

Evaluácia v materskej škole

Metodická príručka k Štátnemu
vzdelávaciemu programu pre
predprimárne vzdelávanie
v materských školách

Ondrej Kaščák
Branislav Pupala



SPU ŠTÁTNY
PEDAGOGICKÝ
ÚSTAV

BRATISLAVA
2016

Autor: doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

Názov publikácie: Evaluácia v materskej škole

Recenzent: doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

Vydavateľ: Štátny pedagogický ústav

Rok vydania: 2016

ISBN: 978 – 80 – 8118 – 179 - 5

OBSAH

Evaluačné východiská a slovenská situácia	3
<i>Prečo práve posilnenie evaluácie vychádzajúcej z dieťaťa?.....</i>	<i>6</i>
Evaluačné otázky	8
<i>Evaluačné otázky ako súčasť iŠVP</i>	<i>9</i>
<i>Význam evaluačných otázok</i>	<i>11</i>
<i>Používanie evaluačných otázok.....</i>	<i>13</i>
Inšpirácie pre evaluačnú činnosť v triedach	14
<i>Portfólio.....</i>	<i>15</i>
<i>Pedagogická dokumentácia</i>	<i>18</i>
<i>Učebné príbehy.....</i>	<i>21</i>
<i>Jazykový denník.....</i>	<i>25</i>

Evaluačné východiská a slovenská situácia

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej ako ŠVP) prichádza nielen s novou štruktúrou vzdelávacích oblastí a s inovovaným znením vzdelávacích štandardov. Prináša aj nový prvok – evaluačné otázky. Tento prvok nachádzame v treťom stĺpci tabuľky so vzdelávacími štandardmi. Ide o nový prvok ŠVP, ktorý sa v predchádzajúcich národných programoch nenachádzal, a preto si jeho zaradenie a význam vyžadujú špeciálne vysvetlenie.

Evaluačná činnosť je tradične súčasťou práce slovenských materských škôl. Pre naše podmienky je tradičná evaluačná práca diagnostického charakteru – od diagnostiky zdravotného stavu dieťaťa po príchode do materskej školy, cez diagnostiku špecifických vzdelávacích potrieb, učebných spôsobilostí viažucich sa k špecifickým vzdelávacím oblastiam až po diagnostiku školskej pripravenosti. Ide o normatívny typ evaluácie, keď učiteľky pracujú so súborom dopredu pripravených, resp. preddefinovaných somatických/výkonových/vývinových noriem, podľa ktorých posudzujú vývin alebo progres dieťaťa, či už v zdravotnej, vývinovej, spôsobilostnej a ďalších oblastiach. Obľúbenosť tohto typu evaluácie je pochopiteľná. Učiteľky majú k dispozícii pripravené nástroje, ktoré vedia veľmi rýchlo použiť, pri ich používaní nestrácajú čas a zároveň majú predpripravený kľúč vyhodnotenia danej diagnostiky, takže vedia okamžite určiť, kde sa dieťa vývinovo nachádza, a vysloviť tak relevantné konštatovania, prognózy a návrhy intervencií. Tento prístup zároveň umožňuje evaluáciu detí rôznymi aktérmi výchovy a vzdelávania, ktorí sa naučia používať dané normatívne nástroje. Na vykonanie takejto evaluácie nie je potrebné hlboké poznanie dieťaťa, dlhodobosť práce s ním či intenzita spoločných zážitkov. Okrem rôznorodých špecializovaných diagnostických nástrojov sú v bežnej práci v materskej škole vnímané ako diagnostický nástroj aj výkonové štandardy, pretože tie stanovujú normy výkonu dieťaťa na konci predškolského vzdelávania, sú teda vnímané ako normatívne kritérium na posudzovanie úrovne výkonu detí.

Ďalší rozširujúci sa spôsob evaluácie v slovenských materských školách je zhromažďovanie a tvorba detských portfólií. Detské portfóliá sú v súčasnosti najrozšírenejším evaluačným nástrojom v sektore predškolského vzdelávania na svete. Nachádzame ich tak v krajinách, ktorých kurikulá sú založené na štandardoch, testovaní a diagnostickej tradícii, ako aj v krajinách, ktoré túto tradíciu odmietajú. Táto skutočnosť dokazuje, že portfólio ako špecifická zbierka detských produktov samo o sebe nie je zviazané len s jedným druhom evaluácie. Napr. zbierku kresieb dieťaťa zhromaždenú v portfóliu možno použiť ako diagnostický nástroj napr. pre školskú pripravenosť, zároveň však rozprávaním sa o kresbách s dieťaťom možno podnietiť jeho intenzívne poznávanie seba samého a taktiež intenzívne poznávanie dieťaťa zo strany učiteľky. Čiže portfólio možno použiť aj normatívne a aj nenormatívne. Alebo ho možno použiť len ako zbierku produktov, ktorá sa hromadí vo fascikli a následne sa po ukončení materskej školy odovzdá rodičom. Má teda skôr demonštračný a prezentačný charakter. Takéto využitie veľmi často nachádzame aj v mnohých slovenských materských školách a učiteľky si príliš nelámu hlavu s jeho využitím na evaluačné účely.

Pravdou však je, že portfólio vzniklo ako nástroj, ktorého účelom malo byť utlmenie normatívneho a diagnostického prístupu k deťom v snahe dať priestor detskej produkcii, čiže pri práci s dieťaťom vychádzať z dieťaťa samotného a nie zo všeobecných predstáv o tom, ako by sa deti daného veku mali vyvíjať. Možno teda povedať, že portfólio možno chápať ako súčasť pedagogickej „dokumentácie“ v zmysle, ako sa používa v pedagogike raného detstva, čiže dokumentovania dieťaťa bez snahy vyslovovať o ňom normatívne konštatovania. Preto jedni z najvýznamnejších svetových odborníkov v oblasti predškolskej výchovy G. Dahlberg, P. Moss a A. Pence (1999, s. 146) odlišujú nástroje tzv. „pedagogickej dokumentácie“ od „pozorovacích“ nástrojov (alebo hárkov), ktoré sú vytvorené na základe vývinových noriem:

Je dôležité objasniť, čím pedagogická dokumentácia nie je. Nemali by sme si ju zamieňať s „pozorovaním dieťaťa“. Podľa nášho chápania je cieľom „pozorovaní dieťaťa“ posudzovať psychický vývin dieťaťa vo vzťahu k už predurčeným kategóriám produkovaným vývinovou psychológiou, ktoré definujú to, čo by malo normálne dieťa vedieť robiť v konkrétnom veku. Tieto pozorovania nie sú zamerané na učebný proces dieťaťa, ale viac na predstavu klasifikácie a kategorizácie detí vo vzťahu

k všeobecným schémam vývinových úrovní a štádií. Z tohto uhla pohľadu sú „pozorovania dieťaťa“ technológiou normalizácie... [...] „Pozorovanie dieťaťa“ je preto predovšetkým o posudzovaní toho, či dieťa zodpovedá súboru štandardov. V porovnaní s tým je „pedagogická dokumentácia“ hlavne o snahe vidieť a pochopiť, čo sa deje v pedagogickej práci a čoho je dieťa schopné bez akýchkoľvek predurčených rámcov očakávaní a noriem.

Správna práca s portfóliom môže napomôcť „snahe vidieť a pochopiť, čo sa deje v pedagogickej práci a čoho je dieťa schopné bez akýchkoľvek predurčených rámcov očakávaní a noriem“. Základom takéhoto prístupu „dokumentovania“ je nepozerať sa na dieťa s tým, či niečo robí správne alebo nesprávne, ale jednoducho vnímať len to, AKO to dieťa robí. Tento prístup k evaluácii necháva priestor pre detskú slobodu, necháva otvorenú perspektívu v tom zmysle, že dieťa môže niečo robiť aj inak, ako sme to očakávali, a tento moment prekvapenia musí byť vítaný, pretože otvára učiteľke priestor na nové aktivity a skúsenosti s dieťaťom. Táto perspektíva teda rozširuje možnosti učiteľky spoznávať dieťa bez toho, že by bola zväzovaná len normatívnou vzdelávacích štandardov, t. j. predpisov toho, čo má dieťa robiť.

V podmienkach, keď sú kurikulá pre predprimárne vzdelávanie založené výhradne na vzdelávacích štandardoch – ako to bolo na Slovensku od roku 2008 – majú učiteľky veľmi zviazané ruky a sú nútené uplatňovať kritériá práce so štandardmi na svoju každodennú pedagogickú činnosť, čím sa veľmi redukuje pohľad na deti v ranom veku a na ich detskú skupinu. Vieme veľmi dobre, aké dôsledky mala táto logika na fungovanie materských škôl na Slovensku – silný tlak na formálne plánovanie. Silné plánovanie je však založené na normatívnej racionalite – preddefinovať, čo sa bude v triede diať, preddefinovať, čo budú robiť deti. Táto idea však ide proti myšlienke pedagogiky raného detstva pracujúcej s predstavou detskej autonómie a možnosťou detskej participácie.

Prístup k evaluácii, ktorý sa snažíme v našich materských školách prostredníctvom iŠVP posilniť, je nenormatívny prístup k evaluácii, keď dieťa nie je posudzované vo vzťahu k daným vývinovým či vzdelávacím/výkonovým normám, ale evaluácia sa zameriava na hlboké vnútorné poznanie dieťaťa, jeho individuálnych špecifik, a to nie len z hľadiska

výkonovej úrovne, ale aj z hľadiska jeho emócií, túžob, želaní, sociálnych vzťahov a pod. Prostredníctvom takéhoto prístupu nemožno deti vyhodnocovať ako istú populáciu, ale vyhodnocovanie je veľmi špecifické, orientované na konkrétny prípad, na mieru individuálneho pokroku a pod. Neexistuje teda jednotné evaluačné kritérium, a preto výstupom evaluácie nie sú údaje vedúce k porovnávaniu detí navzájom či k porovnávaniu dieťaťa s istou populačnou normou. Výstupom takejto evaluácie môže byť napr. štúdium prípadu, aj vyššie uvedené portfólio dieťaťa, či iné formy individuálnych záznamov. Takáto evaluácia však nemusí nevyhnutne vyústiť do nejakého formálneho záznamu, môže byť založená len na dlhodobom pozorovaní dieťaťa učiteľkou, na intenzívnom poznaní dieťaťa a hlbkej spoločnej skúsenosti. Takáto evaluácia následne pomáha učiteľke v podnecovaní ďalšieho vývinu dieťaťa, v podporovaní jeho individuálneho rozvoja a v zabezpečovaní optimálneho individuálneho pokroku dieťaťa. Takýto prístup k evaluácii si však vyžaduje vysokú mieru profesionality učiteľky, znalosť detského sveta, detskej kultúry a empatie.

Prečo práve posilnenie evaluácie vychádzajúcej z dieťaťa?

Dôvodom sú predovšetkým negatívne skúsenosti krajín, ktorých národné kurikulá (niečo také ako naše ŠVP) pre výchovu a vzdelávanie v ranom detstve (ECEC) sú založené len na štandardoch. Slovenské predškolské vzdelávanie má so štandardizáciou len veľmi krátke skúsenosti (od roku 2008), a preto je nevyhnutné, aby sa poučilo z chýb, ktoré sú dnes v krajinách používajúcich štandardy dobre dokladované. Zjednotenie štruktúry kurikul s inými stupňami vzdelávania síce legitimizovalo významnosť vzdelávania v ranom detstve a prinajmenšom formálne dalo na rovnakú úroveň profesijný status učiteliek materských škôl s učiteľkami na vyšších stupňoch vzdelávania, no táto homogenizácia založená na prijatí logiky štandardov priblížila materskú školu sektoru veľmi štruktúrovaného povinného vzdelávania. Nemožno taktiež zabudnúť na skutočnosť, že štandardizácia sa poníma ako nástroj externej evaluácie, čiže normatívnej evaluácie najčastejšie v podobe testovania. V mnohých krajinách používajúcich štandardy v období raného vzdelávania sa preto pomerne často vykonávajú formálne diagnostiky založené na testovaní z parciálnych vzdelávacích oblastí (v USA sa hovorí o pravidelných *assessments* detských spôsobilostí). Deti tak postupne nabiehajú na systém formálneho hodnotenia typický pre povinné vzdelávanie.

Na druhej strane si treba uvedomiť, že práve obdobie raného detstva je tým obdobím, keď vývinové zmeny prebiehajú s nesmiernou dynamikou a medzi deťmi existuje obrovská vývinová variabilita. Platí to pre všetky deti, no obzvlášť pre deti z rozličných kultúrnych minorít či marginalizovaných komúnít. Výskumy ukazujú, že takto nastavený sektor vzdelávania v ranom detstve (nastavený na normalizáciu prostredníctvom štandardov) ešte výraznejšie prehlbuje sociálne rozdiely medzi deťmi tým, že nedisponuje formami evaluácie, ktoré by boli schopné zachytávať individuálnu variabilitu výkonov detí a pracovať s ňou ďalej.

Slovenské školstvo vrátane slovenských materských škôl možno vnímať ako založené na normatívnych formách evaluácie uprednostňujúcich externú a sumatívnu evaluáciu vzdelávania. Tento záver je jednoznačne vyslovený v *Správe o evaluácii a hodnotení vo vzdelávaní*, ktorú o Slovenskej republike vypracovala v roku 2014 OECD (OECD Reviews..., 2014). OECD navrhuje (s. 59), aby sa do slovenského vzdelávacieho systému zaviedli prvky „formatívneho hodnotenia“, ktoré dokážu zachytiť nielen to, čo a s akým výsledkom sa deti učia, ale aj „ako“ sa učia. Zároveň by takéto hodnotenie malo u detí podporovať sebahodnotiace procesy a ich motiváciu. Experti z OECD si uvedomujú, že táto úloha si bude vyžadovať „významnú zmenu v celkovej kultúre vyučovania a bude si vyžadovať silný a dlhodobý záväzok slovenskej vlády“ (s. 59). V nadväznosti na skúsenosti z Austrálie a Nového Zélandu odporúčajú nesústrediť sa pri evaluácii detí na konkrétne výkony, ale hodnotiť skôr „širšie spôsobilosti“ na učenie. Ako vhodné formy formatívnej vnútornej evaluácie navrhujú napr. učebné portfóliá, denníky alebo iné písané reflexie, metódu učebných príbehov (tzv. *learning stories* masívne uplatňovanú napr. v ranom vzdelávaní na Novom Zélande) či rozličné iné dokumentačné techniky.

Evaluačné otázky

Vyššia uvedená kritická analýza štandardizácie a trendy v oblasti evaluácie v predškolskom vzdelávaní viedli k myšlienke zaradiť do iŠVP prvok, ktorý by podporoval procesy nenormatívnej, formatívnej vnútornej evaluácie učenia dieťaťa, vychádzajúc pritom z dieťaťa samotného. Tento prvok sa v ŠVP označuje ako tzv. evaluačné otázky. V ŠVP nachádzame množstvo otázok napr. takéhoto charakteru:

V akých situáciách dieťa iniciuje komunikáciu?

Akým spôsobom?

Čím sa vyznačujú jeho verbálne prejavy počas čítania kníh a rozhovorov o čítaní?

Ako sa obsahy čítaných textov prejavujú v produktoch činnosti dieťaťa?

Ako prejavuje záujem o konkrétny matematický pojem?

Ako sa vyjadruje o prírode?

Ako sa orientuje v priestore?

V ktorých situáciách dieťa požiada o pomoc dospelého?

Pre tieto otázky je typické, že nezvádzajú k posudzovaniu aktivity dieťaťa na úrovni spĺňa – nespĺňa, dosiahlo – nedosiahlo štandard, ale ich formulácia nabáda k tomu, aby pri odpovedaní si na dané otázky učiteľka vykonala istý OPIS situácií, resp. opis diania, ktorý umožní charakterizovať správanie, učenie, vzťahy či emócie dieťaťa, prípadne ďalšie fenomény. Na rozdiel od štandardov nejde o konštatovania, ale o otázky, ktoré nechávajú otvorenú perspektívu a umožňujú rôzne formy angažovanosti učiteliek pri snahe na dané otázky si odpovedať.

Pritom ide o otázky vzťahujúce sa k stanoveným obsahom vzdelávania, teda na rozdiel od štandardov, ktoré vyjadrujú konečný stav poznania prejavujúci sa vo výkonoch dieťaťa, evaluačné otázky sú procesuálnym (ak chceme formatívnym) prvkom evaluácie a umožňujú učiteľkám vyhodnocovať a sledovať proces učenia sa dieťaťa, jeho vývoj, postupné zmeny v učebných stratégiách. Toto má veľký význam, pretože snaha odpovedať si na dané otázky má

pre učiteľky spätnoväzbový procesualný význam, keď na základe pozorovaní vedených danými otázkami dokážu priebežne ovplyvňovať učebný proces a účinne tak eliminovať faktory zlyhávania detí v rôznorodých činnostiach. Dané otázky tak možno chápať ako prvky účinnej vzdelávacej inklúzie.

Evaluačné otázky ako súčasť iŠVP

Pri schvaľovaní iŠVP sa viedli pomerne intenzívne diskusie o tom, či majú byť evaluačné otázky súčasťou dokumentu, akým je štátny vzdelávací program. V tejto súvislosti treba uviesť niekoľko faktov. Vo vyspelých krajinách, bez ohľadu na to, či ide o krajiny s národnými kurikulumami založenými na štandardoch, či nie, je takmer vždy povinnou súčasťou ŠVP návrh evaluačnej stratégie s inštrukciami pre výkon evaluácie. Evaluácia vykonávaná učiteľkami v triedach je teda vo veľkej väčšine prípadov súčasťou národných kurikul. Môžeme uviesť tri odlišné skupiny krajín v závislosti od typu národného kurikula a pozície evaluácie v ňom – štandardizované kurikulum v Anglicku s normatívnou sumatívnou evaluáciou, štandardizované kurikulum v Austrálii s nenormatívnou formatívnou evaluáciou a neštandardizované kurikulá nemeckých spolkových krajín s nenormatívnou formatívnou evaluáciou.

Okrem odporúčaného priebežného a spontánneho vyhodnocovania pokroku dieťaťa, ktoré netreba formalizovať a archivovať, stanovuje anglické národné kurikulum (Statutory Framework..., 2012) nevyhnutnosť tvorby dvoch evaluačných správ učiteľkou. U dvoj-, resp. trojročného dieťaťa píše učiteľky sumarizáciu výkonového stavu dieťaťa v troch hlavných vzdelávacích oblastiach (skrátene označovanú ako kontrola pokroku – *progress check*). Táto správa sa odovzdáva rodičom. Je to zároveň aj podklad na potenciálnu skorú intervenciu v prípade špecifických potrieb a problémov dieťaťa. V správe sa identifikujú silné stránky dieťaťa, možnosti jeho zlepšenia a oblasti, v ktorých hrozí zaostávanie. V školskom roku, v ktorom dieťa dosiahne vek 5 rokov a nie neskôr ako 30. 6., musí učiteľka vytvoriť tzv. EYFS profil dieťaťa. Ide o komplexnú správu o poznaní a spôsobilostiach dieťaťa vo vzťahu k stanoveným štandardom a pripravenosti dieťaťa na prvý ročník. Rozvoj dieťaťa sa posudzuje z každej vzdelávacej oblasti a je posudzovaný na výkonovej škále (spĺňa požiadavky,

prekračuje požiadavky, ešte nedosiahol požiadavky). Kópiu profilu a hodnotenia dieťaťa dostáva každý učiteľ v prvom ročníku. Profil sa na vyžiadanie poskytuje aj miestnym vzdelávacím autoritám, napríklad inšpekcii. V tomto prípade ide o veľmi formalizovanú, normatívnu evaluačnú stratégiu viažucu sa k štandardom.

Štandardizované austrálske národné kurikulum (Belonging..., 2009) pracuje podobne ako to slovenské s definovanými „výstupmi učenia“ (*learning outcomes*) v stanovených vzdelávacích oblastiach (u nás výkonové štandardy). Austrálski tvorcovia kurikula si však sú vedomí „tenzie medzi vykonávaním diagnostického hodnotenia (nie v zmysle „známkovania“) a odmietaním akéhokoľvek hodnotenia“ (Dowling – O’Malley, 2009, s. 11). Vychádzajúc z tejto tenzie sa v austrálskom kurikule chápe evaluácia ako „proces zhromažďovania a analyzovania informácií v podobe evidovania toho, čo deti vedia, sú schopné vykonať a čomu rozumejú“. Tento proces má byť nepretržitý, využívajúci rôznorodé metódy a nielen sledujúci učebné výsledky, ale aj učebné stratégie detí. Odporúča sa formatívna a nenormatívna evaluácia.

Väčšina krajinských kurikul v SRN nie je založená na štandardoch a ani charakteristike vzdelávacích výsledkov, je skôr založená na charakteristike vzdelávacích oblastí a obsahu. Pritom sú však krajinské kurikulá pomerne detailné a obsiahle, majú spravidla okolo 150 strán. Všetky krajinské kurikulá obsahujú návrh evaluačnej stratégie v inštitúciách predškolského vzdelávania, pričom v súčasnosti viac ako polovica spolkových krajín uprednostňuje evaluáciu prostredníctvom pozorovania procesov učenia sa detí učiteľkami a cez používanie techník „pedagogickej dokumentácie“ vo vyššie uvedenom zmysle. Lídrami v kurikulárnom plánovaní v Nemecku sú spolkové krajiny Bavorsko, Berlín a Sasko-Anhaltsko. V Bavorsku (Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan..., 2012) sú ku každej časti krajinského kurikula (kurikulum má 477 strán!) formulované tzv. „otázky na reflexiu“ alebo „otázky na pozorovanie“, ktoré majú viesť učiteľku pri premýšľaní o deťoch, prípadne svojej činnosti a pri evaluácii detí. V Berlíne (Berliner Bildungsprogramm..., 2014) je „pozorovanie a dokumentovanie“ chápané ako prvoradá „pedagogicko-metodická úloha“ učiteľiek. Pre jednotlivé vzdelávacie oblasti sa formulujú tzv. „otázky na zisťovanie“ (nem. *Erkundungsfragen*), pritom sa učiteľky podporujú v činnosti, aby formulovali aj vlastné otázky. Sasko-Anhaltské kurikulum tradične definuje pri vzdelávacích oblastiach tretiu oblasť

kurikula, ktorú nazývalo „otázky, ktoré vedú pozorovanie“, v najaktuálnejšej verzii ide o „otázky na preskúmanie“ (Bildung: Elementar..., 2014). Pri konkrétnej formulácii otázok sa používa obdobná podoba tak, ako ju uvádza aj aktuálny slovenský iŠVP.

Možno teda sumarizovať, že evaluačné stratégie sú v súčasnosti „povinnou“ súčasťou národných kurikul rozvinutých krajín bez ohľadu na to, či sú dané kurikulá štandardizované, či nie, rámcové alebo detailne rozpracované a záväzné. Do slovenského iŠVP bola zapracovaná stratégia nenormatívnej formatívnej evaluácie, ktorá má štrukturálne podobnosti s austrálskym kurikulumom a z hľadiska konkrétnych evaluačných stratégií volí formu orientačných „evaluačných otázok“ v tom zmysle a s tým statusom, aký tieto majú v nemeckých krajinách kurikulách. Pre tento kurikulárny kontext sa následne v daných krajinách vytvárajú špecifické metodiky, ktoré uvádzajú možnosti, ako s danou evaluačnou stratégiou pracovať, podobne ako to robí aj táto metodika.

Význam evaluačných otázok

Zoberme si ako príklad jednu vybranú evaluačnú otázku zo vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*, podoblasť 8 *Ľudia v blízkom a širšom okolí*.

„Aké má dieťa kamarátske vzťahy v triede?“

Zo znenia otázky je jasné, že sa neoveruje normatívna skutočnosť, či dieťa má alebo nemá sociálne vzťahy v triede, resp. či sa dieťa správa primerane alebo neprimerane. Otázka začína formou „Aké?“, resp. „Ako?“, čiže podnecuje učiteľky k tomu, aby opísali rôznorodé formy sociálnych väzieb, sociálnych vzťahov, priateľstiev a pod. Pritom je tento opis veľmi špecifický pre každé dieťa, líši sa od dieťaťa k dieťaťu. Táto otázka teda nielenže pomáha opísať formy (pro)sociálnych aktivít konkrétneho dieťaťa, ale zároveň učiteľke umožňuje mať istý prehľad v sociálnej štruktúre triedy, podporuje jej poznanie konkrétneho dieťaťa, poznanie jeho konkrétnych väzieb s konkrétnymi deťmi, a teda vnímanie špecifického a veľmi individuálneho sociálneho postavenia dieťaťa a zároveň aj vnímanie osobitých

sociálnych stratégií, ktoré dieťa používa na nadväzovanie a udržiavanie sociálnych vzťahov v triede.

Toto poznanie učiteľky má (evaluačnú) hodnotu samo o sebe v rámci rozvoja v danej podoblasti, no zároveň učiteľke umožňuje efektívne organizovať ďalšiu výchovno-vzdelávaciu činnosť, pretože v tomto prípade dokáže využívať sociálne väzby dieťaťa v prospech jeho ďalšieho výchovno-vzdelávacieho pokroku aj v iných vzdelávacích oblastiach (napr. v rámci skupinových foriem učenia). Ide teda o hodnotenie, ktoré má procesuálny charakter, pretože dokáže určovať smer rozvoja dieťaťa v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu, a tým priebežne ovplyvňovať jeho ďalší pokrok. Nie je to hodnotenie efektov vzdelávania na jeho konci, ku ktorému zvädza práca s výkonovými štandardmi.

Môžeme teda povedať, že odpovedanie si na evaluačné otázky nemusí mať priamu väzbu na výkonové štandardy, pretože tie predstavujú podklad na kritériálne hodnotenie dieťaťa. Výchova a vzdelávanie v ranom detstve sú však špecifické práve tým, že u dieťaťa rozvíjame jeho celkovú osobnosť a mnohé z aspektov detského rozvoja nemožno „vtesnať“ do charakteristík výkonových štandardov. Evaluačné otázky tak dopĺňajú úroveň výkonových štandardov v tom zmysle, že podporujú rozvoj kvalitatívneho poznania o dieťati a pomáhajú v rozvoji tých oblastí, ktoré sa nedajú uspokojivo zahrnúť do výkonových štandardov. Ide najmä o oblasť rozvoja sociálnych vzťahov, postojov, hodnôt, emocionálneho prežívania a ďalších pre rané detstvo významných oblastí.

Prínos evaluačných otázok teda spočíva:

- v priebežnom sledovaní dieťaťa,
- v zohľadňovaní individuálnych charakteristík a špecifik dieťaťa,
- vo vnímaní procesov učenia sa a prebiehajúcich činností,
- v celostnom vnímaní dieťaťa (vo vzťahu k situačným kontextom jeho aktivít a konania),
- v zohľadnení celostného vnímania aktivít a konania dieťaťa (zohľadnením všetkých rovín jeho činnosti – od kognitívnej cez afektívnu až po sociálnu).

Evaluácia tohto charakteru tak umožňuje holistické vnímanie dieťaťa a prispieva k budovaniu inkluzívneho prostredia materských škôl.

Používanie evaluačných otázok

Evaluačné otázky sa vzťahujú k obsahu vzdelávania a k vzdelávacím oblastiam, preto sa v iŠVP nachádzajú hneď vedľa výkonových a obsahových štandardov. Štruktúra evaluačných otázok je však omnoho voľnejšia oproti štandardom. Výkonové a obsahové štandardy spolu nevyhnutne korešpondujú, no evaluačné otázky nie sú nevyhnutne formulované pre každý štandard. Sú uvedené len tam, kde majú svoj komplementárny, čiže doplňujúci význam k štandardom. Keď je teda potrebné pozrieť sa na dieťa a jeho činnosť z iného uhla a inou optikou, ako to implikuje štandard. Najmä vtedy, keď je potrebné vziať do úvahy konkrétny kontext činnosti dieťaťa alebo celkovú situáciu, v ktorej učenie prebieha. Alebo vtedy, keď je možné očakávať individuálne odchýlky v činnosti a je potrebné, aby sa na ne a ich poznávanie učiteľka zamerala. Otázky taktiež veľmi často prinášajú afektívnu optiku tam, kde sa inak na základe štandardov sleduje kognitívny výkon.

Z tohto uhla pohľadu majú evaluačné otázky aj didaktický význam – upriamujú pozornosť učiteľky na špecifické dimenzie sprostredkovaného obsahu a pomáhajú tak profesijnému rozvoju. Zároveň (a najmä) sú nástrojom komplexného poznávania detského učenia a dieťaťa ako takého. Svojou otvorenosťou dávajú priestor pre detskú perspektívu a aktivitu a umožňujú tak (spolu)utvárať životný príbeh dieťaťa v materskej škole. Pri veľkom záujme formalizovať prácu s evaluačnými otázkami môžu učiteľky tento životný príbeh dieťaťa spisovať, dokumentovať a pod. (viď nižšie). Formalizácia však nie je stanoveným cieľom pre prácu s evaluačnými otázkami v rámci ŠVP, prípadná formalizácia funguje len na báze dobrovoľnosti.

Znamená to, že vo fáze implementácie ŠVP NEMUSIA BYŤ EVALUAČNÉ OTÁZKY SÚČASŤOU ŽIADNYCH DENNÝCH PRÍPRAV NA VÝCHOVNO-VZDELÁVACIU ČINNOSŤ, PLÁNOV VÝCHOVNO-VZDELÁVACEJ ČINNOSTI A ANI ŠKOLSKÝCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV.

Z používania evaluačných otázok sa taktiež neodvíja ŽIADNA POVINNOSŤ VYTVÁRAŤ ŠPECIFICKÚ EVALUAČNÚ DOKUMENTÁCIU UČITEĽKAMI v tom zmysle, ako to uvedieme nižšie.

A, samozrejme, tak, ako je to uvedené v ŠVP, nemôže byť oblasť evaluačných otázok ani predmetom overovania zo strany ŠŠI.

Poznať evaluačné otázky a ich zaradenie do ŠVP je však nevyhnutné a má zmysel samo o sebe. Učiteľky by ich mali poznať a k oboznamovaniu s nimi má prispieť aktívna práca so ŠVP. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu si učiteľka môže – pri snahe odpovedať si na dané otázky – robiť o dieťati isté poznámky či zápisky, najmä vtedy, keď ju činnosť, správanie či prejavy dieťaťa prekvapia alebo sú niečím neobvyklé. Je to však len možnosť, ak učiteľka cíti potrebu nejako daný okamih, priebeh, proces alebo stav zachytiť. V mnohých krajinách sa uplatňujú rozličné formy takéhoto zachytenia, ako ukážeme nižšie.

Inšpirácie pre evaluačnú činnosť v triedach

Učiteľky by mali aktívne pracovať s evaluačnými otázkami. Formy tejto práce však môžu byť rôzne. Úplne bežné sú neformálne, latentné spôsoby práce s evaluačnými otázkami. Tie vychádzajú z toho, že učiteľka pozná evaluačné otázky pre každú vzdelávaciu oblasť a pri jej výchovno-vzdelávacej činnosti tieto slúžia ako orientačné body jej pozorovania detí či kladenia si otázok o deťoch. V tomto zmysle sú evaluačné otázky spúšťačom a orientačným bodom učiteľskej reflexie vo vzťahu k učebnej činnosti. V mysli učiteľky sú stále prítomné a štruktúrujú jej vnímanie učebnej činnosti. Táto forma evaluácie je sama o sebe dostačujúca

pre činnosť učiteľky. Nemusí však viesť k využitiu všetkých potenciálov, ktoré by mohla evaluačná činnosť v triede v nadväznosti na používanie evaluačných otázok mať.

Okamih spoločných skúseností s dieťaťom je pomerne prchavý a niekedy je sila a autenticita zážitku s dieťaťom taká silná, že môže vzniknúť potreba danú skúsenosť zaznamenať a následne hlbšie reflektovať. Vtedy môžu učiteľky využiť istú formu krátkych terénnych zápiskov, stlačiť spúšť fotoaparátu či zaznamenať situáciu na video. Niekedy teda vzniká potreba formalizácie práce s evaluačnými otázkami. Takáto formalizácia môže mať viaceré benefity. Jedným z nich je možnosť opätovne si uvedomiť danú situáciu, analyzovať ju, a tým prehľbovať svoje poznanie o dieťati. Žiadna z chvíľ, keď učiteľka rozmýšľa o dieťati, nie je zbytočná. Ďalším benefitom je dokumentačný charakter záznamu. Možno sa totiž naň pozrieť spolu s dieťaťom, baviť sa o ňom, získať informácie o detskom vnímaní diania. Prehľbuje sa tým intenzita spoločného zážitku a dieťa zároveň vidí pokroky vo svojom učení a môže sledovať priebeh svojho učenia. V neposlednom rade je veľmi významným benefitom možnosť diskutovať o deťoch a ich učení medzi učiteľkami navzájom. Istý formalizovaný záznam taktiež otvára priestor na komunikáciu s rodičmi, čím získavajú komplexnejší obraz o svojom dieťati a zároveň aj o povahe učenia sa v materskej škole. Formálne záznamy tak vytvárajú veľmi podnetnú platformu na zapojenie všetkých aktérov školského života a môžu viesť k posilňovaniu komunitných väzieb.

Portfólio

Hoci je tvorba portfólií pomerne rozšírená v slovenských materských školách, ich používanie je pomerne živelné. V niektorých krajinách sa preto tvorba portfólií metodicky usmerňuje. Vo Švajčiarsku (Portfolio im Kindergarten..., 2012) sa odporúčajú nasledovné fázy tvorby portfólia:



1. Vytváranie zbierky,
2. Skladanie a štruktúrovanie zbierky,
3. Vedenie dialógu,
4. Vytvorenie prezentácie, spolupráca s rodičmi a odborníkmi,




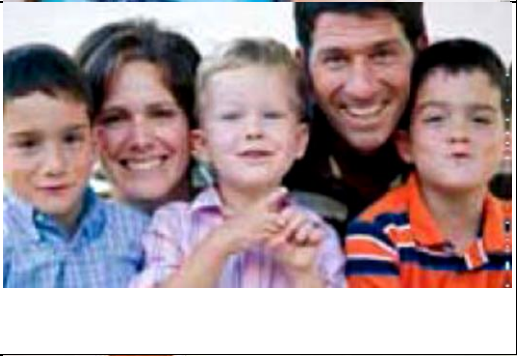






5. Hodnotenie portfólia a evaluácia procesov učenia sa,

6. Uzavretie portfólia.

Z uvedených fáz je zjavné, že portfólio neslúži len na prezentačné účely, ale má aj evaluačný význam. Zároveň je dôležité si uvedomiť, že tvorba portfólia má svoj koncept, zbierka je štruktúrovaná podľa určitého kľúča a viaže sa na školské učenie a nie na špecifické slávnosti, mimoškolské udalosti či sviatočné rituály.

V zmysle implementácie iŠVP to znamená, že portfólio by malo umožňovať evaluáciu učebných procesov v triede a malo by byť teda štruktúrované podľa vzdelávacích oblastí. Takto to navrhuje aj švajčiarsky model. Pre slovenské podmienky sa aktuálne o aplikáciu tohto modelu pokúsila Vranaiová (2014). Uvádza adaptáciu pre vzdelávacie oblasti zo slovenského iŠVP:

Vzdelávacia oblasť	Opis pre dieťa	Piktogram na označenie vzdelávacej oblasti	Obrázky, fotografie, ktoré môžu byť použité ako symboly na označenie vzdelávacej oblasti
Jazyk a komunikácia	Ja ako rozprávač Čo poviem a o čom rozprávam		
Matematika a práca s informáciami	Ja a moje spracovanie informácií Čo viem prerozprávať a čo som pochopil		

<p>Človek a príroda</p>	<p>Ja ako vynálezca</p> <p>Čo všetko som objavil</p>		
<p>Človek a spoločnosť</p>	<p>Ja a moje okolie – moja rodina, príbuzní, priatelia</p> <p>Kto ma pozná a kto ma sprevádza</p>		
<p>Človek a svet práce</p>	<p>Ja ako tvorca rôznych artefaktov</p> <p>S akými materiálmi pracujem a ktoré poznám</p>		
<p>Umenie a kultúra</p>	<p>Ja ako umelec</p> <p>Čo všetko viem vytvoriť</p>		
<p>Zdravie a pohyb</p>	<p>Ja a moje telo</p> <p>Ako sa cítim a ako sa pohybujem</p>		

Ide o návrh štruktúry portfólia (základných štruktúrnych prvkov), na základe ktorých sa môže portfólio členíť. Pri jednotlivých vzdelávacích oblastiach sa však ako veľmi efektívny

štruktúrny prvok ukazujú aj evaluačné otázky. Tie môžu viesť opis dieťaťa, spôsob prihovárania sa k dieťaťu, ako aj štruktúrovať celú zbierku dokumentov a materiálov.

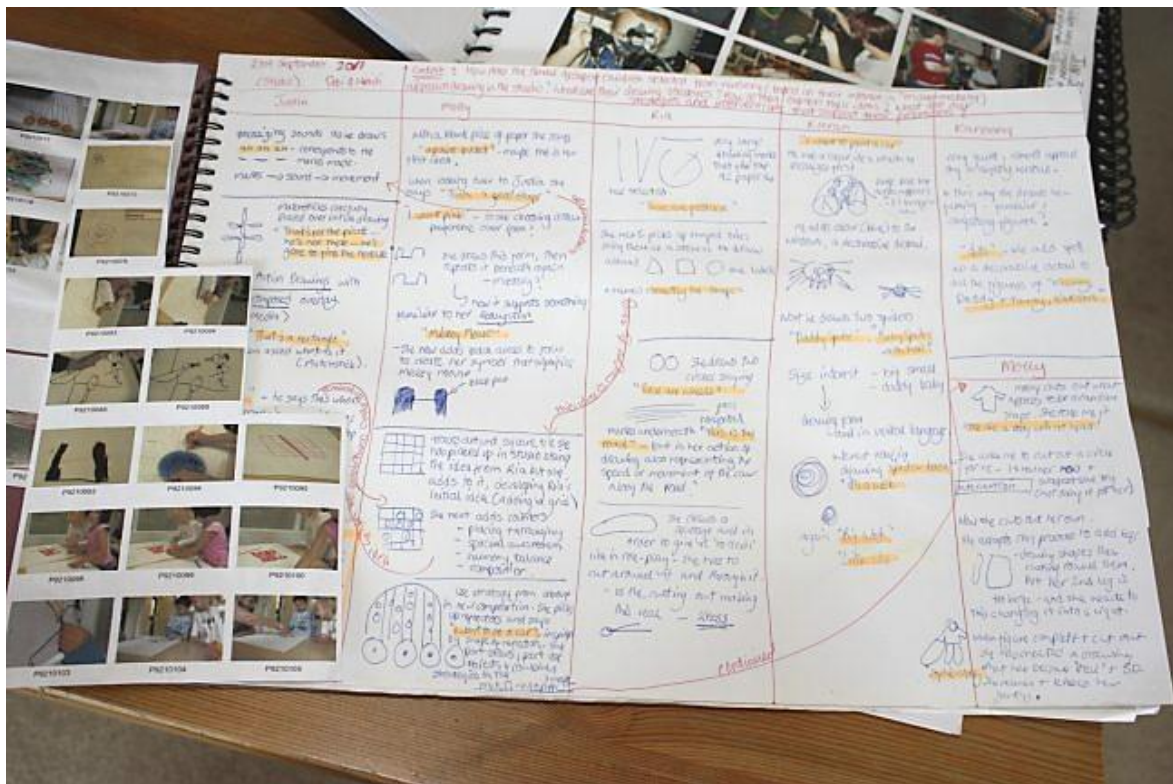
Pedagogická dokumentácia

Pojem „pedagogická dokumentácia“ bol vyvinutý v rámci konceptu predškolského vzdelávania, ktorý sa označuje ako *Reggio Emilia*. Pod pedagogickou dokumentáciou sa myslí snaha o zaznamenávanie – dokumentovanie každého čiastkového výkonu dieťaťa v procese učenia sa, resp. v priebehu vykonávania učebných činností. Tento výkon sa zapisuje, nahráva, vizualizuje, fotí... Zaznamenáva sa všetko, čo dieťa robí a hovorí. V rámci dialógu sa učiteľka spätne baví o zaznamenaných činnostiach s dieťaťom samotným a taktiež aj na pravidelných stretnutiach s ostatnými učiteľkami. O školskej práci, činnostiach a učení sa vedie permanentný dialóg, ktorého priamym dôsledkom je zvýšené porozumenie učebnému procesu dieťaťa, dieťaťu samotnému a vlastnej profesijnej činnosti. Tento typ dokumentácie bol pôvodne používaný v mnohých predškolských inštitúciách v Taliansku a veľmi vplyvný je v súčasnosti vo Švédsku. Používa sa najmä v krajinách, kde kurikulum pre predškolské vzdelávanie nie je zväzované vzdelávacími štandardmi.

Cieľom pedagogickej dokumentácie je urobiť učenie sa dieťaťa viditeľným a predmetom tematizácie so všetkými relevantnými aktérmi školského života. V tomto koncepte je veľmi významná úloha pýtania sa a tvorby otázok o dieťati a jeho učení. Pre učiteľky je tvorba pedagogickej dokumentácie pomerne náročná, pretože spontánne zaznamenávanie sa v rámci tejto metódy stáva ich každodennou rutinou. Preto musí mať vždy poruke isté záznamové možnosti. V záležitosti toho, čo dokumentovať, pritom môžu učiteľkám napomáhať práve evaluačné otázky.

Oproti niektorým iným metódam tvorby záznamov nemá tvorba pedagogickej dokumentácie striktne formalizované pravidlá. Čo však pedagogickú dokumentáciu odlišuje od iných foriem zaznamenávania, je mimoriadna detailnosť zaznamenávania, snaha zachytiť procesualitu učenia sa dieťaťa a veľká hĺbka analýzy, ktorá sa konzultuje tak s dieťaťom, ďalšími

učiteľkami, ako aj rodičmi. Ako príklad možno použiť ukážku záznamu Debi Keyte-Hartlandovej, ktorá vyhodnocovala výtvarné spôsobilosti detí v jej triede (*How do artists document their work?*, 2011, <http://www.practice.ie/interviewarticlepage/14>).



V pedagogickej dokumentácii sa používajú aj zápisky učiteliek. Tie sú veľmi podrobné, a to nielen textuálne. Učiteľka v tomto svojom zápise nielen že opisuje to, ako deti pristupujú ku kresleniu a aké majú „stratégie kreslenia“. Zachytáva aj autentické výroky detí v procese kreslenia a snaží sa ich stratégie či pokusy aj vizualizovať – jednak obkresliť to, ako sa ich kresba utvárala, a zároveň vytvárať fotodokumentáciu, ktorá proces kresby zachytáva (v podobe sekvencie). Po danej činnosti ešte svoje poznámky dopĺňa a prehľbuje. Táto ukážka zároveň zachytáva typický „okienkový“ alebo mriežkový formát záznamu, ktorý sa veľmi často v rámci tejto metódy používa.

Z tejto ukážky možno vidieť, ako detailne sa istý záznam a jeho hodnotenie môžu vzťahovať len na jednu vzdelávaciu oblasť a v rámci nej na špecifickú tému či činnosť. Veľmi často tento typ evaluácie vykonávajú učiteľky, ktoré sa nadchnú pre istú vzdelávaciu oblasť a snažia sa svoje deti v nej maximálne rozvíjať.



Zdroj: Wien – Guyevskey – Berdoussis, 2011.

Ďalší príklad pedagogickej dokumentácie možno vidieť na vyššie uvedenom obrázku. Autorky tento záznam označujú ako „dokumentačné pásiky“. Dokumentujú na nich zaznamenané detské predstavy o narodení a živote hviezdoviek. Každý pásik vyjadruje teóriu jednotlivých detí jednak vo forme nalepených prepisov ich vyjadrení, ale aj fotografií hviezdoviek, ich modelovania, detských kresieb a pod. Učiteľka taktiež pridáva vlastné reflexie o detskom poňatí a vysvetľovaní.

Pásikový, okienkový či mriežkový formát záznamu je vhodný najmä z toho dôvodu, že zvyrazňuje momentálnosť, unikátnosť a fragmentárnosť detskej skúsenosti. Ak sa pásiky alebo okienka systematicky zhotovujú, môžu byť dané do istého vzťahu a vznikne niečo ako negatív či filmový pás detského učenia sa.

Učebné príbehy

Učebné príbehy tvoria literárnejšiu verziu dokumentovania detského učenia a jeho evaluácie. Ide o postup, ktorý vypracovala profesorka predškolského vzdelávania Margaret Carrová z Nového Zélandu. Malo ísť o spôsob evaluácie, ktorý by bol aplikovateľný vo všetkých novozélandských predškolských inštitúciách. Tento postup bol taký úspešný, že v súčasnosti ho uplatňuje veľké množstvo predškolských inštitúcií v angloamerickom kontexte (angl. *learning stories*) a v ostatných desiatich rokoch sa etabloval aj v Nemecku a iných kontinentálnych európskych krajinách (nem. *Bildungs- und Lerngeschichten*).

Tento postup predstavuje univerzálnu evaluačnú metódu, takže je uplatniteľný v akýchkoľvek kurikulárnych kontextoch materských škôl. Samozrejme, ako vo vyššie uvedených prípadoch, ide o formatívnu procesnú evaluáciu vychádzajúcu z dieťaťa. Učiteľka môže k zaznamenávaniu diania v triede pristúpiť bez nejakej štruktúry alebo si môže vytipovať špeciálne situácie, ktoré chce pozorovať a zaznamenávať. V druhom prípade môžu pozorovanie dieťaťa viesť práve evaluačné otázky.

Metóda učebných príbehov má viacero fáz. Prvou je pozorovanie dieťaťa zo strany učiteľky a okamžité vykonávanie zápisu pozorovania. Učiteľky často pozorujú nejaké špecifické, pre ne zaujímavé situácie, ktoré sa vzťahujú k aktuálnej činnosti (tému, vzdelávacej oblasti, evaluačnej otázke). Napr. si učiteľka môže všimnúť, že dieťa pri kreslení špecificky drží ceruzku, a môže sa zamerať na detailný opis tohto fenoménu. Zápis býva čo najdetailnejší, opisný, bez snahy interpretovať pozorované.



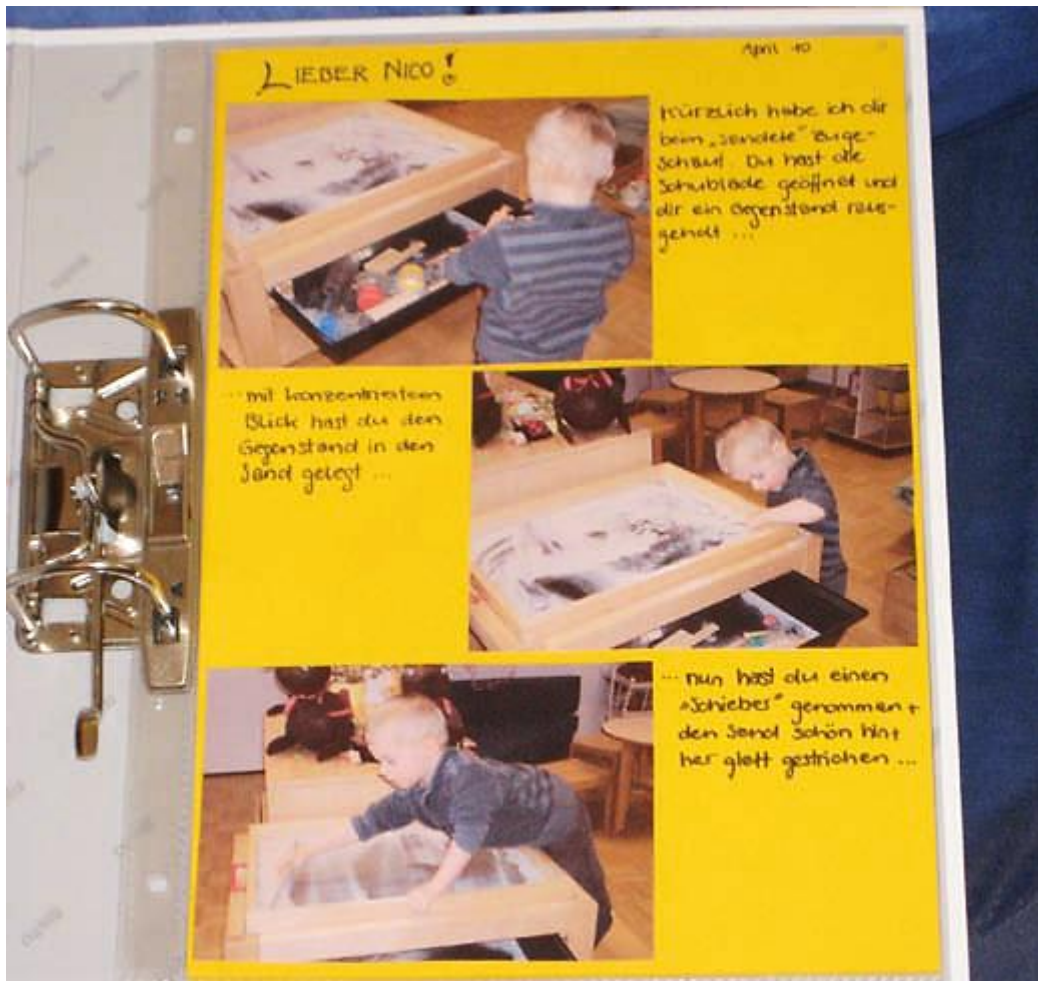
Po pozorovaní si učiteľka už mimo priamej výchovno-vzdelávacej činnosti konsoliduje svoje poznámky, ktoré následne štruktúruje do piatich dimenzií, tzv. učebných dispozícií. V tomto prepise zohľadňuje nasledujúce dispozície: ako dieťa prejavuje svoj záujem; ako sa angažuje; ako zotrváva pri činnosti pri určitých výzvach a ťažkostiach; ako sa vyjadruje a čo komunikuje; ako spolupracuje s rovesníkmi a preberá zodpovednosť. Tieto štruktúrované poznámky učiteľky väčšinou zapisujú do tabuľky s piatimi riadkami, každý riadok pre jednu dispozíciu. Znamená to, že úvodné neštruktúrované a opisné pozorovanie sa následne prepíše do štruktúrovaného podľa uvedených piatich dimenzií.

Ďalšiu fázu predstavuje kolegiálna výmena a analýza, kde sa o daných pozorovaniach rozprávajú viaceré učiteľky spolu.



Zdroj: Lerngeschichten machen stark: Mit Kindern im Dialog sein.

Na základe spoločnej konzultácie každá z učiteliek zo svojho pozorovania koncipuje učebný príbeh, t. j. krátky text, rozprávanie, ktorým oslovuje priamo dieťa a tematizuje v ňom zaznamenanú aktivitu. Ako súčasť učebných príbehov sa často využíva aj fotodokumentácia. Takýto „list“ dieťaťu by mal mať svoj dej a pre dieťa by mal byť pútavý. Preto pri tejto metóde nie je dôležitá len pozorovacia a zaznamenávacía schopnosť učiteľky, ale schopnosť pretransformovať svoje poznanie do deťom prístupného jazyka a komunikovať im túto skúsenosť.



Zdroj: Lerngeschichten machen stark: Mit Kindern im Dialog sein.

Po skoncipovaní a spísaní učebného príbehu sa tento predčítava každému dieťaťu, ktorému bol adresovaný. Učiteľka si pritom všíma reakcie dieťaťa, jeho vyjadrenia a podporuje ho v reflexii situácií, ktoré sú v texte komentované, a k vyjadreniu jeho pohľadu na vec.



Príbehmi, ktoré učiteľka zhromažďuje v jednom fascikli, sa môžu zaoberať aj deti samy, no záverečným krokom je rozprávanie sa o týchto príbehoch s rodičmi a oboznámenie rodičov s nimi. Skúsenosti ukázali, že toto spoločné komunikovanie veľmi obohacuje rodičovskú perspektívu a ich pohľad na učenie sa dieťaťa v materskej škole.

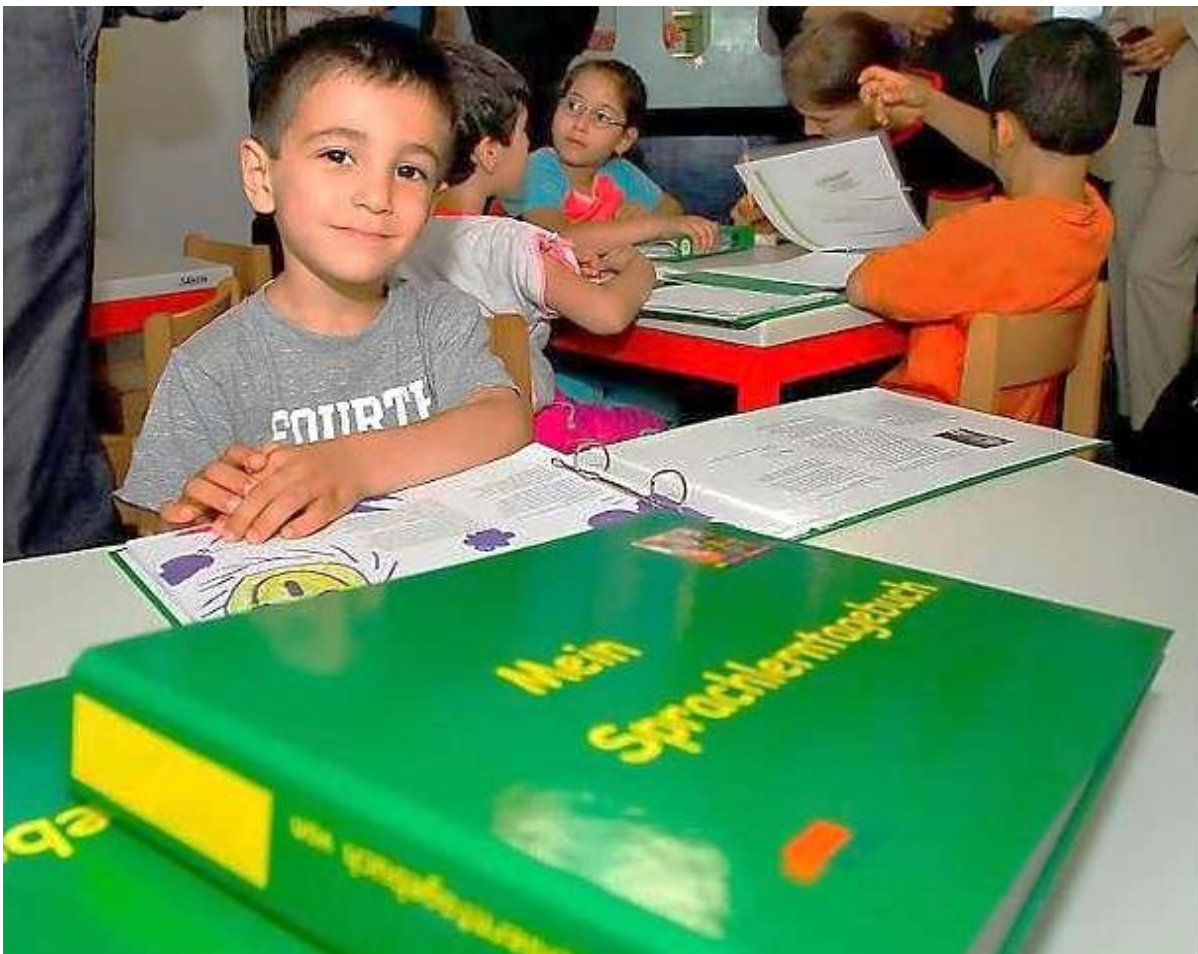


Jazykový denník

Táto evaluačná metóda sa primárne zameriava na hodnotenie jazykového vývinu detí. Pre slovenské podmienky je zaujímavá preto, že vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia sa v našom kontexte chápe ako kľúčová a veľký počet učiteliek materských škôl sa na túto oblasť špecializuje. Sú však aj krajiny, kde je tento evaluačný nástroj používaný ako jediný nástroj procesualnej evaluácie v triede a bol upravený takým spôsobom, aby sa

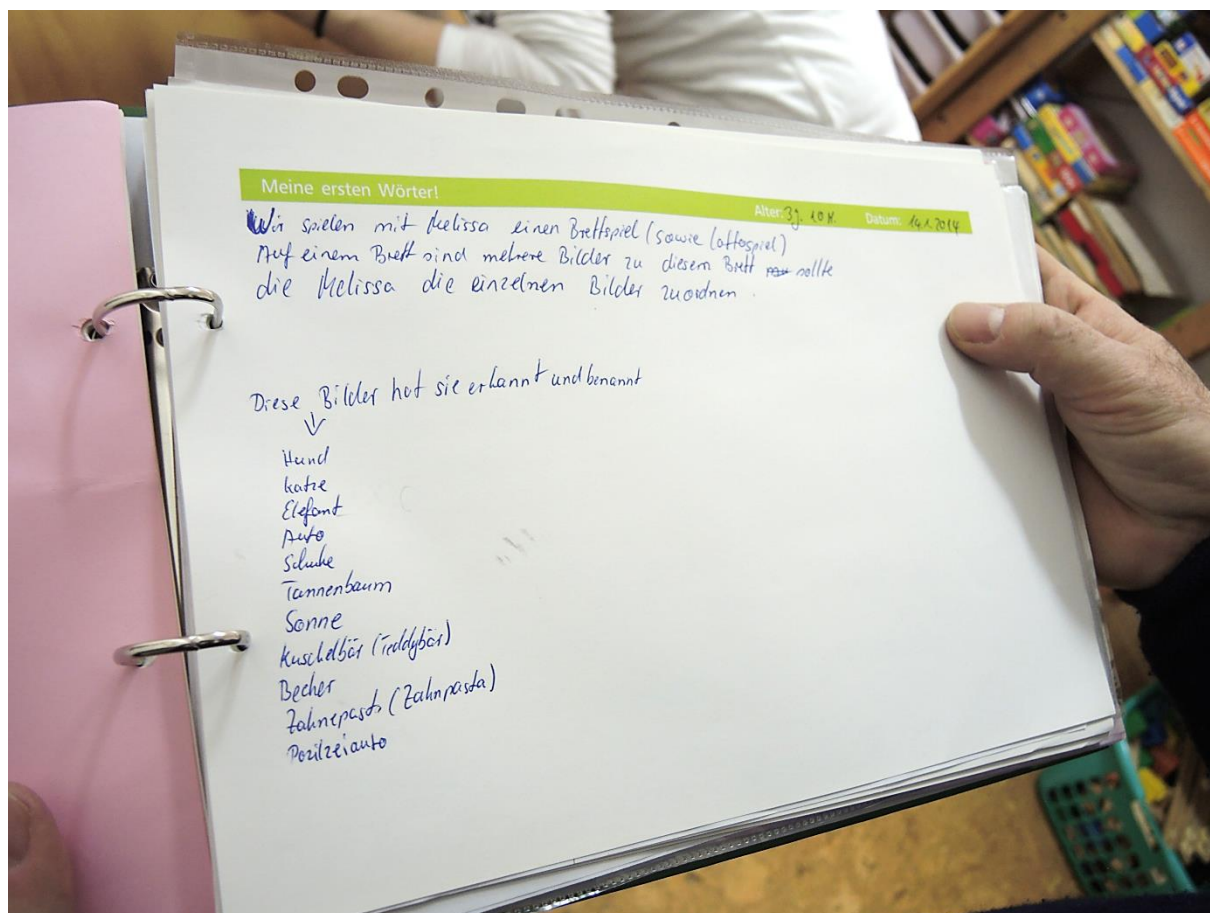
prostredníctvom neho dalo evaluovať celé spektrum učebných činností dieťaťa, teda jeho učenie sa vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Toto je typické napr. pre Berlín a jeho krajinské kurikulum pracujúce s „otázkami na zisťovanie“.

Pre každé dieťa, ktoré vstupuje do inštitúcie predškolského vzdelávania, založí učiteľka jazykový denník. Jeho základná štruktúra je dopredu pripravená zodpovedným ministerstvom a voľne dostupná v .pdf formáte. Učiteľka si ju len vytlačí (jednotlivé záznamové listy postupne počas pobytu dieťaťa v predškolskej inštitúcii) a počas predškolskej dráhy dieťaťa do jej jednotlivých častí vpisuje požadované informácie, opisuje správanie dieťaťa, zaznamenáva jeho pokrok a pod. S jazykovým denníkom sa oboznamujú rodičia a po skončení dochádzky do predškolskej inštitúcie prechádza na príslušnú základnú školu. Tak má budúca triedna učiteľka dieťaťa jasnú predstavu o (jazykových) spôsobilostiach dieťaťa.



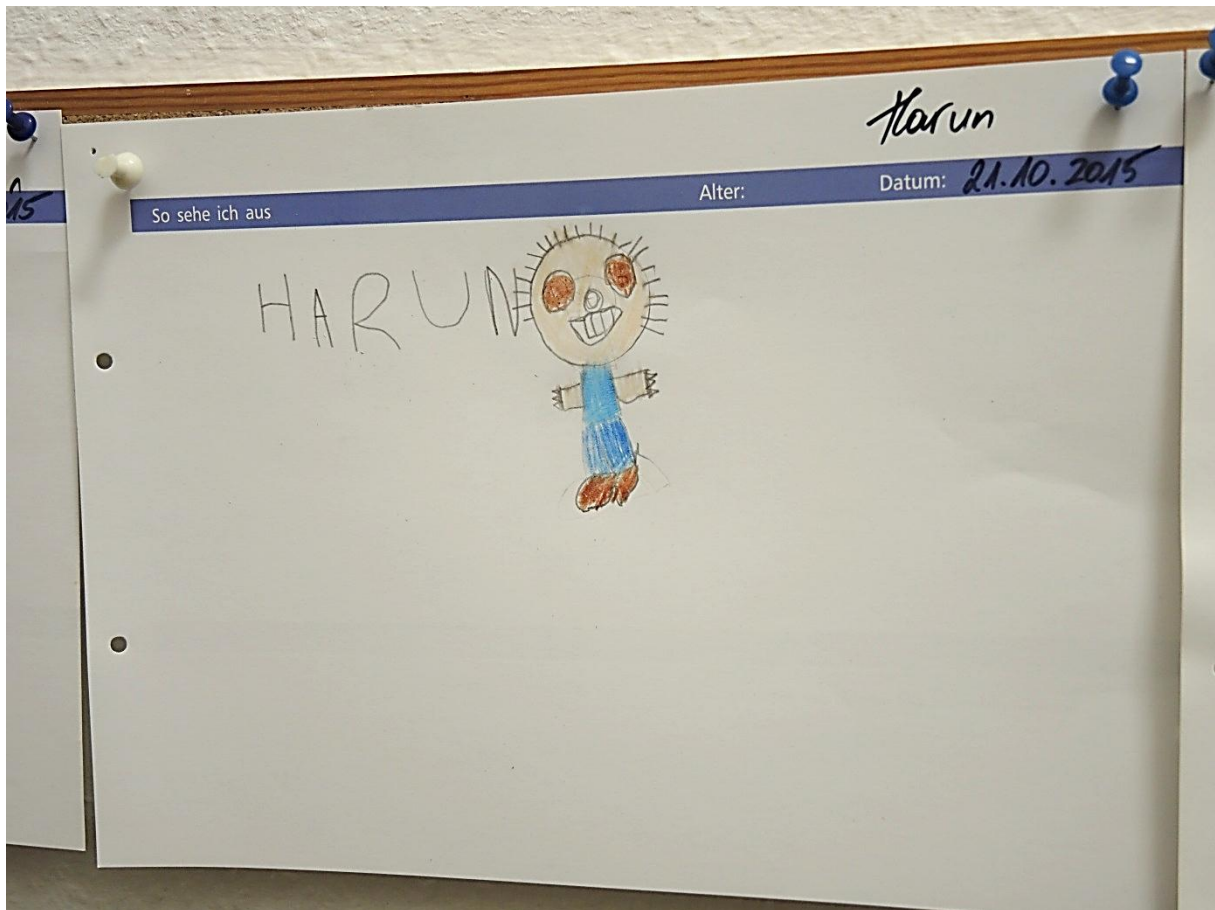
Zdroj: Vogt, 2014.

Po základných identifikačných údajoch o dieťati a jeho rodine (samostatné listy, ktoré vyplňa učiteľka na základe rozhovorov s rodičmi) nasleduje sekcia „To som ja!“, kde o sebe hovorí dieťa. Cieľom je, aby dieťa samo podávalo informácie o sebe samom a aby ich popripade aj samo zaznamenávalo. Dieťa to môže robiť tak s asistenciou učiteľky v škole, ako aj s asistenciou rodičov doma.



„To som ja“ – „Moje prvé slová“

V priebehu návštevy predškolskej inštitúcie každé dieťa vykonáva dva tzv. „vzdelávacie rozhovory“, každé dieťa jedenkrát v školskom roku. Odporúča sa, aby sa prvý „rozhovor“ vykonával najskôr v treťom roku života dieťaťa. V rámci daných rozhovorov reaguje dieťa (slovne, kreslením) na podnety štruktúrované pre všetky vzdelávacie oblasti krajinského kurikula.



prvý vzdelávací rozhovor „Takto vyzerám“

Počas priebehu rozhovorov sa učiteľka snaží čo najdetailnejšie dokumentovať prejavy dieťaťa a zaznamenávať ich. Učebná dokumentácia tvorí významnú časť jazykového denníka, pričom jeho posledná časť sa už priamo zameriava na evaluáciu jazykových spôsobilostí dieťaťa predškolského veku. Evaluácia sa vykonáva v piatich dimenziách: Bazálne spôsobilosti, fonologické uvedomovanie, jazykové konanie, prvé skúsenosti s obrázkovým písmom a písanou rečou, jazykové štruktúry. Už len celkový počet strán určený na záznam detského učenia a jeho evaluáciu (116) v rámci jazykového denníka naznačuje, ako podrobne sa majú učiteľky zaoberať učením dieťaťa.

Literatúra

Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. 2009. Commonwealth of Australia : Australian Government Department of Education, Employment and Workplace.

Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. 2014. Berlin : Verlag das Netz.

Bildung: elementar- Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. 2014. Weimar : Verlag das Netz.

Dahlberg, G. – Moss, P. – Pence, A. 1999. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives.* London : Falmer Press.

Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. 2012. München : Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Dowling, A. – O'Malley, K. 2009. *Preschool Education in Australia.* Camberwell : Australian Council for Educational Research.

Lerngeschichten machen stark: Mit Kindern im Dialog sein. 2010. Zürich : Marie Meierhofer Institut für das Kind.

OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education- Slovak Republic. 2014. Paris : OECD.

Portfolio im Kindergarten. Unterrichtshilfe zur Identitätsbildung. 2011. Zürich : Kanton Zürich Bildungsdirektion Volksschulamt. [online] Dostupné na internete:

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulstufen_schulen/schulstufen/kindergarten.html

Statutory Framework for Early Years Foundation Stage. Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. 2012. Runcorn, UK : Department of Education.

Vogt, S. 2014. Sprachlerntagebücher kommen in Berliner Schulen. *Der Tagesspiegel*, 16.9. 2014. [online] Dostupné na internete:
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/sprachentwicklung-in-der-kita-sprachlerntagebuecher-kommen-in-berliner-schulen/10707900.html>

Vranaiová, K. 2014. *Portfólio – nástroj rozvíjania identity dieťaťa v materskej škole*. Bratislava : MPC.

Wien, C. A. – Guyevskey V. – Berdoussis, N. 2011. Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research & Practice*, 13 (2).