



Česká školní
inspekce

Národní zpráva TALIS2024

Ředitelé (nejen) jako pedagogičtí lídři



Spolufinancováno
Evropskou unií



Ministerstvo
školy, mládeže
a tělovýchovy

Mezinárodní šetření o vyučování a učení TALIS 2024

Ředitelé (nejen) jako pedagogičtí lídři

Mgr. Martina Havlíčková
doc. PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.
PhDr. Josef Basl, Ph.D.

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5
1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2026

ISBN 978-80-53039-72-7 (online ; pdf)
ISBN 978-80-53039-73-4 (online ; ePub)

Název projektu: Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR.
Registrační číslo projektu: CZ.02.02.XX/00/22_005/0002901



Spolufinancováno
Evropskou unií



Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy

OBSAH

1 ÚVOD.....	6
2 SHRUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	10
3 ŘEDITELÉ (NEJEN) JAKO PEDAGOGIČTÍ LÍDŘI	14
3.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY ŘEDITELŮ	14
3.2 ROZHODOVÁNÍ VE ŠKOLE	15
3.3 VEDENÍ ŠKOLY OČIMA UČITELŮ.....	16
3.4 PEDAGOGICKÉ VEDENÍ POHLEDEM ŘEDITELŮ	19
3.5 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLÁCH	20
3.6 PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ.....	21
3.7 PODPORA ŘEDITELŮ.....	23
3.8 SPOKOJENOST SE ZAMĚSTNÁNÍM A WELLBEING ŘEDITELŮ	23

1

Úvod

1 ÚVOD

TALIS je mezinárodní šetření mapující názory, zkušenosti a postoje učitelů a ředitelů škol. V České republice se zaměřuje především na **druhý stupeň základních škol a nižší ročníky víceletých gymnázií**. První část zjištění TALIS 2024 byla zveřejněna v říjnu 2025 a týkala se učitelů. Tento materiál přináší klíčová zjištění o ředitelích¹.

Opakovaně se z různých šetření a zdrojů potvrzuje, že **role ředitelů je klíčová pro nastavování podmínek a podporu práce učitelů**. Nejnovější mezinárodní srovnávací pohled k tomu přinesla [Národní zpráva TALIS 2024](#). Ředitelé a učitelé pak společně mají zásadní vliv na **podmínky, průběh a výsledky vzdělávání žáků**. S tím, jak žáci reflektují výuku a jak vzdělávací kontext školy souvisí s výsledky žáků, je možné se seznámit např. v [Národní zprávě PISA 2025](#).

Co TALIS zjišťuje

Šetření [TALIS \(Teaching and Learning International Survey\)](#) mapuje v mezinárodním kontextu **názory, zkušenosti a postoje učitelů a ředitelů škol**. Bližší informace o tematickém zaměření je možné najít v **koncepčním rámci šetření**². TALIS je pořádán Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD³).

Učitelé a ředitelé škol se vyjadřují např. k tomu, jakého se jim dostalo profesního vzdělání, jaké postupy uplatňují při výuce, jak je jejich práce sledována a hodnocena, jaké se jim dostává zpětné vazby a uznání. Analýzy umožňují jednotlivým zemím zmapovat mimo jiné to, **v jakých aspektech bude potřebné a vhodné náročnou práci učitelů a ředitelů škol podpořit**. Kromě toho mají zapojené země možnost zjistit, které další státy se potýkají s obdobnými problémy, a poučit se z různých přístupů k jejich řešení.

Cyklus šetření byl pětiletý (2008, 2013, 2018) a posunul se na šestiletý (2024). Česká republika se s výjimkou roku 2008 zapojila z titulu členské země OECD do všech dosavadních cyklů.

Jak TALIS probíhá

Základní modul šetření TALIS je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice **odpovídá druhému stupni základní školy (ZŠ) a nižšímu stupni víceletého gymnázia (VG)**. Do TALIS je v každé zemi zapojeno minimálně 200 škol a přibližně 4 000 učitelů. V cyklu TALIS 2024 bylo za ČR zapojeno 368 škol a 7 000 učitelů, dotazování proběhlo v období od 11. března do 10. dubna 2024. Součástí TALIS je také několik volitelných modulů (ISCED 1, ISCED 3, ISCED 0, Teacher Knowledge Survey). Česká republika byla v cyklu 2024 zapojena pouze do základního modulu. Podrobnější informace o způsobu výběru škol a učitelů do šetření uvádí Příloha 1 [Národní zprávy TALIS 2024](#).

TALIS ve většině zapojených států včetně České republiky probíhá formou **elektronického dotazování**. Součástí šetření jsou dva dotazníky – pro **ředitele** školy a pro **učitele**. Vyplňování dotazníků probíhá ve webové aplikaci mezinárodního konsorcia, které také provádí výběr škol.

Země a regiony zapojené do cyklu TALIS 2024

Většinu států zapojených do základního modulu TALIS 2024 tvořily země Evropské unie. Dále byly zapojeny členské země OECD a další země nebo regiony.

¹ Mezinárodní materiály připravené OECD jsou dostupné [zde](#).

² Česká verze koncepčního rámce TALIS 2024 je dostupná [zde](#). Anglická verze je dostupná [zde](#).

³ Pro OECD zajišťovalo realizaci cyklu TALIS 2024 mezinárodní konsorcium ve složení: Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), Nizozemsko a Německo; Australská rada pro vzdělávací výzkum (ACER), Austrálie; cApStAn jazyková kontrola kvality (Linguistic Quality Control), Belgie; RAND Europe, Velká Británie.

TABULKA 1 | Země a regiony zapojené do TALIS 2024

ČLENSKÉ ZEMĚ A REGIONY OECD		OSTATNÍ ZÚČASTNĚNÉ ZEMĚ A REGIONY	
ČLENSKÉ ZEMĚ EU	NEČLENSKÉ ZEMĚ EU	ČLENSKÉ ZEMĚ EU	NEČLENSKÉ ZEMĚ EU
Belgie	Austrálie	Bulharsko	Albánie
Česká republika	Chile	Chorvatsko	Ázerbájdžán
Dánsko	Island	Kypr	Bahrajn
Estonsko	Izrael	Malta	Brazílie
Finsko	Japonsko	Rumunsko	Černá Hora
Francie	Kolumbie		Jihoafrická republika
Itálie	Korejská republika		Kazachstán
Litva	Kostarika		Kosovo
Lotyšsko	Norsko *		Maroko
Maďarsko	Nový Zéland *		Saúdská Arábie
Nizozemsko *	Turecko		Severní Makedonie
Polsko	USA		Singapur
Portugalsko			Spojené arabské emiráty
Rakousko			Srbsko
Slovensko			Uzbekistán
Slovinsko			Vietnam
Španělsko			Šanghaj (Čína)
Švédsko			Alberta (Kanada) *

* Země/regiony nesplňující minimální standardy pro návratnost dotazníků. Výsledky těchto entit je třeba interpretovat s opatrností.

Upřesnění k prezentaci zjištění

Pro čtení zjištění si dovoluujeme uvést několik důležitých upřesnění:

- Zjištění za ČR jsou v mezinárodním kontextu porovnávána především s dalšími zeměmi EU. **Průměr EU** zahrnuje účastníci se země EU včetně ČR⁴ (Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Chorvatsko, Itálie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Malta, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko).
- Pokud jsou v **grafech zvýrazněny hodnoty tučně**, znamená to, že se jedná o **statisticky významné rozdíly** ($p < .05$) mezi ČR a průměrem EU.
- Často jsou ve zprávě diskutovány vážené podíly ředitelů, kteří určitým způsobem odpověděli na jednotlivé otázky. Rozdíly (např. mezi podílem ředitelů v ČR a podílem ředitelů za celou EU) jsou vyjadřovány v **procentních bodech** (zkratka p. b.).
- Konstrukce vzorku škol vybraných do TALIS 2024 umožňuje pro ČR prezentovat souhrnná zjištění za základní školy a víceletá gymnázia na úrovni druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia. Všechna uvedená **zjištění se vztahují výhradně k ředitelům reprezentujícím tuto úroveň vzdělávání**.
- Pro kontext ČR jsou někdy zmiňovány rozdíly podle **velikosti školy**. Malá škola je taková, v níž je zapsáno 249 či méně žáků. Středně velká škola má mezi 250 a 749 žáků. Velká škola má 750 a více žáků.
- Některá zjištění jsou uváděna v členění podle zřizovatele školy. Vedle **veřejných** škol jsou zmiňovány **neveřejné** školy, do kterých TALIS řadí církevní a soukromé školy.

⁴ Z EU bylo do TALIS 2024 zapojeno celkem 23 zemí, ale průměr EU je počítán pro 22 zemí, protože Nizozemsko nesplnilo minimální požadovanou míru návratnosti dotazníků. Úplný seznam všech zemí, které se do šetření zapojily, uvádí tabulka 1. Výsledky šetření TALIS za všechny zúčastněné země jsou vedeny v Mezinárodní zprávě dostupné na webových stránkách [OECD](#).

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

- **Čeští ředitelé mají mimořádně vysokou autonomii – a s ní i vysokou odpovědnost.** Česká republika patří mezi několik málo systémů TALIS, kde se rozhodování o personálu, kurikulu, pravidlech pro žáky i rozpočtu odehrává převážně na úrovni školy. Autonomie českých škol je ve všech těchto oblastech výrazně vyšší než v průměru OECD.
- **Učitelé hodnotí vedení českých škol převážně pozitivně.** Nadprůměrně často uvádějí, že ředitelé podporují spolupráci, zapojují zaměstnance do rozhodování a udržují dobré profesní vztahy. Zároveň jsou rozdíly mezi českými školami v hodnocení leadershipu relativně malé.
- **Pedagogické vedení je v českých školách výraznou součástí práce ředitele.** Čeští ředitelé se nadprůměrně často věnují pozorování výuky, poskytování zpětné vazby a podpoře spolupráce učitelů. Také formální hodnocení učitelů v České republice velmi často vede k vytvoření plánu jejich dalšího profesního rozvoje.
- **Široký rozsah úkolů však může prostor pro vedení omezovat.** Nadměrnou administrativní práci označuje za významný zdroj stresu více než osm z deseti českých ředitelů. Od roku 2018 výrazně vzrostl stres spojený s udržováním disciplíny ve škole, a naopak se snížila stresová zátěž ředitelů spojená s vycházením vstříc požadavkům orgánů státní správy a potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **Čeští ředitelé potřebují především prakticky zaměřenou profesní podporu.** Nad průměrem EU deklarují vysokou potřebu dalšího vzdělávání zejména v pozorování výuky, poskytování zpětné vazby, rozvoji spolupráce, řízení školy a podpoře wellbeingu zaměstnanců (tedy v tom, co zpravidla dělají ve větší míře než jejich kolegové v zahraničí). Jejich profesní učení se opírá především o průběžné a samostatně iniciované aktivity.
- **Podmínky pro práci jsou v řadě oblastí příznivé, ale objevují se konkrétní slabá místa.** Čeští ředitelé uvádějí relativně málo problémů s digitálním vybavením či učebními materiály, častěji však nedostatek vhodných prostor pro výuku. Pozornost zasluhuje také výrazně nižší spokojenost mladších ředitelů s pracovními podmínkami, která může být relevantní pro budoucí atraktivitu ředitelské profese.

Tabulka 2 uvádí přehled sledovaných indikátorů a jejich vývoj od roku 2013, kdy se Česká republika do mezinárodního šetření TALIS zapojila poprvé. Ačkoli uváděné informace není u mnoha indikátorů možné prezentovat zcela jako navazující časovou řadu, protože mezi cykly došlo ke změnám či úpravám (např. zpřesnění sledovaných indikátorů), mohou informace pomoci v utvoření základní představy o vývoji v dané oblasti. Jistým limitem je také skutečnost, že v cyklu 2024 bylo zapojeno 22 zemí EU, které ale nebyly zcela identické s 23 zeměmi EU zapojenými v cyklu 2018. V roce 2013 se navíc do šetření zapojilo pouze 19 zemí EU a průměr EU se tehdy neuváděl. Používal se pouze průměr TALIS, který zahrnoval všechny zúčastněné země.

TABULKA 2 | Vývoj hlavních zjištění v čase

Zjištění pro ČR	Stav v cyklu šetření TALIS		
	2013	2018	2024
Vysoká míra autonomie	Klíčovou odpovědnost za rozhodování o pravidlech pro žáky, o kurikulu, přijímání či propouštění učitelů, platech a rozpočtu mají ředitelé ve většině škol (81 % až 100 %) (v průměru o 34 p. b. více než v EU)	Klíčovou odpovědnost za rozhodování o pravidlech pro žáky, o kurikulu, přijímání či propouštění učitelů, platech a rozpočtu mají ředitelé ve většině škol (81 % až 100 %) (v průměru o 36 p. b. více než v EU)	Klíčová odpovědnost za rozhodování o pravidlech pro žáky, o kurikulu, přijímání či propouštění učitelů, platech a rozpočtu je na úrovni školy v 91 % až 99 % škol (v průměru o 51 p. b. více než v EU)
Nárůst zapojení ředitelů do činností spojených s pedagogickým vedením	69 % ředitelů často nebo velmi často aktivně vytvářelo takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy (64 % EU) 52 % často nebo velmi často sledovalo výuku ve třídě (49 % EU)	60 % ředitelů často nebo velmi často aktivně vytvářelo takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy (61 % EU) 54 % často nebo velmi často sledovalo výuku ve třídě (40 % EU)	78 % ředitelů často nebo velmi často aktivně vytvářelo takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy (63 % EU) 64 % často nebo velmi často sledovalo výuku ve třídě (52 % EU)
Velká míra využití plánu dalšího profesního rozvoje, který následuje po formálním hodnocení učitelů ředitelem S tím související vyšší četnost práce na tvorbě plánu profesního rozvoje školy*	56 % ředitelů uvádí, že po hodnocení je vždy nebo většinou pro každého učitele připraven plán dalšího vzdělávání nebo školení (44 % průměr TALIS) 88 % ředitelů vytvářelo plán profesního vzdělávání v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat (79 % průměr TALIS)	84 % ředitelů uvádí, že po hodnocení vždy nebo většinou následuje rozvíjení plánu dalšího vzdělávání/školení (44 % EU) 55 % často nebo velmi často pracovalo na plánu profesního rozvoje této školy v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat (53 % EU)	84 % ředitelů uvádí, že po hodnocení vždy nebo většinou následuje rozvíjení plánu dalšího vzdělávání/školení (49 % EU) 54 % často nebo velmi často pracovalo na plánu profesního rozvoje této školy v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat (46 % EU)
Nadmíra administrativní práce*	94 % ředitelů velmi často nebo často kontrolovalo, aby úřední postupy a dokumenty školy byly vyřízeny správně a bezchybně (v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat)* (61 % průměr TALIS) 50 % pracovního času věnováno administrativním a ředitelským úkonům a poradám (41 % průměr TALIS)	86 % ředitelů velmi často nebo často kontrolovalo postupy a výstupy školní administrativy (v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat) (73 % EU) 40 % pracovního času věnováno administrativním úkonům a schůzkám (29 % EU)	80 % ředitelů velmi často nebo často kontrolovalo postupy a výstupy školní administrativy (v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat) (74 % EU) 54 % ředitelů vykonává denně nebo vícekrát za den administrativní úkony a schůzky (42 % EU)
Administrativa je pro ředitele hlavním stresorem	Nebylo sledováno	93 % ředitelů docela nebo do určité míry souhlasí, že příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů) je pro ně zdrojem stresu v práci (78 % EU)	84 % ředitelů docela nebo do určité míry souhlasí, že příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů) je pro ně zdrojem stresu v práci (77 % EU)
Vysoká míra spokojenosti ředitelů se zaměstnáním	95 % ředitelů souhlasí nebo rozhodně souhlasí s tím, že je celkově spokojeno ve svém zaměstnání (96 % průměr TALIS)	96 % ředitelů souhlasí nebo rozhodně souhlasí s tím, že je celkově spokojeno ve svém zaměstnání (95 % EU)	96 % ředitelů souhlasí nebo rozhodně souhlasí s tím, že je celkově spokojeno ve svém zaměstnání (94 % EU)
Malá míra spolupráce s řediteli jiných škol*	37 % ředitelů velmi často nebo často spolupracovalo s řediteli dalších škol (62 % průměr TALIS)	18 % ředitelů často nebo velmi často spolupracovalo s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech (38 % EU)	22 % ředitelů velmi často nebo často spolupracovalo s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech (44 % EU)
Účast v sítích ředitelů v rámci profesního vzdělávání se od roku 2018 výrazně zlepšila*	28 % ředitelů se účastnilo vzdělávání v rámci odborné skupiny, mentorování nebo výzkumné skupiny (51 % průměr TALIS)	43 % ředitelů se zapojilo do skupiny ředitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů (56 % EU)	71 % ředitelů se účastnilo formálních nebo neformálních sítí ředitelů za účelem profesního vzdělávání (73 % EU)

Zjištění pro ČR	Stav v cyklu šetření TALIS		
	2013	2018	2024
Malá účast ředitelů na vzdělávacích konferencích	Nelze porovnat	55 % ředitelů se účastnilo vzdělávacích konferencí, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním (70 % EU)	58 % ředitelů se účastnilo vzdělávacích konferencí, kde učitelé, ředitelé a/nebo výzkumní pracovníci prezentují svůj výzkum nebo diskutují otázky spojené se vzděláváním (71 % EU)
Rodiče a zákonní zástupci jsou podle ředitelů v menší míře zapojováni do aktivit školy	Nelze porovnat	28 % ředitelů uvádí, že rodiče a zákonní zástupci jsou docela nebo do velké míry zapojováni do školních aktivit (50 % EU)	37 % ředitelů uvádí, že rodiče a zákonní zástupci jsou docela nebo do velké míry zapojováni do školních aktivit (46 % EU)

* Znění otázek se významně odlišuje v jednotlivých cyklech šetření.

3

Ředitelé (nejen) jako pedagogičtí lídři

3 ŘEDITELÉ (NEJEN) JAKO PEDAGOGIČTÍ LÍDŘI

Zjištění jsou v této kapitole rozdělena do několika částí. Po úvodním popisu základních charakteristik ředitelů a srovnání rozhodovacích pravomocí v mezinárodním kontextu je věnována pozornost vedení učitelů. Nejprve je přiblíženo, jak ředitelské vedení reflektují učitelé, aby mohl následovat pohled samotných ředitelů. Perspektiva učitelů je následně v některých dalších částech využita pro charakteristiku rozdílů mezi různými skupinami ředitelů.

Zjištění týkající se zkušeností ředitelů s personálními zdroji, která jsou již popsána v [Národní zprávě TALIS 2024](#) (část 1.3), v této kapitole doplňujeme o pohled na materiální zdroje. Dále je pozornost věnována vzdělávání ředitelů a reflexi podpory, které se ředitelům dostává. Závěrečná část přibližuje, jak se ředitelé celkově cítí.

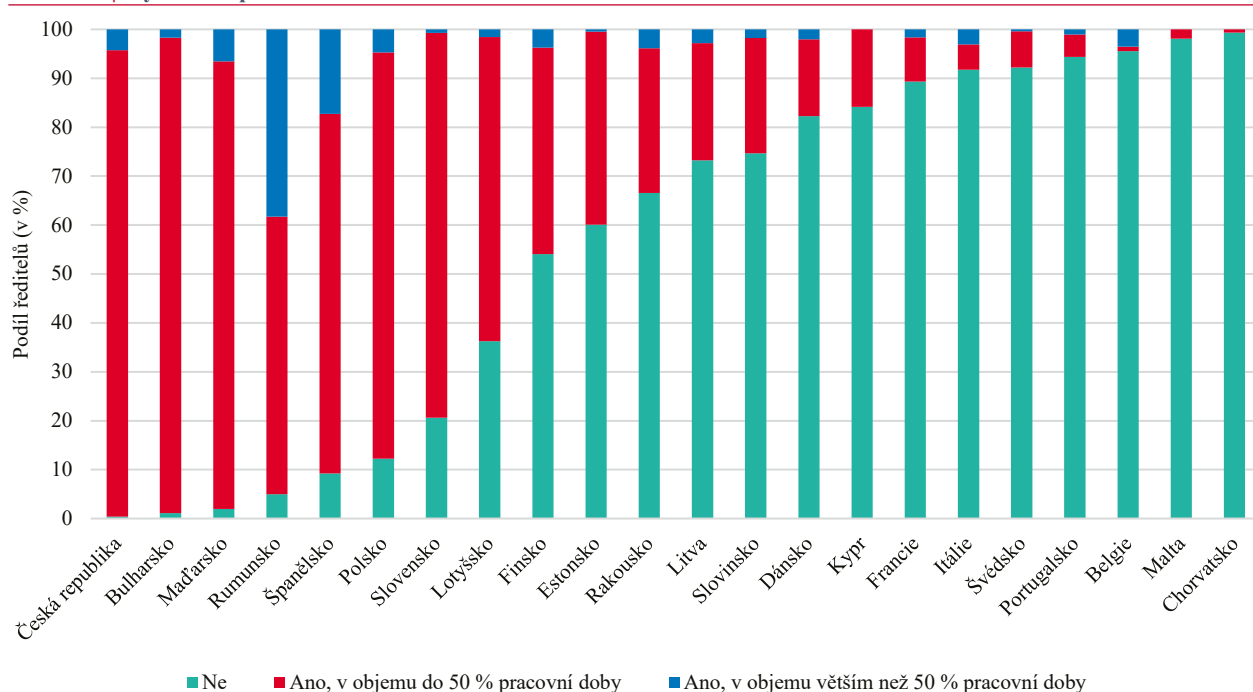
3.1 Základní charakteristiky ředitelů

Podle TALIS 2024 je **průměrný věk českých ředitelů** ve školách poskytujících vzdělání na 2. stupni základní školy a odpovídajícím stupni víceletých gymnázií **53,6 roku** a neliší se významně od průměru zemí EU. V porovnání s rokem 2013⁵ se průměrný věk ředitelů statisticky významně zvýšil o 3 roky, od roku 2018 se však významně nezměnil. Oproti roku 2013 poklesl podíl ředitelů ve věkové kategorii 40 až 49 let (o 13 procentních bodů) a naopak vzrostl podíl v kategorii 60 a více let (o 15 procentních bodů). Průměrný věk ředitelů je vyšší ve veřejných školách (o 5 let) oproti neveřejným a ve velkých školách se 750 a více žáky (o 4 roky) v porovnání s malými do 250 žáků.

Polovinu ředitelů tvoří v České republice ženy a podobný podíl byl zaznamenán napříč všemi třemi cykly šetření TALIS. Naproti tomu činí podíl žen ředitelek v průměru zemí EU 64 %. Rozdíl 25 procentních bodů oproti zastoupení žen mezi učiteli patří v zemích EU k nejvyšším. Výrazně vyšší podíl žen ředitelek je v neveřejných školách a malých školách do 250 žáků.

Všichni čeští ředitelé mají vyučovací povinnost, která ve většině případů představuje méně než 50 % pracovního času ředitele. Naopak v Chorvatsku, na Maltě, v Belgii, Portugalsku, Švédsku a Itálii více než 90 % ředitelů vyučovací povinnost nemá (viz graf 1).

GRAF 1 | Vyučovací povinnost ředitelů

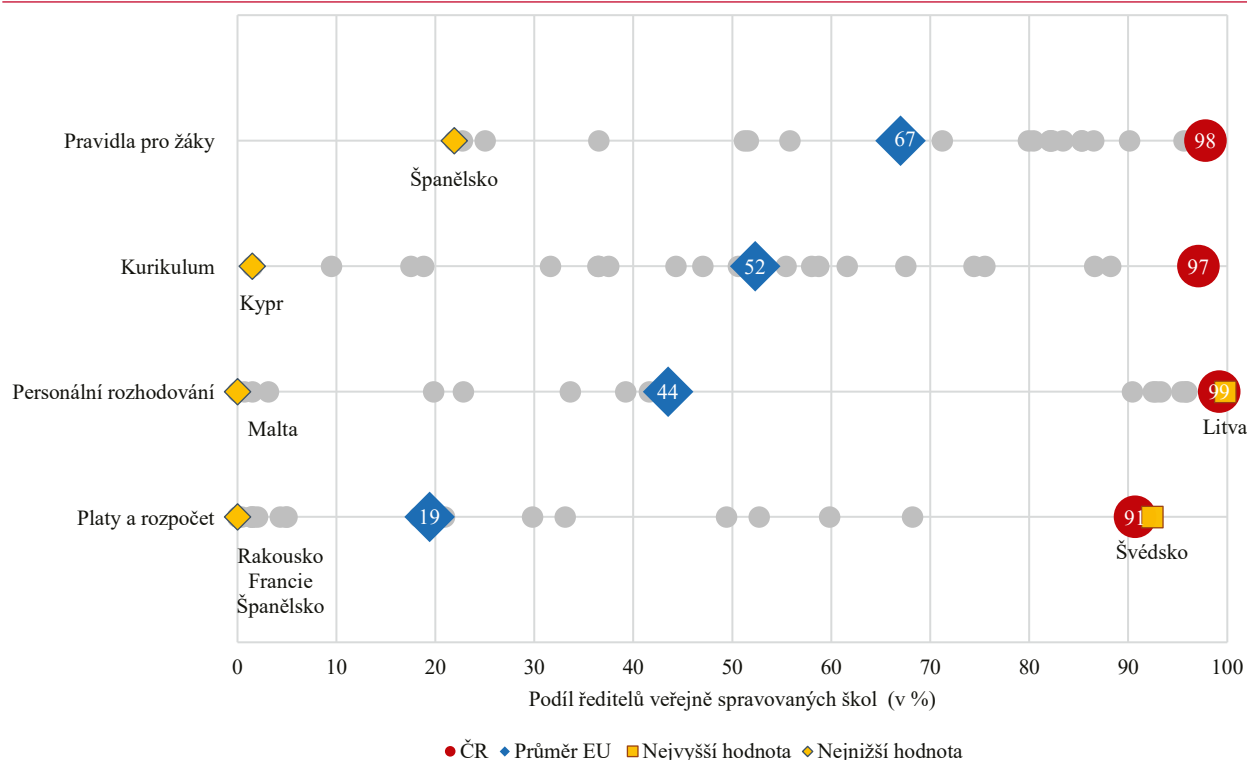


⁵ První cyklus mezinárodního šetření TALIS, do kterého se Česká republika zapojila. Druhý cyklus proběhl v roce 2018.

3.2 Rozhodování ve škole

Způsob, jakým jsou v rámci vzdělávacího systému rozděleny rozhodovací pravomoci, významně vymezuje podmínky, v nichž ředitelé školy vedou. TALIS 2024 u ředitelů škol sleduje mimo jiné, **kde jsou přijímána důležitá rozhodnutí týkající se fungování školy** – zda především na úrovni školy, zda jsou pravomoci sdílené, nebo zda rozhoduje převážně externí autorita. Pro přehlednější mezinárodní srovnání jsou jednotlivé položky ředitelského dotazníku spojeny do čtyř jednoduchých indexů autonomie školy: pro **platy a rozpočet, personální rozhodování, kurikulum a pravidla pro žáky**. Na jejich základě jsou školy v každé oblasti klasifikovány podle toho, zda je rozhodování převážně externí, sdílené, nebo převážně na úrovni školy.⁶

GRAF 2 | Rozhodovací pravomoci škol v České republice a zemích EU



Pozn.: Každý šedý bod představuje jeden vzdělávací systém EU s dostupnými údaji.

Výsledky v Grafu 2 ukazují, že **Česko patří k evropským vzdělávacím systémům s nejrozsáhlejším rozhodováním na úrovni školy**. U personálních rozhodnutí, kurikula a pravidel pro žáky se české hodnoty pohybují mezi 97 a 99 %. To znamená, že téměř všichni čeští ředitelé uvádějí, že se tato rozhodnutí v jejich škole přijímají převážně na úrovni školy. Výrazně nad hodnotou EU je Česko také v oblasti platů a rozpočtu: takto situaci popisuje 91 % českých ředitelů oproti 19 % v EU. Evropské systémy se přitom v rozsahu autonomie výrazně liší, zejména v oblasti platů, rozpočtu a personální politiky. Českým specifikem tak není vysoká autonomie pouze v jedné oblasti, ale její **současné vysoká úroveň napříč všemi čtyřmi sledovanými oblastmi**. Česká republika spolu s Litvou, Nizozemskem a Slovenskem patří mezi systémy s vysokým zapojením škol do rozhodování napříč jednotlivými oblastmi.

Vysoká míra rozhodování na úrovni školy je v České republice charakteristická napříč různými typy škol. Významně se v tomto ohledu neliší veřejně a soukromě spravované školy ani školy různé velikosti.

⁶ TALIS pro každou ze čtyř oblastí vytváří jednoduchý index autonomie školy na základě odpovědí ředitelů na několik souvisejících rozhodnutí. U každého rozhodnutí ředitel uvádí, kteří aktéři mají významnou rozhodovací pravomoc. Na základě rozložení těchto pravomocí je škola následně v dané oblasti zařazena do jedné ze tří kategorií: rozhodování **převážně mimo školu**, **sdílené rozhodování** nebo rozhodování **převážně na úrovni školy**. Procentní hodnoty v grafu představují podíl ředitelů veřejně spravovaných škol, jejichž školy byly zařazeny do poslední uvedené kategorie. Například hodnota 91 % u platů a rozpočtu v Česku tedy neznamená „91 % míru autonomie“, ale že 91 % ředitelů působí ve školách, kde jsou rozhodnutí zahrnutá do tohoto indexu přijímána převážně na úrovni školy.

Index **platů a rozpočtu** zahrnuje rozhodování o nástupních platech učitelů, jejich zvyšování a alokaci rozpočtu školy; index **personálního rozhodování** zahrnuje přijímání a propouštění učitelů; index **kurikula** výběr učebních materiálů, obsah a nabídku předmětů; index **pravidel pro žáky** kázeňská pravidla, hodnocení a přijímání žáků.

3.3 Vedení školy očima učitelů

Ředitelé škol mají významnou úlohu při vytváření podmínek pro práci učitelů, jejich profesní rozvoj i spolupráci ve škole. Způsob, jakým školu vedou, přitom mohou jednotliví učitelé vnímat odlišně. Šetření TALIS 2024 umožňuje zkoumat vedení školy také z pohledu učitelů, a to prostřednictvím dvou dimenzí: *pedagogického* a *vztahového vedení*. **Pedagogické vedení** se zaměřuje především na podporu spolupráce učitelů, rozvoj jejich pedagogických dovedností a odpovědnost za výsledky vzdělávání žáků. **Vztahové vedení** naproti tomu zahrnuje formulování vize školy, zapojování pracovníků do rozhodování a vytváření dobrých profesních vztahů s pracovníky školy a rodiči žáků. Tabulka 3 ukazuje, z jakých položek jsou škály konstruovány. Následující část představuje, jak učitelé v České republice hodnotí tyto dvě oblasti vedení školy a jak se jejich hodnocení liší od výsledků v ostatních zemích zapojených do šetření TALIS 2024.

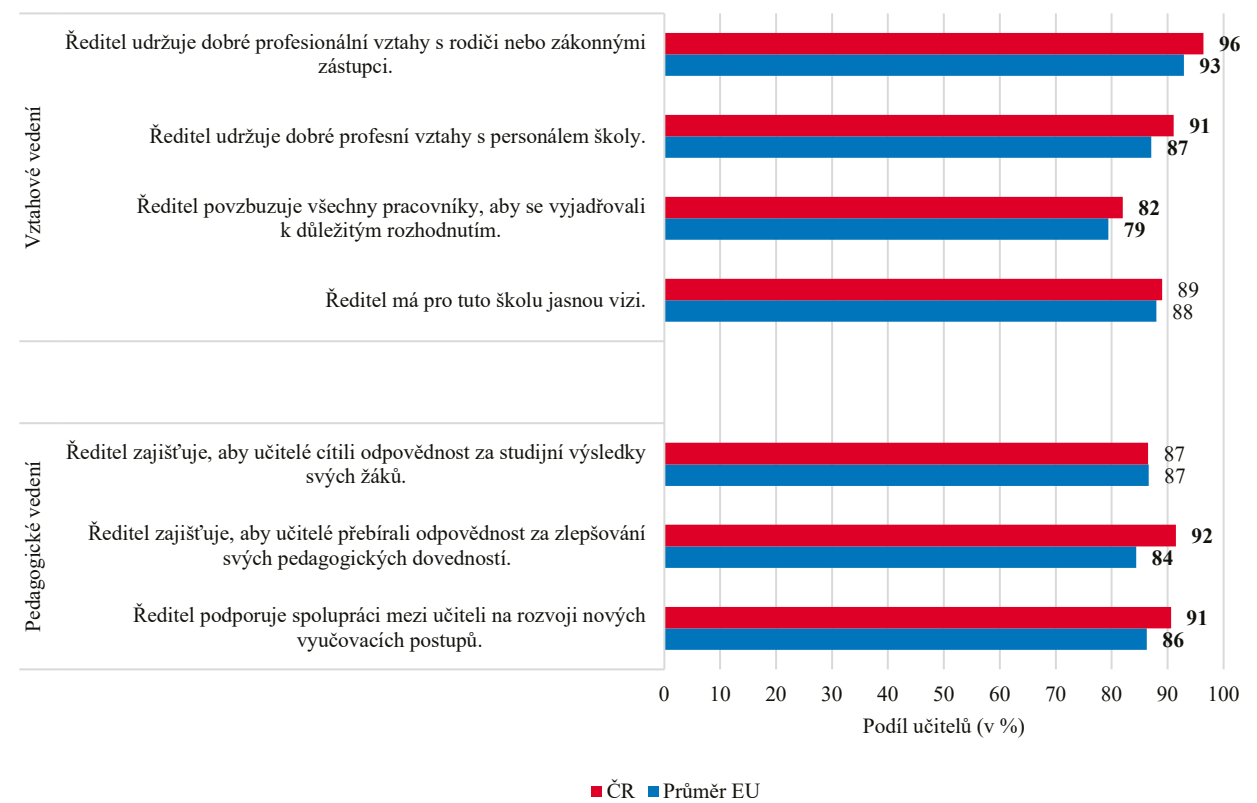
TABULKA 3 | Konstrukce škál

Škála	Položky
Pedagogické vedení (Instructional leadership, T4INSTLE)	1. Ředitel/ka podporuje spolupráci mezi učiteli na rozvoji nových vyučovacích postupů. 2. Ředitel/ka zajišťuje, aby učitelé přebírali odpovědnost za zlepšování svých pedagogických dovedností. 3. Ředitel/ka zajišťuje, aby učitelé cítili odpovědnost za studijní výsledky svých žáků.
Vztahové vedení (Relational leadership, T4RELEAD)	1. Ředitel/ka má pro tuto školu jasnou vizi. 2. Ředitel/ka povzbuzuje všechny pracovníky, aby se vyjadřovali k důležitým rozhodnutím. 3. Ředitel/ka udržuje dobré profesní vztahy s personálem školy. 4. Ředitel/ka udržuje dobré profesionální vztahy s rodiči nebo zákonnými zástupci.

Pozn.: Obě škály vycházejí z hodnocení ředitelů škol jejich učiteli (otázka TT4G66). Učitelé vyjadřovali míru souhlasu s uvedenými výroky na čtyřbodové škále (rozhodně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, rozhodně souhlasím). Souhrnné indexy byly vytvořeny pomocí modelování latentních proměnných a standardizovány tak, že hodnota 10 odpovídá středu odpověďové škály a směrodatná odchylka činí 2. Vyšší hodnoty znamenají pozitivnější hodnocení vedení školy.

Jak učitelé hodnotí jednotlivé aspekty pedagogického a vztahového vedení svých ředitelů? Graf 3 zachycuje podíly učitelů, kteří s příslušnými výroky o vedení své školy souhlasí nebo rozhodně souhlasí, a porovnává výsledky České republiky s průměrem 22 členských států Evropské unie zapojených do šetření TALIS 2024.

GRAF 3 | Hodnocení pedagogického a vztahového vedení ředitelů škol z pohledu učitelů

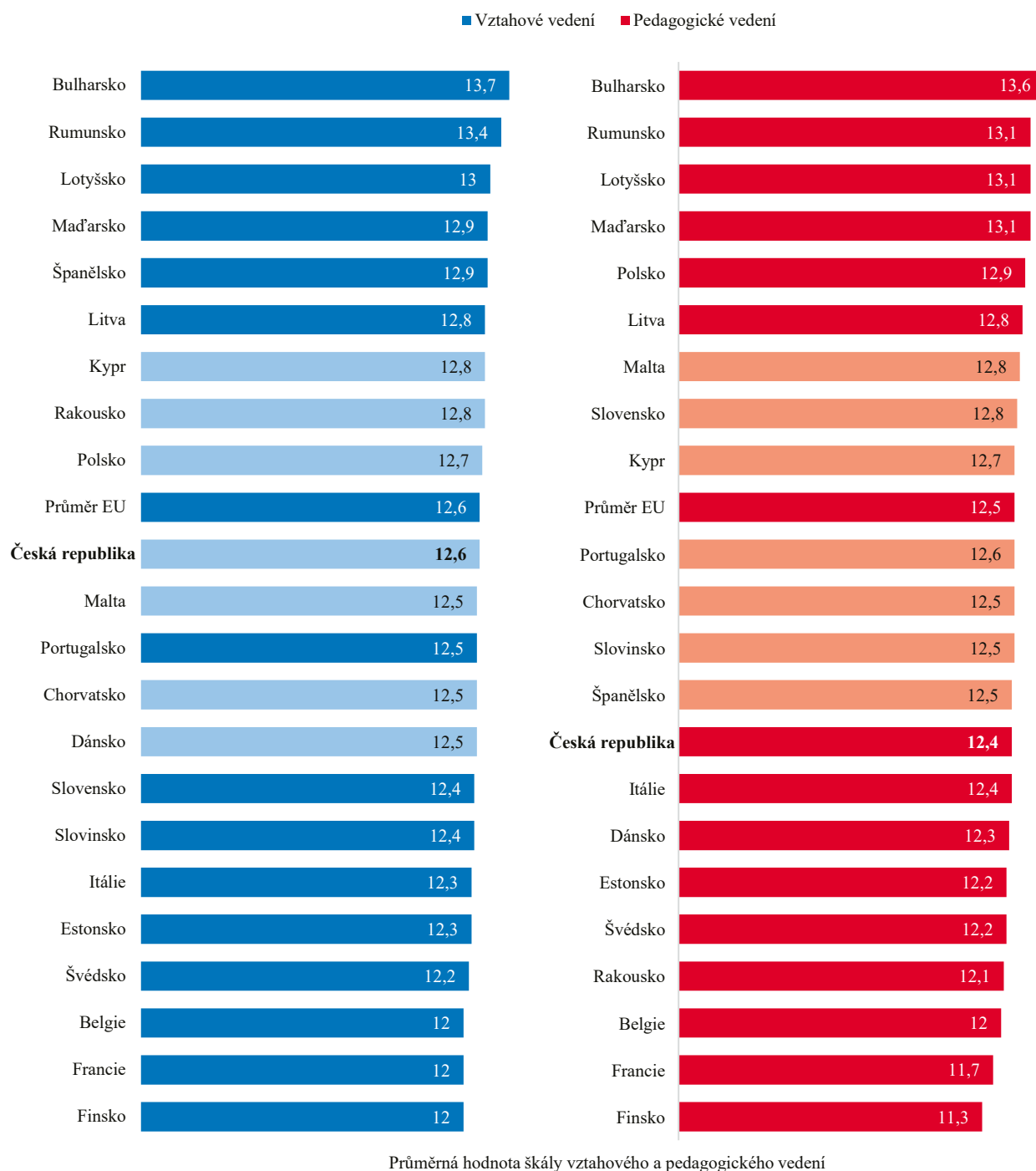


Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU jsou zvýrazněny tučně.

Čeští učitelé hodnotí pedagogické i vztahové vedení ředitelů svých škol převážně pozitivně. Se všemi sledovanými výroky souhlasí více než čtyři z pěti učitelů. Z uvedených výroků učitelé nejméně často souhlasili s tím, který se týká zapojování pracovníků školy do důležitých rozhodnutí (82 %), přestože i s tímto výrokem souhlasí výrazná většina českých učitelů.

V pěti ze sedmi sledovaných oblastí je podíl českých učitelů, kteří s příslušnými výroky o vedení své školy souhlasí nebo rozhodně souhlasí, statisticky významně vyšší než průměr EU. Ve zbývajících dvou oblastech, konkrétně v hodnocení, zda má ředitel *jasnou vizi školy* a zajišťuje *odpovědnost učitelů za studijní výsledky žáků*, se podíly statisticky významně neliší. Největší rozdíl je patrný u podpory odpovědnosti učitelů za zlepšování jejich pedagogických dovedností, kde podíl souhlasících učitelů v ČR převyšuje evropský průměr o 7 procentních bodů. Přibližně o 4 procentní body vyšší je v ČR také podíl učitelů pozitivně hodnotících podporu spolupráce na rozvoji nových vyučovacích postupů a profesní vztahy ředitelů s pracovníky školy.

Zatímco předchozí graf zachycoval hodnocení jednotlivých aspektů vedení školy, graf 4 již porovnává souhrnné hodnoty škál pedagogického a vztahového vedení.

GRAF 4 | Hodnocení pedagogického a vztahového vedení ředitelů škol z pohledu učitelů v zemích EU

Pozn.: Graf zachycuje průměrné hodnoty škál pedagogického a vztahového vedení na úrovni škol. Škály jsou standardizovány tak, že hodnota 10 odpovídá středu odpověďové škály a směrodatná odchylka činí 2. Vyšší hodnoty znamenají pozitivnější hodnocení vedení školy učiteli. V levé části grafu jsou uvedeny výsledky vztahového vedení, v pravé části výsledky pedagogického vedení. Světlejší pruhy označují země, jejichž průměrná hodnota příslušné škály není statisticky významně odlišná od průměrné hodnoty škály za 22 zemí Evropské unie. Země jsou seřazeny sestupně podle průměrné hodnoty příslušné škály.

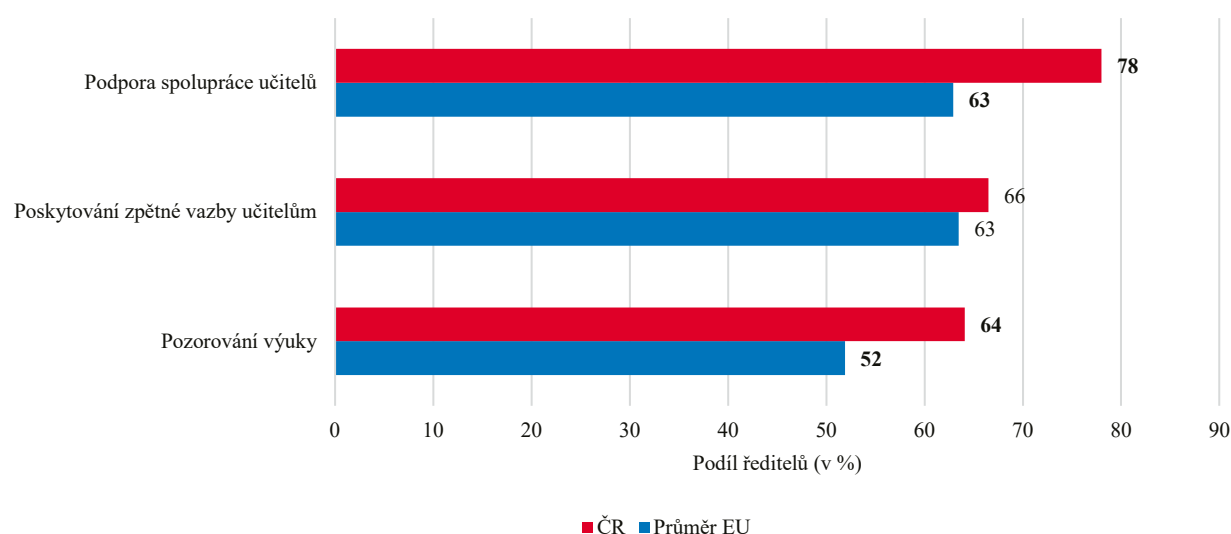
V mezinárodním srovnání se Česká republika v obou sledovaných dimenzích vedení školy pohybuje přibližně na úrovni evropského průměru. Průměrná hodnota škály vztahového vedení dosahuje v ČR 12,6 bodu, stejně jako průměr EU, zatímco v případě pedagogického vedení je hodnota v ČR (12,4 bodu) mírně nižší než evropský průměr (12,5 bodu). Všechny sledované země přitom dosahují hodnot vyšších než 10, což odpovídá celkově pozitivnímu hodnocení vedení škol ze strany učitelů. Nejvyšších hodnot v obou dimenzích dosahuje Bulharsko, následované Rumunskem, Lotyšskem a Maďarskem, naopak nejnižší hodnoty vykazují Finsko, Francie a Belgie.

Hodnocení pedagogického a vztahového vedení na úrovni jednotlivých učitelů spolu poměrně úzce souvisejí. V České republice dosahuje korelační koeficient mezi oběma škálami hodnoty $r = 0,755$, což je prakticky stejná hodnota jako průměr zemí EU ($r = 0,758$). Učitelé, kteří pozitivně hodnotí pedagogické vedení svého ředitele, tedy zpravidla příznivě hodnotí také jeho vztahové vedení.

Hodnocení vedení školy se liší nejen mezi jednotlivými školami, ale zejména mezi učiteli působícími ve stejné škole. V České republice připadá na rozdíly mezi školami přibližně 11 % celkové variability hodnocení pedagogického vedení a 17 % variability hodnocení vztahového vedení. Zbývající část variability (89 %, resp. 83 %) připadá na rozdíly mezi učiteli uvnitř jednotlivých škol. V porovnání s průměrem EU, kde rozdíly mezi školami představují 16 % variability pedagogického a 23 % variability vztahového vedení, je tedy hodnocení obou dimenzí v České republice méně diferencované mezi školami a více mezi učiteli uvnitř škol.

3.4 Pedagogické vedení pohledem ředitelů

GRAF 5 | Činnosti pedagogického vedení z pohledu ředitelů



Pozn.: Graf znázorňuje podíl ředitelů škol, kteří uvedli, že se v průběhu posledních 12 měsíců „často“ nebo „velmi často“ věnovali vybraným činnostem pedagogického vedení. Tučně jsou označeny statisticky významné rozdíly mezi ČR a průměrem EU.

Čeští ředitelé se ve srovnání s průměrem zúčastněných zemí EU dle svého vyjádření častěji věnují vybraným činnostem pedagogického vedení. Výuku ve třídách často nebo velmi často sleduje 64 % českých ředitelů oproti 52 % v průměru EU. Ještě výraznější rozdíl je patrný ve vytváření podmínek pro spolupráci učitelů při rozvíjení nových výukových postupů, které se často věnuje 78 % českých ředitelů oproti 63 % v EU. Oba rozdíly jsou statisticky významné. Zpětnou vazbu učitelům na základě svého pozorování poskytují čeští ředitelé o něco častěji (66 % oproti 63 %), nicméně tento rozdíl není statisticky významný.

Ředitelky se v českých školách častěji než ředitelé přímo zapojují do pozorování výuky a poskytování zpětné vazby učitelům. Výuku často nebo velmi často pozoruje 75 % ředitelky oproti 54 % ředitelů. Podobný rozdíl je patrný také v poskytování zpětné vazby na základě pozorování výuky (73 % oproti 60 %). Oba rozdíly jsou statisticky významné. Naproti tomu v podpoře spolupráce učitelů při rozvíjení nových výukových postupů se ředitelky a ředitelé významně neliší (77 % a 79 %).

V četnosti činností pedagogického vedení nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly podle věku a délky ředitelské praxe ani podle dalších charakteristik škol. To platí zejména pro velikost a umístění školy, způsob jejího řízení a podíl socioekonomicky znevýhodněných žáků či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé rozdíly v procentních podílech jsou sice poměrně výrazné, vzhledem k nejistotě odhadů je však nelze považovat za statisticky průkazné.

Od roku 2018 se v českých školách výrazně rozšířila zejména podpora spolupráce učitelů při rozvíjení nových výukových postupů a častější je také přímé pozorování výuky. Oproti předchozímu šetření TALIS v roce 2018 vzrostl podíl českých ředitelů, kteří často nebo velmi často:

- **aktivně vytvářejí podmínky pro spolupráci učitelů při rozvíjení nových výukových postupů** (z 60 % na 78 %, nárůst o 18 procentních bodů);

- **sledují výuku ve třídách** (z 54 % na 64 %, nárůst o 10 procentních bodů);
- často nebo velmi často **poskytují učitelům zpětnou vazbu na základě pozorování výuky** (z 63 % na 66 %, nárůst o 3 procentní body; rozdíl však není statisticky významný).

Čeští ředitelé se ve srovnání s evropským průměrem **častěji věnují také úkolům a jednáním souvisejícím s kurikulem a výukou**. Těmito činnostmi se alespoň jednou týdně zabývá 62 % českých ředitelů, zatímco v průměru zemí EU jde o 51 % (statisticky významný rozdíl přibližně 11 procentních bodů).

V České republice nadprůměrný podíl ředitelů reportoval **nedostatek času pro pedagogické vedení** (39 %) v porovnání s průměrem zemí EU (26 %). To může souviset s vysokou mírou administrativního zatížení (viz dále). Současně se ukázalo, že řediteli uváděná míra nedostatku času pro pedagogické vedení významně nesouvisí s tím, jak vnímají pedagogické vedení ředitele samotní učitelé.

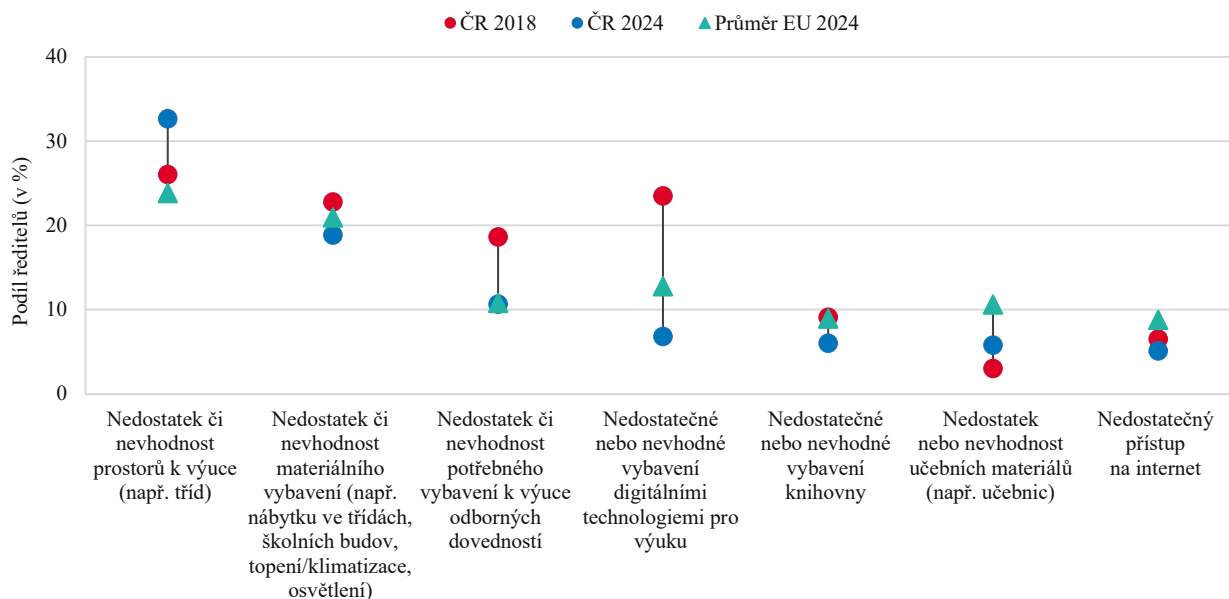
Formální hodnocení učitelů v českých školách vede nejčastěji k opatřením zaměřeným na zlepšování výuky a profesní rozvoj, často také k finančnímu ocenění. Podle 86 % českých ředitelů jsou v návaznosti na hodnocení většinou nebo vždy s učiteli projednány nedostatky ve výuce (v EU 68 %) a 84 % uvádí vytvoření plánu dalšího profesního rozvoje (oproti 49 % v EU). Téměř polovina ředitelů (48 %) uvádí jako obvyklý důsledek hodnocení zvýšení platu nebo vyplacení finanční odměny (v EU 14 %) a přibližně třetina (35 %) přidělení mentora, který má učiteli pomoci zlepšit výuku (EU 22 %). Méně často hodnocení vede ke změně možností kariérního postupu (14 %, v EU 8 %), propuštění či neprodloužení smlouvy (6 %, EU 1 %), změně pracovních povinností (5 %, EU 6 %) nebo finančním sankcím (2 %, EU 2 %).

Výše zmíněné **vytváření plánů profesního rozvoje na základě formálního hodnocení učitelů je v českých školách v evropském srovnání mimořádně rozšířené** – podíl ředitelů, kteří uvádějí, že formální hodnocení učitelů většinou nebo vždy vede k vytvoření plánu jejich dalšího profesního rozvoje, je v České republice o 35 procentních bodů vyšší než v průměru EU. Tento přístup se v českých školách výrazně rozšířil zejména mezi lety 2013 a 2018, kdy podíl ředitelů uvádějících vytváření rozvojových plánů vzrostl z 56 % na 84 %. V roce 2024 zůstal na stejné úrovni (84 %), oproti roku 2013 to představuje statisticky významný nárůst o 28 procentních bodů. Výraznější změna v posledním sledovaném období nastala u **přidělování mentorů učitelům**, jejichž úkolem je pomoci se zlepšováním výuky. Zatímco v roce 2013 tento postup uvádělo 27 % ředitelů a v roce 2018 pouze 18 %, v roce 2024 jejich podíl vzrostl na 35 %, což představuje statisticky významný nárůst o 16 procentních bodů oproti roku 2018. Naopak **výrazně pokleslo uplatňování finančních sankcí** jako důsledku formálního hodnocení učitelů. V roce 2013 je uvádělo 17 % ředitelů, v roce 2018 pouze 1 % a v roce 2024 pak 2 %. Pokles mezi lety 2013 a 2024 o 14 procentních bodů byl statisticky významný, zatímco mezi lety 2018 a 2024 se tento podíl statisticky významně nezměnil.

3.5 Materiální podmínky ve školách

Materiální zdroje jsou důležitou podmínkou práce ředitelů a přispívají jak k možnostem školy poskytovat kvalitní výuku, tak k podpoře wellbeingu učitelů. Klíčovou podmínkou jsou zdroje personální, kterým se již věnovala kapitola 1.3 [Národní zprávy TALIS 2024](#). **Materiální podmínky jsou v českých školách hodnoceny převážně pozitivně** – méně než desetina českých ředitelů uváděla nedostatek (vhodného) vybavení knihami, učebními materiály, nedostatečný přístup na internet a nedostatek (vhodného) vybavení digitálními technologiemi pro výuku. Právě v poslední jmenované oblasti došlo k nejvýznamnějšímu posunu od roku 2018 – **zatímco v roce 2018 uváděla nedostatečné digitální technologie necelá čtvrtina ředitelů, v roce 2024 to bylo již jen 7 %**. Současně je v ČR tento podíl významně nižší než v průměru zemí EU.

Od roku 2018 také významně poklesl podíl ředitelů, kteří jako nedostatečné nebo nevhodné uváděli vybavení k výuce odborných dovedností (z 19 % na 11 %). Naopak **nejčastěji představují pro ředitele problém nedostatečné nebo nevhodné prostory k výuce (např. třídy)**, které reportovala třetina českých ředitelů (významně nad průměrem zemí EU).

GRAF 6 | Nedostatečné materiální podmínky ve školách

Pozn.: Graf zobrazuje podíl ředitelů, kteří uvádějí, že následující materiální zdroje jsou „do velké míry“ nebo „docela“ překážkou, aby škola poskytovala kvalitní výuku.

Uváděné nedostatky v materiálních podmínkách se ve většině případů nelišily podle charakteristik školy (velikost školy, velikost obce, podíl žáků se SVP). Nicméně bylo zjištěno, že ředitelé ve školách neveřejných zřizovatelů častěji uváděli nedostatečné připojení k internetu (o 16 procentních bodů), zatímco nedostatečné vybavení knihami uváděli častěji ředitelé veřejných škol (o 7 procentních bodů).

Nejvýraznější rozdíly byly zaznamenány z hlediska nedostatečných či nevhodných prostor pro výuku a materiálního vybavení, které uváděli častěji ředitelé škol ve velkých městech nad 100 000 obyvatel (o 24, resp. 14 procentních bodů oproti malým obcím do 3 000 obyvatel) a ředitelé neveřejných škol (o 29, resp. 26 procentních bodů ve srovnání s veřejnými).

3.6 Profesní vzdělávání ředitelů

Šetření TALIS 2024 se zaměřilo také na profesní vzdělávání ředitelů. Ukazuje se, že podíl ředitelů zapojených do průběžného profesního vzdělávání se mezi zapojenými zeměmi velmi různí. V posledních 12 měsících předcházejících sběru dat se čeští ředitelé zapojovali nejčastěji do **kurzů, seminářů či workshopů zaměřených na učivo, metody výuky a pedagogiku** (85 %) a **na vedení** (81 %). 90 % ředitelů uvedlo, že se do **vzdělávacích aktivit zapojili z vlastní iniciativy**. Ve všech třech oblastech se jedná o nadprůměrné podíly ve srovnání s průměrem zemí EU. Naopak nejméně často se účastnili programů k získání kvalifikace (12 %) a vzdělávacích konferencí (58 %) (obě oblasti významně pod průměrem EU). **Nízká účast v kvalifikačních programech** přitom může souviset s vysokou mírou účasti českých ředitelů v přípravných programech nebo kurzech zaměřených na řízení, které již absolvovali před výkonem a/nebo při výkonu pozice ředitele (95 %), a také tím, že naplňují požadavky na dosažené vzdělání (93 % ředitelů získalo magisterský a 7 % doktorský stupeň vzdělání).

Ve školách, kde učitelé více oceňují pedagogické vedení ředitele, působí častěji ředitelé, kteří se účastnili přípravného kurzu nebo programu zaměřeného právě na pedagogické vedení. Navíc účast ředitelů v kurzech či programech pedagogického vedení významně vzrostla od roku 2018 o 9 procentních bodů na 72 %.

S vyšší mírou ocenění pedagogického vedení ze strany učitelů se dále z aktivit profesního vzdělávání nejvýrazněji pojí:

- osobní i virtuální/online účast ředitele na vzdělávacích konferencích,
- osobní účast ředitele na pozorování nebo sebezpozorování či koučinku,
- osobní i virtuální/online účast ředitele ve formálních či neformálních sítích ředitelů.

Zároveň již v minulosti bylo poukazováno na nízkou míru zapojení českých ředitelů do profesního vzdělávání formou vzdělávacích konferencí, která i nadále přetrvává (58 % ředitelů oproti 71 % ředitelů v průměru EU). Naopak

v síťování ředitelů došlo k výraznému nárůstu – zapojilo se do něj v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat 71 % ředitelů, zatímco v roce 2018 to bylo pouze 43 %.⁷

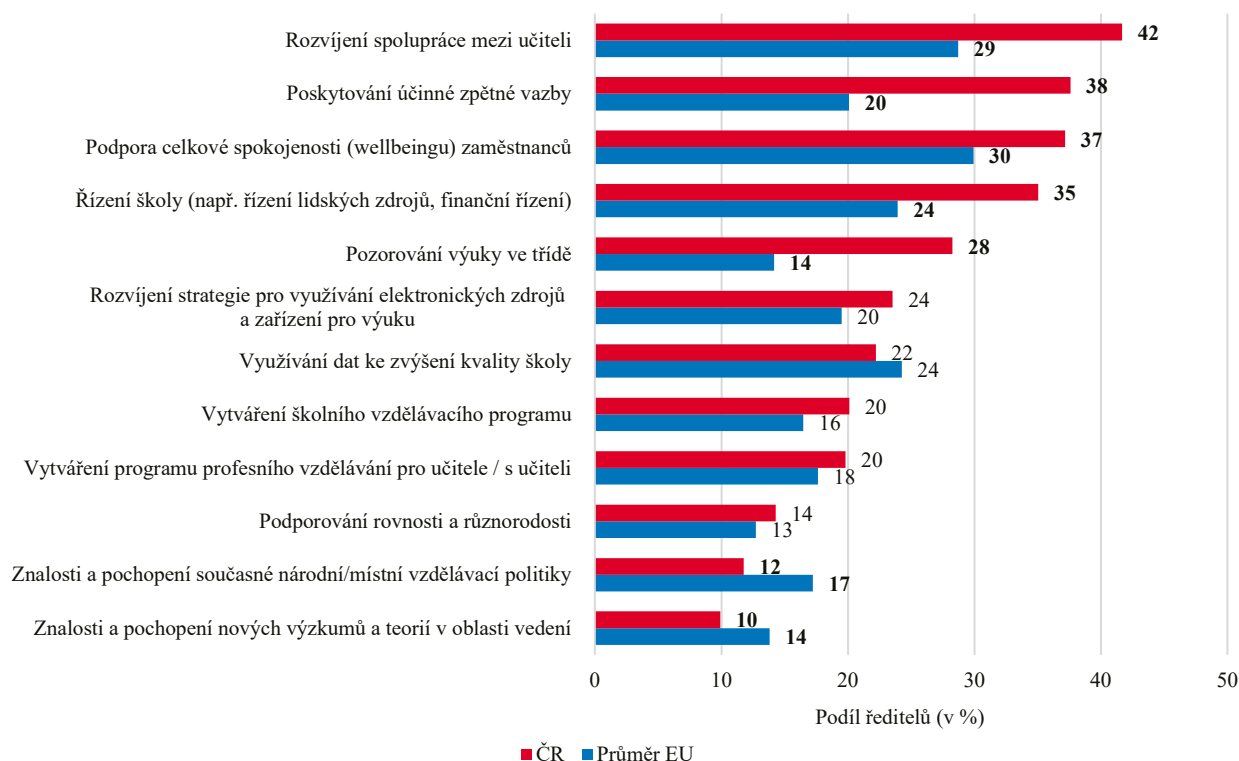
V průměru zemí OECD souvisí pedagogické vedení nejvíce s osobní účastí ve vzdělávacích aktivitách z vlastní iniciativy a s virtuálními nebo online kurzy, semináři nebo workshopy zaměřenými na rozvoj strategií k využívání elektronických zdrojů a zařízení ve výuce. Přestože v České republice tento vztah neplatí, byla oběma oblastem věnována zvýšená pozornost v dalších analýzách.

Do kurzů, seminářů či workshopů zaměřených na **rozvíjení strategií k využívání elektronických zdrojů a zařízení ve výuce** se zapojilo v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat **67 % českých ředitelů, podobně jako v průměru zemí EU**. Výrazně více se daných aktivit účastnili ředitelé veřejných škol (71 %) oproti ředitelům neveřejných škol (33 %).

Šetření TALIS 2024 se kromě účasti ředitelů v profesním vzdělávání zaměřilo také na jejich potřeby v této oblasti. Jak je patrné z grafu 7, nejvyšší podíl českých ředitelů vyjádřil **velkou míru potřeby** dalšího vzdělávání v oblasti **rozvíjení spolupráce mezi učiteli** (42 %), **poskytování účinné zpětné vazby** (38 %), **podpory celkové spokojenosti (wellbeingu) zaměstnanců** (37 %) a **řízení školy** (35 %). Všechny tyto oblasti uváděli čeští ředitelé ve výrazně vyšší míře než ředitelé v průměru zemí EU (o 7 až 18 procentních bodů).

Velký rozdíl byl zjištěn také v míře potřeby vzdělávat se v oblasti **pozorování výuky ve třídě** (o 14 procentních bodů více v ČR než v průměru EU), které se čeští ředitelé věnují nadprůměrně často. Současně v oblasti pozorování výuky a poskytování zpětné vazby vyjádřil v České republice potřebu podpory nejvyšší podíl ředitelů ze všech zapojených zemí EU.

GRAF 7 | Potřeba dalšího vzdělávání ředitelů



Pozn.: Graf uvádí podíly ředitelů, kteří uvedli, že mají v dané oblasti „velkou potřebu“ profesního vzdělávání. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

Potřeba se dále vzdělávat byla ve většině oblastí podobná jako v roce 2018. Významný **nárůst byl zaznamenán pouze v oblasti tvorby školního vzdělávacího programu** (nárůst o 11 procentních bodů), což může souviset s plánovanými změnami v RVP ZV.

⁷ Při posuzování tohoto rozdílu je nicméně nutné vzít v potaz také odlišné znění otázky v obou cyklech šetření (znění v cyklu 2018: *Zapojení do skupiny ředitelů, která vznikla za účelem profesního rozvoje svých členů*; znění v cyklu 2024: *Formální či neformální sítě ředitelů za účelem profesního vzdělávání*).

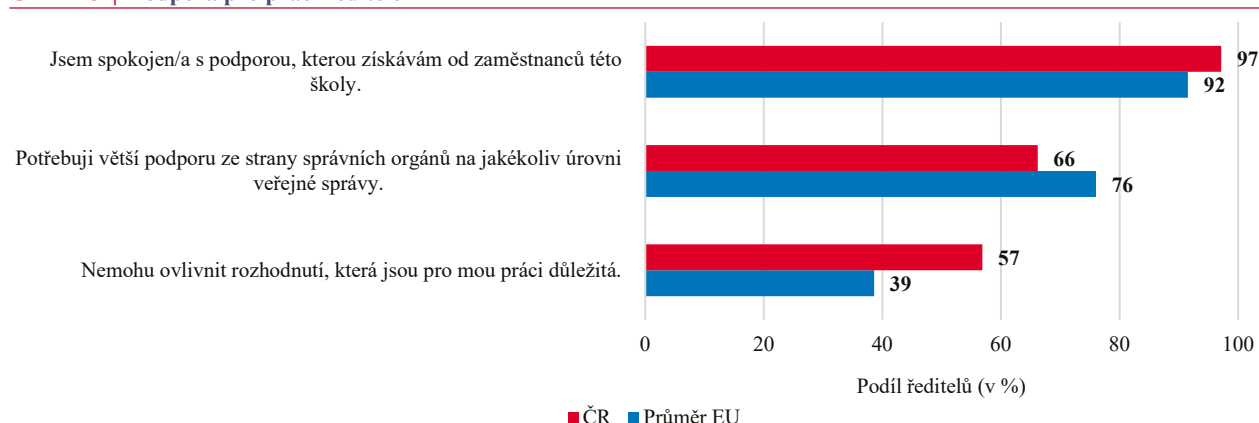
Z oblastí, které byly sledovány nově v cyklu 2024 (řízení školy, rozvíjení strategie pro využívání elektronických zdrojů a zařízení a podpory celkové spokojenosti zaměstnanců), se mezi přední oblasti dostala potřeba vzdělávání zaměřeného na **podporu celkové spokojenosti zaměstnanců**, pravděpodobně v souvislosti s posunem společnosti směrem k wellbeingu v postcovidovém období, ale také s výzvami, které představuje stres a vyhoření.

Ředitelé s praxí do 5 let v této pozici **výrazně častěji** uváděli potřebu dalšího vzdělávání v **oblasti řízení školy** oproti svým zkušenějším kolegům (49 % vs. 27 %). Rozdíly byly zjištěny také podle pohlaví – ředitelky ženy častěji uváděly vysokou potřebu vzdělávání v oblasti řízení školy (o 11 procentních bodů) a podpory celkové spokojenosti zaměstnanců (o 16 procentních bodů) než ředitelé muži.

3.7 Podpora ředitelů

Podobně jako v předchozích letech vyjádřila naprostá většina ředitelů spokojenost s podporou, které se jim dostává od zaměstnanců školy (97 %). Přestože se ve srovnání s rokem 2018 snížila potřeba podpory ze strany správních orgánů na jakékoliv úrovni veřejné správy o 6 procentních bodů na 66 %, rozdíl není statisticky významný a podíl ředitelů, kteří by v této oblasti uvítali větší podporu, zůstává stále poměrně vysoký, ačkoli se nachází 10 procentních bodů pod průměrem zemí EU. Větší prostor pro možnost ovlivňovat rozhodnutí, která jsou pro práci ředitele důležitá, by ocenily necelé tři pětiny ředitelů, přičemž jejich podíl se od roku 2018 prakticky nezměnil. Navíc absence možnosti ovlivnit důležitá rozhodnutí dlouhodobě výrazně převyšuje průměrnou hodnotu zemí EU. Deklarovanou potřebu podpory v těchto dvou oblastech stejně jako v předchozím cyklu částečně potvrzují i zjištění ohledně zdrojů stresu.

GRAF 8 | Podpora pro práci ředitele



Pozn.: Graf uvádí podíl ředitelů, kteří „souhlasili“ nebo „rozhodně souhlasili“ s vybranými výroky. Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

3.8 Spokojenost se zaměstnáním a wellbeing ředitelů

Adekvátní pracovní podmínky ředitelů zvyšují spokojenost se zaměstnáním a podporují angažovanost ředitelů i jejich efektivní vedení. Proto se šetření TALIS dlouhodobě zaměřuje na spokojenost ředitelů s platem a jejich pracovními podmínkami. Současně se ukazuje, že ředitelé, kteří jsou spokojeni se svou prací, jsou obecně lépe schopni podporovat prostředí, ve kterém se daří udržovat motivaci zaměstnanců, jejich odolnost a sounáležitost se školou. Nemalá pozornost tak je v šetření věnována celkové spokojenosti ředitele se svým zaměstnáním. V posledních dvou cyklech šetření byly navíc sledovány zdroje stresu, které na ředitele v jejich pozici působí.

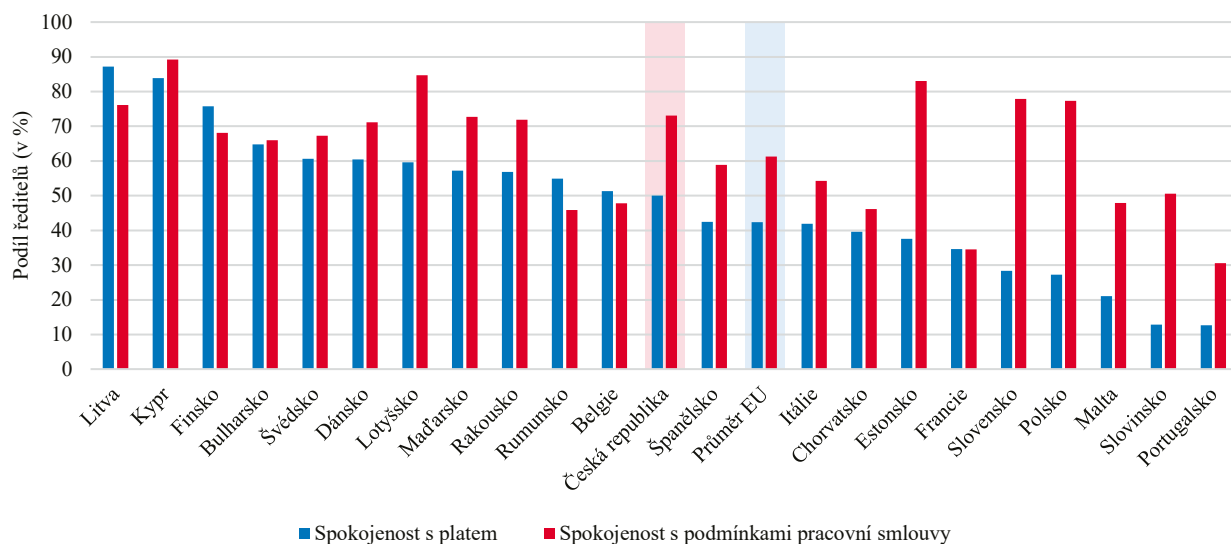
Polovina českých ředitelů je spokojena se svým platem, což je více než v průměru zemí EU (42 %). Od roku 2018 se tento podíl **zvýšil o 14 procentních bodů**, přičemž tento vývoj odpovídá nárůstu spokojenosti u učitelů. Mezi země EU s nejvyšším podílem ředitelů spokojených se svým platem patří Litva, Kypr a Finsko, naopak nejméně jsou se svým platem spokojeni ředitelé ve Slovinsku a v Portugalsku. Zatímco podle charakteristik škol se mezi sebou ředitelé významně neliší, se svým platem je **spokojeno o 33 procentních bodů méně ředitelů ve věku do 40 let** ve srovnání s jejich staršími kolegy nad 60 let.

S podmínkami své pracovní smlouvy bez ohledu na plat je spokojeno 73 % českých ředitelů, což je výrazně více než v průměru zemí EU (61 %). Od roku 2018 se jejich podíl významně nezměnil. Podobně jako v případě platu, i zde byl zaznamenán **výrazný mezigenerační rozdíl. S pracovními podmínkami je spokojeno o 38 procentních bodů**

více ředitelů starších 60 let než ředitelů mladších 40 let. Vyšší rozdíl vykazuje již pouze Turecko (50 procentních bodů).

Dále se ukázalo, že ředitelé, kteří jsou více spokojeni se svým platem a svými pracovními podmínkami, vykazují vyšší míru celkové spokojenosti (měřeno na škále spokojenosti⁸).

GRAF 9 | Spokojenost ředitelů s platem a podmínkami pracovní smlouvy



Pozn.: Graf uvádí podíl ředitelů, kteří „souhlasili“ nebo „rozhodně souhlasili“ s vybranými výroky.

Obecně **převládá vysoká spokojenost ředitelů se svým zaměstnáním** (96 % v ČR, 94 % v průměru zemí EU). Hodnocení jednotlivých výroků zaměřených na spokojenost ředitele s profesí a pracovním prostředím se od roku 2018 významně nezměnilo.

Celková spokojenost českých ředitelů se zaměstnáním se neliší podle pohlaví, věku ani celkové délky pedagogické praxe, avšak významně se liší podle délky praxe v pozici ředitele – **se zaměstnáním je spokojen o 9 procentních bodů vyšší podíl ředitelů s více než desetiletou praxí oproti ředitelům do 5 let praxe.**

Na škále spokojenosti se zaměstnáním se čeští ředitelé s hodnotou 10,1 umístili mírně nad průměrem zemí EU (9,9). Česká republika patří k zemím s nejnižší variabilitou spokojenosti ředitelů se zaměstnáním (rozdíl mezi 10. a 90. percentilem škály spokojenosti se zaměstnáním činí 4,4 bodu), což ukazuje na relativně malé rozdíly v jejím hodnocení mezi řediteli. Současně pro Českou republiku i průměr zemí EU platí, že ve školách, kde učitelé oceňují pedagogické a vztahové vedení ředitele ve větší míře, vykazují ředitelé vyšší míru spokojenosti.

S výrokem „*Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a*“ rozhodně souhlasili nebo souhlasili častěji:

- ředitelé neveřejných škol v průměru o 4 procentní body ve srovnání s řediteli veřejných škol,
- ředitelé ve velkých školách se 750 a více žáky o 6 procentních bodů oproti ředitelům ve školách do 250 žáků,
- ředitelé ve školách, v nichž má více než 10 % žáků potíže s porozuměním jazyku výuky, o 6 procentních bodů ve srovnání s řediteli škol, kde žádní takoví žáci nejsou.

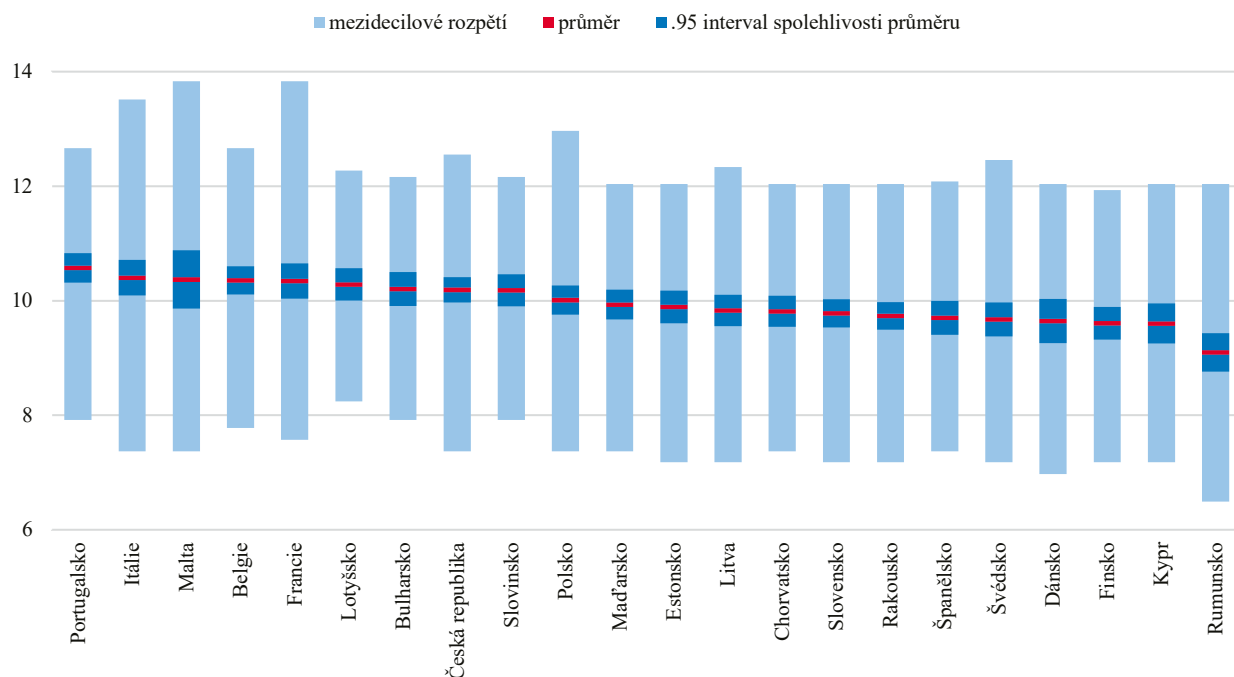
Vysoká míra stresu a přidružených potíží může vést až k vyhoření. Proto se šetření TALIS zaměřilo na wellbeing ředitelů sadou otázek týkajících se pociťovaného stresu, vlivu na psychické a fyzické zdraví a dostatečného času po-
nechaného na soukromý život. Z odpovědí ředitelů byla následně sestrojena **škála stresu v práci a zdravotních obtíží**.⁹

⁸ Škála celkové spokojenosti ředitele se zaměstnáním (T4PJBSAT) byla konstruována jako průměr dvou subškál: spokojenost s profesí (T4PJSPROT) a spokojenost s pracovním prostředím (T4PJSENV). Standardizovaná škála má průměr 10 a směrodatnou odchylku 2.

⁹ Škála stresu v práci a zdravotních obtíží (T4PWELS) byla složena z odpovědí ředitelů na otázku *Z Vaší vlastní zkušenosti ředitele/ředitelky v této škole, jak často dochází k následujícím situacím?* na následující čtyři položky: „V práci pociťuji stres.“; „Při mé práci mi zbývá dostatek času na osobní život.“; „Moje práce má negativní vliv na mé duševní zdraví.“; „Moje práce má negativní vliv na mé tělesné zdraví.“ Škála je standardizována tak, že hodnota 10 odpovídá středu odpověďové škály a směrodatná odchylka činí 2.

Čeští ředitelé s průměrnou hodnotou 10,2 na této škále se významně neliší od průměru zemí EU. Mezidecilové rozpětí, které činilo 5,2 bodu, nicméně naznačuje poměrně velké rozdíly v odpovědích jednotlivých ředitelů v rámci ČR.

GRAF 10 | Škála stresu v práci a zdravotních obtíží



Pozn.: Vyšší hodnoty na škále značí nižší úroveň wellbeingu ředitelů. Hodnoty škály vyšší než 10 znamenají vyšší míru stresu a zdravotních obtíží (odpovídají odpovědím „docela ano“ nebo „do velké míry“), zatímco hodnoty nižší než 10 znamenají nižší míru stresu a zdravotních obtíží (odpovídají odpovědím „vůbec ne“ nebo „do určité míry“). Mezidecilové rozpětí vyjadřuje rozdíl mezi 90. a 10. percentilem, tedy mezi horními a dolními 10 % škol. Ukazuje, nakolik se úroveň wellbeingu ředitelů v rámci jednotlivých vzdělávacích systémů liší.

Stres ve své práci „docela“ nebo „do velké míry“ zažívá 62 % českých ředitelů, podobně jako v průměru zemí EU (63 %).¹⁰ Ze zemí EU uváděli pocíťovaný stres nejčastěji ředitelé v Portugalsku, Maďarsku, Bulharsku, Itálii a na Maltě (80 % a více), zatímco na druhém konci spektra se umístili ředitelé na Kypru a v Rumunsku (pod 50 %). Podle délky praxe byl mezi českými řediteli zjištěn poměrně výrazný rozdíl: **stres pocíťují ve větší míře ředitelé s nižší praxí do 5 let (70 %) ve srovnání s řediteli, kteří mají více než 10 let praxe v této pozici (55 %).**

Nejčastějšími zdroji stresu pro české ředitele jsou: **příliš mnoho administrativní práce (84 %), vycházení vstříc měnícím se požadavkům státních orgánů na jakékoliv úrovni veřejné správy (63 %) a zodpovědnost za výsledky žáků (52 %).** V mezinárodním srovnání je třetím nejčastějším stresorem řešení obav rodičů či zákonných zástupců (55 % v průměru EU), zatímco pro české ředitele představuje řešení obav rodičů zdroj stresu ve výrazně menší míře (40 %). V České republice se navíc uváděný podíl mezi roky 2018 a 2024 prakticky nezměnil.

Ačkoli **administrativní zátěž jako zdroj stresu významně poklesla od roku 2018 o 8 procentních bodů**, čeští ředitelé se v tomto ohledu stále nacházejí nad průměrem zemí EU. Čtyři pětiny ředitelů se v posledních 12 měsících předcházejících sběru dat věnovaly školní administrativě „velmi často“ nebo „často“, což je více než v průměru zemí EU (ačkoli v průměru zemí EU je tento podíl také poměrně vysoký – 74 %). Ukázalo se, že ve školách, kde ředitelé často nebo velmi často řeší školní administrativu, učitelé hodnotí pedagogické i vztahové vedení ředitelů méně pozitivně. Nadměrný čas věnovaný administrativě tak ubírá čas, který by ředitelé mohli věnovat jiným činnostem (např. pedagogickému nebo vztahovému vedení).

Ve vnímání administrativní práce jako zdroje stresu se přitom ředitelé mezi sebou neliší podle pohlaví, věku ani délky praxe. Vyšší stres z administrativní zátěže naopak reportovali ředitelé ve školách, kde je větší podíl žáků s problémy porozumět jazyku výuky (o 17 procentních bodů), oproti školám, kde žádní takoví žáci nejsou.

Z dalších skutečností, které pro ředitele představují zdroj stresu, došlo od roku 2018 k poklesu v oblasti **vycházení vstříc měnícím se požadavkům orgánů veřejné správy a vycházení vstříc potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** (obě o 11 procentních bodů). Naopak výrazně **vzrostla úroveň stresu spojená s udržováním**

¹⁰ Měřeno odpověďmi ředitelů na položku *V práci pocíťuji stres*. na škále „vůbec ne“ – „do určité míry“ – „docela ano“ – „do velké míry“.

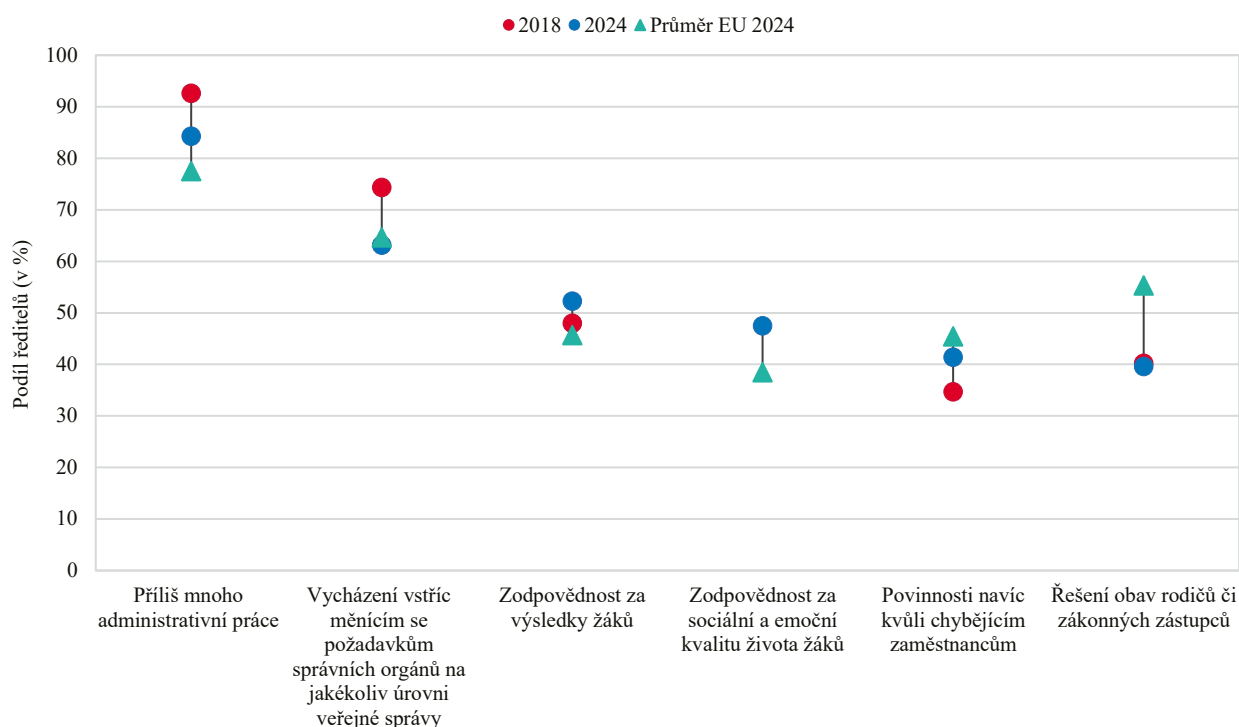
disciplíny (o 12 procentních bodů). Současná úroveň je sice stále nižší, než je průměr zemí EU (49 %), nárůst byl však výraznější.

Udržování disciplíny představuje pro ředitele zdroj stresu o 17 procentních bodů častěji v malých školách do 250 žáků než ve velkých školách se 750 a více žáky. Pravděpodobně je to způsobeno kumulací odpovědnosti za různé oblasti v osobě ředitele malé školy, zatímco ředitelé ve velkých školách mohou část odpovědnosti delegovat na další pracovníky. Vyšší míra stresu spojeného s udržováním disciplíny v malých školách však neznámá vyšší výskyt problematických jevů v těchto školách. Naopak se vyšší výskyt problematických situací (měřeno na škále delikvence a násilí¹¹) pojí typicky s většími školami, a to ve většině zapojených zemí.

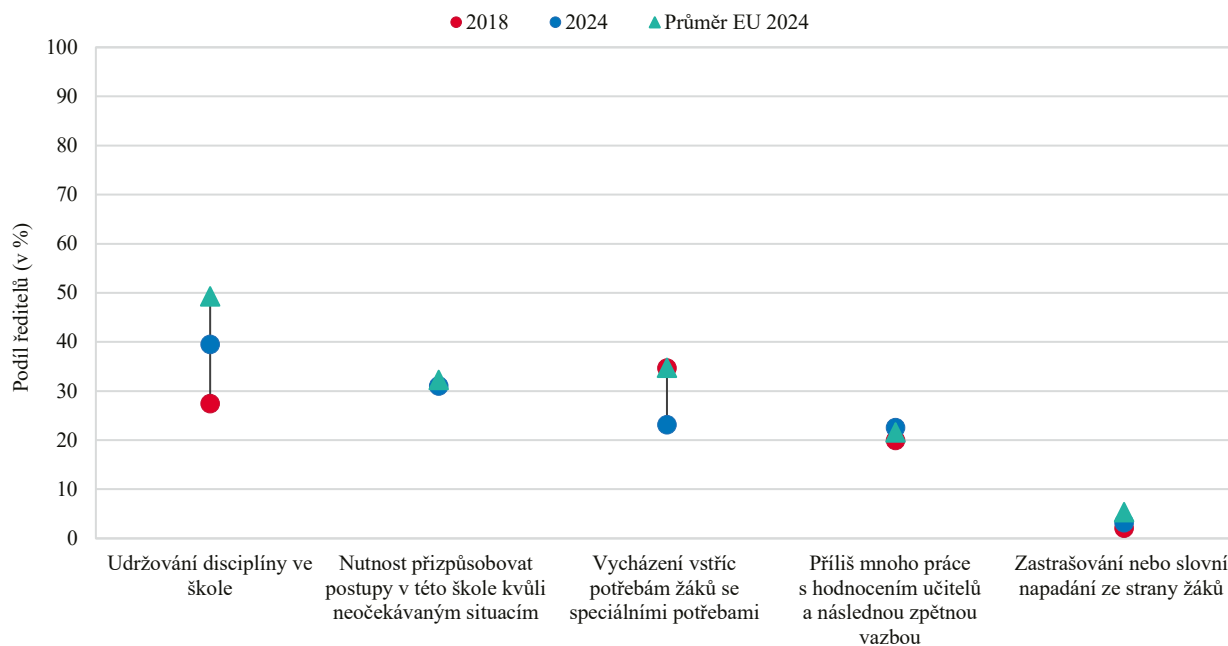
Pro mladší ředitele představuje významný zdroj stresu odpovědnost za sociální a emoční kvalitu života (wellbeing) žáků – uvádělo ji o 39 procentních bodů více ředitelů do 40 let ve srovnání s řediteli nad 60 let.

Z dalších analýz vyplývá, že učitelé pozitivněji hodnotí pedagogické vedení ředitelů ve školách, jejichž ředitelé docela nebo do velké míry pociťují stres z odpovědnosti za sociální a emoční kvalitu života (wellbeing) žáků. To by mohlo naznačovat vyšší míru angažovanosti ředitele v záležitostech žáků a školy celkově, která se může promítat do příznivějšího hodnocení ředitele ze strany učitelů.

GRAF 11 | Zdroje stresu v práci



¹¹ Škála školní delikvence a násilí (T4PDELI) byla měřena čtyřmi položkami. Ředitelé měli uvést, jak často dochází v jejich škole k následujícím situacím mezi žáky: vandalství a krádeže, zastrašování nebo šikana mezi žáky (či jiné formy slovního napadání) na půdě školy, fyzické zranění způsobené v důsledku násilí mezi žáky, zastrašování nebo slovní napadání učitelů či zaměstnanců na půdě školy. Na tyto položky ředitelé odpovídali na škále „nikdy“, „méně než jednou za měsíc“, „jednou za měsíc“, „jednou za týden“ a „denně“. Vyšší skóre na škále indikuje častější výskyt těchto situací. Škála je standardizována tak, že hodnota 10 odpovídá středu odpověďové škály a směrodatná odchylka činí 2.



Pozn.: V grafu jsou zobrazeny podíly ředitelů, kteří uvedli, že následující situace pro ně jsou „docela ano“ nebo „do velké míry“ zdrojem stresu v práci. Položky „zodpovědnost za sociální a emoční kvalitu života žáků“ a „nutnost přizpůsobovat postupy v této škole kvůli neočekávaným situacím“ byly nově zařazeny v cyklu 2024.

Mezinárodní šetření o vyučování a učení
TALIS 2024

Ředitelé (nejen) jako pedagogičtí lídři

Zpracovali:

Mgr. Martina Havlíčková

doc. PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

PhDr. Josef Basl, Ph.D.

Na přípravě publikace dále spolupracovali: Mgr. Simona Boudová, Mgr. Petr Suchomel, Dr.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

www.csicr.cz

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

1. vydání

Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce, 2026

Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY-SA 4.0

Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.



FAILS



www.csicr.cz