Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy



Priority pro oblast vzdělávání na roky 2026-2029+

aneb návrat ke Strategii 2030+

Praha, 30. září 2026

Jak naplnit potenciál 2 212 138 dětí a mladých lidí?

“Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.”[1]



V rukou držíte Priority pro vzdělávání na roky 2026 až 2029+, které vycházejí z dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, Programového prohlášení vlády České republiky a Hospodářské strategie Česko: Země pro budoucnost 2.0, a které jsme formulovali ve spolupráci s širokou škálou odborníků a stakeholderů během jara a léta 2026. Cílem bylo vybrat omezené množství konkrétních priorit, které budou mít největší přínos pro děti a mladé lidi, a tím i pro celou naši společnost a hospodářství.

Toto je veřejná verze řídicího dokumentu pro naplňování priorit schváleného 1.9.2026 Poradou vedení MŠMT. Je určená všem aktérům, kteří se na naplňování priorit podílí. Obsahuje upřesnění dlouhodobých měřitelných cílů Strategie 2030+, stručný popis teorie změny (proč věříme, že zrovna tímto způsobem dosáhneme nejlepšího výsledku), 5 prioritních oblastí, v rámci nichž jsou vždy formulovány cíle a konkrétní opatření k jejich dosažení. Dále materiál obsahuje implementační rámec změn – tedy jak budeme priority řídit, vyhodnocovat a podporovat jejich úspěšnou realizaci, včetně základního přehledu legislativních aktivit s předpokládaným časovým harmonogramem.

Všichni chceme, aby byla Česká republika úspěšnou zemí, ve které se dobře žije a na kterou bychom mohli být právem hrdí. Ve velké míře to závisí na tom, jak dobře se nám podaří vychovat a vzdělat naše děti. Považuji za naši odpovědnost napřít v našem vzdělávacím systému všechny síly k tomu, aby mohl každý na maximum rozvinout svůj potenciál.

Abychom uspěli, bude potřeba, abychom se zapojili všichni. Díky, že do toho s námi jdete.

Robert Plaga

[1] Strategie 2030+, strana 5

Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy

Obsah

Jak naplnit potenciál 2 212 138 dětí a mladých lidí? ... 2

Chceme změnu, kterou do roku 2035 pocítí děti a mladí lidé ... 4

Vycházíme z cílů Strategie 2030+ ... 4

Míříme na děti ... 4

Do roku 2035 chceme lepší výsledky, vyšší odolnost a spravedlnost ... 4

Prioritizovaná opatření na období 2026 až 2029+ ... 6

Pět prioritních os ... 6

Prioritizace uvnitř priorit ... 7

Priority vycházejí ze Strategie 2030+ ... 8

Priority vycházejí z Programového prohlášení vlády České republiky a Hospodářské strategie Česko: Země pro budoucnost 2.0 ... 8

Kapitoly k jednotlivým prioritním osám ... 9

Priorita 1: Řízení ... 10

Priorita 2: Učitelé a ředitelé ... 16

Priorita 3: Podpora potřebných dětí a žáků ... 27

Priorita 4: Střední školy ... 30

Priorita 5: Vysoké školy, věda a výzkum ... 35

Legislativní harmonogram ... 41

Přílohy ... 43

Příloha č.1: Komentář k měřitelným indikátorům 2035 ... 44

Příloha č. 2: Paradigma změn v oblasti regionálního školství ... 49

Příloha č. 3: Jak velké potřebujeme obce a školy a proč? ... 55

Příloha č. 4: Vliv pedagogického vedení škol na kvalitu vzdělání ... 63

Chceme změnu, kterou do roku 2035 pocítí děti a mladí lidé

Vycházíme z cílů Strategie 2030+

- Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.
- Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Míříme na děti

- **Čtenářská a matematická gramotnost je rozhodující** pro úspěšný aktivní občanský, profesní i osobní život.
- **Vyšší odolnost a lepší duševní pohoda patří mezi klíčové faktory** spokojenosti v životě a připravenosti na výzvy současného i budoucího světa.
- **Větší spravedlnost je nejen fér, ale také se vyplatí.** Úspěchy dětí musí méně záviset na tom, kde a komu se narodí, nebo zda je potká nějaká nezaviněná komplikace. Každý ztracený talent je prohra etická i ekonomická.

Škola má dětem dát i celou škálu dalších kompetencí. Pokud ale nezvládneme tento základ, nemůžeme uspět.

Do roku 2035 chceme lepší výsledky, vyšší odolnost a spravedlnost[2]

1. Výsledky žáků posuneme mezi nejlepší země
Podíl žáků s nejlepšími výsledky v matematické a čtenářské gramotnosti (úroveň 4-6 v testování PISA) **vzroste min. na 35 %** ze současných 20 resp. 25 % (2025). **Podíl žáků s nejhoršími výsledky** (pod úrovní 2 v testování PISA) **klesne na max. 15 %** ze současných 27 resp. 29 %.

2. Zlepšíme výsledky žáků z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem
Podíl nejhorších výsledků ve čtenářské i matematické gramotnosti (pod úrovní 2 v testování PISA) u **dětí z prostředí s nízkým socioekonomickým statusem** (nejnižší čtvrtina) **klesne pod 40 %** ze současných 39 resp. 46 % (PISA 2025),

3. Zlepší se duševní zdraví a odolnost
Podíl žáků s pozitivním sebehodnocením osobní pohody stoupne na 60 %, tj. průměr EU (ESPAD, dnes je to 46 %). Podíl žáků ve věku 11/13/15 let, kteří **vnímají vysokou podporu od učitelů, stoupne alespoň o třetinu** a přiblíží se průměru EU (HBSC, dnes je to 50/29/27 %).

[2] *Podrobnosti k uvedeným indikátorům jsou v příloze č. 1 Komentář k měřitelným indikátorům 2035.*

4. Zvýší se kvalifikovanost
95 % mladých lidí ve věku 20 až 24 let dokončí střední školu, 40 % lidí ve věku 25 až 29 let dokončí vysokou nebo vyšší odbornou školu (EUROSTAT, dnes je to 90 % / 36 %).

5. Vědu posuneme na další úroveň
Kvalita, ambicióznost a proaktivita české vědy vzroste tak, že v mezinárodní konkurenci dokážeme zvýšit náš podíl na čerpání finančních prostředků z unijních programů ze stávajících 1,3 % na 2 % celkového čistého příspěvku.

Prioritizovaná opatření na období 2026 až 2029+

Zkušenosti úspěšných systémových změn ukazují, že je nezbytné se soustředit na malé množství jasných cílů a priorit, které mají vždy v centru dopad na děti a mladé lidi. Každý aktér musí znát svoji odpovědnost a roli v systému. Společné úsilí je nutné pravidelně vyhodnocovat a učit se z vlastních výsledků. Proto je pilířem změn kvalitní řízení systému jako celku.

Zároveň je zřejmé, že nejvíce záleží na lidech – na tom, co udělá každý učitel každý den v každé své hodině. Proto všechna opatření musí vést ke změně postojů a chování aktérů. Jedná se tedy o změnu kultury. Měnit vlastní chování vyžaduje podporu a důvěru, bezpečí, společné učení a spolupráci nejen napříč školou, ale i napříč systémem. To vyžaduje čas, předvídatelnost a pravidelnou obousměrnou otevřenou komunikaci. Pro to všechno je potřeba vytvářet podmínky a strukturu systému, která takové jednání aktérů nejen umožňuje, ale i podporuje. To znamená mít čas, peníze, know-how, dobře nastavená koherentní pravidla i motivace.

Pět prioritních os

Po řadě konzultací s odborníky a stakeholdery je výsledná podoba prioritních os následující:

1. Řízení: Zaměříme řízení vzdělávacího systému na dosahování definovaných cílů a rozhodování založené na datech.

1.1. Máme **jasné priority a efektivně je řídíme.**

1.2. **Máme kapacity** pro doručování výsledků.

1.3. Řídíme priority **na základě dat.**

1.4. **Ujasníme odpovědnost zřizovatelů za kvalitu** škol a naplňování národních strategií a vytvoříme zřizovatelům dostatečné možnosti odpovědnosti dostát.

1.5. Vytvoříme **pro ředitele** a střední management škol **podmínky věnovat se naplno pedagogickému vedení.**

2. Učitelé a ředitelé: Podpoříme rozvoj učitelů, ředitelů a dalších pedagogů v mateřských, základních a středních školách tak, aby dokázali efektivněji naplňovat vzdělávací cíle.

2.1. **Kurikulum**: Dotáhneme proces revizí RVP a jejich implementaci tak, aby byly pro učitele a ředitele kvalitním nástrojem, jak dosahovat s dětmi co nejlepších výsledků.

2.2. **Příprava**: Instituce připravující učitele realizují přípravu v souladu s kompetenčním rámcem (KRAAU), revidovaným kurikulem a v úzké spolupráci s praxí a v takovém rozsahu, že dochází ke snižování podílu nekvalifikované a neaprobované výuky.

2.3. **Rozvoj*:*** Vytvoříme efektivní systém profesního rozvoje učitelů.

2.4. **Motivace***:* Nastavíme systém odměňování tak, aby mohli učitelé s růstem kompetencí růst i kariérně.

2.5. **Leadership***:* Nastavíme systém rozvoje, podpory a vedení ředitelů a širšího vedení škol tak, aby vykonávali roli pedagogických lídrů.

3. Podpora potřebných dětí a žáků: Podpoříme naplňování vzdělávacích možností každého dítěte podle jeho potřeb – ať už z důvodu znevýhodnění, nebo nadání.

3.1. **Zvýšíme reálnou účast dětí** ze znevýhodněného prostředí v MŠ, jelikož se jedná o klíčové období v rozvoji dětí.

3.2. **Zajistíme dostupnost a kvalitu podpory** žáků a učitelů na prevenci a řešení složitých situací a neúspěchu ve škole.

3.3. Vytvoříme **efektivní systém podpory** kolem škol na prevenci a řešení složitých situaci ve škole i mimo ni.

3.4. **Snížíme etnickou segregaci** žáků v běžných a speciálních školách.

4. Střední školy: Zvýšíme kvalitu, dostupnost a relevanci středoškolského vzdělání

4.1. Žáci zvolí školu, která bude **lépe odpovídat jejich schopnostem a potenciálu.**

4.2. Střední školství bude nabízet **relevantní vzdělání** pro trh práce a pro občanský život.

4.3. **Méně mladých lidí odchází** ze středních škol bez odpovídající kvalifikace.

5. Vysoké školy: Zvýšíme kvalitu a dostupnost vysokoškolského vzdělání.

5.1. **Zvýšíme kvalitu** vysokých škol skrze změny ve způsobu jejich řízení.

5.2. **Zvýšíme kapacity** vysokých škol, úspěšnost a flexibilitu studia.

5.3. **Zvýšíme podporu nadaných socioekonomicky znevýhodněných** studentů.

5.4. **Posílíme internacionalizaci** vysokých škol díky vyššímu počtu zahraničních studentů a samoplátců včetně špičkových studentů doktorských programů; odstraníme bariéry ve vízovém procesu a dokončíme integraci do evropských struktur ENQA a EQAR.

5.5. **Posílíme evropskou dimenzi** špičkové vědy.

Prioritizace uvnitř priorit

Jednotlivým opatřením jsou přiřazeny tzv. medaile, od zlaté po bronzovou, vyjadřující vnitřní prioritizaci opatření v rámci jednotlivých priorit.

Méně hodnotná medaile však neznamená, že by dané opatření nestálo za realizaci. Naopak už samotný fakt, že opatření bylo do priorit zahrnuto, znamená, že bylo vyhodnoceno jako opatření mající potenciál významného dopadu na splnění stanoveného cíle. Ideálním stavem, který je za dobrých podmínek naplnitelný, je samozřejmě realizace všech stanovených opatření bez ohledu na medaili.

Pokud by však z jakýchkoli důvodů (finančních, personálních či časových) bylo nezbytné dojít i uvnitř priorit k další prioritizaci, značí medaile, která opatření dostanou přednost, neboť představují vyšší přínos pro naplnění prioritních cílů.

Zároveň je nutné počítat s tím, že s ohledem na komplexnost priorit může v průběhu implementace docházet i k potřebě prioritizace opatření mezi jednotlivými prioritami, úpravy pojetí jednotlivých opatření, jejich úplnému vypuštění či posunu v čase.

Priority vycházejí ze Strategie 2030+

Priority vycházejí a přímo navazují na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Tu s využitím příslušné teorie změny (která je v úvodu každé priority popsaná) rozpracovávají až na úroveň konkrétních opatření. Cílem nebylo pokrýt všechny strategické linie a jejich části ze Strategie 2030+, ale vybrat ty, které mají potenciál nejvíce přispět k dosažení dvou hlavních cílů Strategie 2030+, případně je doplnit o kroky, které budou pro úspěch nezbytné (viz prioritní osa 1: řízení).

Priority vycházejí z Programového prohlášení vlády České republiky a Hospodářské strategie Česko: Země pro budoucnost 2.0

Vláda České republiky deklarovala vzdělávání v rámci svého Programového prohlášení[3] jako jednu ze svých klíčových priorit. Stejně tak v rámci Hospodářské strategie Česko: Země pro budoucnost 2.0 se vláda zavázala k posílení veřejných výdajů na vzdělávání[4].

Postupné naplňování výše uvedených závazků a jejich promítnutí do státního rozpočtu České republiky na roky 2027, 2028 a 2029 je jednou z nezbytných podmínek pro naplnění vymezených priorit v plném rozsahu.

Zároveň je však nezbytné zaměřit pozornost na efektivní využití zdrojů veřejných rozpočtů, které již nyní do oblasti vzdělávání směřují a na úpravu pravidel a parametrů pro jejich využití tak, aby lépe podporovaly dostupnost, udržitelnost a kvalitu vzdělávání, a to i s ohledem na probíhající či očekávané změny ve společnosti (demografický vývoj, technologický vývoj apod.).

[3] *Naše školy – od mateřských až po vysoké – jsou pro nás prioritou. Investice do vzdělávání nejsou totiž pouhým výdajem, ale klíčovou investicí do budoucnosti České republiky. Proto postupně znovu navýšíme výdaje na vzdělávání až k průměru zemí OECD. Tato investice se mnohonásobně vrátí v podobě lepší kvality života, hospodářského růstu a sebevědomé společnosti, připravené čelit výzvám 21. století.* (část 9., dostupné zde: https://vlada.gov.cz/cz/vlada/programove-prohlaseni/programove-prohlaseni-vlady-224629/)

[4] *Česká republika vydává na vzdělávání pouze 5,2 % HDP, což je pod průměrem zemí OECD (5,8 %). Podfinancované zůstává zejména terciární vzdělávání. Nízká úroveň investic se promítá nejen do platů učitelů, ale také do slabé podpory rozvoje škol, inovací a internacionalizace. To se odráží v nízké mezinárodní konkurenceschopnosti českých vysokých škol – pouze dvě až tři se umisťují mezi 500 nejlepšími vysokými školami světa.* (dostupné zde: https://mpo.gov.cz/strategie)

Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy

Kapitoly k jednotlivým prioritním osám

Priorita 1: Řízení

Zaměříme řízení vzdělávacího systému na dosahování definovaných cílů a rozhodování založeném na datech.

Proč

Dobrých výsledků nedokážeme dosáhnout bez kvalitního vedení. Potřebujeme kvalitní strategii, skvělou implementaci, sledovat dopad naší práce a učit se z něj. Téměř 300 expertů toto vnímá jako největší problém českého vzdělávání: “Státní politika ve vzdělávání je nekoncepční a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority.” (TA AV ČR, 2019)

Aby se strategie z národní úrovně propsaly do regionů, a nakonec do každé školy, musí každá úroveň v systému mít jasnou odpovědnost, dostatečné kapacity, kompetence a pracovat na společných prioritách.

Ve vedení škol potřebujeme pedagogické lídry *(viz Priorita 2: Učitelé a ředitelé)*, kteří mají kapacitu a kompetence zlepšovat duševní odolnost a učení dětí přímo i skrze vedení ostatních pedagogů. Do téměř poloviny obecních škol ale dochází méně než 100 dětí a žáků – jejich ředitelé jsou extrémně zatíženi administrativou (nemají na koho delegovat), nemohou efektivně najmout dostatek specializovaného a odborného personálu (psychologové, jazykáři atd.) a navíc je jejich provoz výrazně dražší. Provoz těchto škol jako samostatných právních subjektů tak odčerpává prostředky, které by bylo efektivnější investovat přímo do zvyšování odolnosti a zlepšování učení dětí.

V 90. letech 20. století a na začátku nového tisíciletí jsme postupně přenesli odpovědnosti za zřizování škol na samosprávy, které sice vybírají ředitele, ale kvalitu pedagogického vedení školy a jím podmíněnou **kvalitu vzdělávání obvykle nevnímají jako svou odpovědnost** a pro její zajišťování nemají kapacity a kompetence. Jen jednotky procent zřizovatelů zřizují více než jednu školu a přes polovinu zřizovatelů škol nemá více než tisíc obyvatel. Většina zřizovatelů nemůže zaměstnávat personál pro profesionální správu a podporu svých škol ani řešit problémy, které přesahují rámec jedné školy (např. koordinaci sociálních a dalších služeb na podporu duševního zdraví a vyrovnávání znevýhodnění apod.), nebo jedné obce (např. demografické změny).

MŠMT a jím zřizované a řízené organizace musí účinně prosazovat priority, implementovat cíle a zajišťovat a vyhodnocovat plnění a dopady jednotlivých opatření. MŠMT má potenciál: dobré lidi, schopné a nadšené pro práci na úkolech, které mají přímý vliv na budoucnost naší země. Tento potenciál musí umět důsledně využívat k naplňování priorit.

Základním předpokladem úspěchu jsou především jasné a stabilní priority, efektivní implementační a komunikační struktura s moderní kulturou vrcholového leadershipu a dostatečné personální kapacity.

MŠMT potřebuje získávat do služeb resortu další schopné lidi. Potřebuje také vytvářet podmínky pro to, aby o tyto lidi nepřicházelo. Nejde jen o peníze nebo bonusy. Důležitou motivací je též efektivita agend a kvalita procesů, které nesmějí být samoúčelné a zatemňovat tím hlavní misi resortu.

Za stanovením priorit, určením cesty k jejich naplnění i vytvářením kapacit a podmínek vždy stojí znalost reality a schopnost modelovat dopady jednotlivých opatření. Pozornost tudíž zasluhuje i systém řízení dat zahrnující datovou politiku resortu, správu dat, způsob jejich sdílení s dalšími aktéry, způsob vyhodnocování, interpretace a prezentace.

Více viz **Příloha Paradigma změn v oblasti regionálního školství**.

Cíle a teorie změny

Abychom zlepšili řízení systému, potřebujeme zaměřit pozornost na národní úroveň (část A) - tedy fungování MŠMT a jím zřizovaných a řízených organizací a potřebujeme zlepšit řízení regionálního školství přímo v území (část B).

Národní úroveň řízení

Cíl 1: Máme jasné priority a efektivně je řídíme

MŠMT má jasně pojmenovaný úzký okruh priorit, které se příští 3 roky zásadně nemění. Vedení ministerstva aktivně a efektivně řídí priority, a to uvnitř resortu i směrem k terénu.

Stanovování a řízení priorit je jedním z hlavních poslání ministra školství, mládeže a tělovýchovy. Jako koncepční a implementační útvar slouží ministrovi odbor Kabinet ministra (K1), plnící roli tzv. Delivery Unit (DU).

Činnost DU nenahrazuje liniové řízení resortu, ale představuje most mezi politickým vedením a odborným aparátem.

Na úrovni ministerstva budou zavedeny a otestovány nové prvky řízení priorit (prvky strategického řízení), které, pokud se osvědčí, budou dále využitelné jako standardní nástroj strategického řízení resortu. Posílí se prvek vrcholového leadershipu a mechanismy vnitřní spolupráce a koordinace resortu.

Směrem k aktérům v území MŠMT vytvoří stabilní nástroje řízení priorit, aby na společných cílech spolupracovaly všechny regiony a školy. To se neobejde bez budování důvěry prostřednictvím kvalitní komunikace, bezprostředního kontaktu s územím a inovativních procesů řízení a leadershipu.

Cíl 1 vychází z těchto předpokladů:

- Sebevědomé stanovení jasných, stabilních a dosažitelných priorit a jejich cílené a soustavné sdílení nejen se zaměstnanci resortu, ale především s aktéry, kterých se priority přímo týkají (s regiony, obcemi, školami i veřejností) povede k posílení důvěry i vnitřní motivace institucí a jednotlivců podílet se na naplňování priorit.
- Propojení liniového řízení s prvky projektového řízení posiluje sdílené povědomí o tom, co je prioritní a co nikoli, a usnadňuje sdílení odborných znalostí a zkušeností a jejich nasměrování ke stanoveným cílům.
- Projektové řízení napomáhá tomu, aby všechny úrovně liniového řízení věnovaly prioritním aktivitám náležitou pozornost. Funguje jako eskalační mechanismus, garant dodržování stanovených harmonogramů a prostředník pro poskytování potřebných součinností napříč liniovou strukturou úřadu.
- Zavedení projektového řízení je také nezbytnou podmínkou pro existenci motivujícího týmového prostředí.

Cíl 2: Máme kapacity pro doručování výsledků

MŠMT pomocí jednorázových i dlouhodobých opatření zajišťuje, že se všem prioritám věnuje odpovídající množství schopných lidí. Vytváří podmínky pro to, aby lidé v ministerstvu a jím zřizovaných a řízených organizacích mohli svoji práci vykonávat s vědomím, že dává smysl a vede k jasnému a dosažitelnému cíli. MŠMT odstraňuje překážky v podobě nesmyslných nebo zbytečně komplikovaných procesů.

MŠMT potřebuje získat ochotu a motivaci lidí. Nestačí jen definovat a komunikovat priority, vysvětlovat smysl změn a vytvářet nové úkoly. Zároveň je potřeba vytvořit podmínky, ve kterých budou mít lidé v resortu chuť pracovat. To znamená porozumět, co lidi nejvíc trápí, a začít odstraňovat překážky, které jim ztěžují profesní život. Pokud MŠMT dělá důležité a velké změny, musí věnovat adekvátní pozornost kapacitám lidí i kvalitě vedení.

Cíl 2 vychází z těchto předpokladů:

- Úspěšné naplňování priorit stojí především na lidech. Priority, cíle a opatření musejí mít schopné lídry i exekutivce.
- Empatie funguje jako silný motivační faktor. Již samotné vědomí, že jednou z priorit resortu jsou dobré pracovní podmínky a že se změna k dobrému odehrává i na samotné půdě MŠMT, vede k důvěře lidí, že jejich práce bude mít zamýšlené dopady i vůči dalším aktérům.
- Neustálá a systematická kultivace procesů uvnitř organizace není samoúčelná. Jednorázové vytvoření kapacit nestačí. Platí totiž, že každý uspořádaný systém má sklon vracet se k chaosu. Takzvaná revize agend musí probíhat v jasně nastavených periodách.

Cíl 3: Řídíme priority na základě dat

MŠMT pravidelně sdílí s dalšími aktéry ve vzdělávací soustavě srozumitelné a přehledné informace o měřitelných dopadech realizovaných opatření (prioritní dashboardy). Tyto informace resortu pomáhají na základě průběžných indikátorů sledovat, zda jde správným směrem. Vycházejí z přehledné datové základny, k jejíž kultivaci MŠMT účelně využívá postupy podle zákona o správě dat veřejného sektoru.

Rozhodování, ale také hodnocení dopadů rozhodnutí musí být podloženo daty vztahujícími se k jasně stanoveným indikátorům změny. Tato data budou sdílená s aktéry ve vzdělávací soustavě. Lidé, kteří se podílejí na realizaci jednotlivých opatření, tak budou mít pravidelný přístup k datům ukazujícím, zda opatření míří k cíli dané priority a zda k tomu jejich aktuální počínání reálně přispívá.

Ministerstvo využije proces implementace zákona o správě dat veřejného sektoru jako příležitost podpořit ustavení datové základny orientované na priority.

Cíl 3 vychází z těchto předpokladů:

- Ne vždy lze využít tvrdá data; jsou-li však dostupná, je naší povinností z nich vycházet.
- Dostupnost dat se zvyšuje; ne vždy však disponují všechny strany týmiž daty.
- Sdílená data fungují jako společný jazyk – snižuje se pravděpodobnost nedorozumění.
- Rozhodování založené na otevřených a ověřitelných datech přispívá ke kvalitě a ke vzájemné důvěře.

Indikátory

Indikátory pro cíl 1:

- projektové řízení dle zkušeností vedení a zaměstnanců resortu pomáhá koordinovanému a včasnému plnění opatření v jednotlivých prioritách (poprvé bude ověřeno v rámci řídících výborů a projektových týmů šetřením v 6/2027; dále průběžně)
- aktéři v území mají dostupnou metodickou podporu a vnímají resort jako důvěryhodného partnera (průběžné zjišťování kombinací metod - (od 1/2027)

Indikátory pro cíl 2:

- k 6/2027 jsou vytvořeny a obsazeny kapacity potřebné pro realizaci jednotlivých prioritních opatření
- k 12/2026 byla provedena revize alespoň 3 ze 4 přednostních agend (ověřuje se realistické nastavení metody)
- k 12/2028 vykazuje resort převažující spokojenost s efektivitou procesů (dle dotazníkového šetření a analytické části navazující revize)

Indikátory pro cíl 3:

- MŠMT využívá resortní data k rozhodování a k tvorbě a prosazování politik a sdílí data s aktéry ve vzdělávací soustavě (7/2027 - v souvislosti s produkčním provozem prioritních dashboardů)
- datový fond resortu je využitelný pro nasazení nástrojů umělé inteligence (7/2027).

Řízení škol v území

Cíl 4: Ujasníme odpovědnost zřizovatelů za kvalitu škol a naplňování národních strategií a vytvoříme zřizovatelům dostatečné možnosti odpovědnosti dostát.

Samosprávy zřizují školy coby veřejnou službu, která je financovaná jak ze státního rozpočtu, tak i z veřejných prostředků samospráv zejména skrze rozpočtové určení daní. Samosprávy zřizují školy, vybírají a odvolávají ředitele škol a rozhodují o jeho odměnách, rozhodují o tom, kde má dítě nárok na přednostní přijetí do školy (spádové oblasti). Nově též financují nepedagogickou práci, ale i další vzdělávání pedagogických pracovníků či učební pomůcky. Samosprávy ale také zajišťují další veřejné služby, zejména v sociální oblasti, které jsou pro úspěch vzdělávání ve školách nezbytné. Zřizovatelé tak hrají klíčovou roli v naplňování vzdělávací politiky – bez jejich součinnosti není možné plošně zlepšit kvalitu škol a výsledky dětí. Proto je nutné jasně pojmenovat jejich odpovědnost v systému tak, jako to dělají podobně decentralizované systémy, které svěřily zřizování škol samosprávným institucím (Estonsko, Island, Nizozemí, Ontario ad.), svěřit jim k tomu odpovídající nástroje a nastavit způsob ověřování, zda je odpovědnost naplňována.

Potřebujeme takového zřizovatele, který (Vize Systému podpory a vedení ředitelů škol, 2025):

- **Strategicky vede rozvoj zřizovaných škol:** Propisuje vize a strategie národní vzdělávací politiky do fungování škol. Zkušenosti a potřeby škol postupuje jako zpětnou vazbu a východiska zpět na národní úroveň (kde se využívá při nastavování národní vzdělávací politiky). Sleduje dopady na úrovni škol a z nich odvozuje lokální cíle a aktivity. Zajišťuje financování spojené s rozvojem zřizovaných škol. Snižuje nerovnosti – segregaci žáků, tlumí spádovou turistiku apod.

- **Personálně vede:** Vybírá a dlouhodobě vede ředitele (sdílí očekávání, poskytuje zpětnou vazbu). Zajišťuje transparentnost a apolitičnost konkurzů. Rozhoduje o odměně ředitele. Strategicky pracuje s talenty v regionu. Zajišťuje strategii nástupnictví a budování kapacit (a zvyšuje tím počet uchazečů o pozice ředitele).

- **Podporuje kvalitu:** Financuje a podporuje vzdělávání a spolupráci ředitelů zřizovaných škol.

- **Zajišťuje dostupnost a kapacity škol:** Stará se o dostatečný počet míst, odpovídající kapacity budov, jejich vhodné umístění a efektivní velikost. Zajišťuje dopravní obslužnost.

- **Odbřemeňuje ředitele od zbytečné administrativní zátěže:** Umožňuje ředitelům věnovat více času podpoře kvality výuky.

- **Efektivizuje provoz:** Využívá úspor z rozsahu při zajišťování provozních činností a uvolňuje tak zdroje pro účely zvyšování kvality.
- **Koordinuje služby podporující děti a žáky mimo rámec školy:** Zajišťuje, aby služby maximálně podporovaly rozvoj každého žáka (PPP, SPC, OSPOD, týmy duševního zdraví a další sociální služby, zdravotní služby atd.).
- **Zajišťuje sdílení podpůrných profesí nebo nedostatkových pozic:** Umožňuje sdílení školních psychologů, učitelů IT apod. tam, kde je školy neumí efektivně vytížit.

Tuto odpovědnost většina současných zřizovatelů objektivně (s ohledem na svou velikost) nemůže naplňovat, protože na ni nemají kapacity ani nemohou zajistit koordinaci služeb na úrovni regionu.

Tuto odpovědnost v regionu by mohl teoreticky nést jiný aktér – stát (jako tomu bylo před revolucí, nebo jako je tomu např. v Singapuru), nebo obce s rozšířenou působností (tj. stát v zastoupení obce). Fakticky by to znamenalo odebrání zřizovatelské kompetence samosprávě. Tuto cestu nevolíme, protože s sebou nese vysoké náklady (politické, vztahové, administrativní) a protože respektujeme porevoluční vývoj, který českou demokracii staví na místních samosprávných komunitách. Především ale proto, že samospráva zodpovídá za poskytování i dalších služeb, které jsou se školstvím synergické (především sociálních, zdravotních ad.). Nám podobné systémy (jako Estonsko, Anglie či Nizozemí) na této synergii staví a dosahují i v takovém uspořádání skvělých výsledků.

Potřebné velikosti samospráv pro efektivní naplnění výše uvedených zřizovatelských odpovědností můžeme dosáhnout dvěma cestami – faktickým sloučením obcí do samosprávných mikroregionů (Estonsko, Dánsko, Anglie), k čemuž ale dlouhodobě není politická vůle, nebo společným poskytováním veřejných služeb a koordinovaným plánováním na úrovni mikroregionu (Francie, Rakousko) ve svazku, k čemuž Ministerstvo vnitra připravilo společenství obcí. To je nástrojem preferovaným, protože jej úspěšně využívají systémy podobné českému. (K roli zřizovatele a jeho kapacitám viz **Přílohy Paradigma změn v oblasti regionálního školství a Jak velké potřebujeme obce a školy a proč?**)

Cíl 5: Vytvoříme pro ředitele a střední management škol podmínky věnovat se naplno pedagogickému vedení.

Pedagogické vedení škol má nejvýznamnější efekt na učení žáků, hned po kvalitě kurikula a vzdělání učitelů. Kvalitní a efektivní pedagogické vedení školy totiž skrze práci s pedagogy školy a podporu spolupráce mezi pedagogy vzájemně vede k pozitivnímu přístupu učitelů k inovacím, novým trendům a reformám – učitelé jim lépe rozumějí, důvěřují jejich záměrům a ztotožňují se s nimi. Kvalitní pedagogické vedení vede také k většímu zapojení rodičů do života školy, k větší důvěře ve školu i uvnitř školy vzájemně, a podporuje profesionalizaci a rozvoj jak učitelů, tak žáků. Profesionalizace učitelů, jejich rozvoj a podporovaný entusiasmus ovlivňují kvalitu výuky a sociální klima ve třídě. Dlouhodobé dopady těchto efektů působí pozitivně na vzdělávací výsledky žáků, ale i na širší sociální aspekty jejich životů, jako jsou životní spokojenost, pocit budoucího zabezpečení, schopnost socializace a budování kapitálů, což se dále odráží v životních drahách žáků a kvalitě jejich životů. Žáci, kteří navštěvovali pedagogicky kvalitně vedené školy, jsou v dalším životě méně často nezaměstnaní, v exekucích, jsou lépe uplatnitelní na trhu práce a méně se bojí budoucnosti a změn, které je v ní čekají. Obvykle jsou také občansky více angažovaní a společensky odpovědní. (K významu pedagogického vedení škol viz **Příloha Vliv pedagogického vedení škol na kvalitu vzdělání**.)

Indikátory

1. **Roste podíl škol, jejichž zřizovatel vykazuje prvky profesionální správy**; tedy zřizovatelů, kteří splňují předpoklady Vize Systému podpory a vedení ředitelů škol, 2025.
2. **Roste podíl dětí a žáků navštěvujících ředitelství zřizovaná společenstvím obcí**; tedy zřizovatele, s nímž spojujeme řešení nedostatečných kapacit zřizovatelů škol na venkově a profesionalizaci správy škol jako vzdělávacích institucí.
3. **Klesá počet podlimitních ředitelství** škol jejich integrací do větších ředitelství nebo úpravou organizace školy.
4. **Roste počet ředitelství škol s více než 500 dětmi a žáky**.

Více k nastavení výše uvedených indikátorů viz **Příloha Jak velké potřebujeme obce a školy a proč?**

Přehled opatření

1. Cíl: Máme jasné priority a efektivně je řídíme

1. 1.1. Řídicí procesy
1. 1.2. Vedení regionů

2. Cíl: Máme kapacity pro doručování výsledků

1. 2.1. Kapacity pro prioritní opatření
2. 2.2. Revize agend

3. Cíl: Řídíme priority na základě dat

1. 3.1. Prioritní dashboard
2. 3.2. Systém řízení dat

4. Cíl: Ujasnění odpovědnosti zřizovatelů

1. 4.1. Zákonná odpovědnost zřizovatele, její kontrola a naplňování
1. 4.2. Podpora zřizovatelů a informovanost ze strany MŠMT

5. Cíl: Vytvořit prostor pro pedagogický leadership ředitelů

2. 5.1. Usnadnění vzniku a správy spojených ředitelství
2. 5.2. Zvýšení prostoru ředitelů pro pedagogický leadership

Priorita 2: Učitelé a ředitelé

Podpoříme rozvoj učitelů, ředitelů a dalších pedagogů v mateřských, základních a středních školách tak, aby dokázali efektivněji naplňovat vzdělávací cíle.

Proč

Učitelé mají zásadní vliv na vzdělávací výsledky žáků. Ze všech faktorů, které na úrovni školy ovlivňují rozdíly mezi žáky v jejich vzdělávacích výsledcích, mají největší vliv faktory spojené s kvalitou učitelů a s tím, co učitelé dělají (Hattie 2003, str. 2). Učení je vysoce komplexní činnost, velmi závislá na okolnostech. Lze ale na základě dostupné evidence říci, že je např. podstatné, nakolik mají učitelé vysoká očekávání od všech žáků, nakolik jasně a srozumitelně komunikují cíle vzdělávání a způsoby, jak lze cílů dosáhnout, nakolik vedou žáky k hlubokému porozumění, nakolik uzpůsobují výuku vzdělávacím potřebám žáků, nakolik zajišťují žákům zpětnou vazbu, nakolik vedou žáky k vyhodnocování a řízení vlastního učení (metakognici), nakolik vedou žáky k chování podporujícímu učení, nakolik zajišťují bezpečné prostředí pro učení, či nakolik vyhodnocují svůj vliv na žáky a jejich pokrok v učení (viz např. Hattie, John 2009; EEF Teaching and Learning Toolkit).

Pokud chceme podporovat, aby co nejvíce učitelů poskytovalo žákům excelentní výuku, je třeba se zaměřit na faktory, které jim to nejlépe umožní. Z výzkumné evidence lze doložit, že mezi zásadní faktory patří kvalita počáteční přípravy a dostatek kvalifikovaných učitelů, kvalita pedagogického vedení škol ze strany ředitelů (včetně kultury učení a spolupráce ve škole či vyhodnocování výsledků žáků) nebo dostupnost a kvalita efektivních forem profesního rozvoje. Podstatný vliv na to, kdo vstoupí do profese učitele, setrvá v ní, či ji opustí, má mj. také relativní výše platu nebo společenská prestiž profese.

Čeští učitelé čelí řadě faktorů, které výkon jejich práce komplikují:

- **Nekvalifikovanost učitelů je u nás mezi nejvyššími v EU** (TALIS 2024), a činí v průměru 10,4 % (Mimořádné šetření MŠMT 2025). To je obecně spojeno s nižšími výsledky žáků, přispívá k nižšímu statusu učitelů ve společnosti (Hospodářský výhled ČR, OECD 2025, str. 98).
- **Vývoj platu učitelů v průběhu kariéry je v ČR oproti jiným zemím OECD velmi nízký.** Rozdíl mezi nástupním platem a platem ke konci kariéry je cca 30 %, zatímco průměr v OECD je 65 % (zdroj: Hospodářský výhled ČR, OECD 2025).
- **Průměrný plat učitele klesl v roce 2025 na 108 % průměrné mzdy, což je výrazný pokles z 125 % v roce 2021. Nejméně atraktivní jsou dlouhodobě platy učitelů středního věku.** (Münich, Smolka 2026, str. 2). Mezinárodní šetření TALIS 2024 přitom potvrzuje silnou statistickou korelaci mezi spokojeností učitelů s platem a ochotou v profesi setrvat (učitelé, kteří jsou spokojeni se svými platy, mají v průměru o 25 % nižší pravděpodobnost, že budou chtít opustit učitelské povolání během příštích pěti let; TALIS 2024, str. 254). Podstatný vliv má relativní výše platu i na šíři okruhu kandidátů, kteří se do profese hlásí, nebo na jejich kvalitu. Podstatným faktorem je konkurence na trhu práce pro absolventy specifických oborů, proto je efekt vysoký zejména u STEM oborů.
- **Pouze 22 % českých učitelů se domnívá, že si společnost váží povolání učitele.** Přestože se tento podíl od roku 2013 postupně zvýšil o 12 p. b., učitelé vnímají nedostatečné společenské ocenění jako jedno z nejpalčivějších úskalí své profese (TALIS 2024). Data z šetření TALIS zároveň ukazují, že učitelé, kteří mají pocit, že si společnost jejich profese váží, mají o více než 10 % nižší pravděpodobnost, že budou uvažovat o odchodu z učitelské profese během následujících pěti let.
- **Agresivní jednání žáků má dle dat ČŠI vzestupný trend.** Podíl navštívených základních škol, které v daném školním roce řešily na školní úrovni agresi žáka vůči spolužákům, vzrostl meziročně

o 15procentních bodů na 56 %, verbální agresi vůči učitelům o 7procentních bodů na 48 % (ČŠI 2025b, str. 82). **V mezinárodním srovnání má přesto ČR stále jednu z nejnižších hodnot vykázaných problémů s chováním žáků ze strany učitelů**: Stres ze zastrašování nebo verbálních útoků ze strany žáků uvádí 7,4 % českých učitelů, což je mezi nejnižšími hodnotami v mezinárodním srovnání. Průměrný podíl času, který čeští učitelé věnují zjednávání pořádku, činil v roce 2024 9 % vyučovací hodiny (cca 4 minuty), což je stále výrazně méně než průměr EU (15 %; TALIS 2024, str. 29). **Problémy s kázní a chováním žáků však obecně představují významný zdroj stresu a patří mezi hlavní faktory ovlivňující záměr učitelů opustit profesi.** V průměru v zemích OECD mají učitelé, kteří zažívají zastrašování nebo verbální napadání ze strany žáků nebo považují udržování kázně ve třídě za vysoce stresující, přibližně dvojnásobnou pravděpodobnost, že budou během příštích pěti let uvažovat o odchodu z učitelství (TALIS 2024, str. 231).

- **Ředitelé škol nemají dostatečný časový prostor vést lidi a pedagogický proces ve škole.** V průměru věnují administrativním úkonům 40 % pracovního času, což je nejvíce v rámci celé EU (TALIS 2018, str. 77). O roli ředitele není dostatečný zájem (do 39 % konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč; ČŠI, 2025), 85 % ředitelů nedostává na svou práci žádnou formální zpětnou vazbu (McKinsey, 2010). **Přitom kvalita vedení školy je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících, zda učitelé zůstávají v profesi** nebo na konkrétní škole, případně zda ji opouštějí. Pro některé učitele má podpora ředitele dokonce větší význam než výše platu (Podolsky a kol. str. 6). Učitelé, kteří jsou spokojeni se svými pracovními podmínkami (mimo plat), mají o 40 % nižší pravděpodobnost, že zvažují odchod, což je vyšší podíl než u samotné spokojenosti s platem (25 %; TALIS 2024, str. 231). Kvalita vedení školy je klíčovým faktorem pracovní spokojenosti učitelů. Učitelé, kteří vnímají vedení školy pozitivněji, jsou zároveň celkově spokojenější se svou prací (Mudrák, Zábrodská 2025, str. 4).
- **Přibližně 20 % učitelů se neúčastní žádné aktivity v rámci průběžného vzdělávání pedagogických pracovníků. 10 % učitelů dosud nikdy nedostalo zpětnou vazbu od svých kolegů** (ČŠI 2024). Profesní rozvoj učitelů je cca z 60 % financován z fondů EU (zejména prostřednictvím výzev “šablony”) a jeho financování jako součást ostatních neinvestičních nákladů (ONIV) bylo od 1.1.2026 převedeno ze státu na zřizovatele škol. Průběžné formy profesního rozvoje pedagogů nejsou státem akreditovány a nabídka není prioritizována či přehledně komunikována učitelům.
- **Proces revize kurikulárních dokumentů (RVP PV a ZV) se oproti původnímu plánu prodloužil o 3 roky.** Původně plánované datum povinného náběhu nového RVP v 1. a 6. třídách základních škol se postupně posunulo z 1.9.2025 na 1.9.2028. Tím došlo k určité demotivaci části učitelů a k déle trvající nejistotě ohledně změn v této oblasti.

Z těchto důvodů je třeba realizovat sadu opatření zaměřených na řešení či zmírnění výše uvedených výzev. Smyslem priority 2 “Učitelé a ředitelé” je proto podpořit rozvoj učitelů, ředitelů a dalších pedagogů v mateřských, základních a středních školách tak, aby dokázali efektivněji naplňovat vzdělávací cíle.

Priorita úzce navazuje na Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+, zejména navazuje na strategické linie 1 “Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání” a 3 “Podpora pedagogických pracovníků”, ale i na další strategické linie. Priorita má ambici zásadně pozitivně posunout naplňování cíle 3.1 “Systém komplexní profesní přípravy a podpory” zejména skrz posílení práce s kompetenčními rámci učitelů a ředitelů, prohloubení reformy přípravy učitelů, proměnu systému DVPP, posílení škol jako učících se organizací a posílení pedagogického vedení škol (vše jsou klíčová opatření uváděná Strategií 2030+).

Cíle priority a teorie změny

Opatření v prioritě 2 jsou zásadní pro naplnění **dopadových cílů 1, 2, 3 a 4 uvedených v části C do roku 2035.** Tedy zlepšení výsledků dětí, zlepšení výsledků dětí ze znevýhodněného prostředí, zlepšení duševního zdraví a odolnosti i zvýšení kvalifikovanosti mladých lidí. Pro přispění k těmto dopadovým cílům na žácích je třeba dosáhnout cílů ve smyslu změny jednání cílových skupin (outcomes), což jsou učitelé, ředitelé a další pedagogičtí pracovníci. V následujících oddílech je pod pojmem „žák“ myšleno vždy také dítě v předškolním vzdělávání.

Do roku 2035 cílíme na následující posuny v jednání učitelů a ředitelů:

1. **Zlepší se pedagogické vedení škol ze strany ředitelů a širšího vedení škol. Vedení škol posílí ve školách kulturu učení zaměřenou na vyhodnocování evidence o vzdělávacím pokroku žáků a na spolupráci pedagogů na zvyšování kvality výuky a profesním rozvoji.**

   - vedení škol i jednotliví učitelé vyhodnocují vzdělávací pokrok žáků s oporou o evidenci a o RVP/ŠVP
   - vedení škol i jednotliví učitelé vyhodnocují kvalitu své výuky s oporou o kritéria (kompetenční rámec učitele, ředitele, kritéria kvalitní školy)
   - vedení škol podporuje a řídí spolupráci mezi pedagogy a společný profesní rozvoj pedagogů tak, aby vycházel z výše uvedené evidence i kritérií kvality, a vyhodnocují jeho vliv na žáky
   - Realizují se tím zejména tyto kompetence z Kompetenčního rámce ředitele školy:
     - 2.1 Systematicky řídím pedagogickou práci školy s oporou o sdílenou představu o její kvalitě.
     - 2.3 Pedagogický tým vedu ke kvalitní výuce opřené o vyhodnocování pokroku každého žáka a o důvěru v jeho schopnosti.
     - 2.4 Vyhodnocuji vzdělávací výsledky žáků a zajišťuji efektivní podporu žákům, kteří nedosahují očekávaných výsledků.
     - 3.3 Vedu tým ke spolupráci, vzájemné podpoře a zpětné vazbě.
     - 3.4 Vedu tým k pravidelnému vyhodnocování vlastní práce a autonomnímu profesnímu rozvoji.

2. **Učitelé vyhodnocují vzdělávací pokrok žáků a spolupracují na efektivním profesním rozvoji s cílem vzdělávací pokrok žáků maximalizovat.**

   - učitelé vyhodnocují vzdělávací pokrok žáků s využitím evidence (žákovské produkty, pozorovatelné jednání, výsledky v testech, projektech, docházka atp.) s ohledem na cíle vzdělávání (RVP, ŠVP)
   - učitelé reflektují svou výuku s cílem uvědomit si svůj vliv na učení žáků a formulovat potřeby pro svůj profesní rozvoj, využívají k tomu kritéria kvality (kompetenční rámec učitele)
   - učitelé se zapojují do efektivních forem profesního rozvoje a spolupráce s cílem maximalizovat svůj pozitivní vliv na vzdělávací pokrok žáků
   - Realizují se tím zejména tyto kompetence z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství:
     - 2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.
     - 5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
     - 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

3. **Kvalitní pedagogové setrvávají v profesi, udržují si vnitřní motivaci a noví přicházejí.**
    - instituce připravující učitele připravují každoročně takový počet absolventů (včetně doplňujícího pedagogického studia) v jednotlivých specializacích (aprobacích), aby se snižoval počet úvazků učitelů nedostatkových aprobací, které ředitelé škol reportují jako "kritický problém obsadit", a aby docházelo ke snižování podílu nekvalifikované a neaprobované výuky.
    - variabilita a konkurenceschopnost platů učitelů i další faktory ovlivňující motivaci učitelů setrvat v profesi (pracovní podmínky, kvalita vedení školy) se zvýší natolik, aby to přispělo ke snížení odchodů (začínajících) učitelů z profese a zvýšil se okruh zájemců o vstup do profese i kvalita těchto zájemců.

Do roku 2029 pro to musíme vytvořit podmínky.

Abychom dosáhli naplnění výše uvedených 3 cílů ve smyslu změny jednání cílových skupin do roku 2035, musíme pro to vytvořit podmínky. To je něco, co je možné naplnit do roku 2029. Cíle jsou prioritizovány podle své důležitosti a dopadu pomocí zlaté, stříbrné a bronzové medaile (viz také úvodní část Medaile - priority uvnitř priorit).

1. **KURIKULUM: Dotáhneme proces revizí RVP a jejich implementaci tak, aby byly pro učitele a ředitele kvalitním nástrojem, jak dosahovat s dětmi co nejlepších výsledků.**

1.1. MŠ, ZŠ a SŠ mají k dispozici kvalitní RVP a v případě ZŠ a SŠ také modelové ŠVP (stručné, srozumitelné, vyvážené, koherentní, aplikovatelné).

1.2. Je efektivně podporována implementace (proměna výuky) na MŠ a ZŠ, včetně dostupných ucelených výukových materiálů a propojení se systémem profesního a kariérního rozvoje učitelů.

1.3. Je rozhodnuto o způsobu vyhodnocování vzdělávacích výsledků žáků dle RVP (testování v uzlových bodech) a byla realizována pilotáž.

2. **PŘÍPRAVA: Instituce připravující učitele realizují přípravu v souladu s kompetenčním rámcem (KRAAU), revidovaným kurikulem a v úzké spolupráci s praxí a v takovém rozsahu, že dochází ke snižování podílu nekvalifikované a neaprobované výuky.**

2.1. Je úspěšně realizován vládní program na navýšení počtu studentů učitelství, proto roste počet studentů a absolventů učitelských studijních programů zejména deficitních aprobací; máme kvalitní data o realizaci programu a počtech připravovaných učitelů v jednotlivých aprobacích.

2.2. Učitelé nedostatkových aprobací jsou lákáni do profese cíleným programem na doplňování kvalifikace/aprobace formou CŽV a podporou v rámci systému profesního a kariérního rozvoje.

2.3. Kvalifikační učitelské studium připravuje učitele v souladu s kompetenčním rámcem (KRAAU) a revidovaným kurikulem a v úzké spolupráci s praxí (zejm. provázející učitelé, fakultní a klinické školy).

3. **ROZVOJ: Vytvoříme efektivní systém profesního rozvoje učitelů.**

1 3.1. Zavedeme novou roli učitele pro MŠ, ZŠ i SŠ (metodik vzdělávání), která zvýší dostupnost efektivních forem profesního rozvoje a spolupráce.

3 3.2. Zkvalitníme podporu začínajících učitelů v adaptačním období na všech stupních škol s oporou o kritéria kvality (KRU).

2 3.3. Zavedeme certifikaci kvality strategicky významných programů profesního rozvoje učitelů a finančně i komunikačně podpoříme jejich dostupnost.

3 3.4. Posílíme využívání výzkumných poznatků o tom, co funguje ve vzdělávání, v profesním rozvoji pedagogů; posílíme užitečný pedagogický výzkum.

4. **MOTIVACE: Nastavíme systém odměňování tak, aby mohli učitelé s růstem kompetencí růst i kariérně.**

1 4.1. Vytvoříme nové příležitosti pro zajímavý finanční i kariérní postup učitelů v MŠ, ZŠ i SŠ revizí specializačních a metodických rolí a zavedením nové role (metodik vzdělávání).

2 4.2. Posílíme zásluhové odměňování učitelů s oporou o kritéria kvality a reformujeme platové tabulky tak, aby platy učitelů středního věku byly lépe konkurenceschopné.

1 4.3. Vhodnou komunikací zajistíme, aby byl systém profesního a kariérního rozvoje převážně pozitivně přijímán a zvýšíme tím prestiž učitelské profese.

5. **LEADERSHIP: Nastavíme systém rozvoje, podpory a vedení ředitelů a širšího vedení škol tak, aby vykonávali roli pedagogických lídrů.**

1 5.1. Posílíme práci s kritérii kvality (KRŘŠ, KRU) a výzkumnými poznatky ze strany vedení škol.

3 5.2. Zkvalitníme kvalifikační studium pro ředitele; jeho vstupní část zacílíme na širší vedení škol.

2 5.3. Posílíme průběžné vzdělávání pro vedení škol, mentoring a síťování ředitelů do regionálních učících se komunit.

2 5.4. Zavedeme pozici zkušeného ředitele-mentora, který podporuje své méně zkušené kolegy.

1 5.5. V provazbě na prioritu 1 zavedeme pozici "ředitele místní školské správy" jako bývalého ředitele odpovědného za odbornou činnost velkých zřizovatelů vůči jejich školám.

Indikátory

Indikátory využitelné pro vyhodnocování, do jaké míry se daří dosahovat stanovených cílů na úrovni změny jednání cílových skupin, uvádí následující tabulka. **Je třeba vzít v potaz, že pro úspěch jednotlivých opatření bude třeba vyhodnocovat také výsledky jednotlivých pilotáží a zaměřovat se na flexibilní způsoby vyhodnocování úspěšnosti zvolených postupů, jako je např. metoda Outcome mapping a jiné více kvalitativní postupy.** Pro dlouhodobé vyhodnocování pokroku a pro společnou diskuzi aktérů nad úspěšností zvolených postupů v dlouhodobém měřítku pak mají posloužit následující kvantitativní indikátory:

Indikátor	Současná úroveň indikátoru a zdroj	Cílová úroveň indikátoru a zdroj	Komentář
Index kvality pedagogického vedení školy (ČŠI)	N/A	N/A	Souhrnný index kvality pedagogického vedení školy (MŠ, ZŠ, SŠ) bude zkonstruován s využitím dat z inspekční činnosti ČŠI, s oporou o kritéria Kvalitní školy, zejm. kritéria 2.1, 5.1, 5.4, případně další. Následně bude možné sledovat meziroční posuny v takto konstruovaném indexu na základě porovnání výsledků z každoroční inspekční činnosti. Tento indikátor se výslovně zaměřuje i na mateřské školy.
Vybrané činnosti vedení školy pohledem učitelů	Vybrané položky ze šetření v projektu TAČR (2026; šetření je na vzorku 1336 učitelů ZŠ a SŠ a je jen přibližně reprezentativní vůči populaci): 32 % učitelů nedostává od vedení konkrétní zpětnou vazbu, 27 % učitelů uvádí, že vedení školy nesleduje, jak výuka ve třídách skutečně probíhá, 20 % učitelů uvádí, že vedení nekomunikuje srozumitelně, co považuje za kvalitní výuku	Statisticky významný pokles vybraných položek (2029)	Šetření na přibližně reprezentativním vzorku učitelů ZŠ a SŠ dotazující se na výkon činností ze strany vedení školy z oblasti pedagogického vedení školy. Příklad položek z šetření uvádí tabulka níže. Bude třeba realizovat opakované šetření a vztáhnout jej i na MŠ.
Podíl času, který ředitelé škol věnují administrativním úkonům a schůzkám	53,9 % ředitelů v ČR se věnuje administrativním úkonům a schůzkám „denně“ nebo „několikrát za den“ (TALIS 2024). Průměr EU je 42,6 % ředitelů, ČR má 4. nejvyšší podíl z EU.	Pokles min. o 5 p.b. (2030) vůči TALIS 2024.	Cílem je přiblížit se průměru EU k danému roku (v roce 2024 byl rozdíl o 11,3 p.b.).

% učitelů pravidelně se zapojujících do vybraných forem profesního rozvoje a spolupráce	Data ze šetření v projektu TAČR (šetření je jen přibližně reprezentativní na populaci učitelů ZŠ a SŠ; podíl učitelů uvádějící účast na vybraných činnostech minimálně 3x a více za školní rok): • 30 % učitelů mělo ve své výuce kolegu na hospitaci • 47 % učitelů se zapojilo do učící se komunity učitelů z vlastní školy • 22 % učitelů se zapojilo do učící se komunity učitelů z různých škol • 22 % učitelů bylo mentorováno kolegou	Stoupající trend (2029) – bude třeba realizovat vlastní šetření MŠMT	Data z uvedeného šetření jsou jen přibližně reprezentativní na populaci učitelů ZŠ a SŠ. Lze předpokládat účast spíše více motivovaných učitelů.
% učitelů do 30 let věku, kteří zvažují do 5 let odchod z profese	19 % (TALIS 2024), průměr EU je 15 %, průměr OECD je 20 % (TALIS 2024)	17 % (TALIS 2030)	Cílem je přiblížit se průměru EU. Odchody učitelů do 30 let jsou motivovány z velké části rodinnými důvody a dalšími faktory, navíc sběr dat TALIS probíhá 1x za 6 let, jedná se spíše o podpůrný indikátor.
počty úvazků učitelů nedostatkových aprobací, které je dle ředitelů základních škol kritický problém obsadit	Údaje z MiŠ MŠMT (2025) ukazuje tabulka níže.	Snížení počtu úvazků, které je dle ředitelů škol kritický problém obsadit, o 20 % (2029)	Pro vyhodnocování problematiky nedostupnosti kvalifikovaných učitelů v konkrétních nedostatkových aprobacích je vhodné sledovat obtížnost obsadit tyto pozice, z pohledu ředitelů škol. Za tímto účelem bude třeba opakovat vlastní sběr dat MŠMT.
Počet studentů 1. ročníků nMgr studia připravovaných na učitelství v nedostatkových aprobacích.	Údaje ze šetření MŠMT (2026) ve spolupráci s VŠ, ukazuje tabulka níže.	Zvýšení počtu zapsaných studií vybraných nedostatkových aprobací o 15 % (2027), 20 % (2028) a následně	Počet studentů není totožný s počtem absolventů a jedná se pouze o jednu z cest ke kvalifikaci (studium nMgr/Mgr programu se

		udržení tohoto navýšení (2029 a dále).	zaměřením na učitelství na 2. stupni ZŠ a/nebo na SŠ). Data z projektu TAČR TQ01000439 ale prokazují výraznou souvislost mezi mírou nekvalifikované/neaprobované výuky v kraji a kumulativním počtem absolventů těchto programů v místních či blízkých VŠ. Jedná se o indikátor sledovatelný meziročně, v souladu s realizací vládního programu .

Příklady položek ze šetření pohledu učitelů na vybrané činnosti vedení školy[5]

	Rozhodně nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Rozhodně souhlasím
Poskytuje mi konkrétní zpětnou vazbu k mé výuce	8 %	24 %	41 %	28 %
Sleduje, jak výuka ve třídách skutečně probíhá	5 %	22 %	44 %	29 %
Při zlepšování výuky vychází z informací o učení a pokroku žáků	5 %	21 %	48 %	27 %
Srozumitelně komunikuje, co považuje za kvalitní výuku	3 %	17 %	44 %	36 %
Pravidelně sleduje pokrok a výsledky žáků	4 %	16 %	48 %	32 %

[5] Šetření v rámci projektu TAČR TQ01000439, 1333 respondentů z řad učitelů přibližně reprezentativní vůči populaci učitelů ZŠ a SŠ, sběr dat proběhl v červnu 2026

Počet úvazků učitelů 2. stupně ZŠ ve vybraných nedostatkových aprobacích poptávaných řediteli[6]

Aprobace učitele	Celkem poptáváno řediteli na 2. stupeň ZŠ (přepočtené úvazky)	Z toho zajistit na trhu práce je kritický problém (neočekáváme vyřešení 12 do měsíců):	%
Fyzika	468,2	324,5	69,3 %)
Matematika	671,8	338,0	50,3 %)
Chemie	121,8	62,2	51,1 %)
Informatika	412,9	245,9	59,6 %)
Anglický jazyk	471,1	149,2	31,7 %
Německý jazyk	134,9	50,1	37,2 %
Francouzský jazyk	19,5	10,0	51,6 %
Španělský jazyk	51,7	28,0	54,0 %

Počet studujících zapsaných do 1. ročníku nMgr. (nebo do 4. ročníku souvislého Mgr. studia) ve vybraných nedostatkových aprobacích (celkem za všechny VŠ)[7]

Aprobace učitele	2022	2023	2024	2025
Fyzika	73	73	62	91
Matematika	281	292	338	378
Chemie	129	157	165	170
Informatika	138	119	170	202
Anglický jazyk	452	498	556	588
Německý jazyk	145	162	153	161
Francouzský jazyk	34	37	32	32
Španělský jazyk	26	35	41	32

[6] Mimořádné šetření MŠMT (2025)
[7] Šetření MŠMT ve spolupráci s VŠ (2026)

Přehled opatření

1. Implementace revidovaného RVP PV a ZV
2. Pilotáž testování v uzlových bodech
3. Pilotáž prvků systému profesního a kariérního rozvoje
4. Pilotáž certifikace poskytovatelů strategicky významných programů profesního rozvoje pedagogických pracovníků
5. Nový zákon o pedagogických pracovnících a související novelizace školského zákona a zákoníku práce
6. Implementace Reformy přípravy učitelů na roky 2026-2029
7. Implementace nelegislativních opatření v oblasti podpory ředitelů škol.

Zdroje

ČŠI (2019). Mezinárodní šetření TALIS 2018: Národní zpráva [online]. Praha: Česká školní inspekce, Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf

ČŠI (2025a). Národní zpráva TALIS 2024. https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-TALIS-2024

ČŠI (2025b). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2024/2025 – výroční zpráva ČŠI, dostupné z https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-vzdelavani-v-Ceske-republice-%E2%80%93-skolni-rok

Education Endowment Foundation, Taching and Learning Toolkit, https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit [navštíveno 31.7.2026]

Hattie, John (2003): Teachers Make a Difference. What is the research evidence?, University of Auckland, Australian Council for Educational Research

Hattie, John (2009): Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement, Routledge

https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit

McKinsey (2010). Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení, dostupné na https://www.mckinsey.com/cz/~/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf

MŠMT (2025) Analytická zpráva z mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ 2025 [online]. Praha: MŠMT, 2025 [cit. 2026-09-18]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/65003/

MŠMT (2026). Data o počtu studií dle aprobací ve studijních programech učitelství. Šetření MŠMT ve spolupráci s VŠ, dostupné na: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/financovani-vysokych-skol/financovani-za-rok-2026/data-o-poctu-studii-dle-aprobaci-v-sp-ucitelstviMudrák, Jiří, Zábrodská, Kateřina (2025): Kvalita pracovního prostředí a pracovní well-being vyučujících na českých základních školách, SYRI

MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA (2026). Platy učitelů v roce 2025 a výhled: pád na dno? [online]. Praha: IDEA při CERGE-EI, červen 2026, IDEA Studie, č. 04/2026. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_04_2026_Platy_ucitelu_0621.pdf

OECD (2025a): Economic Surveys: Czechia 2025 [online]. Paris: OECD Publishing, 4. března 2025 [cit. 2026-09-18]. Dostupné z: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-economic-surveys-czechia-2025_7a70af5c-en.html

OECD (2025b). Results from TALIS 2024: The State of Teaching [online]. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-86784-0. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Podolsky, Anne a kol. (2016): Solving the Teacher Shortage. How to Attract and Retain Excellent Educators, Learning Policy Institue Research Brief

Priorita 3: Podpora potřebných dětí a žáků

Podpoříme naplňování vzdělávacích možností každého dítěte podle jeho potřeb – ať už z důvodu znevýhodnění nebo nadání.

Proč

Svět se mění – sociální sítě, návykové látky, stres, války. Přibývá dětí s duševními problémy, problémy chování, učení a dalšími typy znevýhodnění. To logicky mění i požadavky na školu. Děti musí mít podporu různé obtížné situace překonávat. Nedostatečná podpora v rodině i škole eskaluje v problémy, které se promítají nejen do duševního zdraví, ale také do učení a aspirací.

Česko má zároveň dlouhodobé problémy efektivně pomáhat znevýhodněným žákům v učení. 30 % žáků končí základní školu s velmi nízkou úrovní čtenářských a matematických gramotností. Mezinárodní srovnání potvrzuje, že v Česku, oproti jiným zemím v Evropě, úspěch ve vzdělávání silně závisí na tom, ve kterém regionu se dítě narodí, jaké sociální postavení mají jeho rodiče. Rozdílné podmínky (sociální a jiné) a vzdělávací úspěšnost existuje napříč regiony i školami. V Česku existují různé vzdělávací světy. V Děčíně, Mostě nebo Teplicích nedokončí ZŠ přes 8 % žáků ročně, v Praze západ je to jen 1 % žáků.

Tyto faktory se silně promítají do dalšího života – nižší šance dokončení středoškolského a vysokoškolského života, horší uplatnění na trhu práce, vyšší procento kriminality nebo čerpání státní sociální pomoci. Ekonomické dopady nenaplnění vzdělávacího potenciálu jsou zásadní. Mezinárodní studie ukazují, že každý další rok vzdělání navíc v průměru zvýší příjem jednotlivce o 5 % až 15 % (Gunderson a Oreopolous 2020, Harmon a kol. 2003, Psacharopoulos a Patrino 2018). Podobně to ukazují data z Česka. Podle odhadů PAQ Research (2021), každý žák, který předčasně odejde ze střední školy, odvede za svůj život do státního rozpočtu o 2,5 mil. Kč méně než žák, který střední školu dokončí. Zlepšení výsledků těch nejslabších žáků pak může z dlouhodobého hlediska přinést státnímu rozpočtu až 18 miliard Kč ročně (IDEA CERGE-EI, 2019).

Cíle priority a teorie změny

Obecný cíl

Chceme umožnit každému dítěti se efektivně učit a maximálně rozvinout svůj potenciál (viz také cíle do roku 2035). Některé děti potřebují podporu v učení, jiné v překonávání různorodých obtíží a znevýhodnění. Chceme posílit kompetence dětí a žáků, aby dokázali lépe pracovat sami se sebou a díky tomu se lépe učit. Ne vždy to stačí. Často se potýkají se složitými situacemi v učení, v rodině a sami v sobě. K tomu potřebujeme účinný systém podpory ve škole i mimo školu.

Cíle prioritní osy

Nerovné podmínky a přístup k podpoře prostupují napříč systémem vzdělávání. Chceme se soustředit na čtyři klíčové oblasti, které mají mít největší dopad na zlepšení situace: 1) včasný nástup do předškolního vzdělávání všech dětí, 2) zvýšení dostupnosti a kvality podpory ve škole, 3) zvýšení dostupnosti a kvality podpory kolem školy, 4) snížení segregace.

Včasný nástup do předškolního vzdělávání, ideálně od 3 let, je klíčový pro rozvoj dětí, a to především znevýhodněných. Předškolní vzdělávání pomáhá dětem si osvojit důležité návyky a získat kompetence a dovednosti, které umožní hladký přechod do základního vzdělávání. Současné nastavení

i s prodloužením povinné docházky od 5 let tohoto cíle z různých důvodů nedosáhlo. Hlavním cílem této oblasti je:

1. **Zvýšíme reálnou účast dětí ze znevýhodněného prostředí v MŠ, jelikož se jedná o klíčové období v rozvoji dětí.**

Škola musí být nejen místem, kde se žáci učí s učiteli, ale kde dostanou podporu od dalších profesionálů v situaci, kdy narazí na překážky, na které spolu s učiteli nestačí. Ať už jde o učení, nebo řeší složité situace ve škole i mimo. V současnosti jsou kapacity těchto pozic nedostatečně koncepčně uchopené v celku školních poradenských služeb a z toho důvodu neefektivně fragmentované a roztříštěné mezi školami. Proto:

2. **Zajistíme dostupnost a kvalitu podpory žáků a učitelů na prevenci a řešení složitých situací a neúspěchu ve škole**

Někdy ale ani profesionální tým školy na obtíže nestačí. Proto musí existovat systém, který metodicky podpoří školy a v případě výraznějších problémů bude schopen intervenovat. Tento systém (složený především ze školských poradenských zařízení) má v současnosti nedostatečné kapacity a soustředí se málo na metodickou činnost vůči školám. Proto:

3. **Vytvoříme efektivní systém podpory kolem škol na prevenci a řešení složitých situací ve škole i mimo ni.**

V neposlední řadě existují v Česku minimálně desítky segregovaných základních a mateřských škol, ve kterých se obtížné situace kriticky koncentrují a téměř znemožňují jejich efektivní řešení. Tento stav snižuje vyhlídky úspěchu romských žáků ve vzdělávání a jejich úspěšného zapojení do společnosti.

Proto:

4. **Snížíme etnickou segregaci žáků v běžných a speciálních školách**

Indikátory

Mateřské školy

- Zvýšíme podíl dětí ve věku 3-5 let zapsaných do MŠ (benchmark bude stanoven)
- Zvýšíme reálnou docházku dětí do MŠ ve věku 3-5 let (benchmark bude stanoven)

Podpora ve škole

- Stanovíme zakázku státu směrem ke školním poradenským službám - jaké služby mají poskytovat, jaké jsou standardy kvality a jaké jsou odpovídající kapacity a podmínky
- Vytvoříme a pilotně ověříme systém měření cílů a stanovíme měřitelný cíl pro následující období

Podpora kolem školy

Stanovíme zakázku státu směrem ke službám kolem školy – jaké služby mají existovat, jaké jsou standardy kvality, jaké instituce je mají poskytovat, jaké jsou jejich odpovídající kapacity a jaké potřebují podmínky,

- Vytvoříme a pilotně ověříme systém měření cílů a stanovíme měřitelný cíl pro následující období

Desegregace

- Snížíme počet etnicky segregovaných škol (o 5)
- Snížíme podíl romských žáků s diagnózou mírné poruchy vývoje intelektu (z 13 % na 8 %)

Přehled opatření

1. Zvýšení účasti v MŠ

1 1.1. Zanalyzujeme a zvážíme možnost zavedení PPV od 4 let a upravíme podmínky individuálního vzdělávání

1 1.2. Vyjasníme roli dětských skupin

2 1.3. Monitoring a další opatření vedoucí ke zvýšení reálné docházky v MŠ

3 1.4. Snížíme administrativní bariéry pro účast v MŠ a podpora vzdělávání v MŠ

3 1.5. Průběžné vyhodnocování odkladové novely

2. Podpora ve škole

1 2.1. Profesionalizujeme pozici asistenta pedagoga

1 2.2. Dokončíme zavedení a implementujeme indexové financování v ZŠ a MŠ

1 2.3. Zajistíme dostatečné kapacity podpůrných pozic i na MŠ a SŠ

2 2.4. Nastavíme cíle, činnosti a začneme vytvářet standardy školních poradenských služeb (ŠPS)

2 2.5. Nastavení podpory prevence a měření odolnosti

3 2.6. Vyhodnotíme podporu žáků s odlišným mateřským jazykem

3. Podpora kolem škol

1 3.1. ŠPZ: Stanovíme zakázku státu, nastavíme a implementujeme standardy kvality práce v ŠPZ

2 3.2. Zefektivníme financování a činnosti ŠPZ

1 3.3. Speciální školství: Podpoříme vytvoření kapacit speciálních škol a tříd v oblastech s vysokou poptávkou žáků se středně těžkými a těžkými znevýhodněními

2 3.4. Ústavní a ochranná výchova: Vytvoříme věcný návrh reformy ústavní a ochranné péče

3 3.5. Vytvoříme věcný návrh ohledně využití SVČ, ŠD a ŠK k naplňování stanovených cílů

4. Desegregace

1 4.1. Zrealizujeme desegregaci v pilotních oblastech skrze výzvu z ESF a pomůžeme realizovat zřizovatelům desegregační opatření

1 4.2. Posílíme nástroje státu předcházet segregaci

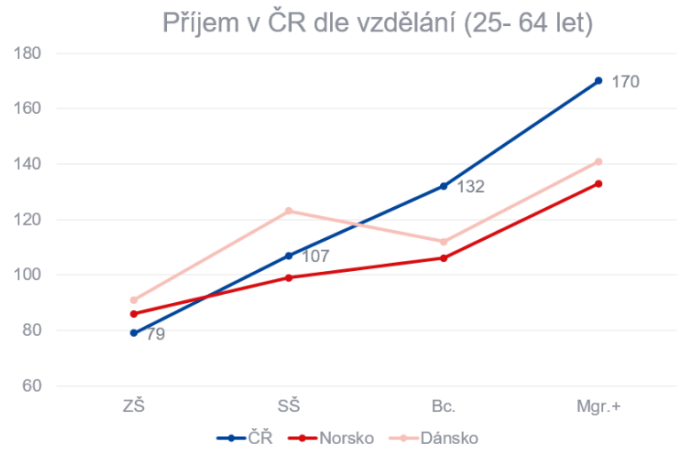
1 4.3. Snížíme množství romských žáků diagnostikovaných MPVI skrze zavedení nových diagnostických nástrojů a jasnějšího vedení ŠPZ

Priorita 4: Střední školy

Zvýšíme kvalitu, dostupnost a relevanci středoškolského vzdělání.

Proč

Střední škola je klíčovou křižovatkou vzdělávací a profesní dráhy mladého člověka. Ovlivňuje jeho možnosti dalšího studia, uplatnění na trhu práce, příjmy, občanské zapojení i schopnost reagovat na budoucí společenské a technologické změny. Rozhodnutí učiněná mezi 14. a 16. rokem života proto mají dlouhodobé důsledky.



Např. rozdíl v příjmech dle vzdělání je v ČR jeden z největších v rámci EU. To má dlouhodobé dopady do tvorby HDP a příjmů státního rozpočtu. České střední školství ne vždy umožňuje každému žákovi plně rozvinout jeho potenciál. Přechod ze základní na střední školu je významně ovlivněn rodinným zázemím, dostupností přípravy na přijímací zkoušky a informacemi, které mají žáci při výběru školy. Klíčovým faktorem je i kapacita poptávaných škol, zejména ve větších městech a aglomeracích. Zmíněné pak vede mimo jiné k tomu, že vzdělávací výsledky i volba typu školy se výrazně liší podle socioekonomického a regionálního prostředí. To musíme změnit.

Oborová soustava je složitá, roztříštěná a reálně málo prostupná. Část žáků se příliš brzy úzce specializuje, aniž by měla pevný všeobecný a oborový základ. Změna oboru nebo školy potom často znamená opakování ročníku či dokonce ročníků, ztrátu již dosažených výsledků vzdělávání nebo úplný odchod ze školy. Systém tím vytváří slepé uličky místo bezpečných přechodů mezi vzdělávacími cestami. Nad to jsou takové ztráty odstudovaných let i ztrátami pro veřejné rozpočty v přímých nákladech na vzdělávání, ale i v důsledku pozdějšího nástupu na trh práce.

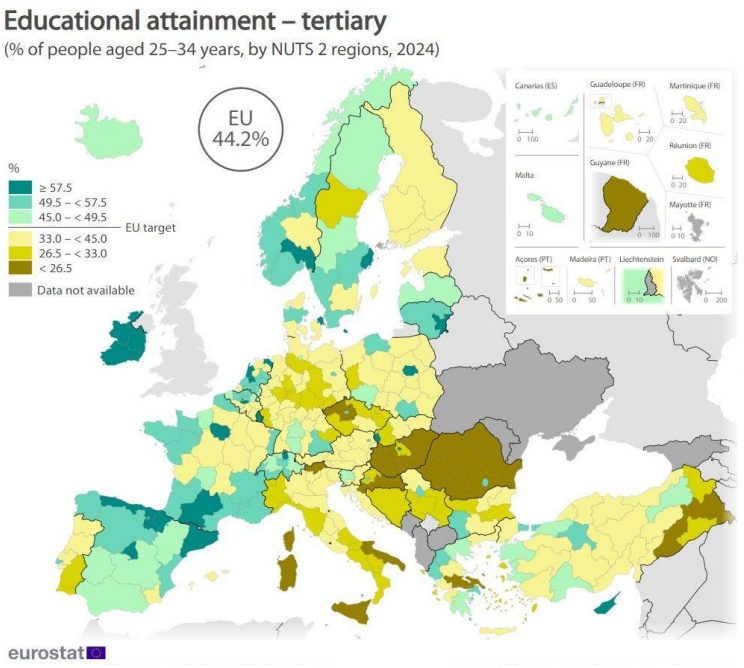
Přibližně desetina mladých lidí nedokončí vzdělání alespoň na úrovni EQF 3. To je potřeba změnit, náš cíl bude navýšení dokončení střední školy ze stávajících 90 % na 95 %, a to do roku 2035.

Současně potřebujeme zvýšit kvalitu středoškolského vzdělávání a podíl mladých lidí, kteří úspěšně pokračují na vyšší odborné nebo vysoké škole. Česká republika má ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi nízký podíl mladých lidí s dokončeným terciárním vzděláním (v ČR cca 34 %, průměr EU je 44 %).

Vzdělanější společnost pak bude odolnější, bude schopna více reagovat na změny na trhu práce, které nás v důsledku stávajících megatrendů čekají (rozvoj umělé inteligence, pokračující klimatická změna, změny v mezinárodních vztazích a politice).

Cílem není rozbíjení systému odborného vzdělávání. Kvalitní odborná cesta musí poskytovat praktické dovednosti relevantní pro zaměstnavatele a společnost. Ale zároveň dostatečně silné obecné a přenositelné kompetence, aby absolvent mohl pokračovat ve vzdělávání, změnit povolání a zvládat technologickou i zelenou transformaci.

Tuto diagnózu potvrzují také doporučení Evropské unie a OECD. Např. aktuální *Country-specific recommendations* pro Česko z roku 2026 požadují rozšířit přístup ke všeobecnému středoškolskému vzdělávání, umožnit přechody mezi všeobecnými a odbornými cestami, snížit předčasné odchody a posílit podporu znevýhodněných žáků. OECD doporučuje omezit roztříštěnost odborných oborů, posílit všeobecné a přenositelné kompetence, kariérové poradenství, informace o výsledcích absolventů a učení v reálném pracovním prostředí.



Nad to v důsledku neodvratných změn demografického složení populace bude ještě vyšší tlak na každého jednotlivého absolventa středního školství, aby plně rozvinul svůj potenciál, neboť stát a společnost jako celek bude zásadně potřebovat příspěvek každého jednotlivce, aby se alespoň udržela prosperita společnosti. Pokud se v některých částech ČR již dnes rodí dvakrát méně dětí, než tomu bylo před pár lety, bude každé dítě, které ztratíme, "bolet" dvojnásobně.

Cílem proto není pouze zvýšit počet absolventů. Střední školy musí žákům poskytovat kvalitní všeobecné i odborné kompetence, připravovat je na další vzdělávání, měnící se trh práce a aktivní občanský život. Každý žák má mít reálnou možnost svou vzdělávací cestu dokončit nebo včas a bez zbytečných ztrát změnit, dosáhnout toho nejvyššího možného vzdělání, jakého je schopen.

Cíle priority a teorie změny

Vytvoříme systém, ve kterém:

1. Žáci zvolí školu, která bude lépe odpovídat jejich schopnostem a potenciálu

Žáci budou při výběru školy pracovat s kvalitnějšími a včas dostupnými informacemi.

Za tímto účelem bude provedeno opatření v podobě úprav Jednotné přijímací zkoušky, a to jak organizační, kdy předřadíme testování a zjištění výsledků z testů před samotný výběr školy (opatření č. 1), tak obsahové úpravy, aby testovací otázky odpovídaly aktuálnímu kurikulu, snížila se trénovatelnost úloh a více se úlohy zaměřily na získané kompetence (opatření č. 2).

Dále nastavíme systém kariérového poradenství tak, aby žáci provedli dobrou volbu a naplnili co nejvíce svůj potenciál a aby tato volba neznamenala předčasný odchod ze vzdělávání (opatření č. 5).

2. Střední školství bude nabízet relevantní vzdělání pro trh práce a pro občanský život.

Oborová soustava a rámcové vzdělávací programy umožní širší společný základ, modularitu a přechody mezi školami, obory a úrovněmi vzdělání bez zbytečného opakování již zvládnutého vzdělávání. Zároveň budou jak obory samotné, tak jejich reálné rozložení v jednotlivých krajích více odpovídat potřebám společnosti, zejména s ohledem na demografickou proměnu společnosti, očekávané změny na trhu práce v důsledku budoucích megatrendů (opatření č. 3 a 5).

3. Méně mladých lidí odchází ze středních škol bez odpovídající kvalifikace.

Školy budou schopny včas rozpoznat riziko neúspěchu a nabídnout žákovi konkrétní, koordinovanou podporu prostřednictvím práce s daty a dobře nastaveného systému upozornění na problematickou situaci žáka a kvalitním vedením ze strany státu, jak s tímto žákem pracovat (opatření č. 4). Synergicky zde může působit i opatření k lepšímu výběru školy dle cíle č. 1, stejně tak i změněná struktura oborů a lepší prostupnost vzdělávací strukturou.

V **teorii změny** vycházíme z toho, že lepší načasování a obsah přijímacího řízení umožní žákům vybírat školu na základě přesnějších informací a zlepší soulad mezi jejich schopnostmi, aspiracemi a zvolenou vzdělávací cestou. Přijímací zkouška nemá žáky pouze třídit; musí poskytovat validní informaci pro rozhodování a zbytečně nezesilovat rozdíly dané rodinným zázemím. Širší, modulární a prostupnější obory omezí slepé uličky a usnadní změnu školy nebo oboru. Pokud budou výsledky učení přenositelné a uznatelné, změna vzdělávací cesty nebude automaticky znamenat ztrátu roku.

Silnější všeobecný a oborový základ zároveň zvýší schopnost absolventů učit se, reagovat na nové technologie a pokračovat na VOŠ nebo VŠ. Systém včasného varování a dostupné kariérové poradenství umožní zachytit riziko neúspěchu dříve, než žák školu opustí. Data budou pouze signálem pro lidské rozhodnutí a podporu, na kterou musí navazovat jasný postup školy, kvalitní informační podpora státu, dostupné poradenské a sociální služby a pravidelné vyhodnocování účinnosti podpory.

Školy a zřizovatelé převezmou větší spoluodpovědnost za celou vzdělávací cestu žáka. Změna školy nebo oboru nebude chápána jako selhání, ale jako situace, kterou má systém aktivně řešit. Strategické řízení struktury škol a oborů zároveň zajistí dostupnost kvalitních vzdělávacích cest odpovídajících budoucím potřebám. Změny budeme řídit jako propojený celek.

Zvýšení kapacit bez kariérového poradenství nezlepší informovanost volby, prostupnost bez uznávání výsledků učení nezabrání ztrátám času a systém včasného varování bez navazující podpory pouze přesněji popíše problém. Výsledkem má být vyšší úspěšnost při dokončování středních škol, lepší kompetence absolventů, vyšší přechod do terciárního vzdělávání a lepší dlouhodobé uplatnění.

Vazba na klíčová mezinárodní doporučení

• Rada EU v country-specific recommendations pro rok 2026 doporučuje Česku rozšířit přístup ke všeobecnému středoškolskému vzdělávání, umožnit přechody mezi všeobecným a odborným vzděláváním, snižovat odchody ze vzdělávání a posílit podporu znevýhodněných žáků.

• Evropská komise upozorňuje, že kapacita všeobecného vzdělávání nerostla stejně rychle jako poptávka a že omezená prostupnost snižuje šance žáků odborných oborů úspěšně pokračovat v terciárním vzdělávání.

• OECD doporučuje zvýšit kapacitu všeobecně vzdělávacích programů, posílit kariérové poradenství zejména ve znevýhodněných školách, snížit roztříštěnost odborných oborů, posílit všeobecné a přenositelné kompetence a rozšířit kvalitní učení v pracovním prostředí.

• Doporučení Rady EU Pathways to School Success zdůrazňuje kombinaci prevence, včasné intervence a náhradních cest, využití dat k včasné identifikaci rizika a spolupráci škol, poradenských, sociálních a zdravotních služeb.

Indikátory

Indikátory budeme sledovat na úrovni škol, regionů a celé České republiky. U ukazatelů, pro které dnes není k dispozici spolehlivá výchozí hodnota, nejprve stanovíme baseline a metodiku pravidelného kohortního sledování vzdělávacích drah.

Výsledky budeme vyhodnocovat nejen v celkovém průměru, ale také podle regionu, typu školy, socioekonomického zázemí a dalších relevantních charakteristik. Cílem je, aby se zlepšoval průměr a současně se zmenšovaly rozdíly mezi skupinami žáků. Vedle konečných dopadů budeme sledovat i průběžné výsledky: rychlost přestupů, dostupnost podpory, využití kariérového poradenství a reakci škol na signály systému včasného varování.

Oblast	Indikátor	Výchozí stav	Cílový stav pro rok 2029
Přijímací řízení	Podíl uchazečů přijatých v prvním kole	93,3 %; Praha přibližně 84 %	96 %; Praha 88 %
Přechod na SŠ	Podíl žáků, kteří po ukončení ZŠ nenastoupí na žádnou SŠ		Zmapujeme důvody a nastavíme snižující se trend
Předčasné odchody	Podíl žáků, kteří ukončí studium v prvním roce SŠ	baseline bude stanovena	Snižující se trend
Prostupnost	Podíl přestupů bez nutnosti opakovat ročník	baseline bude stanovena	Rostoucí trend
Efektivita dráhy	Průměrný čas nad standardní dobu potřebnou k dokončení kvalifikace	baseline bude stanovena po náběhu registru žáků	začít sledovat na úroveň jednotlivých škol a žáků
Přechod na VOŠ/VŠ	Podíl absolventů maturitních oborů, kteří nastoupí na VOŠ nebo VŠ	bude upřesněno	průběžný růst
Úspěšnost na VŠ	Podíl studentů, kteří zanechají VŠ v prvním roce	přibližně 40 %	Zmapujeme důvody a nastavíme snižující se trend
Relevance vzdělávání	Podíl absolventů pracujících ve vystudovaném nebo příbuzném oboru	Máme dílčí data, jednáme o propojení databází státu	Stanovíme přesnou metodiku sběru dat a zajistíme zvyšující se trend

Cílové hodnoty budou po vytvoření baseline a ověření datových zdrojů zpřesněny. U indikátorů přesahujících horizont roku 2029 budeme stanovovat také průběžné roční trajektorie, aby bylo možné včas rozpoznat odchylku od očekávaného vývoje.

Přehled opatření

1. Žáci zvolí školu, která bude lépe odpovídat jejich schopnostem a potenciálu

1.1. Předřadíme jednotnou přijímací zkoušku před výběr školy

Žáci nejprve vykonají JPZ a teprve se znalostí výsledku zvolí školy a obory. Následně proběhnou případné školní části přijímacího řízení a rozřazení uchazečů. Cílem je informovanější volba, menší “strategizování” při podávání přihlášek a vyšší podíl uchazečů umístěných v prvním kole.

1.2. Obsahově upravíme jednotnou přijímací zkoušku

JPZ bude lépe odpovídat kurikulu a více ověřovat schopnost používat znalosti a dovednosti. Postupně se sníží závislost výsledku na nácviku specifického formátu testu a posílí validita, spravedlnost a návaznost na revidované RVP.

1.3. Vybudujeme kvalitní a dostupné kariérové poradenství

Vytvoříme dostupný systém kariérového poradenství pro rozhodování při přechodu na SŠ i před ukončením středoškolského studia. Propojíme školy, kraje, Úřad práce ČR, vysoké školy a zaměstnavatele a profesionalizujeme poradce.

2. Střední školství je bude nabízet relevantní vzdělání pro trh práce a pro občanský život.

2.1. Dokončíme inovaci oborové soustavy a vytvoříme prostupné RVP

Zjednodušíme a zpřehledníme oborovou soustavu. Nové RVP postavíme na širším všeobecném a oborovém základu, modularitě, uznávání výsledků učení a horizontální i vertikální prostupnosti. Omezíme příliš časnou specializaci a vytvoříme širší vzdělávací cesty pro žáky bez jednoznačné profesní orientace. Časově bude harmonogram prací nastaven tak, aby se závazně učilo na středních školách dle nových RVP od školního roku 2032/33.

2.2. Budeme lépe řídit vzdělávací cesty žáků a strukturu středních škol v území

Propojíme řízení individuální vzdělávací dráhy žáka s řízením regionální nabídky škol a oborů. Škola a zřizovatel mají pomoci žákovi dokončit nejvyšší dosažitelnou kvalifikaci; stát a kraje současně zajistí, aby k tomu existovala dostupná, kvalitní a finančně udržitelná síť vzdělávacích cest. Opatření bude řízeno jako jeden projekt se dvěma pracovními proudy: 1) vzdělávací dráhy žáků a prostupnost, 2) kapacity a oborová struktura.

3. Méně mladých lidí odchází ze středních škol bez odpovídající kvalifikace.

2.3. Zavedeme systém včasného varování před školním neúspěchem (EWS)

Propojíme data o vzdělávacích drahách a vytvoříme systém, který školám včas signalizuje riziko neúspěchu nebo odchodu (Early Warning System – EWS). Indikátory budou vycházet zejména z docházky, změn v chování a průběžných výsledků. Na signál musí navazovat jasná metodika a dostupná podpůrná intervence; systém nebude sloužit k sankcionování žáků.

Priorita 5: Vysoké školy, věda a výzkum

Zvýšíme kvalitu vysokých škol a posílíme evropskou dimenzi špičkové vědy

Proč

České vysoké školství stojí před potřebou zásadní adaptace na proměňující se společnost, ekonomiku i globální prostředí. Vysoké školy musí být schopny rozvíjet kvalitu, reagovat na nové potřeby studentů a trhu práce, přitahovat talent a obstát v mezinárodní konkurenci. Současné nastavení systému jim však v řadě oblastí nedává dostatečný prostor ani nástroje, aby tyto výzvy mohly efektivně naplňovat.

Základní pravidla fungování vysokých škol, včetně jejich řízení, financování a organizace studia, stále vycházejí z modelu vytvořeného v podmínkách 90. let. Přestože byl tento rámec průběžně upravován, jeho základní principy již neodpovídají nárokům moderního vysokého školství. Vysoké školy mají vysokou míru autonomie, současně však nesou jen omezenou odpovědnost za své výsledky a mají omezené možnosti strategického řízení, vlastní profilace a efektivního využívání zdrojů. Současný systém řízení vysokého školství nedostatečně vytváří podmínky pro to, aby se jednotlivé instituce mohly rozvíjet podle své mise, profilu a potenciálu a zároveň byly odpovědné za kvalitu a výsledky své činnosti.

Aktuální výzvou však není pouze systém řízení, resp. kvalita institucí, ale také schopnost vysokoškolského systému vzdělávat dostatek lidí pro budoucnost. Česká republika stále nedosahuje úrovně vyspělých evropských zemí v podílu vysokoškolsky vzdělané populace. Ve věkové skupině (25–34 let) má terciární vzdělání pouze 33,5 % lidí, zatímco průměr EU dosahuje 44,2 %. Současně se potýká s vysokou studijní neúspěšností a omezenou flexibilitou vzdělávacích drah. Systém musí lépe reagovat na skutečnost, že lidé studují v různých životních situacích, průběžně si doplňují kvalifikaci a potřebují kombinovat různé formy vzdělávání. Současně nesmí být talent mladých lidí promarněn pouze proto, že jim jejich socioekonomické zázemí neumožňuje studium zahájit nebo úspěšně dokončit; Podle EUROSTUDENT VIII během semestru pracuje 70 % českých vysokoškolských studentů a přibližně 33 % studentů uvádí, že bez placené práce by si nemohli dovolit studovat. Podle OECD patří Česká republika k zemím s nízkou úrovní finanční podpory studentů; sociální stipendia a další přímé nástroje podpory dosahují jen k malé části studentské populace. Nedostatečná dostupnost podpory tak může pro socioekonomicky znevýhodněné studenty zvyšovat finanční bariéry při vstupu do vysokoškolského vzdělávání i při jeho dokončování.

České vysoké školství zároveň nemůže zůstat uzavřeným národním systémem. Jeho kvalita je stále více podmíněna schopností přitahovat zahraniční studenty a akademické pracovníky, zapojovat se do mezinárodních vzdělávacích a výzkumných sítí a uspět v evropské konkurenci o výzkumné zdroje a talent. Internacionalizace proto není doplňkovou aktivitou, ale jedním z předpokladů dalšího rozvoje kvality českého vysokého školství i výzkumu.

Cílem změn proto není systém pouze dílčím způsobem upravovat, ale vytvořit podmínky pro jeho dlouhodobou modernizaci. Potřebujeme vysoké školy, které mají prostor pro vlastní rozvoj, nesou odpovědnost za své výsledky, dokážou pružně reagovat na potřeby společnosti a ekonomiky. Současně jsou také schopny obstát v mezinárodním prostředí. Změna řízení, zvýšení dostupnosti a flexibility studia, lepší podpora talentu a systematická internacionalizace proto představují vzájemně provázané kroky k jedinému cíli: zvýšit kvalitu, odolnost a konkurenceschopnost českého vysokého školství.

Cíle priority a teorie změny

Cílem změn je vytvořit moderní, kvalitní a konkurenceschopné české vysoké školství, které bude schopné pružně reagovat na potřeby společnosti, ekonomiky i studentů. Základním nástrojem je posílení strategického řízení vysokých škol včetně transparentnějšího rozdělení kompetencí a odpovědností a rozšíření prostoru pro jejich vlastní profilaci. Současně je třeba modernizovat vzdělávání tak, aby bylo flexibilnější, dostupnější a lépe odpovídalo měnícím se potřebám trhu práce, včetně rozvoje celoživotního vzdělávání, mikrocertifikátů, doktorského studia a kapacit v klíčových oborech. Důležitou součástí je i odstranění bariér pro nadané studenty ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a posílení mezinárodní otevřenosti vysokých škol. Ta zahrnuje vyšší atraktivitu pro zahraniční studenty a výzkumné talenty, plné zapojení do evropských struktur kvality a intenzivnější účast v evropské výzkumné spolupráci.

Abychom zvýšili kvalitu a dostupnost vysokoškolského vzdělávání, lépe využili potenciál českých vysokých škol a posílili jejich postavení v evropském a globálním prostředí, klademe si v oblasti vysokého školství, vědy a výzkumu následující cíle:

1. Zvýšíme kvalitu vysokých škol skrze změny ve způsobu jejich řízení

Posílíme strategické řízení vysokých škol a jednoznačně vymezíme kompetence, odpovědnosti a vzájemné vztahy jejich orgánů. Vysokým školám poskytneme větší prostor pro vlastní profilaci, vnitřní organizaci a odpovědné rozhodování při zachování akademické autonomie a svobod. Racionalizujeme postavení fakult tak, aby vysoké školy fungovaly jako celek a naplňovaly společnou strategickou vizi. Otevřeme řízení vysokých škol většímu zapojení externích aktérů a společnosti a současně posílíme profesionalizaci jejich managementu při zachování potřebných pojistek autonomie. Rozšíříme možnosti vysokých škol reagovat na potřeby studentů, společnosti, ekonomiky a trhu práce a podpoříme větší flexibilitu vzdělávání i výzkumu. Reforma řízení bude provázána s dalšími strukturálními změnami v oblasti financování, akademických kariér, zajišťování kvality a flexibility a dostupnosti studia, které společně vytvoří podmínky pro moderní a adaptabilní vysoké školství.

2. Zvýšíme kapacity vysokých škol, úspěšnost a flexibilitu studia

Zvýšíme flexibilitu a prostupnost studijní nabídky tak, aby vysoké školy dokázaly lépe reagovat na různorodé životní situace studentů, potřeby trhu práce a proměny společnosti. Umožníme kombinování různých forem vzdělávání, uznávání předchozího učení a individuálnější studijní dráhy. Rozvineme celoživotní vzdělávání a mikrocertifikáty jako plnohodnotnou součást vysokoškolského vzdělávání a propojíme je úžeji s potřebami trhu práce. Dokončíme reformu doktorského studia s důrazem na jeho kvalitu, úspěšné dokončování a mezinárodní atraktivitu. Posílíme kapacity vysokých škol a počet absolventů ve strategických a nedostatkových oborech, zejména ve zdravotnictví, vzdělávání a technických a přírodovědných disciplínách. Vzdělávací systém tak bude lépe využívat potenciál studentů, reagovat na měnící se potřeby ekonomiky a společnosti a současně posilovat konkurenceschopnost České republiky.

3. Zvýšíme podporu nadaných socioekonomicky znevýhodněných studentů

Zvýšíme reálnou dostupnost vysokoškolského vzdělávání pro nadané uchazeče a studenty ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a snížíme vliv jejich finanční situace na zahájení a úspěšné dokončení studia. Posílíme adresnost veřejné finanční podpory tak, aby lépe zohledňovala rozdílné výchozí podmínky studentů a omezila jejich nucenou závislost na placené práci během studia.

Propojíme finanční podporu s dostupnými nefinančními nástroji, zejména poradenstvím, mentoringem a podporou akademické a sociální integrace. Nastavení podpory založíme na datech a vyhodnocení zahraničních zkušeností a zohledníme přitom finanční možnosti veřejných rozpočtů. Posílíme tak účast znevýhodněných skupin na vysokoškolském vzdělávání, snížíme studijní neúspěšnost a umožníme většímu počtu nadaných mladých lidí naplno využít svůj potenciál.

4. Posílíme internacionalizaci vysokých škol díky vyššímu počtu zahraničních studentů a samoplátců včetně špičkových studentů doktorských programů; odstraníme bariéry ve vízovém procesu a dokončíme integraci do evropských struktur ENQA a EQAR

Posílíme mezinárodní otevřenost a konkurenceschopnost českého vysokého školství a vytvoříme podmínky pro jeho plné zapojení do evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Podpoříme přijetí nových standardů NAÚ TV v souladu s European Standards and Guidelines. NAÚ TV se stane plnohodnotným členem ENQA a bude registrován v EQAR. Plněním evropských akreditačních standardů posílíme mezinárodní uznatelnost a důvěryhodnost českého vysokoškolského vzdělávání. Zefektivníme vízový proces pro zahraniční studenty při zachování bezpečnostních a migračních standardů a současně podpoříme opatření ke snižování jejich studijní neúspěšnosti, zejména v doktorských programech. Větší důraz položíme na schopnost vysokých škol přitahovat kvalitní zahraniční studenty a talenty a na jejich dlouhodobý přínos pro českou společnost a ekonomiku. Aktivně se zapojíme také do zavádění European Degree Label, který zvýší atraktivitu českých studijních programů v evropském prostoru a usnadní mezinárodní spolupráci a uznávání kvalifikací. Zefektivníme vízový proces pro zahraniční studenty při zachování bezpečnostních a migračních standardů a současně podpoříme opatření ke snižování jejich studijní neúspěšnosti, zejména v doktorských programech. Větší důraz položíme na schopnost vysokých škol přitahovat kvalitní zahraniční studenty a talenty a na jejich dlouhodobý přínos pro českou společnost a ekonomiku. Aktivně se zapojíme také do zavádění European Degree Label, který zvýší atraktivitu českých studijních programů v evropském prostoru a usnadní mezinárodní spolupráci a uznávání kvalifikací.

5. Posílíme evropskou dimenzi špičkové vědy

Posílíme evropskou dimenzi českého výzkumu a vytvoříme podmínky pro jeho větší zapojení do mezinárodní spolupráce a excelentního výzkumu. Stabilizujeme a dále rozvineme servisní infrastrukturu pro výzkumné organizace prostřednictvím projektů sdílených činností CZERA a CZELO a zajistíme jejich návaznost na nové programové období EU a připravovaný rámcový program FP10. Propojíme národní a evropské zdroje tak, aby české výzkumné organizace mohly plně využívat příležitosti evropských partnerství a odstraníme systémové bariéry jejich účasti. Posílíme koordinaci podpory výzkumu napříč resorty a institucemi a zvýšíme efektivitu využívání veřejných prostředků. Rozvineme nástroje na podporu excelence, internacionalizace a kvality výzkumného prostředí, včetně programu EXCELENCE, nástroje ERC CZ a navazující podpory mezinárodní spolupráce. Současně rozšíříme možnosti bilaterální a multilaterální spolupráce a posílíme dlouhodobou konkurenceschopnost českého výzkumného systému v evropském prostoru.

Indikátory

S ohledem na komplexnost a provázanost představených problematik jsou uvedené indikátory využitelné pro více opatření zároveň. Principiálním indikátorem pro oblast vysokého školství je úprava zákona o vysokých školách. Tato legislativní úprava zásadně promění možnosti vzdělávacích institucí

ovlivňovat kvalitu studia, formu výuky, prostupnost vzdělávání a další klíčové atributy determinující počet studujících a jejich úspěšnost. Princip zvýšení přístupnosti vysokoškolského prostředí platí stejnou měrou i pro oblast vědy a výzkumu. Vyšší participace v evropských partnerstvích přinese více příležitostí pro rozvoj špičkové vědy v českém prostředí.

1. **Úprava zákona o vysokých školách**: platný nový zákon o vysokých školách, který redefinuje způsob řízení vysokých škol a uznává flexibilnější formy studia.
2. **Snížení studijní neúspěšnosti:** pro první ročníky do dvou let od nabytí účinnosti relevantních částí zákona.
3. **Nárůst počtu studentů na VŠ a VOŠ ve vazbě na demografický vývoj:** počet studujících zapsaných na vysoké nebo vyšší odborné školy od akademického roku 2027/2028 průběžně roste.
4. **Zvýšení podílu osob s terciárním vzděláním:** v roce 2035 bude mít 40 % osob ve věku 25-29 let absolvovánu vysokou nebo vyšší odbornou školu**.**
5. **Zvýšení studijní úspěšnosti doktorského studia:** od roku 2035 roste podíl studujících přijatých do doktorského studia a úspěšně absolvujících.
6. **Nárůst cílené finanční podpory strategických a deficitních studijních programů**
7. **Zvýšení zapojení ČR do evropských partnerství relevantních pro český výzkumný a inovační systém do roku 2030**

Indikátor	Výchozí stav	Cílový stav pro rok 2029	Komentář
Úprava zákona o vysokých školách	Zákon 111/1998 Sb. (neodpovídající současným potřebám VŠ)	zákon je platný a jsou účinná jeho první ustanovení	Jednotlivá ustanovení budou nabývat účinnosti postupně
Snížení studijní neúspěšnosti	Dle typu SP v SDS+1 BC: 57,41 % nMgr: 30,31 MGR: 72,23 % PhD: 42,65 %	Nelze stanovit univerzálně, cílem má být kontinuální pokles ve sledovaném období	Situace závisí na typu SP, oborovém zaměření a přístupu VŠ (př. zda má/nemá přijímací řízení), implementace je výrazně závislá na spolupráci s VŠ
Nárůst studujících na VŠ a VOŠ	Bude stanoven na základě baseline měření	Kontinuální nárůst	Cílem je meziroční rostoucí trend
Zvýšení podílu osob s terciárním vzděláním	Provzdělanost v kohortě 25-34 je 36 % (2025)	Indikátor je stanoven pro r. 2035–40% provzdělanost v dané kohortě	Je nezbytné meziročně navyšovat počet zapsaných o 5-10 %. S navýšením adekvátně zvyšovat rozpočet pro VOŠ a VŠ.
Zvýšení studijní úspěšnosti doktorandů	V SDS+1: 57,35 % 42,65 %	Nelze stanovit univerzálně, cílem má být kontinuální nárůst ve sledovaném období	Cíl nebyl dosud stanoven, analyzován a ani komunikován s VŠ.
Podpora strategických a deficitních SP	Podpora vybraných oblastí – zdravotnická povolání, psychologové, učitelé.	Nastavit funkční systém průběžného sledování a vyhodnocování ze strany státu/vlády ČR	Cílem je oblast aktivně sledovat a stanovovat si z pozice státu a jeho potřeb adekvátní požadavky směrem k VŠ o počtech studujících/absolventů

Zapojení ČR do evropských partnerství	77 %	85 %	Dosažení cílového stavu je podmíněné konečnou podobou evropských partnerství, která jsou v tuto chvíli stále na úrovni EU předmětem projednávání, a dostupností finančních prostředků ze státního rozpočtu.

Přehled opatření

1. Zvýšíme kvalitu vysokých škol skrze změny ve způsobu jejich řízení

1. 1.1. Silnější strategické řízení a jednoznačné určení kompetencí, odpovědností a vzájemných vztahů jednotlivých orgánů vysokých škol a racionalizace postavení fakult ve prospěch řízení škol jako celku
1. 1.2. Revize vlivu externích aktérů na řízení a tvorbu strategie a profesionalizace managementu
1. 1.3. Otevřenost společnosti a trhu – Vzdělávání i výzkum mají reagovat na potřeby společnosti a ekonomiky.

2. Zvýšíme kapacity vysokých škol, úspěšnost a flexibilitu studia

1. 2.1. Flexibilita studijní nabídky
2. 2.2. Rozvoj mikrocertifikátů a celoživotního vzdělávání
3. 2.3. Implementace reformy doktorského studia
2. 2.4. Podpora strategických oborů a nedostatkových profesí

3. Zvýšíme podporu nadaných socioekonomicky znevýhodněných studentů

1. 3.1. Zvýšení reálné dostupnosti a úspěšného dokončování vysokoškolského studia pro uchazeče a studenty ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí prostřednictvím adresnější finanční podpory

4. Posílíme internacionalizaci vysokých škol díky vyššímu počtu zahraničních studentů a samoplátců včetně špičkových studentů doktorských programů; odstraníme bariéry ve vízovém procesu a dokončíme integraci do evropských struktur ENQA a EQAR

1. 4.1. Přijetí nových standardů NAÚ TV, které budou v souladu s European Standards and Guidelines.
2. 4.2. Optimalizace vízového procesu a snížení neúspěšnosti zahraničních studujících
3. 4.3. Implementace European Degree (label)

5. Posílíme evropskou dimenzi špičkové vědy

1 5.1. Revize a posílení servisní infrastruktury pro výzkumné organizace prostřednictvím projektů sdílených činností (CZERA a CZELO)

2 5.2. Zajištění synergického využívání národních a evropských zdrojů, včetně finanční podpory kofinancovaných aktivit EU

2 5.3. Program na rozvoj kvality výzkumného prostředí ve vazbě na internacionalizaci, koncept Seal of Excellence (např. ERC CZ) a nový mezinárodní bilaterální/multilaterální programOpatření k cíli 1 – Zvýšíme kvalitu vysokých škol skrze změny ve způsobu jejich řízení

Legislativní harmonogram

Jednotlivá opatření zahrnují v různé míře i legislativní změny. Legislativní změny na úrovni zákona napříč prioritami jsou seskupeny do 6 hlavních legislativních aktivit, každá s vlastním indikativním legislativním harmonogramem.

1. Novela školského zákona

Hlavní téma: Institucionalizace a profesionalizace asistentů pedagoga v ZŠ

2. Novela školského zákona

Hlavní téma: Předřazení jednotné přijímací zkoušky před výběr střední školy

3. Zákon o pedagogických pracovnících

Nová komplexní úprava postavení, práv a povinností pedagogických pracovníků v regionálním školství

- Zpřehlednění cest k učitelské kvalifikaci.
- Implementace systému kariérního a profesního rozvoje učitelů (systematické uchopení stávajících rolí, zavedení role metodika vzdělávání apod.).
- Související úpravy v odměňování.

4. Novela školského zákona

Velká novela zahrnující především změny v řízení regionálního školství

- Nové vymezení odpovědností zřizovatelů (v oblasti kvality, dostupnosti a prostupnosti vzdělávání, za desegregační přístup, za vzdělávací dráhu studentů na SŠ).
- Úprava nástrojů pro řízení (dlouhodobý záměr, rejstříkové řízení, úpravy školské právnické osoby, příp. vyjasnění role zástupce ředitele pro provoz)
- Dokončení institucionalizace podpůrných pozic i na MŠ a SŠ a případné prodloužení povinného předškolního vzdělávání od 4 let a úprava individuálního vzdělávání v MŠ)
- Úpravy zefektivňující fungování MŠMT – odstranění zbytných agend, efektivizace stávajících, úpravy související s lepším nastavením systémů řízení dat.

5. Zákon o službách náhradní výchovné péče ve školských zařízeních

Nová komplexní úprava pravidel poskytování náhradní výchovné péče ve školských zařízeních

6. Vysokoškolský zákon

Nová komplexní úprava v oblasti řízení vysokých škol

PŘEDPOKLÁDANÝ LEGISLATIVNÍ HARMONOGRAM 2026–2030

Legenda: Věcný záměr nebo zadání | Legislativní příprava | Schvalování | Náběh | Účinnost

ID	Legislativní aktivita	2026				2027												2028												2029												30
		9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1
1	Institucionalizace a profesionalizace asistentů																																									
2	Předřazení jednotné přijímací zkoušky																																									
3	Nová komplexní úprava zákona o pedagogických pracovnících																																									
4	Velká novela školského zákona, především v oblasti řízení																																									
5	Nová komplexní úprava pravidel poskytování náhradní výchovné péče																																									
6	Změna způsobu řízení vysokých škol																																									

Ministerstvo
školství, mládeže
a tělovýchovy

Přílohy

Příloha č.1: Komentář k měřitelným indikátorům 2035

Země s vysokým ekonomickým růstem a kvalitou života stanovují pro své vzdělávací systémy malé množství cílů a k nim ověřující indikátory (OECD 2026, UNESCO 2018, McKinsey & Company 2007). Strategie 2030+ zformulovala široce přijímané, ale obecné cíle a následně vznikl velmi obsáhlý Monitorovací rámec čítající desítky indikátorů. Propojující článek v podobě malého množství měřitelných cílů vhodných pro řízení systému v České republice chybí.

OECD identifikuje jasný leadership a rozhodnutí založená na datech jako klíčový faktor dobrého vládnutí. Tyto přístupy přispívají k lepším výsledkům žáků tím, že posilují odpovědnost škol a dalších aktérů za jejich dosahování (Figlio a Loeb 2011, Bergbauer et al. 2024). Proto se stal malý počet měřitelných indikátorů pro vzdělávací systém v návaznosti na klíčové strategické dokumenty České republiky součástí návrhu priorit pro následující období. Naší ambicí je, aby se stal součástí implementace Strategie 2030+ a dalších dokumentů (dlouhodobého záměru apod.) a pomáhal nám v rozhodování o prioritách a opatřeních.

Cílem tohoto dokumentu je:

- Objasnit navržené indikátory.
- Představit hlavní kritéria jejich výběru.

Rámec pro stanovení měřitelných cílů a indikátorů pro vzdělávací systém vychází z klíčových strategických dokumentů pro Českou republiku.

Jde především o:

- Strategii vzdělávací politiky do roku 2030+ a její dva hlavní cíle: 1) zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život, 2) snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání,
- Hospodářskou strategii: Česko: Země pro budoucnost 2.0,
- dále návazné implementační Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, Monitorovací rámec vzdělávací soustavy, Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol, Národní politiku výzkumu, vývoje a inovací ČR 2021+ a další dokumenty.

Stanovení měřitelných cílů a indikátorů musí vycházet z dobré praxe a doporučení výzkumu a relevantních organizací.

OECD a UNESCO kladou důraz především na:

- Relevantnost: Zda odráží indikátor skutečné priority politiky a potřeby uživatelů (např. měříme skutečné dovednosti, nebo jen délku školní docházky?).
- Přesnost a spolehlivost: Zda jsou data sbírána konzistentně napříč školami/regiony
- Srovnatelnost: Tedy zda lze data srovnávat v čase a v prostoru.
- Srozumitelnost a interpretovatelnost: Špatný indikátor je tak složitý, že mu rozumí jen statistik, nikoliv ředitel školy (vše viz OECD 2012, UNESCO 2018).

Hlavní kritéria výběru níže představených měřitelných cílů a indikátorů

- Vychází z hlavních strategických dokumentů pro Českou republiku.
- Jedná se o klíčové předpoklady pro úspěch v profesním, občanském a osobním životě.
- Řeší nerovnosti v přístupu ke vzdělávání.
- Jsou široce srozumitelné a dostatečně atraktivní pro klíčové aktéry.
- Jedná se o konkrétní indikátory a cílové hodnoty s jasným časovým rámcem, které zavazují Českou republiku.
- Staví na zkušenosti úspěšných zemí, které postavily změnu na jasných cílech a k nim vytvořených řešeních.
- Jde o malý počet indikátorů, které by měl každý aktér ve vzdělávání znát.

Návrh měřitelných cílů a indikátorů pro vzdělávací systém ČR do roku 2035

Obecný cíl	Měřitelný cíl a indikátor	Současná hodnota
Zvýšíme kvalifikovanost a konkurenceschopnost	95 % lidí dokončí střední vzdělání (sledováno v kohortě 20-24 let)	90 % (Eurostat 2025)
	40 % mladých lidí ve věku 25-34 dokončí vysokou nebo vyšší odbornou školu	36 % (Eurostat 2025)
Výsledky žáků posuneme mezi nejlepší země OECD	Minimálně 35 % žáků dosáhne vysoké úrovně matematické a čtenářské gramotnosti (úroveň 4-6, aktuálně měřeno PISA) Maximálně 15 % žáků dosáhne nejnižší úrovně matematické a čtenářské gramotnosti (pod úrovní 2, aktuálně měřeno PISA)	úroveň 4-6–25 % matematická gramotnost, 20% čtenářská gramotnost (PISA 2025) pod úrovní 2–29 % matematická gramotnost, 27% čtenářská gramotnost (PISA 2025)
	Podíl znevýhodněných žáků (nejnižší čtvrtina dle socioekonomického zázemí – SES), kteří nedosahují ani základní úrovně gramotnosti (pod úrovní 2), klesne pod 40 % (PISA)	pod úrovní 2–46 % matematická gramotnost, 39% za čtenářskou gramotnost (PISA 2025),
Zlepšíme duševní zdraví a podmínky pro odolnost žáků	Podíl žáků s pozitivním sebehodnocením osobní pohody (wellbeingu) stoupne na 60 %, tj. průměr EU (dle ESPAD 2024).	46 % (ESPAD 2024)
	Podíl žáků ve věku 11,13 a 15 let, kteří vnímají vysokou podporu od učitelů, stoupne min. o třetinu, tj. přiblíží se průměr zemí EU	11 letí 50% 13 letí 29%

	(průměr je 11 letí 68 %, 13 letí 47 %, 15 letí 42 %, HBSC 2022)	15 letí 26,5 % (HBSC 2022)
Zvýšíme úroveň a ambice vědy a výzkumu	Čerpání finančních prostředků z programů EU (Framework Programmes for Research and Technological Development) se zvýší na 2 % celkového čistého příspěvku v důsledku ambicióznějšího a proaktivního zapojení do evropského výzkumného prostoru prostřednictvím kvalitní vědy.	1,3 %

Odůvodnění výběru měřitelných cílů a indikátorů a stanovení cílových hodnot

Vybraný indikátor	Stanovení cílové hodnoty
Dokončení střední školy (úplné střední vzdělání) v evropském kontextu úroveň ISCED 3) je dle doporučení OECD, UNESCO a relevantních výzkumů považováno za „minimální standard“ nezbytný pro soběstačnost a plnohodnotné zapojení do společnosti. Bez dokončené střední školy nemá žák žádnou kvalifikaci. Cílem vzdělávací politiky je, aby žádné dítě, žák i dospělý nezůstal bez kvalifikace. Dosažení úplného středního vzdělání je předpokladem například: nižší nezaměstnanosti, vyšších příjmů, vyšší délky dožití či vyšší míry občanské angažovanosti (OECD 2025, IEA 2022, VCU 2015).	V České republice mělo v roce 2024 alespoň středoškolské vzdělání 89,8 % mladých lidí ve věku 20–24 let (Eurostat 2026). Pokud by se nám podařilo dosáhnout cílové úrovně přes 97 %, dostalo by se Česko na téměř nejvyšší úroveň dokončení úplného středního vzdělávání mezi všemi zeměmi EU a OECD. V konečném důsledku bychom měli usilovat o to, aby úplné střední vzdělání dosáhlo 100 % všech žáků. S vědomím toho, že takového cíle není možné zcela dosáhnout, byl zvolen cíl ambiciózních 97 %. To nesmí vést k tomu, že o 3 % našich dětí budeme přemýšlet jako o těch, co nemají dosáhnout úplného středního vzdělání. Je to pouze přiznání si faktu, že navzdory veškerému úsilí se nám to ve všech případech nemusí podařit.
Dokončení terciárního vzdělávání (úrovně ISCED 5–8) a vyššího odborného vzdělávání (ISCED 4) je dle doporučení OECD, UNESCO a relevantních výzkumů považováno za základ konkurenceschopnosti a adaptability v globální znalostní ekonomice. Terciární vzdělávání je podobně jako úplné střední vzdělání předpokladem například: nižší nezaměstnanosti, vyšších příjmů, odolnosti vůči změnám na trhu práce, vyšší životní spokojenosti, interpersonální důvěry, občanské	V České republice mělo v roce 2024 dokončené vysokoškolské vzdělání (úrovně ISCED 5 a vyšší) 33,5 % lidí ve věku 25–34 let (Eurostat 2026). V tuto chvíli máme jeden z nejnižších poměrů v EU i OECD. Situace je alarmující v kontextu zemí našeho geografického okruhu (například Polsko dosahuje úrovně 45 %, Litva 58 %, Lotyšsko 45 %, Estonsko téměř 43 %). Pokud by se podařilo dosáhnout cílové úrovně přes 37 %, dostalo by se Česko nad úroveň jedné čtvrtiny zemí s nejnižším podílem

participace, vyšší délky dožití (WEF 2025, OECD 2025, VCU 2015, PEW 2014).	vysokoškolsky vzdělaných lidí mezi zeměmi EU a OECD. Navržená hodnota předpokládá postupný růst počtu přijatých uchazečů o 5-10 % ročně a zároveň snížení neúspěšnosti studentů na VŠ. Zvyšování počtu absolventů VŠ mezi mladými lidmi je běh na dlouhou trať – větší počet přijatých studentů ve školním roce 26/27 se projeví na absolventech nejdříve v kalendářním roce 29/30 a později.
Výzkumy potvrzují, že **vysoká čtenářská a matematická gramotnost** jsou klíčovým prediktorem úspěchu ve vzdělávání a korelují s vysokými výsledky v dalších gramotnostech - např. přírodních vědách (OECD 2023, WEF 2025). Data ukazují dále vztah vyšší čtenářské a matematické gramotnosti s úspěchem na trhu práce či ekonomickým růstem (především Hanushek a Woessmann 2015, Munich, Protivínský 2013 a další). V neposlední řadě tyto gramotnosti souvisí s rozhodováním o zdraví, vyšší finanční gramotností či občanské angažovanosti.	Dle mezinárodního šetření PISA (2022) dosahuje ve čtenářské i matematické gramotnosti cca 27 % 15letých žáků v České republice na úrovně 4 a vyšší. Dosažení cíle 35 % by aspirovalo mezi 7 nejlepších zemí OECD. Naopak úrovně 1 (pod funkční gramotností) dosahuje 21 % žáků. Cíl 15 % by Českou republiku opět posunul mezi 7 nejlepších zemí OECD. V případě žáků s nižším SES je podíl úrovně 1 (pod funkční gramotností) téměř 50 %. Cíl pod 40 % by Českou republiku posunul nad průměr zemí OECD. V případě měření výsledků v gramotnostech je však nutné zdůraznit, že je potřeba vytvořit plošné národní testování navázané na nové cíle RVP v dané oblasti, a to ve více uzlových bodech v rámci základního (a případě) středního vzdělávání.
Vysoká úroveň **sebehodnocení duševního zdraví a wellbeingu** představuje fundamentální kognitivní a emoční infrastrukturu, která podmiňuje veškerý lidský výkon a schopnost rozvoje dalších kompetencí. V oblasti vzdělávání funguje emoční stabilita jako nezbytný předpoklad pro efektivní proces učení, neboť uvolňuje kapacitu pracovní paměti a prokazatelně zvyšuje studijní výsledky (Bailey et al. 2019, Durlak et al. 2024). Psychická odolnost je zároveň kritickým faktorem pro profesní úspěch v moderní ekonomice, kde jsou adaptabilita a tolerance ke stresu řazeny mezi nejdůležitější dovednosti pro trh práce (WEF 2025). Jedinci s vysokým subjektivním pocitem pohody vykazují v pracovním prostředí výrazně vyšší produktivitu, kreativitu a nižší míru vyhoření ve srovnání s populací se sníženým	Dle šetření ESPAD pozitivně hodnotí svůj osobní wellbeing 46 % 15–16 let žáků. České děti jsou na tom z pohledu duševní pohody téměř tak špatně jako děti na Ukrajině zasažené válkou. To je v tak úspěšné zemi, jakou je Česká republika, nepřijatelný stav. Stanovení cíle 60 % by Českou republiku posunulo na průměr zemí EU. V případě oblasti duševního zdraví a wellbeingu dětí a žáků je však nutné zdůraznit, že je v následujících letech potřeba vytvořit (či převzít) ověřený nástroj pro sledování stavu v dané oblasti.

duševním zdravím (Gallup, 2025; Deloitte, 2024). V širším společenském měřítku pak wellbeing a odolnost posilují demokratickou stabilitu a sociální soudržnost skrze vyšší míru interpersonální důvěry, ochotu k dobrovolnictví a zvýšenou odolnost vůči politickému extremismu či radikalizaci (World Happiness Report 2026).	
Vnímaná **podpora ze strany učitelů** představuje významnou charakteristiku školního prostředí související s duševní pohodou žáků. HBSC ji měří prostřednictvím tří položek sledujících, zda žáci vnímají přijetí ze strany učitelů, jejich zájem o ně jako o člověka a důvěru k učitelům (Badura et al. 2024). Za vysokou podporu je považováno průměrné hodnocení alespoň 4 na pětibodové škále. Mezinárodní analýza 716 tis. žáků ze 44 zemí potvrzuje pozitivní vztah mezi vnímanou podporou učitelů a životní spokojeností, který je relativně stabilní napříč zeměmi a v čase. Oproti celkovému wellbeingu je tento indikátor bezprostředněji spojen s prostředím školy a zachycuje tak oblast, kterou může vzdělávací systém přímo ovlivňovat. (HBSC 2024; Brisson et al. 2024)	V ČR vnímá vysokou podporu učitelů pouze **50 % 11letých, 29,5 % 13letých a 26,5 % 15letých žáků**. Česko tak výrazně zaostává za průměrem zapojených zemí, který činí přibližně 68 % / 43 % / 42 %. Průměr zemí EU zapojených do HBSC, který činí přibližně **65 %, 43 % a 37 %**. Vlastní přepočet z dat HBSC ukazuje, že se ČR ve všech třech věkových skupinách nachází přibližně na **25. místě z 27 zemí EU** (Badura et al. 2024; vlastní výpočet z dat HBSC). **Cílem je do roku 2035 je hodnoty alespoň o třetinu zvýšit.** To by odpovídalo hodnotám 67 % u 11 letých, 39 % u 13letých a 35 % u 15 letých a přiblížili bychom se tak celkovému průměru i průměru zemí EU**.** Cíl je ambiciózní, ale dosažitelný; česká data ukazují, že se indikátor dokáže v relativně krátkém období významně měnit. V roce 2018 byla pravděpodobnost vysoké podpory učitelů statisticky významně vyšší než v roce 2022 (OR = 1,32). (Sandora et al. 2025)
Stanovení **aspiračních cílů a indikátorů v oblasti vědy a výzkumu** představuje složitý rámec. Jedním z možných přístupů jsou aspirace v soutěži nejprestižnějších evropských pracovišť a prostředků z EU v rámci Framework Programmes for Research and Technological Development. To totiž znamená být ve špičce zemí EU a mít hluboké a funkční mezinárodní spolupráce. Je to předpoklad, aby oblast vědy a výzkumu v ČR začala být atraktivní pro talenty (mobilitu) nejen v rámci ČR, ale i ze zahraničí a potenciál naší země tak výrazně vzrostl.	Čerpání finančních prostředků z programů EU (Framework Programmes for Research and Technological Development) je v současné době 1,3 %. Pokud bychom dokázali naši úspěšnost téměř zdvojnásobit, tj. na 2 % - byl by to jasný ukazatel růstu kvality vědecké práce. Česká republika by tak navíc získala významné mezinárodní vědecké peníze jako předpoklad dalšího růstu a úspěchu.

Příloha č. 2: Paradigma změn v oblasti regionálního školství

V této a následujících přílohách se zaměřujeme na – zjednodušeně řečeno – tvrdé kapacity místních veřejných vzdělávacích systémů (ředitelství škol a obcí, které je zřizují). Na základě dostupné literatury a výzkumů vysvětlujeme, jakými tvrdými kapacitami (lidé, čas, finance, organizační uspořádání…) český vzdělávací systém v regionech disponuje, jak je využívá a jak by je využívat mohl.

Priorita 1 opomíjí – zjednodušeně řečeno – měkké kapacity, kterým se věnuje zejména Priorita 2. Tedy důležité atributy osob, jejich kompetence a znalosti, společně s nimiž může být teprve dosaženo pozitivních efektů v takové míře, ve které předpokládá teoretická literatura a příklady z praxe. Obecně by tedy nebylo korektní tvrdit, že pouhé pojmenování odpovědnosti zřizovatelů, zvětšení zřizovatelů či ředitelství škol, více peněz, úvazků, odbřemenění od administrativy či poskytnutí podpory způsobí, že se kvalita vzdělávání v českých školách začne dramaticky a systémově lepšit. Potřebujeme vedle tvrdých kapacit také kapacity měkké, a především vůli tyto kapacity správně využívat se správným cílem.

Současně ale platí, že se měkké kapacity snáze budují, když jsou efektivně nastavené kapacity tvrdé. Budovat měkké kapacity u tisíců ředitelů, kteří jsou zavaleni administrativou, či u tisíců zřizovatelů, které reprezentuje neuvolněný starosta bez odborného aparátu, je násobně obtížnější, než je budovat u stovek ředitelů a zřizovatelů s odborným personálem a významným investičním potenciálem.

Potřebujeme střední úroveň správy vzdělávací soustavy

Vzdělávací politika cílící na změnu ve vzdělávacím procesu, jako kurikulární reforma, snahy o zlepšení duševního zdraví dětí či podpora potřebných žáků, může být na centrální úrovni skvěle vymyšlena, ale je nezbytné, aby ji aktéři na místní úrovni přijali a pochopili (zvnitřnili si ji), což vyžaduje mít v systému střední úroveň správy škol, a to i v případě, kdy vysokou autonomii škol kombinujete se silnou kontrolou z centra (což není český případ). Centrum totiž bez střední úrovně nikdy nebude mít dostatek informací zasazených do potřebného kontextu a školám bude vždy chybět zpětná vazba a podpora respektující místní možnosti. (Hargreaves a Dennis 2020; Hargreaves 2011; Honig a Hatch 2004; Janík 2013; Pešková et al. 2018) Současně ale platí, že implementace vzdělávací politiky do praxe tříd sice vyžaduje místně poučenou podporu, ale ta sama o sobě nestačí – neobejde se bez účinného tlaku ze strany toho, kdo podporu zajišťuje.

Panuje totiž mylné přesvědčení, že implementace centrálních policy týkajících se vzdělávacího procesu je otázkou správného doručení (*delivery*). Ve skutečnosti se jedná o otázku zvnitřnění (*translation*) aktéry, kteří policy mají na místní úrovni implementovat, ale i těch, kteří je mají na střední úrovni vést a podporovat. Proces zvnitřnění vyžaduje místně poučený participativní přístup, skrze který budujeme u místních aktérů pochopení místně přizpůsobených cílů a pěstujeme vnitřní motivaci je plnit. (Gustafsson 2022; Salonen-Hakomäki a Soini 2023) Tento proces můžeme nazvat interaktivní tvorba politiky (*interactive policy-making*) spíše než implementace (Spillane et al. 2022) či učení spíše než regulace (Spillane a Thompson 1997) a v základu se jedná o popis budování koherence (Honig a Hatch 2004) při implementaci centrální policy na místní úrovni, kterou v decentralizovaných školských systémech musí zajistit střední úroveň správy, neboť centrum do tříd nedohlédne a příběhy o samoúspěšných školách jsou ze systémového hlediska náhoda, která nemá tendenci se šířit (Honig a Rainey 2012).

Navzdory občasným příběhům o samoúspěšných školách je totiž faktem, že většina škol se bez vnější pomoci sama nezlepší, ba má naopak tendenci snahám o zlepšení z nevědomosti či snahy

o minimalizaci transakčních nákladů odolávat. (Fullan 2016; Honig a Rainey 2019; Mac Iver a Farley 2003; Noguera 2006; Stoll 2006; Stosich 2018) Příkladem budiž selhání reformy českého kurikula v poslední dekádě. (Dvořák et al. 2015; Janík 2013; Janík et al. 2018a; Kuhn 2011; Straková 2013; Štech 2013) Ne všichni ředitelé a učitelé totiž splňují charakteristiky, které udělají ze školy efektivní školu a zajistí úspěšnou implementaci (Edouard-Vincent 2016), a byť ne všechny instituce na střední úrovni jsou v praxi skutečně efektivní ve své roli, jsou jedinou zbývající nadějí pro systémy, které dál chtějí těžit z výhod decentralizace, ale současně překonat její negativa. (Hargreaves a Dennis 2020; Orton a Weick 1990)

Bez střední úrovně správy, jejíž policy je s policy centra koherentní, totiž implementace v decentralizovaných systémech spočívá na principu víry v dobré zadání, které může centrum podpořit pobídkami, požadavky i *ad hoc* vytvořenými podpůrnými nástroji, ale nakonec centru nezbývá než doufat, že se *to samo* stane.

Střední úroveň správy je tedy entita, která má schopnost nadhledu, když ještě není v přímém kontaktu se žáky zavalena bezprostředními podněty, ale stále ještě disponuje dobrou znalostí místního prostředí a jeho potřeb. (Stoll 2006; Woulfin a Rigby 2017) Dokáže si díky odstupu a rozhledu všimnout problémů a díky akontabilnímu vztahu je se školami účinně řešit (Togneri a Anderson 2003; Gamoran a Dreeben 1986). Díky postavení *ve středu* tvoří efektivní spojku s centrem (Fullan 2015; Hargreaves a Dennis 2020; Leithwood 2024), pokud je tato spojka ovšem početná jen tak, aby ji centrum dokázalo řídit i vést a problém decentralizace a fragmentace se jen nepřesunul o úroveň výše.

V Českém regionálním školství jsou na střední úrovni obce (v případě středních škol kraje)

V českém místním školském systému plní některou z rolí střední úrovně správy vůči základním školám celá řada aktérů. Pomineme-li lokálně působící neziskové projekty jako Eduzměna (2024) a instituce nabídkového typu krajských vzdělávacích zařízení plnících roli podporovatele budujícího kapacity aktérů místního vzdělávacího systému v případě jejich zájmu, nalézáme řadu dalších (potenciálně snadno) plošně působících aktérů, z nichž ale žádný nedisponuje schopností funkčně vymáhat akontabilitu vůči liniovým článkům vzdělávací soustavy – základním a mateřským školám.

V první řadě jsou to kraje, které vůči základním školám už ani nevstupují do národního financování (MŠMT 2023), a zůstávají tak především odvolací instancí ve správních řízeních skrze své úřady. V soustavě zdánlivě samosprávných územních entit pak přichází v úvahu ještě obce s rozšířenou působností, avšak na základě mylné premisy. S ohledem na dvojkolejnost veřejné správy jsou obce s rozšířenou působností v agendě samosprávy totožné se všemi ostatními obcemi v České republice, přičemž školská agenda je otázkou samosprávy, a to relevantně jen s výjimkou tzv. *výkaznictví*, tedy údajů o kvantitativních výkonových ukazatelích školského systému, jehož kontrolu pro MŠMT vykonávají právě obce s rozšířenou působností (Böhmová a Trykar 2021), přičemž i tato jejich role bude brzy redundantní s ohledem na budování registrů ve vzdělávání.

Je ale pravda, že teprve až obce s rozšířenou působností vykonávají nejen samosprávnou všeobecnou působnost (a přirozeně koncentrují na svém území a nezřídka i ve svém řízení některé veřejné služby využívané celým mikroregionem), ale jsou pověřené i výkonem podstatných veřejných služeb jménem státu (koordinace kapacit sociálních služeb, sociálně-právní ochrana dětí…).

Opomeneme-li transformační náklady (časové, finanční, vztahové…), které by odebrání zřizovatelské kompetence ke školství obcím a její „zestátnění“ a převedení buď na nové “školské úřady”, nebo na obce s rozšířenou působností jakožto přenesený výkon státní správy znamenalo, pak proti tomuto kroku hovoří postoj představitelů obcí s rozšířenou působností, kteří o takový úkol nestojí, ale především

skutečnost, že hranice výkonu jejich veřejných služeb jménem státu sice leží daleko za hranicemi města a jsou vymezeny hranicemi správního obvodu, ale hranice výkonu jejich samostatné působnosti končí už na hranicích města, zatímco synergii veřejných služeb je nutno zajistit nejen tam, kde děti do školy chodí, ale také tam, kde skutečně žijí. Přičemž platí, že život i užívání veřejných služeb se obvykle, s výjimkou aglomeračních oblastí, odehrává právě ve správních obvodech obcí s rozšířenou působností, které i převážně respektují historickou kontinuitu malých okresů a jsou až na výjimky skladebné k současným okresům, a tedy k některým dekoncentrátům ústřední státní správy vykonávajícím další část veřejné správy v území. (MV 2026a; 2016b)

Státní správu ve školství pak vykonává ještě Česká školní inspekce, jejíž role je kontrolní a metodická a která disponuje jen omezenými kompetencemi, jak závěry své kontrolní činnosti vymáhat. (Bartošová et al. 2019) Metodickou činnost vykonávají i státní instituce s regionálními detašovanými pracovišti jako Národní pedagogický institut, jehož činnost je obdobně čistě podpůrná (NPI 2024) jako činnost Středního článku podpory MŠMT (MŠMT 2024a), což jsou ale typově centrální instituce, které centrum pro vedení i řízení střední úrovně správy potřebuje, ale nenahrazují jej.

Naopak na místní úrovni působí na samosprávném ale soukromoprávním bez možnosti většinového vlivu veřejného sektoru (MV 2016a) principu místní akční skupiny (NS MAS 2024) realizující místní akční plány (pokud není realizátorem ORP), (MMR 2024) které ale nejsou součástí veřejné správy.

Pokud vezmeme do úvahy popis žádoucí role střední úrovně správy, který v sobě nese schopnost zajistit i vynutit synergicky kvalitní výkon různých veřejných služeb (Heckman a Masterov 2007; Noguera 2006), nejen jím zřizovaných školských služeb, ve prospěch dětí a žáků v jeho místním školském systému, pak jsou střední úrovní správy **obce** a mají jí – v systému české veřejné správy, nechceme-li její fundamenty měnit – zůstat. Disponují totiž veškerými nástroji (zřizují a ruší školy, jmenují, hodnotí, odměňují a odvolávají ředitele, mají podstatný vliv na rozpočet školy i nakládání s ním, zajišťují materiální podmínky…), které střední úroveň správy potřebuje, a to zejména nástroji odvozenými od role zřizovatele ředitelství škol.

Vyvstává ovšem otázka objektivní schopnosti obcí tuto roli plnit, která je vysoce závislá na dostupných kapacitách (Mascall a Leung 2012), kterých se v českých obcích obvykle ale nedostává, zejména mimo velká města. (Kučerová et al. 2020; Matějová et al. 2017)

Optimální stav, kterého potřebuje dosáhnout, je takový, v němž **zřizovatel školy dokáže na svém území zajistit synergii všech veřejných služeb (samosprávy i přeneseného výkonu státní správy), které mají dopady na kvalitu vzdělávání dětí a jejich duševní zdraví**.

Zdroje

BADURA, Petr; Charli ERIKSSON; Irene GARCÍA-MOYA; Petra LÖFSTEDT; Marina MELKUMOVA; Kalina SOTIROSKA et al., 2024. *A focus on adolescent social contexts in Europe, central Asia and Canada: Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 7.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. ISBN 978-92-890-6132-2. Online. Dostupné z: WHO/HBSC report.

BARTOŠOVÁ, Jana; Jan ŠIMEK a Magdalena ŠUSTROVÁ, 2019. *Od školdozorce k inspektorovi: Historie školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce ve spolupráci s Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského. ISBN 978-80-86935-46-1.

BÖHMOVÁ, Eva a Miroslav TRYKAR, 2021. *Školství ve výkonu státní správy a samosprávy: Praktický průvodce a rádce úředníka*. Praha: Ministerstvo vnitra. ISBN 978-80-7616-117-7.

BRISSON, Romain; Jana FURSTOVA; Lenka SOKOLOVÁ; Charli ERIKSSON; Meyran BONIEL-NISSIM a Petr BADURA, 2024. Trends in the Link Between Perceived Social Support and Life Satisfaction in Adolescents (2013/14–2021/22): A Cross-National Study. *International Journal of Public Health.* Online. **69**, 1607283. Dostupné z: doi:10.3389/ijph.2024.1607283.

DVOŘÁK, Dominik; Karel STARÝ a Petr URBÁNEK, 2015. *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2977-3.

EDOUARD-VINCENT, Marice M., 2016. *Organizational learning theory and districtwide curriculum reform: The role of central office boundary spanners in organizational learning*. Online. United States -- Massachusetts [vid. 2023-04-18]. Ed.D. Boston College. Dostupné z: https://www.proquest.com/docview/1790820487/abstract/A5BDE29E647246CDPQ/1

EDUZMĚNA, 2024. Projekt Eduzměna. *Projekt Eduzměna*. Online [vid. 2024-07-27]. Dostupné z: https://www.eduzmena.cz/cs/co-delame/projekt-eduzmena

FULLAN, Michael, 2015. Leadership from the Middle: A system strategy. *Education Canada*. The Challenge to Change, 22–26.

FULLAN, Michael, 2016. The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*. Online. **17**(4), 539–544. ISSN 13892843. Dostupné z: doi:10.1007/s10833-016-9289-1

GAMORAN, Adam a Robert DREEBEN, 1986. Coupling and Control in Educational Organizations. *Administrative Science Quarterly*. Online. **31**(4), 612–632. ISSN 0001-8392. Dostupné z: doi:10.2307/2392966

GUSTAFSSON, Ulrika, 2022. Size matters: contextual factors in local policy translations of National School Digitalisation Policy. *Education and Information Technologies*. Online. **27**(8), 11741–11758. ISSN 1573-7608. Dostupné z: doi:10.1007/s10639-022-11009-4

HARGREAVES, Andy a Shirley DENNIS, 2020. Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*. Online. **5**(1), 92–114. ISSN 20569548. Dostupné z: doi:10.1108/JPCC-06-2019-0013

HARGREAVES, David H., 2011. System redesign for system capacity building. *Journal of Educational Administration*. Online. **49**(6), 685–700. ISSN 09578234. Dostupné z: doi:10.1108/09578231111174820

HECKMAN, James J. a Dimitriy V. MASTEROV, 2007. The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*. **29**(3), 446–493. ISSN 1058-7195.

HONIG, Meredith I. a Thomas C. HATCH, 2004. Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher*. Online. **33**(8), 16–30. ISSN 0013-189X. Dostupné z: doi:10.3102/0013189X033008016

HONIG, Meredith I. a Lydia R. RAINEY, 2012. Autonomy and School Improvement: What Do We Know and Where Do We Go From Here? *Educational Policy*. Online. **26**(3), 465–495. ISSN 0895-9048. Dostupné z: doi:10.1177/0895904811417590

HONIG, Meredith I. a Lydia R. RAINEY, 2019. Supporting principal supervisors: what really matters? *Journal of Educational Administration*. Online. **57**(5), 445–462. ISSN 09578234. Dostupné z: doi:10.1108/JEA-05-2019-0089

JANÍK, Tomáš, 2013. Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*. Online. **23**(5), 634–663. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-5-634

JANÍK, Tomáš; Tomáš JANKO; Karolína PEŠKOVÁ; Petr KNECHT a Michaela SPURNÁ, 2018. Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*. Online. **28**(1), 54–70. ISSN 1337-401X, 1210-3055. Dostupné z: doi:10.1515/humaff-2018-0006

KUČEROVÁ, Silvie R.; Dominik DVOŘÁK; Petr MEYER a Martin BARTŮNĚK, 2020. Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of post-socialist Czechia. *Journal of Rural Studies*. Online. **74**, 280–293. ISSN 0743-0167. Dostupné z: doi:10.1016/j.jrurstud.2019.12.018

KUHN, J., 2011. Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace*. Online. **21**(4) [vid. 2024-07-26]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/836

LEITHWOOD, Kenneth, 2024. *Silné školské distrikty a jejich leadership*. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+. ISBN 978-80-908892-6-2.

MAC IVER, Martha Abele a Elizabeth FARLEY, 2003. *Bringing the District Back in: The Role of the Central Office in Improving Instruction and Student Achievement*. Online. Information Analyses (070) Report No. 65. Washington, D.C.: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk [vid. 2023-04-18]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED481804

MASCALL, Blair a Joannie LEUNG, 2012. District Resource Capacity and the Effects of Educational Policy: The Case of Primary Class Size Reduction in Ontario. *Leadership and Policy in Schools*. Online. **11**(3), 311–324. ISSN 1570-0763. Dostupné z: doi:10.1080/15700763.2012.692428

MATĚJOVÁ, Lenka; Juraj NEMEC; Milan KŘÁPEK a Daniel KLIMOVSKÝ, 2017. Economies of Scale on the Municipal Level: Fact or Fiction in the Czech Republic? *Network of Institutes and Schools of Public Administration in Central and Eastern Europe. The NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*. Online. **10**(1), 39–59. ISSN 13379038. Dostupné z: doi:10.1515/nispa-2017-0002

MMR, 2024. *Ministerstvo pro místní rozvoj ČR – Akční plány (MAP/KAP)*. Online [vid. 2024-07-27]. Dostupné z: https://mmr.gov.cz/cs/microsites/uzemni-dimenze/regionalni-rozvoj/map-kap

MŠMT, 2023. *Financování regionálního školství územních samosprávných celků v roce 2023 - informace pro školy a školská zařízení, MŠMT ČR*. Online [vid. 2024-08-03]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/financovani-regionalniho-skolstvi-uzemnich-samospravnych

MŠMT, 2024. *IPs Střední článek podpory - edu.cz*. Online [vid. 2024-07-27]. Dostupné z: https://www.edu.cz/pro-vedeni-skoly/ips-stredni-clanek-podpory/

MV, 2016a. *Harmonizace územně správního členění státu*. Praha: Ministerstvo vnitra.

MV, 2016b. *Harmonizace územně správního členění státu*. Online. Neuvedeno: Ministerstvo vnitra. Dostupné z: https://kvalitavs.gov.cz/e_download.php?file=data/editor/120csabove_2.pdf&original=Harmonizace_uzemne_spravniho_cleneni_statu.pdf

MV, 2026. *Kam dojíždíme*. OnlineNeuvedeno: Ministerstvo vnitra. Dostupné z: https://www.kamdojizdime.cz/

NOGUERA, Pedro A., 2006. A critical response to Michael Fullan's "The future of educational change: system thinkers in action". *Journal of Educational Change*. Online. **7**(3), 129–132. ISSN 13892843. Dostupné z: doi:10.1007/s10833-006-0007-2

NPI, 2024. *O Institutu - NPI - Národní pedagogický institut*. Online [vid. 2024-08-04]. Dostupné z: https://www.npi.cz/o-nas/o-institutu

NS MAS, 2024. Venkov je náš domov. *Národní síť Místních akčních skupin*. Online [vid. 2024-08-04]. Dostupné z: https://www.mistniakcniskupiny.cz/

ORTON, J. Douglas a Karl E. WEICK, 1990. Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*. Online. **15**(2), 203–223. ISSN 0363-7425. Dostupné z: doi:10.2307/258154

PEŠKOVÁ, Karolína; Tomáš JANKO; Tomáš JANÍK a Michaela SPURNÁ, 2018. Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *ORBIS SCHOLAE*. **12**(1), 69–93.

SALONEN-HAKOMÄKI, Sanna-Mari a Tiina SOINI, 2023. Participation in national curriculum reform - coherence from complexity. *Journal of Curriculum Studies*. Online. **55**(5), 527–544. ISSN 0022-0272. Dostupné z: doi:10.1080/00220272.2023.2256388

SANDORA, Jan; Petr BAĎURA; Irene GARCÍA-MOYA; Robert BRNKA; Peter TAVEL; Zdeněk MEIER; Michal KALMAN a Gabriel GULIS, 2025. Trends in the perception of school climate in the Czech Republic: HBSC study 1994–2022. *Central European Journal of Public Health.* Online. **33**(4), 285–291. Dostupné z: doi:10.21101/cejph.a8692.

SPILLANE, James P.; Naomi L. BLAUSHILD; Christine M. NEUMERSKI; Jennifer L. SEELIG a Donald J. PEURACH, 2022. Striving for Coherence, Struggling With Incoherence: A Comparative Study of Six Educational Systems Organizing for Instruction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Online. **44**(4), 567–592. ISSN 0162-3737. Dostupné z: doi:10.3102/01623737221093382

SPILLANE, James P. a Charles L. THOMPSON, 1997. Reconstructing Conceptions of Local Capacity: The Local Education Agency's Capacity for Ambitious Instructional Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Online. **19**(2), 185–203. ISSN 0162-3737. Dostupné z: doi:10.2307/1164209

STOLL, Louise, 2006. The future of educational change: system thinkers in action: response to Michael Fullan. *Journal of Educational Change*. Online. **7**(3), 123–127. ISSN 13892843. Dostupné z: doi:10.1007/s10833-006-0004-5

STOSICH, Elizabeth Leisy, 2018. Principals and teachers "craft coherence" among accountability policies. *Journal of Educational Administration*. Online. **56**(2) [vid. 2024-06-26]. ISSN 0957-8234. Dostupné z: doi:10.1108/JEA-10-2016-0124

STRAKOVÁ, J., 2013. Jak dál s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*. Online. **23**(5), 734–744. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-5-734

ŠTECH, S., 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*. Online. **23**(5), 615–633. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-5-615

TOGNERI, Wendy a Stephen E. ANDERSON, 2003. *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do To Improve Instruction and Achievement in All Schools. A Project of the Learning First Alliance [and] A Leadership Brief*. Online. Neuvedeno: Learning First Alliance, 1001 Connecticut Avenue, N [vid. 2024-07-12]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED475875

WOULFIN, Sarah L. a Jessica G. RIGBY, 2017. Coaching for Coherence: How Instructional Coaches Lead Change in the Evaluation Era. *Educational Researcher*. **46**(6), 323–328. ISSN 0013-189X.

Příloha č. 3: Jak velké potřebujeme obce a školy a proč?

Jak velké potřebujeme obce?

Evidence říká, že primární roli v odhadu dostupných kapacit českých zřizovatelů hraje míra přenesené působnosti, protože přenesená působnost znamená složitější agendy bez ohledu na velikost obce i více financí, a generuje tak kapacity (v personálních kapacitách pro oblast školství je rozdíl mezi pětitisícovou obcí se základní působností a pětitisícovou obcí s rozšířenou působností a není rozdíl mezi obcí s méně než 500 obyvateli a více než 1 500 obyvateli).

Pokud se ptáme, jak velká musí být obec, aby školu přirozeně podporovala už dnes, tak platí, že v oblasti provozních záležitostí (odbřemeňujeme ředitele) obce se základní působností své školy podporují i jsou případně ochoty podporovat ve zhruba stejné míře bez ohledu na počet obyvatel (pod 500 i nad 1 500), ale v menší míře než obce II. a zejména III. typu. U obcí III. typu je zejména míra skutečné podpory s velikostí mírně rostoucí, ovšem u nejmenších obcí III. typu (do 5 tis. obyvatel) se blíží obcím I. typu. Signifikantní rozdíl v míře podpory systematicky pozorujeme zhruba u obcí s více než 20 tisíci obyvateli, což jsou vždy ORP. Teprve tyto obce také systematicky deklarují vyšší jednotky úvazků dedikovaných v úřadu pro oblast školství.

V oblasti pedagogických záležitostí (pomáháme řediteli s kvalitou a sledujeme ji) platí, že podporu i významnější ochotu ředitele v této oblasti podporovat pozorujeme až u ORP s více než 20 tisíci obyvateli, ale potenciální přesah k aktivní roli systémového pedagogického vedení (začínáme se zajímat o kvalitu vzdělávání a jak ji podpořit) nacházíme až u obcí s více než 90 tisíci obyvateli, což je devítičlenná skupina odskočeně velkých obcí, jejíž personální kapacity deklarovaně v úřadu dedikované na oblast školství jsou násobné oproti všem ostatním obcím a systematicky překračují deset plných úvazů. Typicky jsou to krajská města členěná na obvody.

Pokud se ptáme, jak velký musí zřizovatel podporovat školský systém, aby se v něm díky jeho podpoře dostavily relevantní úspory z rozsahu jak v oblasti školských financí, tak úspoře administrativou konzumovaného času ředitelů investovatelné zpět do kvality vzdělávání, pak podle Fischera a Mazoucha (2022) je to v českém prostředí nejméně pět tisíc dětí a žáků, což odpovídá zhruba třiceti tisícům obyvatel, což je závěr zhruba odpovídající novějším studiím konsolidace zhruba s českým prostředním porovnatelných školských distriktů v USA (Devaraj et al. 2018; Andrews et al. 2002; Garner 1998) i relativně decentralizované vlámské části Belgie (De Witte a Schiltz 2018).

Opřeme-li se dále i o metastudii studií úspor z rozsahu při poskytování veřejných služeb pro kontext Evropy (Gómez-Reino et al. 2023) i dánskou studii nacházející korelaci mezi velikostí obce a studijní úspěšností žáků (Heinesen 2005) pak bychom mohli konzervativně doporučit jako cílovou velikost zřizovatele se všeobecnou působností alespoň **20 tisíc obyvatel** (za předpokladu, že svoji roli nedeleguje na nižší jednotku – například obvod).

Jak velké potřebujeme školy?

Česká evidence trpí při snaze inspirovat se příklady zahraniční praxe obrovským množstvím miniaturních škol a takřka absencí těch, které zahraniční studie považují za velké, a to opomíjíme nesrovnatelnou míru autonomie českých škol. (srov. např. OECD 2018b) Pokud se přesto ptáme, v jak velké škole žáci dosahují nejlepších výsledků, pak zahraniční studie v alespoň základně srovnatelných systémech s českým (tedy decentralizované s typicky menšími školami) dochází k číslům oscilujícím od 300 přes 500 k více než 700 žákům s tím, že menší čísla platí spíše pro žáky se znevýhodněními,

zatímco větší čísla pro heterogenní kolektivy. (Leithwood a Jantzi 2009; Borland a Howsen 2003; Andrews et al. 2002)

Při snaze postavit doporučení na českých zjištěních o kvalitě vzdělání se můžeme opírat o národní i mezinárodní šetření, ovšem bez vazby na kurikulum (či s problematickou vazbou na kurikulum), která jsou ve výsledcích velmi nekonzistentní. Obecně lze tvrdit, že menší školy, typicky do 150 žáků, spíše vykazují charakteristiky kvalitnější výuky, zejména v oblastech klimatu školy, což ale může být spíše tím, že v menších školách jsou častěji méně naplněné třídy, což je ta charakteristika, na jejímž pozitivu na kvalitu vzdělávání v literatuře panuje relativní shoda. V oblasti výsledků vzdělávání jsou totiž závěry o kvalitě malých a velkých škol v Čechách velmi nekonzistentní, byť když omezíme debatu jen na organizačně srovnatelné celky, například na plně organizované školy, můžeme s opatrností tvrdit, že významně větší školy (ca s více než 450 žáky) dosahují lepších vzdělávacích výsledků. (ČŠI 2025; Havlíčková et al. 2025; Mokrá et al. 2025; Novosáková et al. 2025; Novosák et al. 2024b; Klement et al. 2024a; 2024b; Novosák et al. 2022a; 2022b)

Pokud budeme na otázku, jak velké mají být české školy, odpovídat skrze ekonomicko-organizační pohled, pak lze říct, že optimální českou základní školu navštěvuje více než 500 žáků, pravděpodobně ale víc[8], a to jak při snaze o co nejnižší nákladovost pedagogických i nepedagogických činností na žáka[9], tak při snaze o minimalizaci administrativní zátěže ředitelů. (Federičová 2019; Mazouch a Fischer 2024; Vančura et al. 2022b) Snaha o přesnější odhad troskotá na skutečnosti, že školy nad 500 žáků tvoří jen 14 % škol v systému a už školy nad 750 žáků jen 4 %. Ve výzkumech se tak obvykle setkáme maximálně s kohortou škol s 500 žáky a více.

750 žáků je hranice pro nárok na dva plné státem hrazené úvazky psychologa, anebo sociálního pedagoga. Tato hranice je důležitá, pokud do úvahy vkládáme i snahu o zastupitelnost klíčových rolí, ale především snahu předcházet profesní izolaci, zvýšenému stresu a navazujícímu vyššímu riziku vyhoření i nižší sebereportované výkonnosti pracovníků ve školství, pokud nemají snadnou možnost konzultovat problémy, sdílet zkušenosti a čerpat podporu od lidí, kteří vykonávají stejnou roli a chápou specifika dané práce na daném místě. (Borders 2012; Dussault a Deaudelin 2001; Dussault et al. 1999; Dussault a Thibodeau 1997; Herman et al. 2023; McKay et al. 2025) Nárok na celý úvazek psychologa či sociálního pedagoga mají školy s více než 400 žáky.

I chování a vnímání samotných ředitelů – zdá se – potvrzuje, že důraz na větší školy je správná cesta. Zatímco v oblastech jako je právní poradenství či veřejné zakázky se ředitelé téměř univerzálně shodnou, že v nich potřebují významnou pomoc, nebo úplné odbřemenění, v oblastech souvisejících se vzdělávacím procesem ředitelé menších škol častěji volají po podpoře v základních oblastech, jako je tvorba školního vzdělávacího programu a strategií, zatímco ředitelé z větších škol už volají po nadstavbových oblastech, jako je podpora v oblasti mezinárodní spolupráce či zkvalitňování výuky skrze zavádění nových metod či sebehodnocení.

Pohledem přes počet žáků školy bychom tedy konzervativně doporučili cílit na počet **500 a více žáků běžných tříd.**

Jiným úhlem pohledu se na velikost škol díváme organizačně. Malotřídní školy jsou nákladově méně efektivní než obdobné školy, v nichž se v jedné třídě nevzdělávají žáci z více ročníků, a to bez ohledu na to, zda se jedná o školu jen s prvním stupněm, nebo plně organizovanou školu, tedy s oběma stupni. Rozdíl je v přepočtu na žáka v oblasti nákladů na pedagogický proces zhruba pětinový.

[8] Například minutová zátěž nepedagogickými činnostmi v nejvíce zatěžující oblasti „Finance“ klesá lineárně i za hranici 500 žáků. (Vančura et al. 2022b)
[9] V nepedagogických činnostech jsou jednotkové náklady na žáky ve školách s více než 500 žáky až 16krát větší než ve školách s 50 a méně žáky. (Mazouch a Fischer 2024)

Podíváme-li se na nákladovost pedagogického procesu na žáka právě skrze průměrný počet žáků ve třídě, zdá se, že právě zde je úhelný kámen pro nalezení hledané odpovědi. Nejméně efektivní jsou školy s průměrně méně než 10 žáky ve třídě, naopak při průměrném počtu nad 15 žáků, což je v legislativě minimální hranice průměrné naplněnosti pro plně organizovanou školu, už rozdíly v nákladovosti na žáka nejsou se stoupajícím počtem tak markantní, a při počtu přes 20 žáků jsou s každým žákem navíc v kontextu předchozího poklesu téměř zanedbatelné, přičemž právě třídy o naplněnosti mezi 15 a 20 žáky (spíše méně u mladších dětí, spíše více u starších žáků) jsou v literatuře označovány jako nejvhodnější z hlediska kvality výuky i jejích výsledků. (Laitsch et al. 2021; Blatchford a Russell 2020; Argaw a Puhani 2018; Filges et al. 2018; Chingos 2013; Yeh 2009; Pedder 2006; Maasoumi et al. 2005)

Ne školy. Jaká potřebujeme ředitelství?

Ta část úvah o optimálně velké škole, která je činěna kvůli hledání velikosti, která zajistí dostatek tvrdých kapacit – odbřemení ředitele a zajistí další podmínky pro kvalitní vzdělávání, ale nemůže ignorovat skutečnost, že základní škola je teoretický konstrukt bez právní subjektivity, stejně jako škola mateřská a jiné druhy škol a školských zařízení. To, čeho v praxi hledáme optimální velikost, je ředitelství, protože téměř neexistuje ředitelství, jehož kapacity (a povinnosti, které ředitele odvádí od péče o pedagogický proces) by se odvíjely jen od charakteristik základní školy. Uvědomme si též, že to, co v praxi určuje náročnost práce ředitele jako pedagogického lídra, není počet žáků, ale počet zaměstnanců, které ředitel vede a řídí – více než polovina ředitelů českých základních škol řídí i činnost mateřské školy (a tento počet bude s ohledem na nedávné legislativní změny růst). Nadto třetina ředitelů nejenže řídí činnost více druhů škol a školských zařízení (a nezřídka i dalších neškolských zařízení, jako jsou sportoviště), ale spravuje i více svébytných pracovišť, která jsou tím, co si obvykle pod pojmem škola představíme.

Obdobně to platí i o školách mateřských, jejichž dostupné tvrdé kapacity jsou objektivně ještě menší než u škol základních, ale jejich vliv na budoucí úspěch dětí je oproti školám základním možná i významnější (Campbell et al. 2012; Shonkoff a Phillips 2000). Vložíme-li do úvahy také nezbytnost úzké spolupráce mezi mateřskou a základní školou pro co nejsnazší a nejpřipravenější přechod dětí z mateřské školy do základního vzdělání (přičemž totéž platí o prvním a druhém stupni základní školy) a že tento přechod je snazší, když jsou obě instituce pod jedním vedením (Mokrá et al. 2024), vychází nám potřeba uvažovat o **optimálním ředitelství jako o ředitelství pro současně mateřskou i základní školu**. Při tom je ale samozřejmě třeba zajistit, aby ředitelství věnovalo stejnou míru pozornosti a podpory oběma typům škol, respektive všem třem jádrovým součástem – mateřské škole, prvnímu stupni základní školy i druhému stupni základní školy.

Jak se ke kapacitám dostat?

Zhruba 600 škol (z více než 3,5 tisíc) s více než 500 žáky nalézáme téměř výhradně v obcích s rozšířenou působností, kde jejich počet pravděpodobně po nedávných legislativních změnách ještě naroste a kde počet škol do 180 žáků klesne k nule. Naopak v případě ostatních obcí lze s ohledem na demografické projekce očekávat pokles obvyklé velikosti základní školy, potažmo ředitelství. Už dnes je při tom mediánová velikost základní školy s běžnými třídami v obcích bez přenesené působnosti méně než 100 žáků a u čtvrtiny škol maximálně 40 žáků s tím, že je to obvykle jediná škola tohoto zřizovatele, zatímco v obcích s rozšířenou působností je mediánová škola více než čtyři-a-půl-krát větší (458) a devět z deseti škol v těchto obcích navštěvuje více než 200 žáků, přičemž obce s rozšířenou působností vždy škol zřizují více.

Pohledem na zahraniční zkušenosti lze doporučit přenos agendy, kterou lze efektivně (z hlediska nákladovosti i dosažení podmínek pro kvalitu) vykonávat jen ve větším měřítku, na větší entitu, a vyvarovat se konsolidaci v podobě uzavírání míst výuky. Uzavírání míst výuky má totiž minimálně v několikaletém horizontu negativní dopady na klima i vzdělávací výsledky (Beuchert et al. 2018; De Haan et al. 2016; Deller a Rudnicki 1992; Ornstein 1993; 1992), přičemž optimální velikost místa výuky je jiná, menší než optimální velikost ředitelství. V tomto případě to tedy znamená upřednostnit **optimalizaci sítě ředitelství škol** tak, aby každé ředitelství řídilo optimální počet optimálně velkých míst výuky – škol. K tomu je ale v českém prostředí nezbytná vůle zřizovatelů, ale i jejich reálná možnost optimalizovat.

Jenže v České republice zřizuje základní školu a s výjimkou několika desítek obcí současně i mateřskou školu přes 2,5 tisíce obcí, a to buď odděleně, nebo jako součást jednoho ředitelství, ale v drtivé většině případů nemají možnost v potřebném rozsahu optimalizovat strukturu svých ředitelství. O dalších téměř 900 obcích zřizujících jen mateřskou školu to platí absolutně. Existuje jen ca 400 obcí, které mohou svá ředitelství sloučit alespoň do velikosti 500 dětí a žáků. Obvyklá velikost zřizovatelské obce se pohybuje kolem tisíce obyvatel. Devět z deseti zřizovatelských obcí má méně než pět tisíc obyvatel. Výše zmiňované konzervativní optimum 20 tisíc obyvatel splňuje 63 obcí, ale též 156 správních obvodů obcí s rozšířenou působností z 204 (Prahu, ale i Brno nepočítaje). Z provedeného výzkumu pak vyplývá, že v systému se nachází přibližně 1 680 úvazků osob věnujících se agendě škol na obcích, z nichž 40 % se nachází v 205 obcích s rozšířenou působností, tedy v 6,5 % zřizovatelských obcí.

Doporučeným řešením by ale nemělo být slučování obcí. Tento proces by v České republice představoval směrem k optimálním hodnotám obrovský transakční náklad (znamenal by redukci na zlomky současných počtů), o jehož zvládnutí a trvanlivosti lze s ohledem na nezdary rozsáhlých, přesto méně náročných – komplexitou i nutností celospolečenské shody – reforem (stavební řízení, revize struktury obcí s pověřeným výkonem státní správy, důchodová reforma…) důvodně pochybovat, a hrozil by dlouhodobým ustrnutím v neoptimálním bodě s možným zpětným rázem tak, jak jej způsobilo střediskování obcí v sedmdesátých letech.

Lapidárně řečeno – zhruba polovina dětí a žáků se vzdělává ve zhruba třech tisícovkách místních školských systémů, v nichž není potřebná tvrdá kapacita ani na úrovni ředitelství školy ani na úrovni zřizovatele a ani ji nelze snadnou změnou struktury ředitelstvích z rozhodnutí zřizovatele vytvořit (není koho s kým sloučit, aniž by nebylo nutné nejdříve najít shodu mezi vícero zřizovateli), zatímco druhá polovina dětí a žáků se vzdělává ve stovkách systémů, kde jsou kapacity dostupné na obou stranách, nebo je změnou struktury ředitelstvích vytvořit lze.

Proto lze po vzoru států s obdobnou fragmentací, tradicí samosprávy a současně obdobnou historií veřejné správy – francouzské EPCI či rakouské Gemeindeverband (MV 2022a; Jetmar 2015; DVS 2008) – doporučit cestu povinného přenosu agendy na nadobecní (mikroregionální), ale od obcí legitimitu odvozující entitu se všeobecnou působností, na níž se koncentruje odpovědnost i výkon agend, které je z důvodů efektivity, kvality i spravedlivé distribuce nutné vykonávat na širším území – v mikroregionu, přičemž na rozdíl od „spolupráce obcí“ je v tomto případě odpovědná přímo mikroregionální entita, nikoli jednotlivé obce. (Bel a Sebő 2021; Drew et al. 2014; Gómez-Reino et al. 2023) Problémem České republiky je, že takovou entitu, obdobu samosprávných okresů, nemá.

Naději ale skýtají **společenství obcí**, která Ministerstvo vnitra po francouzském vzoru označuje za řešení fragmentace českých municipalit, vybavilo je k tomu nástroji pro sdílení personálních kapacit i pro výkon veřejné správy a připravuje další legislativní změny, které jednak umožní společenstvím obcí vykonávat agendy svěřené dosud do výlučné působnosti obcí – jak v samostatné, tak v přenesené

působnosti, tak rozvolnění podmínek nutných pro založení společenství obcí (snížení potřebného počtu obcí či obyvatel).[10]

Navzdory aktuálně platným přísnějším parametrům a jen velmi omezeným benefitům se během dvou a půl roku, k první polovině roku 2026, založilo 56 společenství obcí, v nichž žije přes 1,2 milionu obyvatel a sdružují přes 1,1 tisíce obcí zejména z venkovských oblastí (Perlín a Hupková 2010), ale i z oblasti vnitrokrajských periferií a hospodářsky a sociálně ohrožených území. Velikost společenstvích osciluje od necelých pěti k více než osmdesáti tisícům obyvatel s průměrem přesahujícím 21 tisíc obyvatel. Obvyklý počet členských obcí se pohybuje kolem dvaceti, osciluje mezi pěti a 49. Dvanáct společenství zahrnuje celý správní obvod obce s rozšířenou působností včetně samotné obce s rozšířenou působností. (MV 2026b)

Zdroje

ANDREWS, Matthew; William DUNCOMBE a John YINGER, 2002. Revisiting economies of size in American education: are we any closer to a consensus? *Economics of Education Review*. Online. **21**(3), 245–262. ISSN 0272-7757. Dostupné z: doi:10.1016/S0272-7757(01)00006-1

ARGAW, Bethlehem A. a Patrick A. PUHANI, 2018. Does class size matter for school tracking outcomes after elementary school? Quasi-experimental evidence using administrative panel data from Germany. *Economics of Education Review*. Online. **65**, 48–57. ISSN 0272-7757. Dostupné z: doi:10.1016/j.econedurev.2018.06.005

BEL, Germà a Marianna SEBŐ, 2021. Does Inter-Municipal Cooperation Really Reduce Delivery Costs? An Empirical Evaluation of the Role of Scale Economies, Transaction Costs, and Governance Arrangements. *Urban Affairs Review*. Online. **57**(1), 153–188. ISSN 1078-0874. Dostupné z: doi:10.1177/1078087419839492

BEUCHERT, Louise; Maria Knoth HUMLUM; Helena Skyt NIELSEN a Nina SMITH, 2018. The short-term effects of school consolidation on student achievement: Evidence of disruption? *Economics of Education Review*. Online. **65**, 31–47. ISSN 0272-7757. Dostupné z: doi:10.1016/j.econedurev.2018.05.004

BLATCHFORD, Peter a Anthony RUSSELL, 2020. *Rethinking Class Size: The complex story of impact on teaching and learning*. Online. Neuvedeno: UCL Press [vid. 2026-04-18]. ISBN 978-1-78735-879-9. Dostupné z: doi:10.14324/111.9781787358799

BORDERS, L. Dianne, 2012. Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness? Online. **16**(2), 59–71. ISSN 1328-4207. Dostupné z: doi:10.1111/j.1742-9552.2012.00046.x

[10] Výhodou společenství obcí je i jeho „systémovost“ – musí respektovat skladebnost územně-správního členění státu. Pokud je totiž dlouhodobým cílem mít větší celky schopné profesionální správy školství a zajištění synergie veřejných služeb, jejichž garanti jsou různé resorty, pak potřebujeme od začátku opatření pro tento cíl designovat, byť ne vždy a všude, dokud je dosažení cíle dobrovolné, bude cíl naplněn úplně, ale kdykoli v budoucnu díky tomu budeme schopni jeho splnění urychlit, nebo dokonce označit za povinné. Příkladem nevhodného designu pro tento účel jsou dobrovolné svazky obcí, u nichž si lze dnes jen stěží představit, že by se staly systémovým nositelem profesionální správy škol snadněji než obce. Existuje jich něco přes 700, často nerespektují územní skladebnost služeb veřejné správy a hierarchii jejího výkonu ani přirozené mikroregiony vymezené prací a užíváním služeb obyvateli, část obcí není členem žádného DSO, řada obcí je členem vícera, velká část DSO nedisponuje žádnými kapacitami, nebo reálně nefunguje, řada dalších se orientuje na monotematickou technickou spolupráci při provozu vodohospodářské infrastruktury či na povahou neformální koordinaci cestovního ruchu… a ty DSO, které skutečně funkčně spolupracují na poskytování veřejných služeb, se transformují do společenství obcí.

BORLAND, Melvin V. a Roy M. HOWSEN, 2003. An Examination of the Effect of Elementary School Size on Student Academic Achievement. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*. **49**(5), 463–474. ISSN 0020-8566.

CAMPBELL, Frances A.; Elizabeth P. PUNGELLO; Margaret BURCHINAL; Kirsten KAINZ; Yi PAN; Barbara H. WASIK; Oscar A. BARBARIN; Joseph J. SPARLING a Craig T. RAMEY, 2012. Adult outcomes as a function of an early childhood educational program: An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*. Online. **48**(4), 1033–1043. ISSN 1939-0599. Dostupné z: doi:10.1037/a0026644

ČŠI, 2025. *Kvalita vzdělávání v České republice: Výroční zpráva 2024/2025*. Praha: Česká školní inspekce. Výroční zpráva České školní inspekce. ISBN 978-80-53039-60-4.

DE HAAN, Monique; Edwin LEUVEN a Hessel OOSTERBEEK, 2016. School Consolidation and Student Achievement. *Journal of Law, Economics, & Organization*. **32**(4), 816–839. ISSN 8756-6222.

DE WITTE, Kristof a Fritz SCHILTZ, 2018. Measuring and explaining organizational effectiveness of school districts: Evidence from a robust and conditional Benefit-of-the-Doubt approach. *European Journal of Operational Research*. Online. **267**(3), 1172–1181. ISSN 0377-2217. Dostupné z: doi:10.1016/j.ejor.2017.12.034

DELLER, Steven C. a Edward RUDNICKI, 1992. Managerial Efficiency in Local Government: Implications on Jurisdictional Consolidation. *Public Choice*. **74**(2), 221–231. ISSN 0048-5829.

DEVARAJ, Srikant; Dagney FAULK a Michael HICKS, 2018. School District Size and Student Performance. *The journal of regional analysis & policy*. Online. 1100. vyd. **48**(4), 25–37. ISSN 1090-4999. Dostupné z: doi:10.22004/ag.econ.339921

DREW, Joseph; Michael A. KORTT a Brian DOLLERY, 2014. Economies of Scale and Local Government Expenditure: Evidence From Australia. *Administration & Society*. Online. **46**(6), 632–653. ISSN 0095-3997. Dostupné z: doi:10.1177/0095399712469191

DUSSAULT, Marc a Colette DEAUDELIN, 2001. Loneliness and self-efficacy in education majors. *Psychological Reports*. **89**, 285–289.

DUSSAULT, Marc; Colette DEAUDELIN; Nicole ROYER a Jean LOISELLE, 1999. Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*. **84**, 943–946.

DUSSAULT, Marc a Stéphane THIBODEAU, 1997. Professional Isolation and Performance at Work of School Principals. *Journal of School Leadership*. Online. **7**, 521–536. ISSN 0521-16. Dostupné z: doi:1052-6846/97/05

DVS, 2008. *Spolupráce obcí jako faktor rozvoje – zkušenosti ze zahraničí*. OnlineNeuvedeno: Deník veřejné správy. Dostupné z: https://www.dvs.cz/clanek.asp?id=6320426

FEDERIČOVÁ, M., 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA). ISBN 978-80-7344-504-1.

FILGES, Trine; Christoffer Scavenius SONNE-SCHMIDT a Bjørn Christian Viinholt NIELSEN, 2018. Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools. *Campbell Systematic Reviews*. Online. **14** [vid. 2026-04-18]. Dostupné z: https://www.proquest.com/docview/2123680428/citation/89ED1445B8F8452DPQ/1

FISCHER, Jakub a Petr MAZOUCH, 2022. *Společenství obcí: Potenciální úspory z rozsahu a dopad na snížení administrativní zátěže ředitelů škol*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica. ISBN 978-80-245-2465-8.

GARNER, C. William, 1998. A cost efficiency analysis of school districts: is larger more efficient? *Journal of public budgeting, accounting & financial management*. Online. **10**(4), 513–526. ISSN 1096-3367. Dostupné z: doi:10.1108/JPBAFM-10-04-1996-B003

GÓMEZ-REINO, Juan Luis; Santiago LAGO-PEÑAS a Jorge MARTINEZ-VAZQUEZ, 2023. Evidence on economies of scale in local public service provision: A meta-analysis. *Journal of Regional Science*. Online. **63**(4), 793–819. ISSN 00224146. Dostupné z: doi:10.1111/jors.12640

HAVLÍČKOVÁ, Martina; Vít ŠŤASTNÝ; Simona BOUDOVÁ a Josef BASL, 2025. *TALIS 2024*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. Národní zpráva. ISBN 978-80-53039-48-2.

HEINESEN, Eskil, 2005. School district size and student educational attainment: evidence from Denmark. *Economics of Education Review*. Online. **24**(6), 677–689. ISSN 0272-7757. Dostupné z: doi:10.1016/j.econedurev.2004.10.002

HERMAN, Keith C.; James SEBASTIAN; Colleen L. EDDY a Wendy M. REINKE, 2023. School Leadership, Climate, and Professional Isolation as Predictors of Special Education Teachers' Stress and Coping Profiles. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Online. **31**(2), 120–131. Dostupné z: doi:10.1177/10634266221148974

CHINGOS, Matthew M., 2013. Class Size and Student Outcomes: Research and Policy Implications. *Journal of Policy Analysis and Management*. **32**(2), 411–438. ISSN 0276-8739.

JETMAR, Marek, 2015. *Meziobecní spolupráce*. Praha: Svaz měst a obcí České republiky. ISBN 978-80-906042-2-3.

KLEMENT, Libor; Simona BOUDOVÁ; Svatava JANOUŠKOVÁ a Vladislav TOMÁŠEK, 2024a. *Národní zpráva TIMSS 2023: 4. ročník*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-53039-02-4.

KLEMENT, Libor; Simona BOUDOVÁ; Svatava JANOUŠKOVÁ a Vladislav TOMÁŠEK, 2024b. *Národní zpráva TIMSS 2023: 8. ročník*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-53039-05-5.

LAITSCH, Daniel; Hien NGUYEN a Christine Ho YOUNGHUSBAND, 2021. Class Size and Teacher Work: Research Provided to the BCTF in their Struggle to Negotiate Teacher Working Conditions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*. Online. (196), 83–101. ISSN 1207-7798. Dostupné z: doi:10.7202/1078519ar

LEITHWOOD, Kenneth a Doris JANTZI, 2009. A Review of Empirical Evidence about School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*. **79**(1), 464–490. ISSN 0034-6543.

MAASOUMI, Esfandiar; Daniel L. MILLIMET a Vasudha RANGAPRASAD, 2005. Class Size and Educational Policy: Who Benefits from Smaller Classes? *Econometric Reviews*. Online. **24**(4), 333–368. ISSN 0747-4938. Dostupné z: doi:10.1080/07474930500405485

MAZOUCH, Petr a Jakub FISCHER, 2024. *Více času na pedagogické vedení školy prostřednictvím efektivního zajištění nepedagogických činností*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2517-4.

MCKAY, Amanda; Erin LEIF; Kelly Ann ALLEN a Russell FOX, 2025. Supporting wellbeing of Australian school leaders through peer supervision. *The Australian Educational Researcher*. Online. **52**(6), 3903–3924. ISSN 2210-5328. Dostupné z: doi:10.1007/s13384-025-00881-x

MOKRÁ, Lucie; Pavla PATEROVÁ a Tomáš PAVLAS, 2024. *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy*. Praha: Česká školní inspekce. Tematická zpráva. ISBN 978-80-88492-89-4.

MOKRÁ, Lucie; Pavla PATEROVÁ; Tomáš PAVLAS a Petr SUCHOMEL, 2025. *Kooperace při řízení výuky v základních školách*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. Tematická zpráva. ISBN 978-80-53039-36-9.

MV, 2022. *Subobecní struktura v České republice: Komparace české právní úpravy a právní úpravy zemí střední Evropy*. Praha: Odbor strategického rozvoje a koordinace veřejné správy Ministerstva vnitra ČR.

MV, 2026. Společenství obcí. *Ministerstvo vnitra – Společenství obcí*. Online [vid. 2024-08-04]. Dostupné z: https://spolecenstviobci.gov.cz/

NOVOSÁK, Jiří; Zdeněk MODRÁČEK a Petr SUCHOMEL, 2024. *Znaky základních škol s výrazným posunem v národních testováních: sekundární analýza*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-76-4.

NOVOSÁK, Jiří; Petr SUCHOMEL; Jiří DVOŘÁK; Tomáš ZATLOUKAL a Dana PRAŽÁKOVÁ, 2022a. *Vyhodnocení výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků základních škol a víceletých gymnázií*. Praha: Česká školní inspekce. Tematická zpráva. ISBN 978-80-88492-18-4.

NOVOSÁK, Jiří; Tomáš ZATLOUKAL; Ondřej ANDRYS; Jana NOVOSÁKOVÁ; Martina BĚŤÁKOVÁ a Jaromír BERAN, 2022b. *Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce. Sekundární analýza. ISBN 978-80-88492-00-9.

NOVOSÁKOVÁ, Jana; Jiří NOVOSÁK; Petr SUCHOMEL; Tomáš PAVLAS a Zdeněk MODRÁČEK, 2025. *Vnější faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání v základních školách*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. Tematická zpráva České školní inspekce. ISBN 978-80-53039-11-6.

OECD, 2018. Indicator D6 Who makes key decisions in education systems? In: *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Online. Paris: OECD Publishing, s. 408–421. Dostupné z: https://doi.org/10.1787/eag-2018-33-en

ORNSTEIN, Allan C., 1992. Rural/Urban School Districts Trends in Consolidation and Decentralization. *The Clearing House*. **65**(5), 322–326. ISSN 0009-8655.

ORNSTEIN, Allan C., 1993. School consolidation vs. decentralization: Trends, issues, and questions. *The Urban Review*. Online. **25**(2), 167–174. ISSN 1573-1960. Dostupné z: doi:10.1007/BF01137797

PEDDER, David, 2006. Are Small Classes Better? Understanding Relationships between Class Size, Classroom Processes and Pupils' Learning. *Oxford Review of Education*. **32**(2), 213–234. ISSN 0305-4985.

PERLÍN, Radim a Martina HUPKOVÁ, 2010. *Venkovy a venkované*. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj. ISBN ISBN 978-80-87147-27-6.

SHONKOFF, Jack P. a Deborah A. PHILLIPS, 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Online. Washington: National Academy Press [vid. 2026-05-24]. ISBN 978-0-309-06988-2. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED446866

VANČURA, Michal; Lukáš ROKOS a Jan PRENER, 2022. *Výsledek O – Kvantitativní výzkum a Analýza administrativních činností základních škol*. Výstup projektu TAČR Administrativní činnosti základních škol (TIRSMSMT935). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

YEH, Stuart S., 2009. Class size reduction or rapid formative assessment?: A comparison of cost-effectiveness. *Educational Research Review*. Online. **4**(1), 7–15. ISSN 1747-938X. Dostupné z: doi:10.1016/j.edurev.2008.09.001

Příloha č. 4: Vliv pedagogického vedení škol na kvalitu vzdělání

Pedagogické vedení je prvek života školy, skrze který ředitelé nepřímo působí na kvalitu vzdělávání a studijní výsledky žáků, a to skrze nejdříve výběr (Leithwood 2018) a následně především podporu učitelů. Podpora učitelů znamená především aktivní zájem o práci učitele, udělování rad, soustavný mentoring, péči o profesní rozvoj, zajišťování vyhovujících pracovních podmínek a soustavnou starost o motivaci učitelů (NIDV 2019; Janovská et al. 2016; Leithwood et al. 2008). V takovém prostředí začínající učitelé svou práci záhy neopouštějí (Viac a Fraser 2019; Píšová a Hanušová 2016) a ředitelé skrze něj pomáhají budovat a rozvíjet sociální kapitál svých pedagogů a budovat přívětivé klima školy vyznačující se vzájemným respektem, spoluprací a důvěrou, což se v kvalitě vzdělávání na škole dále zúročuje (Rozkovcová a Novotná 2018; Borgonovi a Pál 2016; Minckler 2014; Behbahani 2011), např. pozitivně koreluje s vyššími výsledky v PISA testech (OECD 2013; Masci et al. 2018; Lebeda et al. 2022b), stejně jako budování dobrých vztahů s komunitami a s rodiči, jejich zapojování do života školy a do výuky žáků (Robinson et al. 2015, s. 45; ČŠI 2018, s. 85; Lebeda et al. 2022a), což dále pomáhá posilování rovnosti ve vzdělávání, neboť se tímto přístupem vyrovnávají sociodemografické hendikepy a buduje se vnímání důležitosti vzdělávání u rodin žáků. (Prokop 2020; Federičová 2019; OECD 2013)

Na druhou stranu je ale úkolem pedagogického lídra aktivně od svého týmu očekávat výsledky, protože tento zvýšený „akademický tlak“ je také spojen s lepšími výsledky žáků v mezinárodních šetřeních. (Janotová et al. 2023; Lebeda et al. 2022a)

Metaanalýza zpracovaná pro novozélandské ministerstvo školství sumarizuje relativní měřitelný dopad pěti dimenzí leadershipu, nejpodstatnější dimenze pedagogického vedení školy, z 134 studií na výsledky studentů. Velikost měřitelného efektu (tedy efektu s přímým vlivem na vzdělávací výsledky žáků) variuje na škále od 0 do 1 mezi 0,27 (zajištění prostředí podpory a řádu) a 0,84 (podpora a účast na učení a rozvoji učitelů). Mezi zbylé tři měřitelné dimenze patří strategické využívání zdrojů (0,34), formulace cílů a očekávání (0,35) a plánování, koordinace a hodnocení vyučování a kurikula (0,42). Mezi dimenze s neměřitelným efektem (a tedy efektem na výsledky vzdělávání žáků nepřímým) patří síťování, účast na konstruktivním řešením problémů a vybírání, rozvíjení a používání smart nástrojů výuky. (Robinson et al. 2015)

Obdobná metaanalýza 69 studií zahrnujících přibližně 14 000 ředitelů nalezla korelaci mezi lídrovským chováním ředitelů a vzdělávacími úspěchy žáků o síle 0,25. Podle této metaanalýzy je zvyšující se index lídrovského chování ředitele z padesátého percentilu na osmdesátý čtvrtý percentil spojen se zvýšením studijních úspěchů školy z padesátého percentilu na šedesátý. Rozdíl změny lídrovského chování ředitele na padesátém a devadesátém devátém percentilu odpovídá změně studijních úspěchů žáků z padesátého na sedmdesátý druhý percentil. (Marzano et al. 2005; srov. MacNeill et al. 2003)

Výzkum na základních školách v Anglii, která je mírou autonomie škol českému kontextu velmi podobná (OECD 2019b), nalezl souvislost mezi definovanými prvky pedagogického vedení školy a jejich posílením či zlepšením a vyššími vzdělávacími výsledky žáků. Zvýšení entusiasmu a zájmu učitelů vedlo k nějakému zlepšení v 85,6 % případů (k velkému zlepšení ve 40,2 % případů) na prvním stupni školy a v 91,1 % případů (k velkému zlepšení ve 36 % případů) na stupni druhém. Obdobně i zlepšení klimatu školy vedlo ke zlepšení žáků na prvním stupni v 79 % případů (ve 44 % k velkému) a na druhém stupni v 88,6 % případů (ve 34,6 % k velkému). (Sammons et al. 2011) Obdobné zlepšení výsledků studijních úspěchů žáků korelující s pedagogickým vedením dobrými řediteli lze vysledovat i u středních škol (Coelli a Green 2012) a předškolních dětí (Douglass 2019).

V Bostonu přinesla cílená reforma zaměřená na podporu pedagogického vedení škol mezi lety 1998 a 2004 trojnásobný nárůst žáků státních škol, kteří splnili cílový standard v matematice (z 25 % na 74 %), v čtenářské gramotnosti bylo dosaženo měřitelného zlepšení o 34 procentních bodů (z 43 % na 77 %). (Kleskeň a Podpiera 2010) Výsledky případové studie podporují i zjištění OECD, která poukazují na vysoký korelační koeficient (až k 0,5) mezi velikostí zodpovědnosti lídra-ředitele školy a vzdělávacími výsledky školy, a to zejména v oblasti kurikulární a náborové autonomie. Pedagogické vedení školy musí být ovšem s rostoucí mírou autonomie úměrně kvalitní a účinně vykonávané. (OECD 2016b)

Obdobné závěry o pozitivním vlivu různých dimenzí kvalitního pedagogického vedení školy lze vyvodit i z analýzy národních zjištění o výsledcích přijímacích zkoušek a maturit. Tato tematická zpráva České školní inspekce dokonce uvádí, že *„když je plně organizovaná základní škola kvalitní a žáci i rodiče jsou spokojeni, méně žáků z nich odchází na osmiletá gymnázia. Pokud škola nepracuje dobře, více rodičů hledá pro své děti alternativu.“* (Novosák et al. 2026)

Zdroje

BEHBAHANI, A, 2011. Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. **2011**(15), 9–11.

BORGONOVI, F. a J. PÁL, 2016. *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. Neuvedeno: Directorate for Education and Skills, OECD. OECD Education Working Papers, No. 140.

COELLI, M. a D. A. GREEN, 2012. Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*. **31**, 92–109.

ČŠI, 2018. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. Praha: Česká školní inspekce. Výroční zpráva České školní inspekce. ISBN 978-80-88087-20-5.

DOUGLASS, A. L., 2019. *Leadership for quality early childhood education and care*. Neuvedeno: Directorate for Education and Skills, OECD. OECD Education Working Papers, No. 211.

FEDERIČOVÁ, M., 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA). ISBN 978-80-7344-504-1.

JANOTOVÁ, Zuzana; Simona BOUDOVÁ; Martina HAVLÍČKOVÁ; Barbora HALBOVÁ; Dana PRAŽÁKOVÁ; Veronika FIEDLEROVÁ; Tomáš PAVLAS a Josef BASL, 2023. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021*. Praha: Česká školní inspekce. Národní zpráva. ISBN 978-80-88492-32-0.

JANOVSKÁ, Anna; Olga OROSOVÁ a Jozef JANOVSKÝ, 2016. Head Teacher's Social Support, Personality Variables and Subjective Well-Being of Slovak Primary Teachers. *Orbis Scholae*. **10**(3), 71–87.

KLESKEŇ, B. a R. PODPIERA, 2010. *Pro bono zpráva o stavu českého systému vzdělávání*: *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Neuvedeno: McKinsley.

LEBEDA, Tomáš; Jakub LYSEK; Daniel MAREK; Monika BRUSENBAUCH MEISLOVÁ; Michal SOUKUP; Kateřina ZYMOVÁ; Markéta ZAPLETALOVÁ; Josef BASL; Jiří NOVOSÁK; Tomáš ZATLOUKAL; Barbora MACKOVÁ; Jakub JANEGA; Ondřej ANDRYS; Markéta SPITZEROVÁ; Dana PRAŽÁKOVÁ; Roman FOLWARCZNÝ; Irena BORKOVCOVÁ; Veronika FIEDLEROVÁ; Oldřich HÁJEK a Stanislav DANIEL, 2022a. *Inspirace pro efektivnější management škol při snižování nerovností: sekundární analýza TALIS-PISA link*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-94-6.

LEBEDA, Tomáš; Jakub LYSEK; Daniel MAREK; Monika BRUSENBAUCH MEISLOVÁ; Michal SOUKUP; Kateřina ZYMOVÁ; Markéta ZAPLETALOVÁ; Josef BASL; Jiří NOVOSÁK; Tomáš ZATLOUKAL; Barbora MACKOVÁ; Jakub JANEGA; Markéta SPITZEROVÁ; Oldřich HÁJEK a Stanislav DANIEL, 2022b. *Zajímavosti českého vzdělávání: vybrané faktory ovlivňující podmínky, průběh a výsledky vzdělávání pohledem pěti let sekundárních analýz*. Praha: Česká školní inspekce. Sekundární analýza. ISBN 978-80-88492-13-9.

LEITHWOOD, K., 2018. Postscript: Five Insights About School Leaders' Policy Enactment. *Leadership and Policy in Schools*. **17**(3), 391–395.

LEITHWOOD, K.; A. HARRIS a D. HOPKINS, 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*. **28**(1), 27–42.

MACNEILL, N.; R. F. CAVANAGH a S. SILCOX, 2003. Pedagogic principal leadership. *Management in Education*. **17**(4), 14–17.

MARZANO, R. J.; T. WATERS a B. A. MCNULTY, 2005. *School Leadership That Works: From Research to Results*. USA: ASCD. ISBN 1-4166-0227-5.

MASCI, C.; K. De WITTE a T. AGASISTI, 2018. The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*. **61**, 52–69.

MINCKLER, C. H., 2014. School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*. **42**(5), 657–679.

NIDV, 2019. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-7578-012-6.

NOVOSÁK, Jiří; Petr SUCHOMEL; Tomáš PAVLAS a Tomáš ZATLOUKAL, 2026. *Základní školy a přijímací zkoušky: Vybrané souvislosti*. 1. vydání. Praha: Česká školní inspekce. Tematická zpráva. ISBN 978-80-53039-63-5.

OECD, 2013. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Neuvedeno: OECD Publishing.

OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2019. School Leadership. *Education GPS*. Online. Dostupné z: http://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=30&indicators=ALL

PÍŠOVÁ, M. a S. HANUŠOVÁ, 2016. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*. **66**(4), 386–407.

PROKOP, D., 2020. *Slepé skrvny*. První vydání (dotisk). Brno: Host. ISBN 978-80-7577-991-5.

ROBINSON, V.; M. HOHEPA a C. LLOYD, 2015. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Summary of the the Best Evidence Synthesis (BES)*. New Zealand: New Zealand Ministry of Education. ISBN 978-0-7903-3265-9.

ROZKOVCOVÁ, A a J NOVOTNÁ, 2018. Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis Scholae*. **12**(3), 67–84.

SAMMONS, P.; C. DAY; Q. GU a J. KO, 2011. Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*. **25**(1), 83–101.

VIAC, C. a P. FRASER, 2019. *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. Neuvedeno: Directorate for Education and Skills, OECD. OECD Education Working Papers, No. 213.