



VRSTEVNICKÉ HODNOCENÍ

Vrstevnické hodnocení vychází z autonomního hodnocení a tzv. vrstevnického učení, resp. vrstevnické pomoci při učení (tutoring a mentoring), mezi kterou řadíme např. pomoc vrstevníků žákům se slabšími výkony. Wiliam (2011)¹ či Clark (2010)² dodávají, že efekt vzájemného učení a hodnocení může být téměř stejně velký jako v případě individuální výuky. Podobné účinky vzájemného učení dokazují další výzkumné studie³.

Ačkoliv je intelektuální potenciál žáků různý, vývojově a generačně jsou na tom žáci podobně. Wiliam (2011)⁴ dodává, že kromě rozvoje sociální soudržnosti a angažovanosti se rozvíjí u těch žáků, kteří druhým něco vysvětlují, kognitivní elaborace (tj. schopnost explicitně vyjádřit to, co jsem pochopil/a), která odpovídá vyšší úrovni porozumění. Aby vrstevnické učení bylo efektivní, musí být nastaveny skupinové cíle a zajištěna individuální zodpovědnost (aby někteří žáci nebyli ve vleku ostatních).

Johnson a Johnson (1994)⁵ definovali **pět podmínek pro kooperativní učení**, aby se učil každý žák:

- pozitivní vzájemná závislost (všichni jsou na stejné lodi, sledují stejný cíl, úspěch skupiny záleží na úspěchu každého jednotlivého žáka; potřeba je nejen stanovit cíl a kritéria hodnocení/úspěchu, ale rovněž specifické role pro každého člena skupiny);
- interakce tváří v tvář (žáci si navzájem pomáhají, sdílení svá zjištění, podněcují své myšlení, poskytují si zpětnou vazbu);
- individuální zodpovědnost (za skupinu a kvalitu její práce nese zodpovědnost každý člen skupiny, každý má pro skupinu svůj přínos);
- interpersonální dovednosti (jedná se o dovednosti pro práci v malé skupině – žáci si musí vzájemně věřit, efektivně spolu komunikovat, akceptovat názory druhých, podporovat ostatní členy skupiny, problémy řešit respektujícím způsobem);
- reflexe skupinové činnosti (tomu může přispět přidělení specifické role pozorovatele jednomu z žáků, který monitoruje vztahy ve skupině, poskytuje ostatním podporu v případě potřeby, poskytuje zpětnou vazbu o přínosnosti členů pro skupinovou práci, přemýšlí na metakognitivní úrovni, oceňuje úspěch jednotlivých členů i skupiny jako celku).

¹ WILIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

² CLARK, Ian. Formative assessment: 'There is nothing so practical as a good theory'. 54(3). Australian Journal Of Education (Acer Press), 2010, str. 341–352.

³ HATTIE, John. Prokazatelné učení: metodická příručka pro učitele: maximalizace vlivu na proces učení. Praha: EDUkační LABoratoř, 2022.

⁴ WILIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

⁵ JOHNSON, David a JOHNSON, Roger. The new circles of learning: cooperation in the classroom and school. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.



Pro posouzení toho, jakým způsobem se žákům dařilo pracovat ve skupině, je možné využít tato jednoduchá kritéria s četností výskytu:

Sebehodnocení práce ve skupině

Označ **tučně**, jak jsi dle tvého názoru splnil/a tato kritéria pro spolupráci ve skupině.

Kritérium	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Aktivně jsem se podílel/a na splnění úkolu skupiny.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Diskutoval/a jsem ve skupině.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Naslouchal/a jsem druhým.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Vracel/a jsem skupinu k tématu.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Nabízel/a jsem vlastní nápady.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Přemýšlel/a jsem vážně o nápadech a názorech druhých.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně
Kritizoval/a jsem nápady, nikoli jejich autory.	Stále	Často	Někdy	Výjimečně

Zdroj: KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.

Slovní komentář:



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Obrázek 1. ▲ Sebehodnocení práce ve skupině na základě kritérií

Ukázka vrstevnického hodnocení skupinové práce na základě kritérií (na 2. stupni ZŠ) je k dispozici [zde](#).

Z výše uvedeného plyne, že podstatou kooperativního učení je, že úkol do skupiny musí být zadán tak, že jej nelze splnit bez zapojení všech členů, a že odpovědnost za výsledky učení nese každý žák sám za sebe. V praxi to může znamenat, že se žáci učí ve skupinách, ale zda se něčemu naučili, se ověřuje individuálně. Uplatňuje se zde postoj vzájemné závislosti, který vystihuje motto: „všichni za jednoho, jeden za všechny“⁶.

V souvislosti s tímto mottem uvedeme techniku **učitelovi pomocníci / C3B4ME**. Žáci, kterým se podařilo vyřešit zadaný problém, běhají po třídě a pomáhají najít řešení i ostatním, odtud pochází pojem učitelovi pomocníci⁷. Podobně funguje Williamem (2011)⁸ popsána technika

⁶ PASCH, Marvin. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál, 2005, str. 249.

⁷ WILLIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011, str. 137-138.

⁸ WILLIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011, str. 137-138.



„C3B4ME“: Předtím, než žák požádá o pomoc učitele, musí oslovit alespoň tři jiné spolužáky („[See three before me](#)“), nebo je možné ji modifikovat následovně (viz obrázek 2): než se žáci půjdou zeptat učitele, musí využít tři jiné zdroje – svůj mozek (tj. samostatně přemýšlet), knihu, učebnici, plakát či přehled ve třídě aj., zeptat se svého spolužáka/ů. Tímto způsobem vedeme žáky k samostatnému uvažování a aktivnímu přemýšlení nad zadaným úkolem a také k poznání, že pedagog není jediný, kdo zná odpověď/di – že si mohou poradit docela dobře sami. Vyplatí se – podobně jako u dalších technik – zavádět je postupně. Podrobněji o procesu zavádění [zde](#).

C3B4ME

Brain, Book, Buddy → Boss



Obrázek 2. ▲ Technika C3B4ME⁹

Technice semaforu (techniky zjišťování aktuálního stavu porozumění žáků) se podobá **technika barevných kelímků**. **Bílou** barvou žák signalizuje, že pracuje. **Zelenou** dává najevo, že má již hotovo a hledá ty žáky, kteří žádají o pomoc. **Žlutá** barva slouží žákům, kteří si sami nevědí rady, a říkají si o podporu spolužáků. Červenou barvou dává žák učiteli na vědomost, že vůbec nerozumí a potřebuje jeho pomoc. Zjednodušená verze této techniky na tři barvy s využitím semaforu je [zde](#).

Velmi účinnou technikou je potom tzv. **tříbarevný test (three-color quiz)**. Zadávat ho můžeme při opakování, např. před zadáním čtvrtletní práce nebo při opakování tematického celku, při kontrole domácího úkolu aj. Zvoleny jsou tři barvy. Modrou tužkou je psáno to, co ví žák jako individuum. Zelená je pro psaní toho, co vědí členové skupiny. Černá barva reprezentuje znalosti z pracovních listů, sešitů nebo knih. Nejprve každý žák sám v tichosti, se zavřenými knihami, odpovídá na otázky testu modrou barvou propisky. Ve druhé fázi skupina žáků diskutuje nad odpověďmi a zapisuje je (či opravuje) zelenou barvou propisky – tyto informace jsou založeny na tom, co vědí ostatní členové skupiny či co vyprodukuje skupina jako celek. V poslední fázi žáci připsávají informace, které se dozvěděly v sešitech, poznámkách, učebnicích, od učitele apod. či opravují stávající informace – teď však již vše pouze černou barvou propisky. Barvy umožňují rychlý přehled o tom, co žáci zvládli napsat/vyřešit sami, co

⁹ Zdroj: www.tes.com, citováno dne 28.8.2023.



vyprodukovali jako skupina a jak moc jsou závislí na učebnicích a dalších zdrojích informací. Tímto způsobem lze mj. sledovat individuální pokrok žáka.

Tříbarevný test se stal velmi oblíbenou technikou, která je nejrůzněji variována, např. [na 1. stupni](#). A často je využíván ke sledování pokroku žáků i na 2. stupni ZŠ v [dějepise](#) či [matematice](#).

Dle Fluckigerové a kol. (2010)¹⁰ většina žáků uvedla, že se cítili více spokojeni v jejich učení (95 %) a jejich porozumění bylo hlubší (90%). Navíc 84 % jich uvedlo, že po skončení tohoto tříbarevného testu si vyhledávali, co nevěděli, aby jim to pomohlo v dalším učení, a 86 % respondentů souhlasilo s tvrzením, že je jednalo o užitečnou výukovou aktivitu. Kromě toho žáci velmi pozitivně hodnotili atmosféru této aktivity.

Vrstevníkové hodnocení: teoretická východiska

Od vrstevníkového učení je potom jen malý krok k vrstevníkovému hodnocení (vzájemnému hodnocení; peer assessment), tj. hodnocení, které poskytuje žák svému spolužákovi. William (2011)¹¹ upozorňuje, že účelem vrstevníkového hodnocení je pomoci hodnocenému žákovi zkvalitnit jeho výkon, spolužáci by však neměli být angažováni v sumativním hodnocení.

Kompletně je tato problematika zpracována v publikaci Zavádění formativního hodnocení¹² (kapitola 6), D. William nazývá dovednost vrstevníkového hodnocení jako strategii aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem.

Vrstevníkovému hodnocení se musí žáci učit postupně a pomáhá jim, pokud předem znají kritéria hodnocení (např. Seba a kol., 2008¹³). Nutné je zavést také určitá pravidla, mezi něž patří ohleduplnost, slušnost, uznání spolužáka a užívání popisného jazyka zpětné vazby.

Vzhledem k povaze vrstevníkového hodnocení je pochopitelné, že velmi citlivě reaguje na vztahy mezi žáky, na to, zda mezi nimi panuje přátelství/nepřátelství, empatie/rivalita. Aby tedy mohlo být ve třídě uplatňováno, musí ve třídě panovat otevřené (podporující) třídní klima (např. Toppingová, 2009¹⁴). Vrstevníkové hodnocení, pokud je správně nastaveno,:

- motivuje žáky k lepšímu výkonu a vyvinutí většího úsilí¹⁵;
- přispívá k žákovi osobnímu i sociálnímu rozvoji: žáci si zkouší obě role, hodnoceného i hodnotícího; učí se, jak komunikovat se svými spolužáky – jakým způsobem posoudit projev, jak klást otázky, jak reagovat na tvrzení ostatních;
- třídí dovednost aktivního naslouchání;
- rozvíjí komunikativní kompetence – žáci mají možnost vyjádřit se k projevu spolužáka, posoudit ho, položit mu otázku, reagovat na tvrzení ostatních a diskutovat;
- je bohaté – žák nezískává zpětnou vazbu jen od učitele či jednoho spolužáka, ale může získat zpětnou vazbu od všech žáků ve třídě¹⁶;

¹⁰ FLUCKIGER, VIGIL, , PASCO, a DANIELSON, . Formative feedback: Involving students as partners in assessment to enhance learning. 58(4). College Teaching, 2010, str. 136–140.

¹¹ WILLIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011, str. 137-138.

¹² WILLIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. 3. revidované vyd. Praha: Čtení pomáhá, 2020.

¹³ SEBBA, Judy, DEAKON-CRICK, Ruth, LAWSON, Hilary a HARLEN, Wynne. Impact of self and peer assessment on students in secondary schools. 2008 Dostupné z: <https://www.gov.uk>.

¹⁴ TOPPING, Keith. Peer assessment. 48(1). Theory into Practice, 2009, str. 20–27.

¹⁵ MAREŠ, Jan. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013.

¹⁶ TOPPING, Keith. Peer assessment. 48(1). Theory into Practice, 2009.



- poskytuje pohled na produkt z jiného úhlu pohledu, od vrstevníků – mnohem lépe žáci v určitém věku přijímají hodnocení od referenční vrstevnické skupiny spolužáků než od vyučujícího a zapojují se i žáci, kteří jsou za jiných okolností pasivní^{17; 18}.
- je podáno jazykem, kterému žáci rozumí, což může být velmi důležité pro pochopení některých procesů či pro přijetí odlišného názoru (^{19; 20; 21; 22}).

Velké efekt na učení žáků má, pokud učitelé uznávají význam vrstevnické zpětné vazby a sami učí žáky poskytovat adekvátní zpětnou vazbu svým spolužákům²³.

Jak zavádět vrstevnické hodnocení do výuky

Gan (2011, in²⁴) poukázal na potřebu pobídek ze strany učitelů, aby byla zajištěna kvalita vrstevnické zpětné vazby. Mezi tyto pobídky patří – návodné otázky; nedokončené věty; nápovědy; návrhy; připomenutí, jak úlohu správně vyřešit. Tyto „pobídky“ mohou pomoci žákům ukázat, jak se zachovat ve chvíli, kdy v komunikaci se spolužáky při vzájemném učení nebudou vědět, kudy dál.

Když začínáme s vrstevnickým hodnocením, je vhodné poskytnout žákům tzv. **startéry (úvodní formulace²⁵)**:

Oceňující komentáře:

- Líbil se mi způsob, jak jsi ... protože ...
- Byl/a jsem ohromen/a protože
- Považuji za nejzajímavější/originální

Doporučení:

- Nerozuměl/a jsem ...
- Byl/a jsem trochu zmatená z ...
- Pomohlo by mi, kdyby ...
- Navrhoval/a bych ...

Větší množství startérů, z nichž učitel může vybírat dle potřeby, uvádíme zde:

- Oceňuji způsob, jak jsi/te ...

¹⁷ RAKOUŠOVÁ, Alena. Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]. Praha: Grada, 2008.

¹⁸ BLACK, Paul, HARRISON, Christine, LEE, Clare, MARSHALL, Bethan a WILIAM, Dylan. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. 86(1). Phi Delta Kappan, 2004, str. 8–21.

¹⁹ CLARKE, Shirley. Formative assessment in the secondary classroom. London: Hodder Murray, 2005.

²⁰ COWIE, Bronwen. Pupil commentary on assessment for learning. 16(2). Curriculum Journal, 2005.

²¹ FLORÉZ, Pamela a SAMMONS, María. Assessment for learning: effects and impact. Oxford: Oxford University Department of Education, 2013.

²² WILIAM, Dylan. Embedded formative assessment. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

²³ HATTIE, John. Prokazatelné učení: metodická příručka pro učitele: maximalizace vlivu na proces učení. Praha: EDUKační LABORatoř, 2022, str. 159.

²⁴ HATTIE, John. Prokazatelné učení: metodická příručka pro učitele: maximalizace vlivu na proces učení. Praha: EDUKační LABORatoř, 2022, str. 156.

²⁵ HATTIE, John a CLARKE, Shirley. Visible Learning Feedback. London: Routledge, 2019



- Překvapilo mě ...
- Neporozuměl/a jsem ...
- Oceňuji ...
- Co by Ti/Vám mohlo pomoci ...?
- Pomohlo by mi, kdyby ...
- Potěšilo mě ...
- Doporučuji / Doporučil/a bych ...
- Zvaž/te, prosím, ...
- Udivilo mě...
- Osvědčilo se mi ...
- Domnívám se/Myslím si ...
- Přínosem je ...
- Uvítal/a bych ...
- Zaměřil/a bych se ...
- Myslím si, že ...
- Rozumím tomu tak, že ...?
- Za zvlášť zdařilé považuji ...
- Příště bys/te mohl/a zkusit ...
- Můžeš/te se inspirovat ...
- Možná by bylo vhodné ...
- Navrhuji ...
- Myslím si, že jste na dobré cestě ...
- Z textu usuzuji ...
- Nejsem si jistý/á, zda ...
- Pokusil/a byste se přeformulovat...?
- Více obvyklé bývá ...
- Co kdybys/te zkusil/a ...?
- Proč myslíš/te, že ...? Co takhle ... ?
- Oceňuji, co udělal/ řekl/..... protože..
- Napadá mě, že
- Souhlasím s protože..
- Všiml/a jsem si, že ...
- Povedlo se ti
- Chtěl/a bych dodat, že
- Proč.....
- Rozumím tomu tak, že ...?
- Překvapilo mě
- Pomohlo by mi, kdyby ...
- Zlepšil/a bych....
- Myslím, že bys mohl lépe/více/.....
- Nepochopil/a jsem
- Zaměřil/a bych se ...
- Příště nezapomeň...
- Příště byste mohl/a zkusit ...
- Možná by bylo dobré ...
- Co kdybys ...?



- Dobré/zajímavé/originální/přínosné ... mi přišlo

Dovednost přijímat a poskytovat zpětnou vazbu se může řídit jednoduchou a časově nenáročnou technikou „**uznání – otázka**“ (na jednu stranu lístečku píšou žáci plus – tj. nejprve oceníme něco konkrétního na práci / produktu žáka – co se mu povedlo; co chceme na jeho práci vyzdvihnout; pozitiva; na druhou stranu lístečku píšeme **otazník** – je lepší než minus, značí doporučení, návrh na to, jak vylepšit slabší část práce / produktu / prezentace, upozornit na chybu nebo problém; položit druhému otázku, která naznačí třeba způsob řešení).

Když je hodnocení zaváděno do výuky, doporučuje se začínat s vrstevnickým hodnocením ve formě písemné zpětné vazby, která poskytuje čas na promyšlení odpovědi a není veřejná. Navíc si ji adresát může v klidu přečíst, založit si ji a poučit se z ní.

Vrstevnické hodnocení je vhodné nejprve „nacvičit“ na **anonymních pracích**, tj. zhlédnutí videa/referátu, potom žáci píšou zpětnou vazbu a lístečky se zpětnou vazbou se vyberou (jsou anonymní) či formulují zpětnou vazbu k některému produktu (všichni ke stejnému). Učitel je vybere a jednotlivé lístečky promítá celou třídě. Probíhá společná diskuze nad jejich formulací a efektivitou pro hodnoceného. Tento postup zlepšuje komentáře – více se nad psaným zamýšlíme (I když nikdo neví, že se zrovna mluví o vašem komentáři, stejně se cítíte špatně, když ostatní říkají, že takový komentář je k ničemu).

Ukažme si na příkladu, kdy vrstevnické hodnocení zařadit, například v případě referátu či prezentace žáka:

Vystoupení žáka (například prezentace, referát, mluvní projev) by měla předcházet společně stanovená kritéria hodnocení. Následuje vystoupení žáka. Po něm by měl vždy dostat nejprve prostor žák pro své sebehodnocení a až následně nastává hodnocení spolužáky (žákům rozdáme předem barevné papírky a poprosíme je, aby každý napsal svému spolužákovi zpětnou vazbu; zároveň by mělo platit, že žák se může hodnocení svého spolužáka vzdát, pokud nemá dostatek informací o jeho práci). Závěrem by mělo přijít shrnutí, nejlépe ze strany učitele.

Ukázky propojení sebehodnocení a vrstevnického hodnocení na 1. a 2. stupni ZŠ nabízejí tyto materiály:

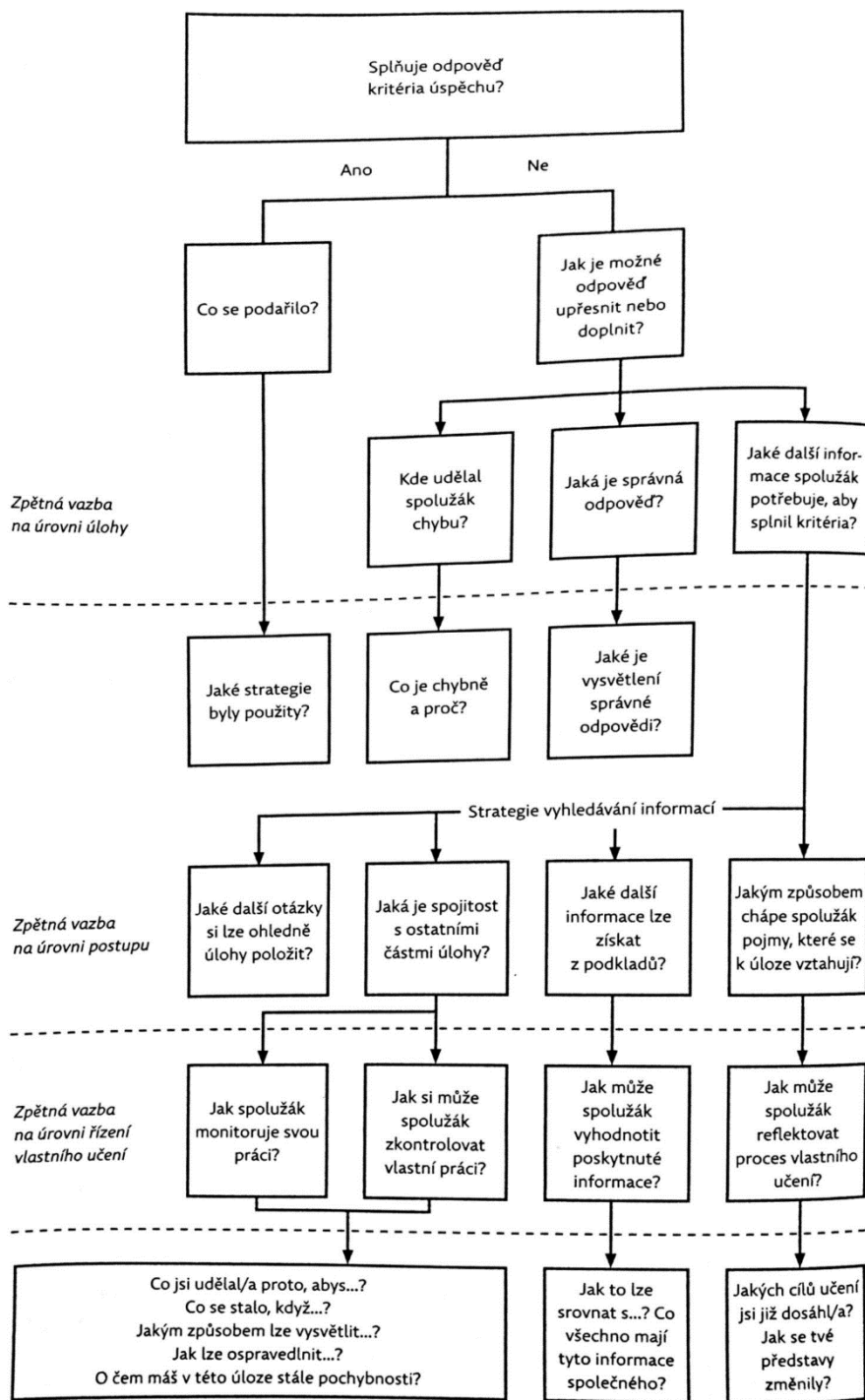
[1. stupeň ZŠ](#)

[2. stupeň ZŠ](#)

[2. stupeň ZŠ](#)

Gan (2011, in ²⁶) vyvinul tříúrovňový model zpětné vazby, který je graficky uspořádán. Ganova studie poukázala na to, že aby měla zpětná vazba pozitivní vliv, musí žáci obdržet instrukce (např. ve formě Ganova modelu – viz obrázek 3), aby poskytovali zpětnou vazbu na všech třech jejích úrovních – tj. rozlišovali zpětnou vazbu na úrovni úlohy, postupu a na úrovni řízení vlastního učení. Taková zpětná vazba umožní žákům identifikovat mezery ve znalostech, spolupracovat na odhalování chyb, uplatnit strategie pro opravu chyb a tyto chyby opravit.

²⁶ HATTIE, John. Prokazatelné učení: metodická příručka pro učitele: maximalizace vlivu na proces učení. Praha: EDUKAČNÍ LABORATOŘ, 2022, str. 156.



Obrázek 3. ▲ Přehled usnadňující žákům poskytování zpětné vazby svým vrstevníkům²⁷

Vybrané techniky vrstevnického hodnocení

²⁷ HATTIE, John. Prokazatelné učení: metodická příručka pro učitele: maximalizace vlivu na proces učení. Praha: EDUKační LABORatoř, 2022, str. 156.



Celou řadu technik vrstevnického hodnocení nabízí publikace Zavádění formativního hodnocení²⁸ (kapitola 6).

Často užívaná technika poskytování zpětné vazby mezi spolužáky je „dvě hvězdičky a jedno přání“ („Two stars and a wish“). Žáci mají připravený pracovní list a k práci spolužáka formulují:

- dvě věci, které na práci / projevu spolužáka ocení,
- jednu věc, kterou mu doporučí / přejí si, aby zlepšil, na čem by měl ještě zapracovat.

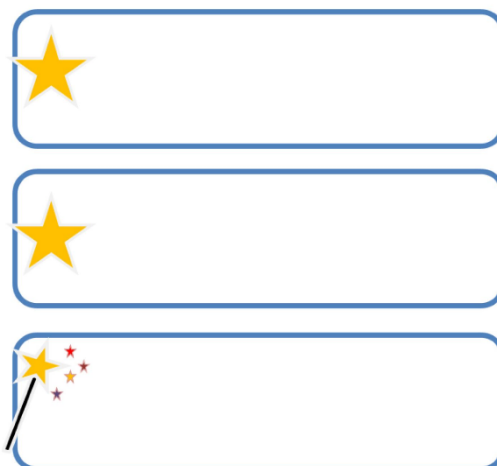
Využít tuto techniku může také učitel také při poskytování zpětné vazby žákům či žáci při svém sebehodnocení. Využití tohoto materiálu ve výuce ukazuje [následující práce](#).

Tato jednoduchá technika může žákům pomoci naučit se poskytovat svým spolužákům zpětnou vazbu citlivým a konstruktivním způsobem – je však třeba mít již osvojená [pravidla pro poskytování zpětné vazby](#).

Dvě hvězdičky a přání

Komu jsou určeny: _____

K jakému výkonu: _____



Napiš dvě věci, které chceš na výkonu ocenit (hvězdičky), a jednu věc, kterou bys doporučil/a zlepšit a jakým způsobem (přání).

Obrázek 4. ▲ Dvě hvězdičky a jedno přání

Podobně funguje i tzv. „hamburger“. Žáci na základě probraného učiva v hodině zhodnotí svůj výkon a zaměří se na činnosti, ve kterých se cítí být jistí (nepotřebují další upevňování učiva), a zároveň na ty, kde cítí potřebu se k danému tématu ještě vrátit. Příklad jeho využití v praxi [zde](#).

Tato jednoduchá technika může rovněž žákům pomoci naučit se poskytovat svým spolužákům zpětnou vazbu citlivým a konstruktivním způsobem – je však třeba mít již osvojená pravidla pro poskytování zpětné vazby. Riziko, které uvádí Wiliam a Leahyová²⁹, kteří tuto techniku nazývají „sendvič špatných zpráv“, je, že žáci usoudí, že jejich práce je přijatelná (dvakrát máme ocenění, pozitivní komentáře) a jakékoliv zlepšení je jen dobrovolné. Starší žáci mohou takovouto zpětnou vazbu považovat za manipulativní.

Naše doporučení je – v souladu s pravidly pro poskytování zpětné vazby – nejprve najít něco, co bychom mohli ocenit, dále položit žákovi otázku, nebo dopsat nějaké doporučení, komentář, a zpětnou vazbu zakončit povzbuzením.

Vrstevnické hodnocení může být uplatněno rovněž při vzájemném hodnocení pravopisných cvičení – žáci si mohou navzájem opravovat diktát či pravopisné cvičení a navíc napsat

²⁸ WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. 3. revidované vyd. Praha: Čtení pomáhá, 2020

²⁹ WILIAM, Dylan a LEAHY, Siobhán. Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy. 2. revidované vyd. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá: EDUKAČNÍ LABORATOŘ, 2016



spolužákovi krátké shrnutí, kde zhodnotí, kolik udělal chyb a v jakém jevu se jich dopouští. Na závěr by mělo zaznít doporučení, na procvičení jakých jevů je třeba se zaměřit³⁰.

Andradová a Valtchevová³¹ či Stiggins³² dokazují, že vrstevnického hodnocení lze také velmi dobře využít pro podporu písemného projevu žáků při úpravě tzv. draftů (peer editing; Škodová, 2005, je nazývá workshopy, u nás se ustálily dílny psaní, po vzoru dílen čtení). Po napsání určitého textu si žáci v malých skupinách čtou své práce navzájem; říkají si, co se jim na první verzi textu líbí. Následně se zaměří na pasáže, kterým nerozumí, je třeba je vyjasnit či prokreslit³³. Je prokazatelné, že finální práce nejsou vždy vynikající, ale většina je více kvalitních než verze původní. Pokud žák nemá dostatek informací o práci svého spolužáka, může se hodnocení práce či produktu svého spolužáka vzdát³⁴. Stiggins³⁵ dodává, že pokud si žák vyžádá popisnou zpětnou vazbu od učitele, měl by ji vždy obdržet.

Z publikace Hodnocení pro učení³⁶

Autorka textu: Veronika Laufková

³⁰ KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol. Brno: MSD, 2011.

³¹ ANDRADE, Heidi a VALTCHEVA, Anna. Promoting learning and achievement through self-assessment. 48(1). Theory Into Practice, 2010.

³² ANDRADE, Heidi a VALTCHEVA, Anna. Promoting learning and achievement through self-assessment. 48(1). Theory Into Practice, 2010.

³³ STEELOVÁ, Jeannie, MEREDITH, Kurtis a TEMPLE, Charles. Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Praha: Křiváček myšlení, o.s., 2007.

³⁴ KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. Hodnocení žáků. Grada, 2009.

³⁵ STIGGINS, Rick. Assessment Through the Student's Eyes. Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A, 2007.

³⁶ STARY, Karel; CHVÁL, Martin a LAUFKOVÁ, Veronika (Eds.). Hodnocení pro učení (e-book). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022. ISBN 978-80-7603-365-8.