



Vývoj přístupů ke školnímu hodnocení v českých zemích: kontinuita, či diskontinuita?

VLADIMÍRA SPILKOVÁ, JANA KRATOCHVÍLOVÁ

Abstrakt: Historicky zaměřená studie reflektuje vývoj přístupů ke školnímu hodnocení žáků v českých zemích od konce 18. století až po současnost, a to z perspektivy teoretické, vzdělávací politiky i praktických pokusů učitelů základních a středních škol. Předmětem pozornosti je také role, kterou v dané problematice hrály v devadesátých letech profesní asociace a spolky, zejména PAU (Přátelé angažovaného učení) a NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu).

Jádro studie tvoří komparace dvou významných období spojovaných se snahou o změnu hodnocení v našich podmínkách: devadesátá léta minulého století versus poslední desetiletí. Studie reflektuje také požadavky na pojetí závěrečného sumativního hodnocení – vysvědčení v základních školách v obou vymezených obdobích – a ústí v představení inovace vysvědčení, která je výsledkem tříletého vývoje akademiků a praktiků. Studie nastiňuje vzájemný vztah mezi formativním hodnocením a vysvědčením JINAK a otázky spjaté s jeho legislativním ukotvením.

V závěru je reflektováno spektrum možných důvodů, proč se v českém školství stále nedaří prosadit nový způsob hodnocení žáků v širším měřítku. Jsou prezentovány klíčové podmínky pro úspěšnou implementaci inovace v podobě změny celkové kultury hodnocení žáků.

Klíčová slova: školní hodnocení, sumativní a formativní hodnocení, vysvědčení, transformace vzdělávání, inovace

Úvod

Způsob hodnocení žáků se v posledních letech znovu dostává do centra pozornosti vzdělávací politiky a odborné i širší veřejnosti, mimo jiné v souvislosti s revizí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v soula-

du se Strategií vzdělávací politiky ČR 2030+ a Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2023–2027 plánuje v 1. a 2. ročníku základní školy nahradit hodnocení žáků známkami slovním hodnocením. Podle současného návrhu schválené novely má být od září 2027 zrušeno používání známek (klasifikace) jak v průběžném hodnocení žáků, tak i na vysvědče-



ní v prvních třídách základních škol, od září 2028 pak ve třídách druhých. Mezi hlavními důvody pro zrušení známek v nejnižších ročnících MŠMT ústy Michala Černého, ředitele odboru předškolního a základního vzdělávání, uvádí „zcela zbytečný akcent na vnější motivaci v době, kdy jsou všechny děti motivované vnitřně... nízká vypovídací hodnota známek“.¹

K podpoře v přechodu na jiný způsob hodnocení nabídlo MŠMT školám vedle již platného formuláře pro širší slovní hodnocení i novou variantu formulářů kombinující slovní sdělení s hodnocením kritériálním.² Považuje současně za důležité přesvědčivě vysvětlit smysl změny učitelům, ředitelům i rodičům, podrobně zdůvodnit, v čem spočívá její potenciál pro zkvalitnění vzdělávání nejmladších žáků. Přesvědčit a získat pro změnu nejen učitele, ale i rodiče, bude i na základě zkušeností s dosavadními snahami o transformaci vzdělávání poměrně náročným úkolem. Oblast školního hodnocení je u nás zatížená značně rigidními názory u odborné i laické veřejnosti. Nedávno provedený průzkum agentury STEM/MARK zjišťující názory veřejnosti na zrušení známkování v 1.–3. ročníku základní školy a jeho nahrazení jiným způsobem hodnocení

doložil, že více než polovina respondentů (53 %) s tím nesouhlasí (8 % je nerozhodnutých, 39 % by změnu uvítalo).³ I jiné informační zdroje ukazují, že je u nás hluboce zakořeněná představa, že ke škole neodlučitelně patří známky, a vlivný je mýtus, že bez známek by se děti neučily. Nahlédneme tedy do historie, abychom lépe porozuměli tradici v této oblasti a podstatě dosavadních pokusů o změny v přístupech ke školnímu hodnocení, včetně výsledků těchto snah.

1. POHLED DO HISTORIE ŠKOLNÍHO HODNOCENÍ V ČESKÝCH ZEMÍCH

1.1 Historické kořeny školního hodnocení

Tradiční známkování má v českém školství dlouhou tradici a hluboké kořeny od dob habsburské monarchie. První vysvědčení jsou spjata se zavedením povinné školní docházky Marií Terezií a vydáním Všeobecného školního řádu pro německé, normální a triviální školy v roce 1774. Vysvědčení mělo podobu souhrnné zprávy vyjadřující se slovně k docházce, morálce, snaze, ke schopnosti učit se, k doved-

¹ <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/informace-k-planovanemu-zruseni-klasifikace-v-1-a-2-rocniku-zs.a-19225.html>

² Vyhláška č. 432/2024 Sb., kterou se mění vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění pozdějších předpisů.

³ https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/vetsina-cechu-nesouhlas-i-s-navrhem-zrusit-znamkovani-v-prvnich-tridach_561264.html#gsc.tab=0



nostem uplatnit své znalosti, k prospěchu žáků i ke složení zkoušek ze čtení, pravopisu, počtů a náboženství (Váňová, 1986; Bartošová & Fryč, 2011).

Uvedení autoři uvádějí, že po roce 1805 docházelo k hodnocení na vysvědčení pomocí různých klasifikačních stupnic odlišných pro hodnocení docházky, chování a prospěchu. Klasifikační stupnice se v průběhu vývoje proměňovaly pod vlivem změn ve vzdělávání, jako bylo zavedení školy obecné a měšťanské a prodloužení délky povinné školní docházky v roce 1869 (na školách měšťanských byl prospěch hodnocen sedmi stupni), vydáním Definitivního školního a vyučovacího řádu pro školy obecné a měšťanské v roce 1905 (sjednocení používání pětistupňové klasifikace jak na měšťanských, tak na obecných školách), či změnami v roce 1937 vydáním Školního a vyučovacího řádu pro školy obecné a měšťanské i pro školy (třídy) pomocné. V období protektorátu se hodnotil prospěch žáků na šestistupňové klasifikační stupnici. Po ukončení druhé světové války jsme se vrátili k hodnocení prospěchu pěti stupni, což se stávalo opět postupně terčem kritiky. Přes několik období intenzivních snah o nahrazení známkování jinými formami hodnocení v průběhu 20. století, jimiž se budeme podrobněji zabývat v následujícím textu, zůstává dosud známkování v průběhu, v pololetí i v závěru školního roku dominantním způsobem školního hodnocení v České republice.

1.2 Stručný přehled snah a konkrétních pokusů o změnu přístupů k hodnocení žáků do roku 1989

První významné pokusy o proměnu tradičního přístupu k hodnocení žáků byly úzce spojené se snahami o reformu školství v Československu ve 20. a 30. letech 20. století (Spěváček, 1970, 1978; Pánková et al., 2015). Šlo o mohutné reformní úsilí inspirované celosvětovým reformním pedagogickým hnutím, které se rozvíjelo od začátku 20. století v mnoha zemích pod různými názvy, například ve frankofonním světě – *l'éducation nouvelle*, v anglosaských zemích – *progressive education*, v německy mluvících zemích – *Reformpädagogik*, v Itálii – *attivismo* (Štech, 1992; Rýdl, 1992). Dítě se stává centrem výchovy a vzdělávání a klíčovým cílem školy je všestranné rozvíjení individuálních předpokladů každého dítěte. Imperativem je respekt k potřebám a zájmům dětí, vytvoření podmínek pro dosahování úspěchu a pokroku v učení u všech dětí.

Řada reformních pedagogů v souvislosti se snahami o humanizaci vzdělávání usilovala o změnu v přístupu k hodnocení žáků. Známkování se stalo předmětem kritiky jako nástroj podporující vnější motivaci k učení a srovnávání žáků (např. B. Běhounek). Někteří pedagogové zdůrazňují význam tzv. výchovného hodnocení, které má žáka formovat a podporovat v úsilí o vlastní rozvoj, vnitřně ho motivovat k pokro-



kům v učení. Například F. Gruber, ředitel Pokusné školy při Státním ústavu učitelském v Praze, kritik známkování a protagonista výchovného hodnocení, zdůrazňuje, že známka sama o sobě nemá žádnou výchovnou hodnotu (Běhounek, 1930; Spěvák, 1978).

Reformní školy se snažily nahradit tradiční přístupy k hodnocení, zejména známkování, průběžným hodnocením s důrazem na slovní zpětnou vazbu a sebehodnocení. Hodnocení kladlo důraz na pozorování a posuzování individuálního pokroku žáka, bralo v potaz také jeho zájem o práci, samostatnost, tvořivost, míru vloženého úsilí, spolupráci s ostatními žáky apod. Reformní školy často zaváděly namísto známek slovní hodnocení detailně reflektující celkový vývoj dítěte a zejména jeho individuální pokroky. Na pochopení dítěte jako vývojové bytosti byl při jeho hodnocení kladen velký důraz. Součástí hodnotících procesů byly také pravidelné konzultace s rodiči (Běhounek, 1935; Spěvák, 1970). V některých reformních školách, např. v tzv. pokusných školách, bylo známkování zcela zrušeno. Ministerstvo školství mělo k těmto reformním snahám ambivalentní postoj. V počátcích umožňovalo experimenty v rámci pokusných škol, oficiálně ale neopustilo systém známkování, který byl nadále standardem. V polovině 30. let rostl tlak na normalizaci a unifikaci školství a tedy i na jednotný systém hodnocení. V roce 1937 došlo k zásadnímu zásahu, kdy ministerstvo nařídilo návrat

ke klasickému známkování i v reformních školách.

Další snahy o reformu hodnocení žáků na základních školách se v Československu objevily na konci 60. let 20. století jako součást širšího hnutí za modernizaci školství v tehdejší době (Bartošová & Fryč, 2011). V této oblasti se intenzivně angažoval Josef Velikanič, který patřil k předním osobnostem československé pedagogiky usilujícím o modernizaci a humanizaci školního hodnocení (Velikanič, 1973). Jeho práce se zaměřovaly na kritickou analýzu tradičního známkování a hledání objektivnějších a spravedlivějších forem hodnocení ve školním prostředí. Se svým týmem experimentálně ověřoval alternativní formy hodnocení, které poskytují žákům průběžně dostatek informací o pokroku v učení, zaměřují se na komplexní rozvoj žáků, podporují jejich vnitřní motivaci, vedou je k reflexi vlastního učení a sebehodnocení. Provedl také výzkum postojů a názorů učitelů na různé formy hodnocení s cílem získat objektivní poznatky o praxi hodnocení ve školách a identifikovat oblasti, které vyžadují reformu.

Jeho práce přispěly ke znovuotevření diskuse o efektivitě různých forem hodnocení, o možnostech nahrazení známkování slovním hodnocením, které má potenciál kvalitněji plnit klíčové funkce: informační, diagnostickou a motivační. Uvedené reformní snahy narážely na řadu překážek, včetně nedostatečné podpory ze strany ministerstva školství a odporu konzervativnější



části pedagogické veřejnosti. V důsledku toho byly progresivní názory a experimentálně ověřované přístupy k hodnocení žáků postupně opouštěny (zde vidíme jasnou paralelu k vývoji v období reformní pedagogiky a reformních, pokusných škol ve 20. a 30. letech) a tradiční známkování zůstalo zcela dominantní formou hodnocení na dalších dvacet let.

K dalšímu pokusu o proměnu tradičního způsobu hodnocení žáků došlo na konci 80. let 20. století, a to z iniciativy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V roce 1988 MŠMT rozhodlo o zrušení známkování v 1. ročníku základní školy a jeho nahrazení slovním hodnocením. Tato změna byla zdůvodněna snahou snížit tlak na výkon na počátku školní docházky, podpořit individuální přístup k žákům poskytováním zpětné vazby s ohledem na jejich individuální předpoklady a možnosti, informovat detailněji a komplexněji o procesech i výsledcích učení žáků, o jejich schopnostech a dovednostech, o pokroku dětí i oblastech ke zlepšení (Spilková, 1994).

Implementace této zásadní změny však byla velmi problematická, což vedlo k tomu, že progresivní experiment s neklasifikovanou výukou v 1. ročníku ZŠ nakonec selhal. Důvodů neúspěchu byla celá řada. Mezi nejpodstatnější patří skutečnost, že zrušení klasifikace v 1. ročníku bylo zavedeno direktivně (nařízeno seshora), celoplošně (na všech školách k jednomu datu), zcela bez přípravy, bez vysvětlení a argumentace

učitelům i rodičům. Učitelé neměli čas a možnost tuto zásadní změnu vnitřně přijmout, pochopit její smysl. Byla podceněna skutečnost, že známka má ve školství obrovskou tradici a je jí připisován až magický význam. Analýza několika diplomových prací studentů pedagogické fakulty UK v Praze, které byly vedeny spoluautorkou studie V. Spilkovou, jednoznačně ukázala, že na začátku experimentu, v úvodu školního roku, byly postoje veřejnosti ke změně velmi negativní – 75 % rodičů a 68 % učitelů z téměř tisíce dotázaných bylo zásadně proti zrušení známek (Spilková, 1994).

Ukázalo se také, že mnoho učitelů nebylo schopno se ve své práci se žáky bez známek obejít. Vytvořili si náhradní formy klasifikace (razítka, hierarchie obrázků, „tajné známky pro sebe“, body, procenta apod.). Učitelé připouštěli, že známku vnímají jako hlavní prostředek k učení, k udržení zájmu a kázně žáka. Potvrdilo se, že „systém má velkou setrvačnost a tendenci přizpůsobit novou část, nový prvek principům a zákonitostem svého fungování. Nelze izolovat jeden prvek a nahradit ho jiným bez změn celého systému. Nelze zásadně změnit způsob hodnocení (např. odstranit známky) bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování (změny v přístupu k dítěti, vzájemné komunikaci, atmosféře při vyučování apod.)“, že „na hodnocení žáků nelze nahlížet bez souvztažnosti k celkovému pojetí výuky“ (Spilková, 1994, s. 25).

Neméně zajímavé bylo také sledování skupiny učitelů, kteří v průběhu roku postupně měnili svůj počáteční negativní postoj ke zrušení klasifikace a připouštěli, že „na tom skutečně něco je“. Podrobně popisovali postupné změny, řetězce souvislostí – jedna dílčí změna uvedla do pohybu jiné fenomény. Učitelé vypovídali o postupné změně atmosféry při vyučování, zvýšení zájmu o školu (dobrovolné domácí úkoly, úkoly za odměnu), o nebyvale probuzené aktivitě žáků, kteří se zbavili strachu z chyby, o postupné proměně vztahů mezi školou a rodinou, o vlivu na přípravu učitelů na výuku – museli více přemýšlet, jak děti zaujmout bez tlaku známek, přemýšlet nad tím, jaký smysl má určitá partie učiva, určitý požadavek na žáky apod. Zjišťovali také, jak je těžké dítě opravdu poznat, pochopit, proč dělá to či ono, posuzovat ho ve vývoji, hledat příčiny určitého negativního jevu, navrhnout účinná opatření.

Celkově tento pokus o zrušení klasifikace skončil neúspěšně, většinově nebyl přijat pedagogickou ani rodičovskou veřejností. Nedostatečná byla také podpora ze strany ministerstva školství, a tak se známkování do 1. ročníků základních škol vrátilo. Zkušenosti s realizací plošné změny jasně ukázaly, že přechod od kvantitativního hodnocení výkonů, klasifikace vědomostí a srovnávání žáků k diagnostice a komplexnímu posouzení celé žákovy osobnosti včetně postižení vývoje a s ohledem na individuální předpoklady je velmi náročný proces a vyžaduje splnění řady

podmínek (důkladnou přípravu všech klíčových aktérů – ředitelů, učitelů, rodičů, osvěta širší veřejnosti) a systematickou metodickou podporu učitelů.

1.3 Vývoj přístupů ke školnímu hodnocení po roce 1989 do současnosti

Hluboké politické a společenské změny vyvolaly potřebu zásadních proměn také v oblasti vzdělávacího systému (Helus, 1991; Kotásek, 1991; NEMES, 1991; Spilková, 1997; Lukášová-Kantorková, 2003). Klíčovým principem transformace se stala idea humanizace vzdělávání (Helus, 1991, 2004; Korásek et al., 1991; Spilková, 1997; Spilková et al., 2005) v návaznosti na progresivní tradice československého meziválečného školství. Na teoretické úrovni jsou formulovány klíčové principy humanistického, osobnostně rozvojového pojetí vzdělávání. Mezi těmito principy má významnou roli i způsob hodnocení žáků.

Oproti kvantitativnímu a srovnávacímu hodnocení je preferováno hodnocení kvalitativní, formativní, individualizované (Slavík, 1999; Lukášová-Kantorková, 2003; Lukavská, 2003; Spilková et al., 2005; Kratochvílová, 2011, 2012; Starý, Laufková et al., 2016; Spilková, 2022; Zitková et al., 2025). V českém kontextu je významným posunem v dosavadním pojetí hodnocení důraz na otevřenost hodnocení vůči vývoji, tedy na průběžné poskytování zpětné vazby o průběhu učení, hodnocení, které je zaměřeno



na procesy učení (nejen na jeho výsledky). Individualizace, jeden z důležitých principů osobnostně rozvíjejícího pojetí vzdělávání, se promítá do pojetí hodnocení žáka na základě individuální vztahové normy. Hodnocení žáků vzhledem k jejich individuálním předpokladům a možnostem a ve vztahu k vlastním předcházejícím výkonům představuje výraznou změnu, neboť v české pedagogice je silně zakořeněna tradice hodnocení na základě srovnávání žáků navzájem.

Formativní, individualizované pojetí klade důraz na to, aby hodnocení dávalo perspektivu úspěchu všem žákům, aby vytvářelo příznivý vztah mezi prožitky úspěchu a neúspěchu. Důležitá je pozitivní orientace hodnocení, povzbuzování a oceňování snahy a úsilí, orientace na úspěchy žáka a pokroky (co už umí, co zvládá, co se mu daří). Akcentován je požadavek na komplexnost hodnocení, na všestranné posouzení celku osobnosti z hlediska různých aspektů, jako je například kvalita a porozumění poznatkům, úroveň myšlenkových procesů a učebních strategií, míra samostatnosti, odpovědnosti, pracovního úsilí, vytrvalosti v řešení obtížných úkolů, tvořivosti v činnostech, stupeň rozvoje dovedností komunikativních a kooperativních, schopnosti pomoci druhým apod. Za žádoucí je považováno vyvážit monopol heteronomního hodnocení (hodnocení je výhradně v rukou učitele) širším uplatněním autonomního hodnocení – sebehodnocení a vzájemné hodnocení žáků.

Z hlediska teoretického a koncepčního jsou významné materiály Nezávislé mezioborové skupiny pro transformaci ve vzdělávání (NEMES) ke klíčovým otázkám transformace, mimo jiné i k potřebě zásadní proměny v pojetí hodnocení žáků. Tomuto tématu se systematicky věnuje klíčová osobnost sdružení NEMES Jana Nováčková, která opakovaně ostře kritizuje známkování podložené psychologickými argumenty a nabízí vizi budoucnosti v této oblasti – slovní hodnocení, zaměřené na to, co už dítě umí, zvládá, a které bere v potaz žákovu individualitu a je motivující ke zlepšování (Nováčková, 1991, 2008).

Kromě teoretických východisek transformace a strukturálních a organizačních změn podložených legislativními kroky (tzv. vnější reforma) lze od začátku devadesátých let sledovat také výrazný proud, který těžiště reformních změn viděl v tzv. vnitřní reformě, reformě zdola. Část učitelstva projevovala výraznou touhu po změně, entuziasmus a vysokou míru angažování se v proměnách zejména základního vzdělávání. Tito učitelé byli velmi aktivní v různých nově vzniklých profesních spolicích. Jedním z nejvýznamnějších bylo ve své době hnutí Přátelé angažovaného učení (PAU), které v roce 1991 ustavil v rámci NEMES Stanislav Červenka. Úsilí o zásadní proměnu školního hodnocení, „boj za slovní hodnocení“, byl jednou z nejvýraznějších aktivit, na jejichž základě toto hnutí vzniklo a proflouvalo se.



První učitel, který si požádal v roce 1990 na ministerstvu školství o povolení experimentu neznámkovat, byl právě S. Červenka, učitel chemie na odborném učilišti a zakladatel PAU. Ovlivnil a inspiroval další učitele, kteří postupně opouštějí známkování a nahrazují ho tzv. širším slovním hodnocením žáků, nejdříve v režimu již zmíněného tzv. experimentu. V prvních letech transformace bylo otázce proměny hodnocení věnováno velké množství přednášek, seminářů a dílen pro učitele a ředitele. K otázkám obsahu, kritérií a forem slovního hodnocení publikovali učitelé sdružení v PAU také řadu článků a několik monografických prací (Červenka, 1992; Červenka et al., 1994; Kašová, 1995; Spilková & Hausenblas, 1994; Lukavská, 2003; Kratochvílová, 2011, 2012). Zpočátku se učitelé pracující s inovativním způsobem hodnocení žáků potýkali se značnými problémy – s rezervovaným postojem rodičovské veřejnosti (učitelé museli získat písemný souhlas rodičů se slovním hodnocením), s některými žáky, jimž známky chyběly v motivaci k učení, s nepochopením kolegů apod.

Ve zcela jiné situaci byly alternativní školy (u nás nejvíce zastoupené školy waldorfské a Montessori), školy s inovativními programy (Začít spolu / Step by Step, Čtením a psaním ke kritickému myšlení / RWCT, Škola podporující zdraví), některé soukromé školy (např. v devadesátých letech věhlasná Škola hrou) nebo některé veřejné základní školy (s výraznými fideletskými osobnostmi, jako např. J. Kašová – Obříství, J. Kratochvílová – Řez-

novice, J. Kotal – Praha, Svobodná škola v Londýnské, H. Vavrková – Droždín). Pro ně bylo individualizované formativní hodnocení žáků (tedy bez známek v průběhu i na konci školního roku) důležitou charakteristikou celkové koncepce školy a pojetí výuky jednotlivých učitelů a bylo většinou vítaným a přijímaným principem ze strany rodičů.

Co se týče vnějších podmínek pro vnitřní reformu školy a proměny školního hodnocení, zmíníme relevantní strategické dokumenty vzdělávací politiky a vývoj v kurikulární oblasti (Spilková, 1997; Spilková et al., 2005). V letech 1993–1996 vznikly tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání, které nahradily dosavadní učební osnovy – Obecná a občanská škola, Národní škola, Základní škola. První dva vzdělávací programy představovaly významný pokrok a vytvářely podmínky a prostor pro transformaci základního vzdělávání v intencích humanizačních snah. V intencích nově formulovaných cílů a obsahu vzdělávání je zde prezentována i rámcová představa o didaktické koncepci výuky, o nových přístupech k procesům učení i ke způsobům hodnocení žáků. Oba programy doporučují kvalitativní hodnocení poskytující průběžnou zpětnou vazbu k procesu učení, které bere v úvahu individuální předpoklady a možnosti žáků, zaměřuje se na pokroky každého žáka namísto srovnávání žáků navzájem a usiluje o komplexní pohled na rozvoj jejich osobnosti. Učitelům je umožněno hodnotit žáky slovně, v případě programu Obecná škola v 1.–3. ročníku ZŠ.



Také významný koncepční dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001), deklaruje nutnost zásadní systémové proměny založené na změně paradigmatu vzdělávání (Spilková, 2022). Prosazení paradigmatické změny v praxi vyžaduje hlubokou vnitřní proměnu školy, jejích funkcí (zejména posílení socializační a výchovné role školy), školního klimatu, sociálních vztahů uvnitř školního společenství i vztahů s dalšími partnery (zejména rodiči) a zásadní změny v pojetí výuky. V části věnované doporučením pro oblast základního vzdělávání je uvedeno: „Prosadit změny v hodnocení žáků, hodnotit žáky zásadně vzhledem k jejich individuálním výkonům. Po dohodě školy a rodičů umožnit slovní hodnocení v rozsahu celého 1. stupně základního vzdělávání... Klást důraz na průběžnou diagnostiku žáků, nikoli na examinaci. Uzavřít 1. stupeň základního vzdělávání všestrannou diagnostikou vývoje dítěte jako důležitou zprávou pro dítě a jeho rodiče, která by měla podpořit dítě v jeho dalším rozvoji. Uzavřít 2. stupeň základního vzdělávání všestrannou diagnostikou vývoje žáka, posouzením předpokladů pro jeho další vzdělávací dráhu a doporučením volby studijního či učebního oboru, které by se mělo stát základem pro jeho přijetí.“ (Bílá kniha, 2001, s. 50).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2004) přinesl před

dvaceti lety výraznou změnu v pojetí projektovaného kurikula (dvouúrovňové a participativní pojetí kurikula, kompetenční model vzdělávání, očekávané výstupy učení, učivo jako prostředek vzdělávání, požadavek na proměnu výukových strategií), ale nedostatečně zdůraznil požadavky na proměnu školního hodnocení. Zejména na důležitost průběžného formativního hodnocení žáků, které je podporou v procesu učení s důrazem na školní úspěšnost a které odpovídá současným trendům hodnocení v evropském i světovém kontextu. Dosud platný RVP ZV (platné znění od 1. 9. 2023) se ve vztahu k hodnocení žáků odkazuje pouze na platnou legislativu, § 51–53 školského zákona a § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., která však akcentuje sumativní hodnocení na vysvědčení, z něhož má být zřejmá úroveň vzdělání žáka, jíž dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů ŠVP, ke svým vzdělávacím a osobnostním předpokladům a věku,⁴ ale blíže nespecifikuje požadavky na průběžné hodnocení. Pravidla a způsoby hodnocení žáků jsou ponechány v kompetenci škol (o způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy) a jsou popsána ve školním řádu.

V souvislosti s koncepčními, kurikulárními snahami a legislativními opatřeními tohoto období se při hodnocení výsledků vzdělávání žáků opomíjejí klíčové kompetence, které jsou významné pro rozvoj osobnosti dítěte

⁴ Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V aktuální verzi vyhlášky č. 48/2025 Sb. se jedná o paragraf 14 a 15.



nejen v oblasti duševního, ale zejména sociálního rozvoje a seberozvoje. Přes povinnost školy rozpracovat strategie pro rozvoj klíčových kompetencí v plánovaném školním kurikulu a usilovat o jejich rozvoj v praxi, legislativa se zaměřuje na sledování úrovně vzdělání žáka, které dosáhl zejména ve vztahu k očekávaným výstupům jednotlivých předmětů. Při klasifikaci na vysvědčení nejsou klíčové kompetence požadovanou součástí hodnocení výsledků žáka, mohou být hodnoceny při použití slovního hodnocení. Na potřebu hodnocení klíčových kompetencí jako respektované součásti vysvědčení upozorňuje i Česká školní inspekce (2018a).

Jedinou příznivou legislativní změnou, kterou kurikulární reforma v oblasti hodnocení v roce 2007 přinesla, bylo zrovnoprávnění všech tří typů hodnocení (klasifikace, slovní hodnocení a kombinované hodnocení – klasifikace doplněná slovním hodnocením), což umožnilo progresivním školám výrazně změnit hodnocení ve svých školách, jiným setrvat na tradiční formě. Z teoretických prací i výzkumných výsledků domácích studií v mezidobí 1994–2020 (Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová et al., 2008; Kratochvílová, 2011, 2012; Laufková & Novotná, 2018; Lukášová-Kantorková, 2003; Novotná & Krabsová, 2013; Rokos, 2017; Rokos et al., 2019; Shánilová, 2010; Schimunek, 1994; Slavík, 1999; Spilková, 1994, 1997; Spilková et al., 2005; Starý, Laufková et al., 2016) mohli vyučující čerpat mnoho poznat-

ků ke změně hodnocení, které však nebyly školní praxí v širokém měřítku využity.

Otevírají se tak nůžky v pojetí a porozumění průběžnému i sumativnímu hodnocení mezi školami, vyučujícími i rodiči. Existují školy, které pokračují ve své tradici – ve změně hodnocení od konce minulého století: dlouhodobě hodnotí slovně, zapojují žáky i rodiče do hodnocení a průběžným hodnocením podporují učení dětí. Většinou však stále ve školách převládá hodnocení známkami na úkor hodnocení formativního, jak vyplývá z mnoha analytických studií (výsledky závěrečných zpráv České školní inspekce 2017–2022; zprávy OECD – Santiago et al., 2012; Straková et al., 2013; analýza stavu hodnocení v ČR i zahraničí NÚV – Spurná, 2019).

V průběhu druhého desetiletí 21. století můžeme zaznamenat pozvolnou proměnu požadavků rodičů na průběžné a závěrečné hodnocení. Jak se ukazuje z výzkumných studií, rodiče projevují zájem o srozumitelné závěrečné hodnocení, které obsahuje informace nejen o výsledcích jejich dětí, ale i o jejich další podpoře (Macanová, 2013; Tomanová, 2014; Klement, 2019). Například ve výzkumu M. Tomanové (2014), jehož cílem bylo zjistit názory veřejnosti na podobu závěrečných zpráv pro sumativní hodnocení na prvním stupni základní školy, bylo zjištěno, že 52 % respondentů (výzkumný vzorek 563 respondentů) se domnívá, že vysvědčení v ČR neposkytuje dostatek



informací, a 58 % respondentů uvedlo, že by upřednostnili vysvědčení s kombinovaným hodnocením. Respondenti na vysvědčení nejvíce postrádají hodnocení individuálního pokroku žáka, informace o slabých a silných stránkách dítěte a podrobnější informace, jakým způsobem dosáhnout zlepšení.

Co se týče průzkumů veřejného mínění, jejichž výsledky pak dále ovlivňují názory a postoje učitelů, rodičů i širší veřejnosti, zásadní význam mají výběr a formulace kladených otázek. V případě školství a tedy i problematiky hodnocení žáků si řada respondentů nedovede představit nic jiného, než s čím mají osobní zkušenosti. U průzkumů názorů např. na slovní hodnocení by bylo zapotřebí nabídnout respondentům konkrétní ukázkou, aby se mohli vyjadřovat na základě znalosti tématu.

V souvislosti s vývojem v posledních letech je nezbytné zmínit ještě specifickou situaci během uzavření škol a realizace distanční výuky v důsledku pandemie COVID-19. Distanční výuka vedla k častějšímu využívání formativního hodnocení, sebehodnocení žáků, slovního hodnocení a práce s portfoliem (ČŠI, 2020, s. 74–75; ČŠI, 2022, s. 86–87). V některých školách, zejména na prvním stupni, byli do hodnocení dětí zapojeni také rodiče, kteří se výrazně podíleli na výuce svých dětí v této době. Současně šetření ČŠI i data dalších autorů poukazují na sku-

tečnost, že i přes rostoucí počet škol, které hodnotí slovně (zejména na prvním stupni každá desátá škola), většina škol v České republice stále využívá klasifikaci k průběžnému hodnocení výsledků učení i k vyjádření závěrečného hodnocení žáků (ČŠI, 2021, 2022), a to i přes negativa, která popisují studie Federičové (2019) a Münicha a Protivínského (2022). Ukazuje se tak, že navzdory všem dosavadním snahám se dosud nepodařilo v širším měřítku zavést do výuky ani průběžné formativní hodnocení, které je v současnosti středem zájmu MŠMT, pedagogů a výzkumníků i terčem kritiky, ani změnu v závěrečném hodnocení.

Přetrvávající problém s hodnocením žáků v ČR reflektuje současná Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, jejíž součástí je strategická linie 1 s názvem: „Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání“ (MŠMT, 2020, s. 25). Podle Strategie 2030+ by ve školách měl být kladen důraz hlavně na formativní hodnocení, které výrazně přispívá k efektivitě výchovně-vzdělávacího procesu. Přesto není opomenuto, že i sumativní hodnocení je nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu s ohledem na účel, který plní. Na strategický dokument reaguje nově schválený RVP ZV, přijatý na konci roku 2024.⁵ V kapitole 6 „Pojetí hodnocení žáků“ jsou popsány základní přístupy ke školnímu hodnocení v základním vzdělávání. Je akcen-

⁵ Základní vzdělávání – Revize RVP.



tován formativní přístup k hodnocení, nezbytnost dialogu mezi vyučujícími a žáky, jejich participace na hodnocení a posouzení pokroku. Za důležité je považováno propojení formativního hodnocení se sumativním prostřednictvím kritérií hodnocení.

Pohled do vývoje snah o změnu přístupů k hodnocení žáků ukazuje, že hlavní problém je v implementaci koncepčních materiálů do reálné praxe škol, ve vytváření podmínek a systémové podpory pro zásadní proměnu kultury hodnocení žáků (cílené vzdělávání učitelů a ředitelů, osvěta rodičů a širší veřejnosti). Lze konstatovat, že zatímco v procesu transformace českého základního vzdělávání po roce 1989 došlo k řadě výrazných změn, například v přístupu učitele k žákům, pedagogické komunikaci, metodách a organizaci výuky, způsob hodnocení žáků zůstává přes všechny dosavadní snahy o změnu stále velmi rigidní. Neodpovídá celkovému pojetí a cílům osobnostně rozvojového pojetí vzdělávání, jak jsou formulovány v klíčových kurikulárních dokumentech (RVP ZV) a strategických dokumentech vzdělávací politiky (Strategie 2030+).

Závěrem části věnované reflexi úsilí o proměnu školního hodnocení po roce 1989 zdůrazníme, že průběžné a závěrečné hodnocení jsou spojené nádoby. Forma závěrečného hodnocení ovlivňuje způsoby průběžné zpětné vazby používané ve výuce, jak dokazují ve výzkumných studiích Grombířová, 2023; Tomková, 2023; Grombířová

& Kratochvílová, 2024; Šufajzlová, 2024. Kvalita průběžné zpětné vazby má významný dopad na učení žáků a jejich výsledky, na vyučovací činnost učitelů i na komunikaci vyučujících s rodiči. Nejčastěji používaný způsob sumativního hodnocení na vysvědčení (klasifikační stupnice) tak výrazně ovlivňuje průběžné hodnocení žáků. I to bývá nejčastěji vyjádřeno formou známek či symboly u žáků mladšího školního věku. Mezinárodním trendem v této oblasti (Kratochvílová, 2013) je zdůraznění významu kvalitní zpětné vazby v procesu učení, tj. hodnocení, které posuzuje žáka spíše na základě individuální vztahové normy, podává dostatek informací o silných a slabých stránkách žákova výkonu v různých oblastech, o jeho pokroku, naznačuje oblasti, ve kterých by se žák měl zlepšit, a co je pro to třeba udělat. Vysvědčení se stává součástí cyklického procesu formativního hodnocení.

2. SNAHA O PROMĚNU NEJEN ZÁVĚREČNÉHO HODNOCENÍ V SOUČASNOSTI

Vyjdeme-li ze skutečnosti, že požadavky na závěrečné sumativní hodnocení ovlivňují průběžné hodnocení podporující učení dětí, pak je nezbytné zaměřit svoji pozornost také na proměnu vysvědčení. Jeho pojetí a forma pak může ovlivnit zpětnou vazbu poskytovanou žákům v průběhu výuky a celkovou kulturu učení. Obsah a for-



ma nejčastěji používaného vysvědčení na našich základních školách je téměř neměnná po více než 100 let (srov. Bartošová & Fryč, 2011). Jeho charakteristickými znaky jsou pětistupňová klasifikační škála prospěchu, zaměření na předmětové hodnocení, hodnocení chování a používání tiskopisu vysvědčení se státním znakem (dříve císařským). V předchozím textu jsme pojmenovali snahy o proměnu vysvědčení (slovní hodnocení) i o průběžné hodnocení v uplynulých 100 letech a také příčiny neúspěšné implementace změny v širším měřítku. Lze říci, že přestože reforma vzdělávání přinesla v roce 2007 nově koncipované kompetenční požadavky na kurikulum i na výukové strategie, nevedla k výrazné proměně hodnocení v našich školách.

O proměnu vysvědčení v ČR se pokusil řešitelský tým Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v rámci projektu Vývoj a implementace pilotního designu školního vysvědčení: Inovace závěrečného hodnocení žáků základní školy ve vazbě na komplexní rozvíjející hodnocení podpořené Technologickou agenturou ČR (TL05000360)⁶ – ve zkratce Vysvědčení JINAK. Členové týmu tak reagovali na rozpor mezi reformním úsilím podporujícím rozvoj osobnosti žáků, stavem hodnocení v našich školách a platnými tiskopisy vysvědčení dle vyhlášky č. 3/2015 Sb. Jejich cílem bylo vytvořit pilotní design

vysvědčení (závěrečného – sumativního hodnocení) pro základní školy, které by odpovídalo současným trendům ve vzdělávání a podpořilo by proměnu průběžného hodnocení v našich školách. Záměrem bylo vytvořit nástroj, jenž by žákům a jejich rodičům nabídl srozumitelné podklady pro směřování jejich další vzdělávací cesty.

Řešitelský tým byl složený z akademiků PdF MU, pedagogických pracovníků z praxe (ředitelů a učitelů základních škol) a inspektorky pro předškolní a školní vzdělávání Evropských škol, expertky na soulad kurikula s hodnocením v Evropských školách (viz Musilová, 2023).

V následujícím textu představíme výrazně inovované pojetí sumativního závěrečného hodnocení v podobě nového designu vysvědčení pro žáky základních škol, nazývané Vysvědčení JINAK.

2.1 Základní východiska pro změnu vysvědčení

Před samotnou tvorbou pilotního designu vysvědčení se řešitelský tým zaměřil na studium odborné literatury týkající se koncepce a proměny závěrečných zpráv o prospěchu žáků (vysvědčení), jakož i na analýzu postojů učitelů z praxe. Při formulaci obecných principů nově koncipovaného vysvědčení tým vycházel z výsledků domácích

⁶ Hlavní řešitelka: doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., název organizace: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta; řešené období: 5/2021–12/2023.

i zahraničních výzkumů, aktuálních trendů v oblasti hodnocení žáků a strategických dokumentů české vzdělávací politiky v této oblasti (např. Guskey & Bailey, 2001; Kratochvílová, 2013; Tomanová, 2014; Münich & Protivínský, 2018; Federičová, 2019; Klement, 2019; Swan et al., 2014).

Na základě syntézy poznatků z analýzy požadavků školní praxe a současného vývoje v oblasti pojetí vysvědčení byly formulovány klíčové principy hodnocení a požadavky na podobu závěrečné zprávy. V rámci expertní diskuse dospěl řešitelský tým ke shodě na základním cíli a pojetí vysvědčení. Cílem nového typu vysvědčení není pouze shrnutí dosažené úrovně očekávaných výsledků učení, ale rovněž poskytnutí relevantních informací pro další rozvoj žáka. Vysvědčení tak nemá být dokumentem s jednorázovou funkcí („do šuplíku“), nýbrž nástrojem využitelným i po jeho vydání – například při plánování dalšího učení na začátku druhého pololetí či následujícího školního roku. Svým charakterem má podporovat rozvoj autoregulace učení žáků.

Byly stanoveny požadavky na nový typ vysvědčení:

- sumativní hodnocení je součástí cyklického procesu formativního hodnocení, vzájemně se doplňují;
- vysvědčení představuje v souladu s holistickým pojetím vzdělávání komplexní profil dítěte: úroveň očekávaných výsledků učení v jednotlivých předmětech včetně hodnocení chování / klíčových kompetencí žáků;

- vysvědčení kombinuje vícero forem a typů hodnocení;
- hodnocení vyučujících je doplněno o sebehodnocení žáka pro rozvoj zodpovědnosti za výsledky vlastního učení;
- kritériální hodnocení opouští tradiční pětistupňovou škálu, pracuje se dvěma čtyřstupňovými škálami.

Jak bylo zdůrazněno výše, na vysvědčení nelze nahlížet odděleně od předchozího procesu poskytování zpětné vazby žákům v průběhu roku. Na základě znalosti potřeb vznikl přehled principů pro tvorbu vysvědčení i pro průběžné hodnocení.

Ve fázi formulace cílů, principů a požadavků na nově koncipované vysvědčení byly identifikovány potenciální přínosy inovace pro jednotlivé skupiny aktérů vzdělávacího procesu.

2.2 Základní informace k vývoji vysvědčení a výslednému produktu

Proces vývoje vysvědčení probíhal v období od května 2021 do prosince 2023 a byl koncipován jako dlouhodobý a cyklický. Opíral se o poznatky o hodnocení žáků, formativní hodnocení a proces učení i zahraniční přístupy k proměně závěrečného hodnocení, přičemž využíval rámec sociálně orientovaného konstrukčního výzkumu (Kelly et al., 2008) a teorie přenosu inovací (Becheikh et al., 2010; Spurán, 2019). Základním metodologickým postupem bylo systematické střídání vývojových a výzkumných fází, které



následovaly po počáteční, přípravné etapě. V průběhu experimentálního vývoje byly vytvořeny tři verze designu vysvědčení, jež byly následně ověřovány v praxi prostřednictvím zpětné vazby od rodičů, žáků i vyučujících. Výsledky z jednotlivých fází testování byly využity ke zkvalitnění nově vyvíjeného designu a k ověřování relevance, srozumitelnosti a použitelnosti v reálném školním kontextu.

Na vývoji vysvědčení se podíleli vedoucí pracovníci a vyučující vybraných základních škol. První verze vysvědčení byla vyvíjena se čtyřmi školami, které se lišily svojí velikostí, úplností, umístěním venkov/město i zkušenostmi s formativním hodnocením. Tyto školy hrály klíčovou roli při přípravě, realizaci a ověřování šablony pilotního designu vysvědčení. Do vývoje i dvou dalších verzí se dobrovolně, z vlastního zájmu, na základě informací zveřejněných po první pilotáži, zapojilo dalších šest škol. Jedná se o školy, které dlouhodobě pracují s formativním hodnocením i širším slovním hodnocením na vysvědčení, ale pociťovaly potřebu změny právě ve formě závěrečného hodnocení.

Výsledek projektu, pilotní design vysvědčení, nabízí vyučujícím, žákům i rodičům nový pohled na závěrečné hodnocení žáků, vypovídá komplexněji o procesu učení i o výsledcích žáka a jeho osobnosti a vyžaduje systematickou průběžnou zpětnou vazbu k procesu učení žáků. Jeho název vystihuje akronym JINAK:

J – Jednotlivě: ocenění silných stránek dítěte, jeho pokroku a podpora jeho rozvoje

I – Informativně: informace užitečné pro další rozvoj dítěte i jeho sebepojetí

N – Nově: sebehodnocení dítěte se stává součástí závěrečné zprávy

A – Aktivně: informace pro další jednání dítěte, podpora jeho zodpovědnosti za své výsledky

K – Komplexně: komplexní pohled na dítě; hodnoceny nejsou jen znalosti, ale i projevy chování

Šablona Vysvědčení JINAK⁷ obsahuje formální a administrativní náležitosti na titulní straně, dále pak hodnocení chování žáka na straně druhé, hodnocení předmětů (strana třetí až pátá) a prostor pro sebehodnocení (strana šest). V případě rozhodnutí školy je ve verzi vysvědčení pro 1. stupeň také prostor umožňující rodičům napsat stručnou zprávu svému dítěti k jeho výsledkům i průběžné práci. Vysvědčení je tedy nabízeno ve dvou formách (pro první a druhý stupeň základní školy a v možnostech tisku barevného i v odstínech šedé barvy).

Cílem řešitelského týmu bylo vytvořit informačně hodnotný a vizuálně přijatelný, moderní formulář vysvědčení, který by oslovil všechny aktéry vzdělávacího procesu. Tým chtěl předejít již popsaným neúspěšným pokusům o změnu hodnocení na vysvědčení v minulosti.

⁷ Celkový vzhled výsledku experimentálního vývoje Vysvědčení JINAK lze najít na vysvedcenijinak.ped.muni.cz

2.3 Implementace výsledku experimentálního vývoje do legislativy

V průběhu první fáze vývoje alternativního vysvědčení projevil Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zájem o jeho pilotní ověření. Časový souběh s tehdejšími záměry ministerstva – konkrétně s úvahami o revizi systému hodnocení žáků v 1. a 2. ročníku základní školy – přispěly k navázání spolupráce mezi řešitelským týmem a zástupci ministerstva. Požadavky na hodnocení žáků v České republice vycházejí ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů (č. 256/2012 Sb.).

Obsah a forma tiskopisů vysvědčení byly dosud specifikovány vyhláškou č. 3/2015 Sb., která stanovuje závazné vzory vysvědčení vycházející z tradičního pojetí hodnocení žáků v českém vzdělávacím systému. Aby bylo možné nově vyvinuté vysvědčení (Vysvědčení JINAK) zavést do školní praxe, bylo nezbytné provést úpravy obou výše uvedených vyhlášek.

Řešitelský tým průběžně seznamoval zástupce MŠMT s výsledky jednotlivých fází vývoje. Prezentace výsledné verze vysvědčení na konferenci v září 2023 i na tiskové konferenci v lednu 2024 se zúčastnil také zástupce MŠMT PaedDr. Michal Černý, ředitel odboru předškolního a základního vzdělávání. Bylo přislíbeno, že výsledek projektu bude využit při úpravě legislativy, aby ho mohli pedagogové použít k závěrečnému hodnocení již v červnu 2024.

Jednání k implementaci vysvědčení do legislativy byla započata bezprostředně po konferenci, v říjnu 2023. Cesta k úpravě vyhlášky č. 48/2005 Sb. a vyhlášky č. 3/2015 Sb. byla zdoluhavá a složitá jednak procesuálně (příprava změny vyhlášek, textu, formulářů; schválení vedením MŠMT; meziresortní připomínkové řízení; schválení legislativní radou vlády), jednak při hledání shody o formě a obsahu vysvědčení. Již v průběhu jednání se ukázalo, že některé inovativní prvky vysvědčení nebudou akceptovány legislativní radou vlády (viz 2.3).

Celkově lze konstatovat, že i přes rozdílné názory na formu a obsah vysvědčení mezi MŠMT, tvůrci legislativy a ověřeným výsledkem projektu došlo v podobě vysvědčení k velkému obratu za posledních 100 let. Součástí platných formulářů se stalo vysvědčení, které přináší řadu inovací. Byly učiněny konkrétní legislativní změny.⁸

⁸ Změnu ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. přinesla úprava v srpnu roku 2024, která nově zahrnuje § 15 odst. 3: „Za slovní hodnocení se považuje i hodnocení kritériální, kdy je žák z chování a z jednotlivých vyučovacích předmětů hodnocen na základě posouzení míry naplnění předem stanovených kritérií. Konkrétní kritéria i vyjádření míry jejich naplnění stanoví ředitel školy v pravidlech hodnocení.“ Následovalo vydání vyhlášky č. 432/2024 Sb., kterou se mění vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání, ve znění pozdějších předpisů, s platností od 19. 12. 2024. Její součástí se stala dvě nová vysvědčení včetně polské verze. Vysvědčení JINAK je školám nabídnuto v upravené verzi v příloze 3. Současně MŠMT zveřejnilo pokyn č. MSM-T-1094/2025 – Informace k vyplňování vysvědčení na základních školách od školního roku 2024/2025. Pokyn vešel v platnost dne 10. 1. 2025.



2.4 Inovativní prvky Vysvědčení JINAK a jejich implementace v praxi

Inovativním prvkům vysvědčení věnujeme pozornost v navazujícím textu. Zaměříme se v něm na jejich popis. Současně uvedeme, které prvky byly přijaty v praxi i legislativní radou vlády a staly se tak součástí vyhlášky č. 432/2024 Sb., kterou se mění vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání.

2.4.1 Nová koncepce první strany vysvědčení

Všechny povinné administrativní údaje o škole, žákovi, školním vzdělávacím programu, školní docházce a potvrzení se nacházejí na první straně, která slouží těmto administrativním účelům. Její součástí je umístění loga školy pod názvem školy, které slouží k vizuální identifikaci školy a přispívá k budování vztahu a pocitu příslušnosti ke škole, v níž žák mnohdy stráví devět let života. Požadavek na umístění vizuální identifikace školy vzešel z praxe při vývoji vysvědčení. Jeho umístění na vysvědčení může jednak podpořit utváření vztahu, příslušnosti ke škole a reagovat tak na negativní vztah českých žáků ke škole i institucím, jednak přiblížit vizuální podobu státního dokumentu žákům. Grafická identifikace školy, zařazené do rejstříku škol a školských zařízení dle zákona č. 561/2004 nesnižuje hodnotu oficiálního vysvědčení, ale dává mu jiný rozměr.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci umístění loga na vysvědčení

přijali, v průběhu vývoje vysvědčení proti jeho použití nebyly námítky.

Přijetí inovace MŠMT: logo bylo zamítnuto, nestalo se součástí formuláře vysvědčení uvedeného ve vyhlášce.

2.4.2 Šipka jako významný grafický prvek na vysvědčení

Grafický design vysvědčení využívá symbol šipky, který byl zvolen jako výrazný vizuální prvek reprezentující proces změny, pokroku a potenciálu dalšího rozvoje žáka. Tento symbol je na vysvědčení použit ve dvojím významu. Za prvé, slouží jako oddělovací prvek mezi jednotlivými částmi vysvědčení, například mezi hodnocením chování, předmětů a sebehodnocením. Za druhé, šipka plní funkci indikátoru úrovně dosažené v jednotlivých kritériích hodnocených oblastí na konci sledovaného období.

Volba tohoto symbolu reflektuje záměr vizuálně zdůraznit procesuální charakter učení a podpořit vnímání hodnocení jako kontinuálního vývoje, nikoli statického stavu. V průběhu vývoje vysvědčení tak šipka postupně nahradila původní hodnoticí symboly – například hvězdičky, smajlíky či různé geometrické tvary –, které evokovaly spíše fixní, jednorozměrné hodnocení a nezohledňovaly dynamiku žákova pokroku.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci symbol šipky přijali. Oceňován je jako symbol, který vizualizuje možnost dalšího rozvoje.

Přijetí inovace MŠMT: šipka jako grafický prvek oddělovací části vysvědčení byla odmítnuta. Šipka ve smyslu ukazatele dosažené úrovně očekávaných výsledků učení byla nahrazena možností umožnit školám vyjádřit



úroveň očekávaných výsledků učení podle svých preferencí a vlastní škály pro hodnocení, která bude uvedena ve školním řádu. Použití šipky toto opatření nevylučuje.

2.4.3 Oslovení a úvodní slovo pro žáka/žákyni

Slouží pro navázání osobního kontaktu s žákem před vlastním hodnocením, připomenutí si společných zážitků či jako prostor pro ocenění a jiná sdělení. Je koncipováno jako motivační prvek pro žáka, mělo by být formulováno pozitivním jazykem, s důrazem na úspěchy a kladně motivující sdělení.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci oslovení uvítali. Nejde však o zcela nový prvek na vysvědčení. Osvědčil se již v rámci širšího slovního hodnocení.

Přijetí inovace MŠMT: bylo akceptováno.

2.4.4 Čtyřstupňové hodnoticí stupnice

Chování a očekávané výsledky učení jsou hodnoceny prostřednictvím dvou čtyřúrovňových stupnic. Jednotlivé stupně jsou vyjádřeny prostřednictvím slovních výroků, které popisují míru dosažené úrovně. Ve své podstatě se jedná o verbalizované hodnocení. V případě hodnocení chování (resp. rozvoje klíčových kompetencí) škála vyjadřuje frekvenci a míru samostatného uplatňování příslušné dovednosti žákem. U hodnocení očekávaných výsledků učení škála odráží míru jejich osvojení. Každá z těchto oblastí je vizuálně reprezentována odlišným způsobem: pro hodnocení

chování byla zvolena barevná vizualizace, konkrétně podbarvení jednoho až čtyř polí odpovídajících úrovni osvojení dané dovednosti. V oblasti očekávaných výsledků učení je použita grafická reprezentace pomocí šipek, které znázorňují jak aktuální úroveň dosažených výsledků, tak potenciál dalšího rozvoje.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci čtyřstupňovou škálu přijali. Osvojili si její verbalizovanou podobu. V rámci hlubšího porozumění hodnocení žáků na vysvědčení přejali tyto stupnice i do průběžného hodnocení a sebehodnocení žáků.

Přijetí inovace MŠMT: MŠMT navržené škály neodmítlo. Současně ve vyhlášce nabídlo školám možnost využít vlastní škály, které jsou v souladu s pravidly pro hodnocení uvedenými ve školním řádu.

2.4.5 Kombinované hodnocení

Vysvědčení využívá různých forem hodnocení. Hodnocení chování je tvořeno kombinací grafické hodnoticí stupnice a slovního sdělení, hodnocení výstupů předmětů kombinací grafické hodnoticí stupnice a slovního hodnocení, popřípadě známkami. Všechny tři formy hodnocení se vzájemně doplňují. Znamka již na vysvědčení není ústřední hodnotou.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci kombinované hodnocení přijali. Oceňují možnost komplexněji vyjádřit výsledky učení žáků.

Přijetí inovace MŠMT: kombinované hodnocení bylo přijato, kritériální



hodnocení bylo podpořeno změnou vyhlášky č. 48/2005 Sb.⁹

2.4.6 Hodnocení chování

Hodnocení projevů chování žáka, zaměřené na klíčové kompetence, je na vysvědčení novou kategorií. Jejím cílem je poskytnout celostní obraz o žákovi, o jeho chování ve škole nejen v oblasti dodržování pravidel, ale také v naplňování a rozvíjení vybraných klíčových kompetencí. Klíčové kompetence se tak stávají povinnou součástí hodnocení chování. Jde o zajištění komplexnějšího pohledu na žáka.

Škola může hodnotit chování na stupnici společně se slovním komentářem. Nebo hodnotí pouze slovně a prostor na stupnici zůstává nevyplněn. Slovní hodnocení je povinné, je v něm akcentována korektivní funkce hodnocení, doporučení pro další rozvoj žáka.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci hodnocení chování v této podobě přijali. Hodnocení klíčových kompetencí patří v počátku zavedení inovace k náročnějším oblastem, které jsou na vysvědčení hodnoceny, proto oceňovali možnost nehodnotit zpočátku chování žáků na škále.

Přijetí inovace MŠMT: hodnocení chování v inovaci vysvědčení bylo přijato. Hodnocení na škále uvedlo jako povinné. Současně ve vyhlášce nabídlo školám možnost využít vlastních škál, které jsou v souladu s pravidly pro hodnocení uvedenými ve školním řádu.

2.4.7 Kriteriaální hodnocení

Hodnocení jednotlivých vyučovacích předmětů vychází z předem stanovených hodnoticích kritérií, která jsou odvozena od očekávaných výstupů (výsledků učení) formulovaných v RVP ZV. Tato kritéria byla nabídnuta jako závazná a jsou v souladu s požadavky státního kurikula. Míra dosažení jednotlivých kritérií je vizualizována pomocí šipky umístěné na čtyřstupňové škále, která reflektuje úroveň osvojení dané oblasti. Kriteriaální hodnocení je dále doplněno povinným slovním vyjádřením, které umožňuje upřesnění hodnoceného kritéria a současně poskytuje doporučení směřující k dalšímu rozvoji žáka. Toto slovní sdělení akcentuje podpůrnou a rozvojovou funkci hodnocení a posiluje jeho formativní charakter.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci kriteriaální hodnocení přijali. Uvítali jasnou strukturu vysvědčení. Oceňují podrobnější vzhled na výsledky žáků v daném předmětu oproti v minulosti jedné sumarizující známce. Vítají doplnění kritérií o slovní sdělení.

Přijetí inovace MŠMT: kriteriaální hodnocení bylo přijato (viz změna vyhlášky). Znění hodnocených kritérií je ponecháno na škole.

2.4.8 Výchovné předměty jsou hodnoceny pouze slovně

Slovní hodnocení výchovných předmětů představuje klíčový prvek, který

⁹ Za slovní hodnocení se považuje i hodnocení kriteriaální, kdy je žák z chování a z jednotlivých vyučovacích předmětů hodnocen na základě posouzení míry naplnění předem stanovených kritérií. Konkrétní kritéria i vyjádření míry jejich naplnění stanoví ředitel školy v pravidlech hodnocení (vyhláška č. 48/2005 Sb., § 15, odst. 3).



umožňuje učitelům poskytnout detailnější a personalizovanější zpětnou vazbu, která lépe reflektuje individuální pokroky každého žáka a zahrnuje různé aspekty jeho výkonu. Cílem hodnocení výchov by měla být podpora žáka v jeho rozvoji.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci slovní hodnocení přijali. Nejvíce diskusí probíhalo u vyučujících na druhém stupni základní školy k důkazům učení ve výchovných předmětech a možnosti poznat dostatečně dobře své žáky.

Přijetí inovace MŠMT: slovní hodnocení výchovných předmětů bylo přijato.

2.4.9 Sebehodnocení žáků jako součást vysvědčení

Sebehodnocení bylo zahrnuto do vysvědčení z několika klíčových důvodů, které reflektují současné pedagogické trendy a potřeby vzdělávacího procesu. Sebehodnocení umožňuje žákům rozvíjet metakognitivní dovednosti, schopnost reflektovat vlastní učení a myšlení, podporuje pocit vlastní odpovědnosti za vzdělávání, což může vést k vyšší míře vnitřní motivace. V humanisticky a osobnostně zaměřeném přístupu ke vzdělávání považoval řešitelský tým za důležité poskytnout žákům možnost participovat na zhodnocení svých výsledků učení na vysvědčení a podpořit tak vzájemný respekt a dialog mezi učiteli a žáky. Školy si pro sebehodnocení žáků mohou vytvořit vlastní nástroje, přičemž forma a obsah zůstává na zodpovědnosti školy

a vyučujících. Zařazení sebehodnocení do vysvědčení tedy představuje významný krok směrem k modernímu, reflektivnímu a individuálně zaměřenému vzdělávání, které podporuje nejen akademický úspěch, ale i osobnostní rozvoj žáků.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci začlenění sebehodnocení na vysvědčení uvítali. Tímto opatřením byla podpořena průběžná práce se sebehodnocením ve výuce. Žáky i rodiče je tato součást velmi vysoce ceněna.

Přijetí inovace MŠMT: sebehodnocení žáků na vysvědčení bylo odmítnuto. Podle vyjádření MŠMT současná právní úprava neumožňuje uvádět na vysvědčení vyjádření žáků. Muselo by dojít ke změně vyhlášky č. 48/2005 Sb. Sebehodnocení může být použito formálně jako příloha, nikoli jako součást vysvědčení.

2.4.10 Stručná zpráva rodičů pro dítě jako součást vysvědčení

V době distanční výuky se na vzdělávání svých dětí podíleli velkou měrou rodiče. Vznikla tak vynikající zkušenost se zapojením rodičů do zpětné vazby k procesu učení a výsledkům jejich dětí. Některé školy a jejich vyučující (na 1. stupni ZŠ) tak uvítali prostor pro zpětnou vazbu rodičů i na vysvědčení. Zapojením rodičů do hodnocení jejich dětí na vysvědčení řešitelský tým sledoval posílení spolupráce mezi školou a rodinou, ocenění výsledků dětí a povzbuzení dětí k dalšímu učení. Zpráva od rodičů je na Vysvědčení JINAK dobrovolnou součástí. Pedago-



gové rodičům pro její sepsání poskytují podporu.

Přijetí inovace praxí: pedagogové, rodiče i žáci začlenění sebehodnocení na vysvědčení vítají jako možnost, nikoli povinnost.

Přijetí inovace MŠMT: zpráva od rodičů byla odmítnuta z důvodů legislativních. Dle MŠMT současná právní úprava neumožňuje uvádět na vysvědčení vyjádření zákonných zástupců. Muselo by dojít ke změně vyhlášky č. 48/2005 Sb.

Přestože výsledek vývoje Vysvědčení JINAK v komplexní původní verzi ověřilo v rámci projektu 115 učitelů, žáci a rodiče z 51 tříd a v průběhu roku 2024 o ně projeví zájem více než 100 škol právě z důvodů výše uvedených inovativních prvků, nebyly všechny inovativní prvky legislativní radou vlády přijaty.¹⁰ Ukazuje to na nepřipravenost naší legislativy na komplexnější změnu v hodnocení a současně na potřebu reagovat postupně na proměňující se požadavky ve vzdělávání i strategické záměry. Příkladem pro změnu legislativy by mohla být inovace hodnocení v Evropských školách, kde se podařilo vytvořit v průběhu dvaceti let inovovaný systém hodnocení, který je srozumitelný a akceptovatelný pro učitele a žáky přicházející z různých zemí Evropské unie s rozdílnými hodnoticími systémy (Musilová, 2023, s. 31) a byla mu přizpůsobena legislativa.

Progresivní pedagogové by měli mít možnost inovace využívat a být příkla-

dem dobré praxe. Legislativní změny by měly do budoucna vytvářet prostor pro zavedení inovativních forem hodnocení reflektujících současné pedagogické poznatky a potřeby školní praxe.

3. PROCES ZMĚNY HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Změna hodnocení procesu učení a výsledků žáků je dlouhodobým procesem, který klade velké nároky na všechny aktéry – pedagogy, žáky i rodiče. V domácím kontextu to potvrzují studie (Grombářová, 2023; Grombářová & Kratochvílová, 2024; Gyönyör et al., 2025; Šufajzlová, 2024; Tomková, 2023), které nám mohou pomoci hlouběji porozumět procesu změny, jenž se při inovaci hodnocení ve školách odehrává. Studie přinášejí pohled všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu na implementaci inovovaného Vysvědčení JINAK do praxe, na proměnu průběžného hodnocení, kterou tato inovace vyvolala. Zvláštní pozornost zasluhuje kontextové faktory usnadňující proces změny a faktory bránící procesu změny (Grombářová & Kratochvílová, 2024).

Výše uvedené studie prezentují inovaci hodnocení ve vztahu k Modelu inovačně-rozhodovacího procesu (Rogers, 1983), který má pět fází: poznání, přesvědčení, rozhodnutí, implementace a potvrzení. Porozumět těmto fázím při implementaci Vysvědčení JINAK nám může pomoci při tak náročné inovaci, jako je změna hodnocení žáků v celém základním vzdělávání.

¹⁰ Po skončení projektu nebyl zájem škol již evidován.

V počáteční fázi Rogersova modelu je klíčová informovanost o podstatě a smyslu změny. V případě inovace Vysvědčení JINAK získávali vyučující informace o cílech a charakteru zamýšlené změny, o jejích přínosech a potenciálních rizicích. Byla jim představena vysvědčení jiných zemí, výsledky výzkumů spojených se změnou hodnocení v zahraničí i nároky na ně kladené, které vývoj a implementace vysvědčení vyžaduje. Diskuse učitelů se soustředily zejména na nové prvky, jako je hodnocení klíčových kompetencí, a dále na otázky spojené s pojetím hodnotících škál a kritérií.

Fáze přesvědčování zahrnuje zkoumání, jak inovace funguje, tedy prvotní experimentování s inovací, hlubší diskuse a hledání dalších odpovědí na otázky, které se postupně vynořují. Po úvodní fázi seznamování se s inovací (první verzi vysvědčení) se učitelé zabývali zjišťováním svých dalších potřeb a představ o inovovaném vysvědčení, které vyvolávaly rozdílné reakce u vyučujících na prvním a na druhém stupni základních škol. Významným faktorem v této fázi byl způsob řízení přenosu informací ke všem zúčastněným nejen od řešitelského týmu k vyučujícím, ale i na úrovni školy. To ukazuje na potřebu promyšlené strategie sdílení informací v pedagogickém sboru nejen na počátku zavádění inovace, ale v celém jejím průběhu.

V další fázi se vyučující aktivně rozhodují, zda se do inovace zapojí, a začínají překonávat konkrétní výzvy, které

změna přináší. Jejich zkušenosti v této etapě zásadně ovlivňují následné přijetí nebo odmítnutí inovace. Jak ukazují výsledky (Kratochvílová & Grombířová, 2024), pozitivní postoje učitelů, jejich otevřenost ke změně, ochota investovat úsilí do její realizace, systematická podpora ze strany vedení školy a první pozitivní dopady pozorované v praxi představují důležité faktory, které umožňují postupné zakotvení inovace v pedagogické koncepci a každodenní praxi učitelů obou stupňů základní školy. Postoj vyučujících pak ovlivňuje vztah žáků a rodičů k inovaci v pozitivním i negativním významu. Zároveň pozitivní reakce žáků a rodičů mohou posílit motivaci pedagogů pokračovat v nastoupené změně. Postoj vyučujících ke změně je v tomto období ovlivňován také porozuměním smyslu změny ve vztahu k úsilí, které změna vyžaduje a které jsou ochotni do ní investovat (zejména v období zavádění druhé verze vysvědčení).

Ve fázi implementace dochází k systematictějšímu zavádění inovace do každodenní praxe školy. Učitelé hledají svůj systém. Vznikají nové potřeby, zejména v oblasti profesního sdílení, mentorství a zajištění stability celého procesu. V případě implementace Vysvědčení JINAK odpovídá této fázi období zavádění třetí verze vysvědčení, tedy přibližně rok a půl od počátku vývoje. Inovace je v tomto období dále adaptována na specifické podmínky školy. Vznikají pracovní skupiny učitelů, které vnitřní systém



hodnocení zkvalitňují ve smyslu vzájemného propojení průběžného a sumativního hodnocení. Změna je také již přijímána rodiči, kteří v ní spatřují přínos.

Pátá fáze potvrzení (konfirmace) vede ke stabilizaci nastaveného systému hodnocení v rámci školy. Ukázalo se však, že i v této pokročilé fázi může být úspěšnost inovace ohrožena, a to v důsledku vnějších, nepředvídatelných okolností nebo nově se objevujících informací. Jedná se stále o křehké období, v němž učitelé potřebují aktivní podporu vedení školy. V případě Vysvědčení JINAK se tak stalo např. díky zpoždění legislativní úpravy vyhlášky č. 3/2015 Sb. Tím, že vyučující v červnu 2024 nemohli oficiálně použít nové vysvědčení, na něž již byli zvyklí (včetně rodičů a žáků), začali pochybovat o smysluplnosti změny, a to navzdory jejímu otevřenému potvrzení ze strany MŠMT. V této fázi vývoje sehrál klíčovou roli jednak management vedení škol, který vyučující podpořil, jednak přínos inovace, který začali učitelé již vnímat v praxi.

Zkušenost s implementací Vysvědčení JINAK poukázala na několik zásadních poznatků:

- implementace změny závěrečného hodnocení významně podporuje změnu přístupu ke školnímu hodnocení obecně;
- je třeba začlenit inovaci do systému hodnocení ve škole komplexně;
- je nezbytné zajistit souladu mezi hodnocením a celkovou koncepcí výuky;
- je nutné myslet na křehkost inovace v praxi a na potřebu stabilizace změny;
- úspěšnost je podmíněna kontinuálním profesním rozvojem a sdílením v rámci učící se komunity;
- proces změny vyžaduje efektivní, dlouhodobé a systémové řízení na všech úrovních vzdělávacího systému.

ZÁVĚR

Historický pohled na vývoj přístupů ke školnímu hodnocení ukázal, že změna pojetí hodnocení procesu učení a výsledků žáků je pro náš vzdělávací systém výzvou nejen v minulosti, ale i v současnosti. Pro vedení škol, jednotlivé učitele, rodiče i žáky, vedení MŠMT, fakulty vzdělávající budoucí učitele představuje komplexní výzvu, jejíž úspěšnost je podmíněna řízením procesu změny na všech úrovních vzdělávacího systému a vzájemnou koordinací. Jak se historicky ukázalo, legislativní povinné zavedení slovního hodnocení je významnou, nikoli postačující determinantou pro jeho přijetí či odmítnutí v praxi škol. Potvrdilo se, že zásadní změna způsobu hodnocení žáků vyžaduje změnu celkového pojetí výuky – zejména z hlediska přístupu k žákům, podoby komunikace s nimi, způsobu motivování, péče o kvalitní klima ve třídě, metod výuky apod. Pokud nahrazení klasifikace slovním hodnocením není doprovázeno odpovídajícími změnami klíčových aspektů pojetí výuky, zůstane nový způsob hodnocení jen formální změnou a jeho potenciál bude nevyužit.



Z historického přehledu snah o změnu hodnocení vyplývá, že v průběhu posledních 100 let se v České republice cyklicky opakuje snaha o reformu hodnocení žáků. Přibližně každých 30 let se objevuje záměr přejít od tradiční klasifikace známkami ke slovnímu hodnocení. Tento záměr bývá podpořen výzkumnými daty, která ukazují na potřebu a prospěšnost změny hodnocení, na přínos této změny pro žáky. Tradice má však silné kořeny. Fetišizace známky a mýtus, že bez známek by se děti neučily, zůstávají vlivným fenoménem.¹¹ Opakovaně se tak střídají fáze akcentující slovní hodnocení s fázemi, které nás vracejí k tradičně zakořeněným způsobům hodnocení. Imperativ proměny zůstává stejný: respekt k individuálním potřebám, možnostem a zájmům dětí, vytvoření podmínek pro dosahování úspěchu a pokroku v učení u všech dětí.

Role MŠMT se v průběhu času proměňuje: od podporovatele experimentů přes jejich ukončení až po iniciátora inovace a podporovatele její implementace. Po roce 1989 se vzdělávací politika a MŠMT několikrát pokusily iniciovat a podpořit zásadní proměnu přístupu ke školnímu hodnocení. Již před čtvrtstoletím významný koncepční dokument Národní program rozvoje vzdělávání v České republice doporučuje v rámci nutné vnitřní proměny školy a pojetí výuky prosadit změny v hodnocení žáků, umožnit slovní hodnocení

v rozsahu celého 1. stupně základního vzdělávání, klást důraz na průběžnou diagnostiku žáků, nikoli na examinaci. Navzdory existenci výzkumných dat a podpoře MŠMT se záměr zásadně změnit způsob hodnocení – od kvantitativního, sumativního, založeného na známkování a srovnávání žáků navzájem ke kvalitativnímu, formativnímu, individualizovanému (které bere v úvahu individuální předpoklady žáka a vývoj výsledků učení v čase), založenému na časté průběžné zpětné vazbě a slovním hodnocení – nikdy v širším měřítku plně neuskutečnil.

Logicky se nabízí otázka, proč se stále nedaří prosadit nový způsob hodnocení žáků v širším měřítku, v čem spočívají hlavní důvody tak silné rezistence vůči změně zastaralého, ve vyspělých zemích překonaného přístupu ke školnímu hodnocení u pedagogické i širší veřejnosti. Příčin je celá řada. Pokusme se přiblížit některé z nich.

Začneme vzdělávací politikou a rolí a odpovědností MŠMT v procesu transformace obecně a implementace konkrétních inovací. Přestože máme kvalitní strategické dokumenty (od Bílé knihy přes Rámcové vzdělávací programy, Strategii 2020, Strategii 2030+ apod.), MŠMT opakovaně selhává v systematickém řízení změny, ve vytváření podmínek pro implementaci, ve vysvětlování podstaty a významu změn včetně jejich zdůvodňování odborné i širší ve-

¹¹ Na vliv zakořeněných tradic a hodnot v akceptaci inovativní přístupů ve vzdělávání a jejich sílu v některých kulturních kontextech upozorňuje řada autorů (např. Hopfenbeck et al., 2023).



řejnosti. Řada autorů zdůrazňuje zásadní význam podpory porozumění smyslu změny pro úspěšnost její realizace ve školské praxi (Fullan & Miles, 1992; Guskey & Bailey, 2001; Goldenberg, 2004; Fullan, 2007).

V případě hodnocení žáků je důležité vysvětlovat, že jeho kvalita podstatným způsobem ovlivňuje proces i výsledky učení (může je podporovat, nebo poškozovat), a to v nejširším slova smyslu. Tedy jak akademické výsledky (znalosti a dovednosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech), tak další oblasti rozvoje osobnosti – vnitřní motivaci k učení, vztah ke škole, učiteli i vzdělávání, sebedůvěru, sociální vztahy a klima ve třídě, vztahy s rodiči apod. Je důležité objasňovat, že podstata změny nespočívá pouze v proměně sumativního hodnocení – nahrazení klasifikace slovním hodnocením na vysvědčení, ale zejména v důrazu na formativní přístup k hodnocení. To znamená poskytování kvalitní průběžné zpětné vazby v každodenní praxi, která dává žákovi konkrétní informace o jeho výkonech v průběhu procesů učení, tedy ve fázi, kdy se dá výkon ještě zlepšit. Výkony žáka jsou posuzovány jak ve vztahu k cílům a očekávaným výsledkům učení, tak s ohledem na individuální předpoklady a vývojově, tedy ve vztahu k jeho předcházejícím výkonům. Formativní hodnocení je individualizované, nestaví na srovnávání výkonů žáků.

Pro porozumění zásadní změně je důležité zdůraznit, že formativní hodnocení staví na silných stránkách, oce-

ňuje pokroky žáka, ale také identifikuje oblasti, ve kterých by se měl zlepšit, a nabízí mu konkrétní rady a doporučení, co a jak pro zlepšení udělat. Formativní hodnocení zahrnuje kromě průběžné zpětné vazby od učitele také sebehodnocení žáka, vedení k reflexi vlastního učení a rozvoji metakognitivních strategií, které podporují rozvoj samostatnosti a autonomie učení i postupné přejímání odpovědnosti za vlastní učení. Jinými slovy řečeno jde tedy o posílení důrazu na autonomní hodnocení (na úkor heteronomního), kdy hodnotící činnost je v rukou žáka, který je schopen své hodnotící soudy vysvětlit a zdůvodnit (Slavík, 1999; Starý, Laufková et al., 2016). Důležitým nástrojem formativního hodnocení je také vrstevnické hodnocení. Toto pojetí hodnocení ovlivňuje také přístup k chybě žáka, která je chápána z hlediska diagnostického pozitivně, jako příležitost k učení, zlepšení.

Přes důraz, který klademe na formativní hodnocení žáků (z důvodu permanentního přeceňování sumativního hodnocení v českém školství, založeného převážně na známkování a srovnávání), nepovažujeme tyto přístupy za vzájemně se vylučující (Black & Wiliam, 1998, 2009). Na několika příkladech jsme ukázali, že se mohou vzájemně doplňovat (zejm. design Vysvědčení JI-NAK propojující formativní a sumativní hodnocení, kdy průběžné hodnocení je podkladem pro sumarizující shrnutí výsledků učení včetně slovního vyjádření k individuálnímu pokroku žáka



v průběhu hodnoceného období a doporučení pro jeho další rozvoj).

Kromě rezerv ve vytváření podmínek pro implementaci deklarovaných změn v přístupu ke školnímu hodnocení ze strany MŠMT je ve hře ještě jedna zásadní systémová bariéra, která je spojena s nekonzistentností vzdělávací politiky vytvářející rozpory uvnitř vzdělávacího systému. MŠMT na jedné straně prosazuje kompetenčně pojaté vzdělávání v RVP ZV a důraz na formativní hodnocení, a přitom realizuje celoplošné standardizované testování v rámci přijímacího řízení na víceletá gymnázia po 5. a 7. ročníku ZŠ a na střední školy po 9. ročníku ZŠ, které měří znalosti a zcela stranou ponechává kompetence. Podobně rozporuplné a vzájemně si odporující jsou idea inkluзивního vzdělávání s dopady na způsob hodnocení žáků na straně jedné a vysoká míra selektivity na úrovni povinného vzdělávání. Řada progresivních a inovativních škol na tyto rozpory, které komplikují jejich práci, opakovaně upozorňuje.

Zaměříme nyní pozornost na klíčové aktéry proměny školního hodnocení – na učitele a ředitele škol. Důležitou roli v tomto procesu na úrovni školy má ředitel, který musí sám změnu vnitřně přijmout, pochopit její smysl, umět v roli leadera komunikovat potřebnost změny (Pol et al., 2015), umět pro ni získat učitele a další zainteresované aktéry (a vytvářet potřebné podmínky (kultivace kultury školy, motivace, kontinuální podpora profesního rozvoje učitelů, jejich cílené vzdělávání atd.).

Ředitelé škol by měli také zvažovat různé možnosti, jak vytvořit prostor (časový) a podmínky pro psaní slovního hodnocení na vysvědčení. Celkově je důležité zdůraznit, že implementace formativního, průběžného hodnocení žáků a proměna jeho sumativního pojetí je změna komplexní, náročná a tedy vyžadující dlouhodobou podporu ze strany vedení škol včetně evaluace těchto procesů a reagování na potřeby učitelů.

Rozhodující vliv na úspěšnost implementace nového pojetí hodnocení žáků i na kvalitu jeho realizace na úrovni jednotlivých tříd mají učitelé. Základním předpokladem je jejich přesvědčení o správnosti a smysluplnosti změny, pochopení její podstaty, ochota učit se nové věci a měnit zažité postoje a způsoby práce. I v případě vnitřní motivace a odhodlání představuje realizace změny poměrně náročnou profesní výzvu, neboť jde o proměnu celkového pojetí výuky. To přináší nové nároky na profesní rozvoj učitelů a jejich dlouhodobější vzdělávání zahrnující teoretické základy, nové znalosti a rozvoj dovedností nezbytných pro kvalitní implementaci do vlastní praxe. Jak uvádějí Fullan a Hargreaves (1992), existuje přímá souvislost mezi profesním učením učitelů a úspěšností implementace školních inovací.

S ohledem na možnost návratu k původní, tradiční, osvědčené praxi hodnocení v případě prvních neúspěchů je nezbytné posilovat profesní kompetence sdílením zkušeností v učitelské komunitě



(Gyönyör et al., 2025). Spolupráce mezi učiteli, kolegiální podpora sdílením příkladů dobré praxe, pravidelné diskuse o konkrétních metodách, osvědčených postupech i problémech jsou považovány za důležitou součást systematické podpory profesního růstu učitelů. Podpora kultivace učitelské komunity, učících se profesních společenství, v nichž si učitelé vyměňují zkušenosti, vzájemně se učí a podporují, patří v českém prostředí k dosud nedoceneným a opomíjeným aspektům (ČŠI, 2020), které limitují nejen celoživotní profesní rozvoj učitelů, ale i přijetí a úspěšnou implementaci inovací ve školské praxi.

Závěrem konstatujeme, že aktuálně probíhající pokus o zásadní proměnu školního hodnocení má v porovnání s dosavadními pokusy mnohem vyšší šance na úspěch, a to z několika důvodů. Pozitivním faktorem je zřetelná synergie úsilí shora (jasně deklarovaný záměr MŠMT v klíčových strategických dokumentech a částečné vytvoření legislativních podmínek pro změnu) a snahy zdola, zevnitř škol. Přibývá škol, ředitelů a učitelů, kteří realizují a podporují tyto změny, sdílejí zkušenosti, vzájemně se inspirují a podporují. Příznivější situaci lze sledovat i u dalších klíčových aktérů. Zejména u rodičovské veřejnosti se rozšiřuje povědomí o změnách a jejich potřebnosti, míra porozumění smyslu změny, proměňují se jejich názory a proporce mezi akceptací a odmítáním inovace v hodnocení žáků. Mění se i veřejné mínění, k čemuž se snaží přispívat také média osvětou cílenou

na vysvětlování, argumentování a prezentování příkladů dobré praxe.

Důležitou roli ve vývoji v posledních několika letech sehrál autorský tým projektu Vysvědčení JINAK, který vytvořil funkční model intenzivní spolupráce akademiků s inovativními řediteli a učiteli základních škol, dokládající význam úzkého propojení akademického výzkumu a tzv. učitelského, akčního výzkumu praktiků. Kromě inovativní koncepce průběžného a závěrečného hodnocení žáků, založené na propracovaných teoretických východiscích a výzkumných datech, vytvořil autorský tým soubor nových hodnoticích nástrojů. V rámci pilotního ověřování jejich funkčnosti v praxi škol sledoval při vývoji vysvědčení kromě názorů učitelů a ředitelů i názory žáků a jejich rodičů. Interaktivní proces tvorby jakékoli inovace, zapojení všech klíčových aktérů, jichž se změna má týkat, je obecně důležitou podmínkou k jejímu vnitřnímu přijetí a k úspěšné, nejen formální, implementaci do praxe.

Vzorovým příkladem z hlediska ambice celostátního dopadu je rozsáhlá medializace projektu, která zahrnuje jak vysvětlení a zdůvodnění celkové filozofie změny, její podstaty a klíčových prvků, tak také řadu metodických materiálů, videí, webinářů aj. představujících potřebnou metodickou podporu pro školy a jejich učitele. Důležitá je i popularizace tématu inovativních přístupů k hodnocení v rozmanitých podobách osvěty směřem k pedagogické a širší veřejnosti. Z hlediska snahy podpořit využití výsledků projektu v praxi v co nejširším

rozměru mají zásadní význam aktivity směrem k MŠMT, které projekt průběžně sledovalo a podporovalo (zejména šlo o Odbor základního, předškolního a speciálního vzdělávání). Ředitel tohoto odboru Michal Černý opakovaně veřejně ocenil kvalitu projektu, mimo jiné v médiích typu *Řízení školy*, *Komenský*, *Učitelské listy*. Prohlásil dokonce, že „pro ministerstvo je to dar z nebes“

(Černý, 2024). Autorky článku vyjadřují přesvědčení, že tentokrát se díky souhrě řady příznivých výše popsaných okolností podaří po řadě neúspěšných pokusů v minulosti skutečný průlom v praxi školního hodnocení (zatím) v základním vzdělávání, který vyžaduje zásadní změnu tradičních, hluboce zakořeněných přístupů, způsobů myšlení a jednání.

LITERATURA

- Bartošová, J., & Fryč, J. (2011). *Vysvědčení jako součást dějin školství: od 18. století po současnost*. Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského.
- Běhounek, B. (1930). *Výchovné hodnocení žáků*. Praha: SPN.
- Běhounek, B. (1935). *Pokusné školy a jejich význam pro pedagogickou praxi*. Ústav pro výzkum školství.
- Becheikh, N., Ziam, S., Idrissi, O., Castonguay, Y., & Landry, R. (2010). How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review. *Research in Higher Education Journal*, 7(1), 1–21.
- Bílá kniha. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Černý, M. (2024). Návrh nového vysvědčení hodnotí u žáků ZŠ jejich silné stránky i pokrok. *Učitelské listy*, 20. ledna 2024.
- Červenka, S. (1992). *Angažované učení*. Tomáš Houška.
- Červenka, S., Dvořáková, M., Kašová, J., Nováčková, J., Spilková, V., Chobotková, H., Rymešová, J., & Žáková, M. (1994). *Slovní hodnocení*. Iuventa.
- ČŠI. (2018a). Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV. Česká školní inspekce.
- ČŠI. (2018b). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018. Výroční zpráva České školní inspekce.
- ČŠI. (2020). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020. Výroční zpráva České školní inspekce.



- ČŠI. (2021). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021. Výroční zpráva České školní inspekce.
- ČŠI. (2022). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022. Výroční zpráva České školní inspekce.
- Federičová, M. (2019). *Dopady známek na vysvědčení na životní rozhodnutí žáků*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (s. 1–9). Routledge.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745–752.
- Goldenberg, C. N. (2004). *Successful school change: Creating settings to improve teaching and learning*. Teachers College Press.
- Grombířová, J. (2023). *Reakce učitelů, žáků a rodičů na změnu závěrečného hodnocení – případová studie*. (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Grombířová, J., & Kratochvílová, J. (2024). Innovation in the final assessment of student learning outcomes (report cards): The process of change and its impacts on school practice. *Studia paedagogica*, 29(3), 106–156.
- Guskey, T. R., & Bailey, J. M. (2001). *Developing grading and reporting systems for student learning*. Corwin Press.
- Gyönyör, J., Grombířová, J., Kratochvílová, J., & Vlčková, K. (2025). „Musíme jet všichni stejně“: Porovnání vývoje interní facilitace učitelů při rozvoji kompetencí komplexního rozvíjícího hodnocení na dvou základních školách. *Sborník abstrakt. Mezinárodní konference QAK: Tisíc tváří aplikace kvalitativních metod, Praha, 29. a 30. ledna 2025*.
- Helus, Z. (1991). K problematice pedagogenního narušení dítěte. *Pedagogika*, 41(4), 369–377.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Hopfenbeck, T. N., Zhang, Z., Sun, S. Z., Robertson, P., & McGrane, J. A. (2023). Challenges and opportunities for classroom-based formative assessment and AI: A perspective article. *Frontiers in Education*, 8:1270700.
- Kašová, J. (1995). *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii a praxi*. Iuventa.
- Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (Eds.). (2014). *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*. Routledge.
- Klement, L. (2019). *Evropské školy jako inspirativní model vzdělávání evropského občana v 21. století se zaměřením na první stupeň ZŠ*. (Disertační práce). Centrum profesních studií.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada.
- Koštalová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.

- Kotásek, J. et al. (1991). *Budoucnost vzdělání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě*. Rukopis.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. MSD.
- Kratochvílová, J. (2012). Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In H. Lukášová (Ed.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (s. 151–180). Asociace waldorfských škol ČR.
- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J., & Grombířová, J. (2024). „Jdeme do hloubky k dětem“: vývoj procesu změny zavádění inovovaného závěrečného hodnocení výsledků žáků v praxi škol. *XXXII. výroční konference: Spolupráce oborů pro podporu kvality vzdělávání, 10.–12. září 2024, ČAPV, Praha*.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2018). Školní hodnocení z pohledu žáků. *Orbis scholae*, 8(1), 111–127.
- Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti!* Aleš Čeněk.
- Macanová, A. (2013). *Přístup rodičů ke studijním výsledkům dítěte*. (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Dostupné z https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.
- Münich, D., & Protivínský, T. (2018). *Co skrývají známky na vysvědčení?* Národohospodářský ústav AV ČR.
- Münich, D., & Protivínský, T. (2022). *Rozdíly v přísnosti známkování žáků a dopady na vzdělanostní aspirace*. Národohospodářský ústav AV ČR.
- Musilová, D. (2023). Vysvědčení JINAK. *Řízení školy*, 9, 31–34.
- NEMES (1991). *Svoboda ve vzdělání a česká škola*. Vlastním nákladem.
- Nováčeková, J. (1991). Hodnocení žáka: Nedostatečnosti přítomnosti a vize budoucnosti. *Sborník z Konference J. A. Komenský a přítomnost, Brno*. Rukopis.
- Nováčeková, J. (2008). *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Spirála.
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika* 53(3), 355–371.
- Pánková, M., Kasperová, D., Kasper, T. et al. (2015). *Meziválečná školská reforma v Československu*. Academia – NPMK.
- Pol, M., Hloušková, L., Trnková, K., & Lazarová, B. (2015) Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica* 20(2), 105–126.
- Rogers, M. E. (1983). *Diffusion of innovations*. Macmillan.
- Rokos, L. (2017). *Hodnocení badatelsky orientované výuky biologie*. (Disertační práce). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.



- Rokos, L., Lišková, J., Váchová, L., Cihlářová, M., Chadová, M., & Strapková, J. (2019). Pohled žáků vybraných základních škol a gymnázií na hodnocení při hodinách přírodopisu a biologie s akcentem na formativní hodnocení. *Scientia in educatione*, 10(1), 90–112.
- RVP ZV. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Rýdl, K. (1992). *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Univerzita Prešov.
- Santiago, P., Donaldson, G., & Herman, J. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education*. OECD.
- Shánilová, I. (2010). Hodnocení žáků základní školy. *Orbis scholae*, 4(1), 41–53.
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi*. Portál.
- Spěváček, V. (1970). *Počátky a základy českých škol pokusných*. Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni.
- Spěváček, V. (1978). *Průkopníci českých pokusných škol*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Spilková, V. (1994). Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. In S. Červenka et al., *Slovní hodnocení* (s. 24–29). Kroměříž: Iuventa.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184.
- Spilková, V. et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Spilková, V., & Hausenblas, O. (Eds.) (1994). *Měníme vyučování*. Agentura Strom.
- Spurná, M. (2019). *Analýza stavu hodnocení výsledků žáků v ČR a v zahraničí: Podkladová studie*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Starý, K., Laufková, V. et al. (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Portál.
- Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandauerová, H., & Hanzák, T. (2013). Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání. *Orbis scholae*, 7(1), 79–100.
- Swan, G. M., Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2014). Parents' and teachers' perceptions of standards-based and traditional report cards. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 289–299.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Karolinum.
- Šufajzlová, J. (2024). *Reakce učitelů, žáků a rodičů na změnu závěrečného hodnocení na vybrané základní škole – případová studie*. (Disertační práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Tomanová, M. (2014). *Pohled rodičů na závěrečné hodnocení na 1. stupni ZŠ*. (Diplomová práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Tomková, M. (2023). *Reakce žáků, rodičů a učitelů ve vybrané škole na změnu závěrečného hodnocení*. (Disertační práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

- Váňová, R. (1986). *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Velikanič, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN.
- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zitková, H. et al. (2025). *Smysluplné hodnocení ve škole*. Svět vzdělání.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Univerzita Pardubice, Filozofická fakulta;
e-mail: vladimira.spilkova@upce.cz

doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta;
e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz

SPILKOVÁ, V., KRATOCHVÍLOVÁ, J. The Development of Approaches to School Assessment in the Czech Lands: Continuity or Discontinuity?

This historically oriented study examines the evolution of approaches to student assessment in the Czech lands from the late 18th century to the present, from theoretical perspectives, educational policy, as well as practical attempts by primary and secondary school teachers. Attention is also paid to the role played in this domain during the 1990s by professional associations and societies—particularly PAU (Friends of Engaged Learning) and NEMES (Independent Interdisciplinary Group for School Reform).

The core of the study is a comparison of two significant periods associated with efforts to reform assessment practice in the Czech context: the 1990s versus the most recent decade. The study also reflects the requirements for the design of final summative assessment - the school report in elementary schools in both defined periods - and culminates in the presentation of an innovative version of the school report, the outcome of a three-year development process involving both academics and practitioners. The study outlines the interaction between formative assessment and the Alternative School Report (Vysvědčení JINAK) and addresses matters related to its legislative anchoring.

In conclusion, the study reflects on a range of possible reasons why a new approach to student assessment has not yet been broadly adopted in Czech education. It presents the key conditions needed for a successful implementation of such innovation in the form of a shift in the overall culture of student assessment.

Keywords: school assessment, summative and formative assessment, school report, educational transformation, innovation