditeľov. Podľa Madalińskiej-Michalak (2016) existuje rozpor medzi de iure postavením riaditeľov škôl a ich de facto pôsobením. Riešením by mohlo byť objasnenie a usporiadanie vzťahov medzi riaditeľom a zriaďovateľom školy, predovšetkým vo finančnej oblasti. Autorka zdôrazňuje potrebu posilniť relatívnu finančnú nezávislosť školy, aby riaditeľ nepôsoobil len ako „pokladník“, ale ako „správca“ financií. V závere svojej práce

konštatuje, že poľské školstvo je podriadené neoliberalnej kultúre a charakterizované nejasnosťou školských reforiem a ich implementácie v praxi, čo reflektuje vágnosť pravidiel a stratégie vzdelávania.

SLOVENSKO

Dnes čelí slovenské školstvo mnohým výzvam. Dôsledkom častých reforiem je nespokojnosť učiteľov i nestabilita spôsobená reorganizáciou. Slovensko dosiahlo v meraní PISA 2015 podpriemerné výsledky, ktoré odzrkadľujú pokles výkonu žiakov oproti predchádzajúcim meraniam (Prvé výsledky Slovenska v štúdiu OECD PISA 2015).

Správa školstva

Pôsobnosť, organizáciu a úlohy orgánov štátnej správy v oblasti školstva na území Slovenskej republiky upravuje zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve. Podľa zákona štátnu správu v školstve vykonáva riaditeľ školy (školského zariadenia), obec, samosprávny kraj, obvodný úrad v sídle kraja, Štátna školská inšpekcia, Ministerstvo školstva SR, iné ústredné orgány štátnej správy. Školskú samosprávu vykonáva rada školy (školského zariadenia), obecná školská rada, územná školská rada, žiacka školská rada.

Legislatívne ukotvenie školského manažmentu a voľba riaditeľa

Riaditeľa do funkcie vymenúva zriaďovateľ školy na päťročné funkčné obdobie, a to na základe návrhu rady školy po ukončení výberového konania. Návrh rady školy bol podľa zákona pre zriaďovateľa záväzný, avšak od septembra 2015 získali samosprávy ako zriaďovatelia právo veta pri voľbe riaditeľa, s čím nesúhlasili ani učitelia, ani politici. V súčasnosti tak môže zriaďovateľ dvakrát po sebe odmietnuť návrh rady školy, pričom pri druhom vyslovení nesúhlasu sa vyžaduje schválenie trojpäťtinovou väčšinou všetkých členov príslušného zastupiteľstva. Opozičná poslankyňa Remišová (OĽaNO-NOVA) upozorňuje, že takouto právnou normou sa vytvára priestor na korupciu, rodinkárstvo, klientelizmus a politické nominácie riaditeľov (<http://www.teraz.sk/slovensko/nrsr-opozicia-neuspela-samosprave-os/219014-clanok.html>).

Podmienkou na prijatie do funkcie riaditeľa je najmenej päťročná pedagogická alebo odborná činnosť kandidáta. V priemere však riaditelia pred nástupom do funkcie pôsobia takmer 21 rokov ako učitelia (OECD, 2016). Zároveň sa od kandidáta vyžaduje, aby v rámci výberového konania predložil návrh koncepcie rozvoja školy.

Do troch rokov po nastúpení na pozíciu musia riaditelia a zástupcovia riaditeľov slovenských škôl absolvovať funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich pedagogických zamestnancov, ktoré zabezpečuje Metodicko-pedagogické centrum, resp. pedagogické fakulty univerzít. Podstatou tohto kurzu je inovovať profesijné kompetencie v oblasti riadenia autoevalvácie. Každých sedem rokov musia tiež riaditelia absolvovať doškolenie v oblasti riadenia zamestnancov (Shewbridge et al., 2014).

Postavenie riaditeľa školy a jeho kompetencie

Riaditeľ školy zodpovedá predovšetkým za dodržiavanie štátnych vzdelávacích programov, vypracovanie a dodržiavanie školského vzdelávacieho a výchovného programu, ročného plánu ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, dbá na dodržiavanie všeobecne záväzných právnych predpisov týkajúcich sa činnosti školy. Úlohou riaditeľa je tiež každoročné hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov (Shewbridge et al., 2014).

Slovenskí riaditelia majú značné kompetencie vo finančnej sfére – zodpovedajú za rozpočet, financovanie i efektívne využívanie finančných prostriedkov vyhradených na zabezpečenie činnosti školy. Sú zodpovední aj za riadne hospodárenie s majetkom vo vlastníctve alebo v správe školy. Riaditeľ základnej školy rozhoduje tiež o prijatí žiakov, odklade začiatku povinnej dochádzky žiaka, oslobodení žiaka od vzdelávania sa v konkrétnych vyučovacích predmetoch. Riaditeľ má právomoc uložiť výchovné opatrenia, povoliť vykonať komisionálnu skúšku (aj uchádzačom, ktorí nie sú žiakmi danej školy) a rozhodnúť o individuálnom vzdelávaní žiaka (zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve).

Pre slovenské školy je typické zamestnávajú administratívnych pracovníkov (ekonóm, účtovník), ktorí zodpovedajú za administratívne opatrenia či školský rozpočet.

V súčasnosti prebehol výskum týkajúci sa úspešnosti riaditeľov škôl v 21. storočí v rámci Stredoeurópskej spolupráce v školstve. Tento medzinárodný projekt vznikol so zámerom „*budovať partnerstvo inštitúcií a rozvíjať spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy medzi Rakúskom, Českou republikou, Maďarskom, Slovenskou republikou a Slovinskom*“ (<https://www.minedu.sk/stredoeuropska-spolupraca-v-skolstve/>). Štúdia sa zamerala na kompetencie riaditeľov, ktoré budú v budúcnosti potrebovať, a ich rozvoj (Schratz, 2016).

V správe *Prehľad OECD o zdrojoch v školstve: Slovenská republika – Zhrnutie* (2016) sú na základe hodnotenia školstva na Slovensku definované politické priority týkajúce sa predovšetkým financovania. Štúdia sa však zamerala aj na funkciu riaditeľa školy. Pozitívne hodnotí zavedenie

mechanizmov na zvýšenie objektívnosti výberu riaditeľa, v procese ktorého hrajú ústrednú úlohu školská rada a Štátna školská inšpekcia, aj napriek tomu, že zriaďovateľ školy má konečné rozhodnutie. Spôsob zloženia školskej rady, ktorú tvoria zástupcovia zriaďovateľa, zamestnancov školy a rodičov/žiacov, a prítomnosť inšpektorov by mal zamedziť „politickým nomináciám“ zo strany zriaďovateľa. Hodnotenie OECD však prebehlo ešte predtým, ako bolo zriaďovateľovi priznané právo veta pri voľbe riaditeľa.

Podľa štúdie OECD má v medzinárodnom porovnaní vedenie školy na Slovensku vysokú mieru autonómie a zodpovednosti, avšak funkcia riaditeľa školy je u nás vnímaná ako neatraktívna a plat ako neprímeraný. Zároveň sa u nás ešte nevytvorila kultúra vnímania riaditeľov ako „pedagogických lídrov“, ktorí by boli zodpovední za tvorbu a usmerňovanie aktuálnych vzdelávacích procesov v škole (Shewbridge et al., 2014).

ZÁVER

Takmer vo všetkých komparovaných štátoch je téma vedenia školy málo preskúmaným predmetom. Dominujú kvalitatívne štúdie, ktoré sa zameriavajú na menšie množstvo škôl v krajine, no aj napriek tomu je tematika postavenia a pôsobnosti riaditeľov škôl významnou oblasťou vo výskume, najmä v súvislosti s medzinárodným porovnávaním študijných poznatkov.

Právomoci a povinnosti riaditeľa základnej školy sú vo väčšine krajín na základe miery decentralizácie definované zákonom, resp. konkrétnejšie ich upravuje samospráva ako zriaďovateľ školy. Vo všeobecnosti možno tvrdiť, že na školách existuje istá hierarchia funkcií. Riaditelia realizujú výučbu v závislosti od veľkosti školy, resp. počtu žiakov a väčšinou platí, že čím je škola menšia, tým viac vyučovacích hodín pripadá na riaditeľa. Taipale (2012) upozorňuje, že absencia vyučovania síce umožňuje riaditeľom venovať sa viac manažmentu školy, ale zároveň sa tým obmedzí ich učiteľský a pedagogický rozvoj. Riaditelia škôl sú volení reprezentantmi orgánov zriaďovateľov, viacčlennými výbormi, správnymi radami alebo vedúcimi úradníkmi.

V niektorých krajinách (Nemecko, Švédsko, Slovensko) sa od novoprijatých riaditeľov vyžaduje absolvovanie doškoloňovacieho kurzu v oblasti vedenia školy, v iných krajinách ho zas požadujú už pred menovaním do funkcie (Fínsko, Poľsko, Rakúsko). Podstatou týchto doškoloňovacích kurzov, ktoré sú v súlade s národným kurikulumom a väčšinou financované štátom, je získanie poznatkov v oblasti etiky v odbore a chápanie vlastnej práce v politickom, spoločenskom, ekonomickom, právnom a kultúrnom kontexte.

Až na prípad Slovenska, v každej krajine je riaditeľ považovaný za pedagogického lídra, od ktorého sa očakávajú schopnosti viesť žiakov i učiteľský kolektív k stanoveným cieľom.

V komparovaných krajinách je činnosť riaditeľov škôl aktuálnou témou, čoho dôsledkom sú legislatívne zmeny v oblasti posilnenia ich autonómie, zodpovednosti či ďalšieho vzdelávania. Vzrastajúci záujem o výskum riadenia školy možno pozorovať zo strany medzinárodných organizácií ako OECD, ktorá vydala publikácie venujúce sa zlepšeniu vedenia škôl. *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice* (2008) vysvetľuje, prečo sa vedenie školy stalo kľúčovou prioritou politiky a definuje spôsoby, ako ho zlepšiť. Štúdie sa zúčastnilo 19 krajín, Slovensko medzi nimi nie je.

Ďalšou publikáciou je *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership* (2008). Ide o prípadovú štúdiu zaoberajúcu sa postavením školských lídrov v piatich krajinách.

Improving School Leadership: The Toolkit (2009) nadväzuje na predošlé dve vydania. Táto príručka je určená na profesionálny rozvoj jednotlivcov alebo skupín. Jej účelom je pomôcť tvorcom politiky, odborníkom a zainteresovaným stranám analyzovať svoje súčasné politiky a postupy vedenia škôl a rozvíjať spoločné chápanie, kde a ako podniknúť kroky na základe odporúčaní OECD.

V roku 2016 boli publikované výsledky štúdie TALIS 2013 (Teaching and Learning International Study), ktorá sa zameriavala tiež na činnosť riaditeľov na druhom stupni základných škôl. Podľa nej sa vedenie školy stáva prioritou v mnohých krajinách s cieľom zlepšiť prospech žiakov a výkon školy samotnej (OECD, 2016).

Autori venujúci sa tejto problematike uvádzali potrebu väčšej decentralizácie a autonómie v riadení škôl. Môžeme tvrdiť, že táto požiadavka bola naplnená, avšak aj dnes sa v praxi stretávame s rozporom medzi deklarovanými právomocami riaditeľov a ich skutočným pôsobením.

Pol a Rabušicová (1996, s. 12) považujú za predpoklady, ktoré sa od riaditeľa školy očakávajú, predovšetkým „garanciu zohľadnenia rôznych záujmov učiteľov, rodičov a ostatných zástupcov komunity, ktoré môžu byť veľmi konfliktné. Riaditeľ má byť tým, kto realizuje politiku definovanú správnymi orgánmi školy, vodcovskou osobnosťou v rozvoji vzťahov vo vnútri školy a činiteľom rozvoja školskej organizácie.“ Táto definícia priznáva riaditeľovi značné schopnosti, vďaka ktorým by zabezpečil ideálne fungovanie školy.

LITERATÚRA:

ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. International School Principal Research. In ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. *A Decade of*

- Research on School Principals. Cases from 24 Countries.* Springer. ISBN 978-3-319-23026-9, s. 1 – 9.
- ÄRLESTIG, H. et al. 2016. Sweden: Swedish School Leadership Research – An Important but Neglected Area. In ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries.* Springer. ISBN 978-3-319-23026-9, s. 103 – 124.
- DAVIS, K. 1967. *Human Relations at Work: The Dynamics of Organizational Behavior.* New York: Hill Book Company, s. 559, ISBN 978-80-247-2944-2.
- HUBER, S. G. 2016. Germany: The School Leadership Research Base in Germany. In ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries.* Springer. ISBN 978-3-319-23026-9, s. 375 – 402.
- KOSOVÁ, B. 2003. *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 80-8055-773-X.
- MADALIŇSKA-MICHALAK, J. 2016. Poland: Contemporary Research on School Principals and Leadership. In ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries.* Springer. ISBN 978-3-319-23026-9, s. 161 – 186.
- NUSCHE, D. et al. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Sweden.* OECD.
- NUSCHE, D. et al. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016.* OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-25672-9.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: Svornosť, s. 419, ISBN 80-10-00022-1.
- OBDRŽÁLEK, Z. – POLÁK, J. a kol. 2008. *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy.* Nitra: UKF, s. 304, ISBN 978-80-8094-296-0.
- OBDRŽÁLEK, Z. 1996. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1035-2.
- OECD. 2013. *Education Policy Outlook: Finland.* OECD.
- OECD. 2014. *Education Policy Outlook: Germany.* OECD.
- OECD. 2015. *Education Policy Outlook: Poland.* OECD.
- OECD. 2016. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators.* Paris: OECD Publishing.
- POL, M. – RABUŠICOVÁ, M. (ed.). 1996. *Správa a řízení škol: Rady škol v mezinárodní perspektivě.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-32-X.
- PONT, B. et al. 2008a. *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice.* OECD. ISBN 978-92-64-04467-8.
- PONT, B. et al. 2008b. *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership.* OECD. ISBN 978-92-64-03308-5.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace. Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků.* Brno: Masarykova univerzita, s. 166, ISBN 80-210-1333-8.

- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s. 496, ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. 2006. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.
- RISKU, M. – PULKKINEN, S. 2016. Finland: Finnish Principal. In ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*. Springer. ISBN 978-3-319-23026-9, s. 61 – 76.
- RIZVI, F. – LINGARD, B. 2009. The OECD and Global Shifts in Education Policy. In COWEN, R. – KAZAMIAS, A. (Eds.). 2009. *International Handbook of Comparative Education*. Springer ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 437 – 453.
- SANTIAGO, P. et al. 2016. *Prehľad OECD o zdrojoch v školstve: Slovenská republika – Zhrnutie*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- SHEWBRIDGE, C. et al. 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing. ISBN 978-92-64-11704-4.
- SCHRATZ, M. 2016. Austria: Overcoming a Bureaucratic Heritage as a Trigger for Research on Leadership in Austria. In ÄRLESTIG, H. – DAY, CH. – JOHANSSON, O. 2016. *A Decade of Research on School Principals. Cases from 24 Countries*. Springer. ISBN 978-3-319-23026-9, s. 307 – 330.
- STOLL, L. – TEMPERLEY, J. 2009. *Improving School Leadership: The Toolkit*. OECD.
- TAIPALE, A. 2012. *International survey on educational. A survey on school leader's work and continuing education*. Finnish National Board of Education. ISBN 978-952-13-5257-7.
- UNESCO. 2012. *World Data on Education*. 7th edition, 2010/2011.
- VÁŇOVÁ, M. 2009. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 9788086723686.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.
- Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení.

Prvé výsledky Slovenska v štúdiu OECD PISA 2015 [online], [cit. 10. 1. 2017],

Dostupné na internete:

http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/Prve_vysledky_Slovenska_v_studii_OECD_PISA_2015.pdf.

Samospráve ostáva pri voľbe riaditeľa školy právo veta [online], [cit. 12. 1. 2017],

Dostupné na internete: <http://www.teraz.sk/slovensko/nrsr-opozicia-neuspela-samosprave-os/219014-clanok.html>.

Stredoeurópska spolupráca v školstve [online], [cit. 5. 1. 2017], Dostupné na internete:

<https://www.minedu.sk/stredoeuropska-spolupraca-v-skolstve/>.

Výsledky krajín PISA 2015 [online], [cit. 10. 1. 2017], Dostupné na internete:

http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/4_ine/Priloha_1_Vysledky_krajin_PISA_2015.pdf

Michaela Bartušová je internou doktorandkou na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a na Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV

v Bratislave. Magisterský titul získala na Katedre politológie Trnavskej univerzity v Trnave. V rámci svojej dizertačnej práce sa venuje deliberatívnej demokracii v školskom prostredí.

Mgr. Michaela Bartušová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
e mail: michaela.bartusova@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
email: michaela.bartusova@savba.sk