

Kritérium	Výborné	Dobré	Dostačující	Nedostačující
<b>Kvalita psaného projevu</b>	Práce je napsána jasně a je vhodně strukturována. Diskuze je opřena o získané informace a data. Práce neobsahuje gramatické chyby.	Práce je povětšinou napsána jasně a vyskytují se pouze nepodstatné chyby v její struktuře. Diskuze je ve většině případů opřena o získané informace a data. Práce obsahuje malé množství gramatických chyb.	Text práce je často nesrozumitelný, je těžké sledovat myšlenky žáka. Nebo tvrzení žáka nejsou ve většině případů podpořena relevantními zdroji informací.	Text práce je velmi nesrozumitelný a nevhodně strukturovaný. Text práce obsahuje množství gramatických chyb. Celkově je z práce zřejmá nedbalost při jejím vypracovávání.
<b>Vlastní přínos</b>	...	...	...	...

Hodnotící archy mohou sloužit mimo jiné k hodnocení seminárních prací žáka či jiných výstupů z naplánovaného projektu, žákovských protokolů z laboratorních cvičení, studijních deníků žáka (tzv. „*learning logs*“) a podobně (Allen, 2000; Butler, McColskey, O’Sullivan, 2005; Klein, 2007; Lai, 2009; Belland, Glazewski, Richardson, 2011; Abrahams, Reiss, Sharpe, 2013; Brinson, 2015; Sarasola, Rojas, Okariz, 2015). Většina výstupů žáka, které jsou v současné době hodnoceny v přírodovědných předmětech (např. protokoly z laboratorních cvičení), je pouze nepřímým výstupem žákovy práce, a tedy jen omezeně poukazuje na skutečnou úroveň dané kompetence, neboť žák nemusí zadanou práci ani vykonat, ale stačí, když ji dokáže výborně popsat, aby splnil stanovené standardy. Pro plné využití potenciálu hodnotících archů z pohledu hodnocení KK žáků je tak nutné, aby byl hodnocen opravdu přímo zadaný úkol ověřující žákovu úroveň sledované kompetence (viz také Abrahams, Reiss, Sharpe, 2013).

### 2.6.2.5 Portfolia

Komplexní metodu hodnocení KK u žáků představují portfolia neboli uspořádané a reflektované soubory vybraných materiálů vznikajících během učení žáků. Portfolia tak zahrnují nejen samotné výstupy žáků, jako například jimi vypracované domácí úkoly, seminární práce, souhrnné testy za tematické celky, vyplněné pracovní listy, materiály z terénní výuky, ale zahrnují i žákovu reflexi těchto výstupů (hodnocení jeho pokroku a plán na zlepšení jeho znalostí/dovedností/kompetencí na základě zhodnocených výstupů) a rovněž je vhodné, když obsahují i hodnocení učitelem (pozorovací archy, hodnotící archy, slovní hodnocení, ...) (Allen, 2000; Butler, McColskey, O’Sullivan, 2005; Dulamä, Ilovan, 2008; Schaub-de Jong a kol., 2009; Bures, Barclay, Abrami, Meyer, 2013; Mossa, 2014). Portfolia mohou být vedena i ve výhradně elektronické podobě (Bures, Barclay, Abrami, Meyer, 2013).

Portfolio tak nabízí systematický přístup k souhrnnému hodnocení všech KK. Zároveň portfolio neslouží čistě k sumativnímu hodnocení žákovy úrovně kompetencí, ale naopak může být využíváno zejména k formativnímu hodnocení žáků, a tedy dále přispívat k rozvoji jeho KK. Díky kontinuitě sběru výstupů žáka nadto učitel umožňuje hodnotit jak kvalitu portfolia žáka v komparaci se stanovenými standardy, tak i individuální pokrok žáka v průběhu jeho studia (viz také Butler, McColskey, O’Sullivan, 2005; Mossa, 2014).

Klady a limity portfolia jako nástroje pro hodnocení KK žáků jsou částečně dány jeho konkrétním obsahem, mimo jiné konkrétními nástroji hodnocení, které obsahuje (např. pozorovací archy, dotazníky určené pro sebehodnocení žáky) a také použitými kritérii hodnocení. Na rozdíl však od těchto jednotlivých nástrojů portfolio umožňuje identifikovat úroveň KK žáka v celé jejich šíři (Bures, Barclay, Abrami, Meyer, 2013). Zároveň portfolio