

PREDHOVOR

Stále rastúci súbor dôkazov naznačuje, že deti so solídnymi základmi pre učenie a prosperitu získanými v ranom detstve budú mať lepšie výsledky vo svojom neskoršom živote. Tieto dôkazy viedli tvorcov politik k príprave raných intervencií a prehodnoteniu ich rozpočtových vzorcov v oblasti výchovy a vzdelávania tak, aby prinášali protihodnotu za vynaložené prostriedky.

Starting Strong I a II (2001, 2006) boli prvými porovnávacími štúdiami so zameraním na politiku vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (VSRD) v krajinách OECD, ktoré predložili zoznam komplexných krokov na dosiahnutie širšieho sprístupnenia, rovnosti a zvýšenie kvality raných intervencií. Výskum zdôrazňuje, že prínosy raných intervencií sú podmienené ich kvalitou.

Čo to však znamená „kvalita“ intervencie? Kvalitu vo VSRD môžu chápať jednotliví aktéri (deti, rodičia, pracovníci VSRD) rôzne; je možné ju definovať na rôznych úrovniach (štrukturálnych a systémových, či procesných alebo programových). Účinné nástroje na podporu kvality sa môžu v líšiť v jednotlivých krajinách, čo je dané špecifickými kontextami krajín – politickým, finančným – či technickou realizateľnosťou zavádzania týchto nástrojov. Výbor OECD pre politiku vzdelávania spustil projekt „Encouraging Quality in ECEC“ (Podpora kvality vo VSRD), ktorého poslaním je definovať resp. predefinovať kvalitu z perspektív politiky; preskúmať literatúru a odhaliť v nej účinné politické nástroje; a na záver vytýčiť rôzne kontexty, v ktorých bude tieto nástroje možné účinne realizovať.

Táto publikácia by mala byť akousi rýchlou referenčnou príručkou pre každého, kto zohráva nejakú úlohu v podpore kvality vo VSRD so zvláštny dôrazom na politiku. Kvalita ako ju definuje táto príručka je preto vymedzená charakteristikami, ktoré zjednodušujú použitie politiky.

Na základe *Starting Strong I a II* bol vytvorený analytický rámec a vyhladané najnovšie zistenia z medzinárodnej literatúry. Prostredníctvom tohto analytického rámca bolo v *Starting Strong III* navrhnutých päť nástrojov politiky:

- Nástroj politiky 1: Stanovenie cieľov kvality a predpisov
- Nástroj politiky 2: Vytvorenie a implementácia vzdelávacieho programu a štandardov
- Nástroj politiky 3: Zvýšenie kvalifikácií, zlepšenie odbornej prípravy a pracovných podmienok
- Nástroj politiky 4: Zapojenie rodín a komunít
- Nástroj politiky 5: Zlepšenie zberu údajov, výskumu a monitorovania

Stav prípravy a realizácie politiky ako aj jej zameranie sa v jednotlivých krajinách môže líšiť. Pre každý nástroj preto navrhujeme rôzne akčné oblasti, ale nekladíme žiadny dôraz na ich poradie. Uvádzame aj politické nástroje na podporu akcií, vrátane stručných prehľadov výskumu, medzinárodných porovnaní, zoznamov

príkladov z jednotlivých krajín, otázok určených na sebareflexiu a poučení vyplývajúcich zo skúseností iných krajín.

V súčasnosti nie je k dispozícii také množstvo dôkazov, ktoré by umožňovalo definitívne stanoviť smerovanie politických akcií na podporu kvality a preto uvádzame rozsiahly zoznam príkladov z jednotlivých krajín. Jeho úlohou nie je pozdvihnúť tieto príklady na „politické odporúčania“: čo funguje v jednej krajine, nemusí nevyhnutne fungovať aj v druhej kvôli rozdielnym politickým, inštitucionálnym, historickým a technickým podmienkam a obmedzeniam. Zoznam by mal byť akosi praktickou príručkou, „ponukou politických možností“, odkiaľ budú môcť tvorcovia politik čerpať inšpiráciu a získať prehľad o širokej škále skúseností jednotlivých krajín (osvedčených postupov, poučeníach). Odporúčame interpretovať politické implikácie prehľadov výskumu z pohľadu kontextov jednotlivých krajín a rozširovať perspektívy prostredníctvom úvah o tom, či by bolo možné preniesť uvedené príklady do vlastnej krajiny.

Na príprave publikácie sa podieľal tím OECD pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve: Miho Taguma (vedúci projektu), Ineke Litjens, Janice Heejin Kim a Kelly Makowiecki, s podporou konzultanta Matiasa Egelanda a štatistickej asistentky Claire Miguet. Informácie a údaje ako aj pomoc pri príprave tejto publikácie poskytli členovia Siete OECD pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (pozri prílohu s menami členov Siete, ktorí sa podieľali na príprave publikácie¹). Celá príprava prebiehala pod dohľadom Deborah Roseveare, riaditeľky Divízie pre politiku vzdelávania a odbornej prípravy, Riaditeľstvo pre vzdelávanie, OECD.

K príprave súboru nástrojov veľkou mierou prispeli aj medzinárodní experti. Wendy Jarvie (Austália), Jiaxiong Zhu (Čína), Kathrin Bock-Famulla (Nemecko) a Michael Anderson, Clive Belfield a Sharon Lynn Kagan (USA), ktorí pomohli zlepšiť nástroj na prieskum. Jeroen Aarssen, Hans Cohen de Lara a Karin Westerbeek (Holandsko), William Steven Barnett a Ellen Frede (USA) sa podieľali na príprave prehľadov výskumu. Pripomienky, na základe ktorých tím OECD pre VSRD upravil návrh štúdie do konečnej podoby, poskytli Wendy Jarvie (Austrália), Claire Gascon Giard, Francisco Quiazua a Brennen Jenkins (Kanada), Pamela Oberhuemer (Nemecko), Kiyomi Akita (Japonsko), Hyungsook Cho, Eunhye Park Eunsoo Shin (Kórea), Helen May (Nový Zéland), Anne Greve, Magne Mogstad a Thomas Moser (Nórsko), Júlia Formosinho a Teresa Vasconcelos (Portugalsko), Ramón Flecha (Španielsko), Sonja Sheridan (Švédsko) a Megan Carolan a Danny Yagan (USA).

Online verzia súboru nástrojov sa nachádza na: **www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox**. Online súbor nástrojov obsahuje aj ďalšie informácie, stránku s materiálmi jednotlivých krajín, kde budú prezentované vlastné dokumenty z krajín OECD, vrátane vzdelávacích programov, regulačných rámcov a informácií o dátových systémoch. Informácie o Sieti OECD pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve sú dostupné na webovej stránke: **www.oecd.org/edu/earlychildhood**.

¹ Tento dokument sa odvoláva na „Francúzsku komunitu v Belgicku“, chceme ale upozorniť, že od mája 2011 bol jej úradný názov zmenený na „Federáciu Valónsko – Brusel“.

PREDHOVOR.....	1
ZHRNUTIE.....	6
AKO POUŽÍVAŤ SÚBOR NÁSTROJOV KVALITY	11
NÁSTROJ POLITIKY 1 STANOVENIE CIEĽOV KVALITY A PREDPISOV	16
AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA PODPORU POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI	17
AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA	35
AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI	44
AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU	63
AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE	68
NÁSTROJ POLITIKY 2 VYTVORENIE A IMPLEMENTÁCIA VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A ŠTANDARDOV	70
AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI.....	71
AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA	85
AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI	92
AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU	121
AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE	125
NÁSTROJ POLITIKY 3 ZVÝŠENIE KVALIFIKÁCIÍ, ZLEPŠENIE ODBORNEJ PRÍPRAVY A PRACOVNÝCH PODMIENOK	129
AKČNÁ OBLASŤ 1 – VYUŽÍVANIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI.....	130
AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA	148
AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI	172
AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ S POLITIKOU INÝCH KRAJÍN	194
AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE	198
NÁSTROJ POLITIKY 4 ZAPOJENIE RODÍN A KOMUNÍT	201
AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI.....	202
AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA.....	221

AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI	226
AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK, PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU	259
AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE	262
NÁSTROJ POLITIKY 5 ZLEPŠENIE ZBERU ÚDAJOV, VÝSKUMU A MONITOROVANIA	264
AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI	265
AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA	285
AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI	314
ZBER ÚDAJOV A MONITOROVANIE	314
AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU	336
AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE	340
PRÍLOHA	344
ZOZNAM ČLENSKÝCH PRISPIEVATEĽOV SIETE	344

Tabuľky:

Tabuľka 1.1 Charakteristiky vysoko kvalitných programov VSRD	26
Tabuľka 2.1 Účinky akademických a komplexných modelov vzdelávacích programov	74
Tabuľka 2.2 Účinky jednotlivých modelov vzdelávacích programov na správanie v škole	75
Tabuľka 3.1 Ktoré pracovné podmienky personálu zvyšujú kvalitu VSRD	140
Tabuľka 3.2 Typ práce pracovníkov vo VSRD	150
Tabuľka 3.3 Zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre rôzne druhy pracovníkov	153
Tabuľka 3.4 Verejné a súkromné zabezpečenie počiatočného vzdelávania	153
Tabuľka 3.5 Zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre pracovníkov starostlivosti o deti a predprimárneho vzdelávania	154
Tabuľka 3.6 Zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre pracovníkov predprimárneho a základného vzdelávania	154
Tabuľka 3.7 Obnovovanie oprávnení pracovníkov vo VSRD podľa typu personálu	157
Tabuľka 3.8 Stimuly pre pracovníkov VSRD zapojiť sa do odborného rozvoja	162
Tabuľka 3.9 Stimuly pre uznávanie predchádzajúceho učenia, UPU	164
Tabuľka 3.10 Formy a štruktúry možností odborného rastu	166
Tabuľka 4.1 Typy zapojenia rodičov a komunit	203
Tabuľka 4.2 Uprednostňované prístupy zapájania rodín a komunit	222
Tabuľka 4.3 Začlenenie rodičov do hodnotenia služieb VSRD	224
Tabuľka 4.4 Prieskumy spokojnosti rodičov o poskytovaní služieb VSRD	224
Tabuľka 5.1 Veľkosti účinku podľa typu politiky rozvoja v ranom detstve	279
Tabuľka 5.2 Postupy monitorovania pre rozvoj alebo výsledky detí	288
Tabuľka 5.3 Postupy monitorovania pre výkon pracovníkov	292
Tabuľka 5.4 Postupy monitorovania pre úroveň kvality služieb VSRD	294
Tabuľka 5.5 Monitorovacie postupy na dodržiavanie predpisov	298

Tabuľka 5.6 Monitorovacie postupy pre uplatňovanie vzdelávacieho programu	303
Tabuľka 5.7 Monitorovacie postupy pre spokojnosť rodičov	304
Tabuľka 5.8 Monitorovacie postupy pre ponuku/ podmienky pracovnej sily	304
Tabuľka 5.9 Zoznam longitudinálnych štúdií.....	308

Obrázky:

Obrázok 1.1 Návratnosť investícií z vysoko kvalitných programov VSRD	26
Obrázok 1.2 Štrukturálne vstupy VSRD s pozitívnym vplyvom na výkonnosť detí vo veku 15 rokov	27
Obrázok 1.3 Celkové ciele politiky pre VSRD	36
Obrázok 1.4 Zameranie sa na ciele kvality vo VSRD.....	36
Obrázok 1.5 Regulovaný maximálny počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka vo VSRD	39
Obrázok 1.6 Regulovaný maximálny počet detí pripadajúcich na opatrovateľa v rodine v domácej starostlivosti.....	40
Obrázok 1.7 Minimálne požiadavky na priestor pripadajúci na jedno dieťa v rôznych typoch VSRD	41
Obrázok 1.8 Minimálne priestorové požiadavky (m ² /dieťa) v materských školách/prípravkách a opatrovateľských centrách.....	42
Obrázok 2.1 Vplyv rôznych modelov vzdelávacích programov.....	78
Obrázok 2.2 Citlivé obdobia v priebehu raného vývoja mozgu	79
Obrázok 2.3 Rámcové vzdelávacie programy alebo usmernenia - podľa vekových skupín.....	87
Obrázok 2.4 Prístupy vzdelávacích programov VSRD	89
Obrázok 2.5 Obsahové oblasti vzdelávacích programov VSRD.....	89
Obrázok 3.1 Požadované úrovne ISCED pre rôzne druhy pracovníkov VSRD	152
Obrázok 3.2 Profily učiteľov (alebo pedagógov)	155
Obrázok 3.3 Priemerný vek pracovníkov podľa typu pracovníkov	156
Obrázok 3.4 Kto financuje odborný rozvoj?	160
Obrázok 3.5 Poskytovatelia odborného vzdelávania	161
Obrázok 3.6 Obsah odborného vzdelávania	165
Obrázok 3.7 Odmeňovanie pracovníkov VSRD	169
Obrázok 3.8 Miery fluktuácie pracovníkov podľa rôznych typov pracovníkov VSRD	170
Obrázok 4.1 Vplyv domáceho učebného prostredia (DUP) na výsledky študentov.....	207
Obrázok 5.1 Zmena v kvalitatívnom hodnotení (skóre) gramotnosti tried v New Jersey.....	267
Obrázok 5.2 Nedostatok koordinácie zberu údajov v rámci programov VSRD v Spojených štátoch.....	268
Obrázok 5.3 Metódy monitorovania na úrovni štátov v Spojených štátoch.....	270
Obrázok 5.4 Použitie monitorovania informácií na úrovni štátov v Spojených štátoch	271

ZHRNUTIE

Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD) môžu byť prínosné v širokej škále aspektov – pre deti, ich rodičov aj spoločnosť ako takú. Význam a rozsah týchto prínosov však závisí na „kvalite“.

Rastúci objem výskumu potvrdzuje, že vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD) prináša širokú škálu pozitívnych výsledkov, napr. zvyšuje prosperitu dieťaťa a výsledky učenia ako základ pre celoživotné vzdelávanie, vnáša do života detí rovnocennosť a znižuje chudobu; zvyšuje medzigeneračnú sociálnu mobilitu, účasť žien na trhu práce, pôrodnosť a priaznivo vplýva na sociálny aj hospodársky rozvoj spoločnosti ako takej.

Všetky tieto prínosy však závisia od kvality VSRD. Širšie sprístupnenie služieb bez ohľadu na kvalitu neprinesie nič dobré deťom ani spoločnosti z pohľadu dlhodobého zvýšenia produktivity práce. Výskum navyše dokázal, že nízka kvalita môže namiesto pozitívneho efektu dlhodobo škodlivo ovplyvniť vývoj dieťaťa.

Vládne všeobecná zhoda, že dosiahnutie výrazných pozitívnych výsledkov je podmienené predovšetkým kvalitou. Rastúci počet krajín OECD vynaložil v nedávnych rokoch veľké úsilie na podporu kvality vo VSRD; príprava a implementácia politik je v jednotlivých krajinách v rôznych etapách. Výskum, bez ohľadu na etapu, v ktorej sa krajiny nachádzajú, naznačuje päť kľúčových nástrojov, ktoré môžu účinne podporiť zvýšenie kvality vo VSRD:

- Nástroj politiky 1: Stanovenie cieľov kvality a predpisov
- Nástroj politiky 2: Vytvorenie a implementácia vzdelávacieho programu a štandardov
- Nástroj politiky 3: Zvýšenie kvalifikácií, zlepšenie odbornej prípravy a pracovných podmienok
- Nástroj politiky 4: Zapojenie rodín a komunít
- Nástroj politiky 5: Zlepšenie zberu údajov, výskumu a monitorovania

Stanovenie explicitných cieľov a predpisov môže pomôcť pri prideľovaní zdrojov pre jednotlivé prioritné oblasti, podporiť väčšiu koordinovanosť služieb zameraných na dieťa, vyrovnať štartovacie podmienky pre poskytovateľov a pomôcť rodičom, aby robili informované rozhodnutia.

Stanovenie explicitných cieľov kvality a minimálnych štandardov môže pomôcť zlepšiť kvalitu vo VSRD. Výskum dokazuje, že nastavenie jednoznačných cieľov kvality môže prispieť ku konsolidácii politickej vôle a strategickému priradovaniu zdrojov k prioritným oblastiam; ukotviť diskusie medzi ministerstvami pre lepšie

vedenie VSRD zo strany vlády; podporiť poskytovanie konzistentnejších a koordinovanejších služieb zameraných na dieťa so spoločnými sociálnymi a pedagogickými cieľmi a slúžiť ako usmernenie pre poskytovateľov, pokyn pre pracovníkov v praxi a vysvetlenie pre rodičov. Mnohé krajiny OECD si už v podstate stanovili špecifické ciele zamerané na kvalitu (napr. zvýšenie kvalifikácií pracovníkov a vytvorenie vzdelávacieho programu zameraného na dieťa).

Výskum zároveň dokazuje, že minimálne štandardy sú schopné zabezpečiť podmienky pre lepší rozvoj dieťaťa, podporiť transparentnú reguláciu súkromného sektora, zjednotiť východiská pre poskytovateľov a pomôcť rodičom robiť informované rozhodnutia. Mnohé krajiny nastavili minimálne štandardy podľa štrukturálnych ukazovateľov ako napr. pomer počtu pracovníkov pripadajúcich na dieťa, úroveň vzdelania a frekvencia kontaktov medzi pracovníkmi a deťmi alebo ich rodičmi. V krajinách, kde za vzdelávanie a starostlivosť v ranom veku zodpovedajú viaceré ministerstvá, sú často pre rôzne oblasti VSRD alebo rôzne vekové skupiny stanovené rôzne štandardy. V krajinách, ktorých cieľom je poskytovať „integrované“ služby, platia pre všetky oblasti VSRD rovnaké štandardy.

Pri vytyčovaní cieľov kvality krajiny čelia rôznym výzvam, ako sú: i) budovanie konsenzu o cieľoch; ii) zosúladenie cieľov VSRD s ďalšími úrovňami vzdelávania alebo inými službami zameranými na dieťa a iii) pretavenie cieľov do konkrétnych krokov. Z pohľadu minimálnych štandardov sa objavujú nasledujúce výzvy: i) zabezpečenie finančných zdrojov pre služby, aby mohli splniť štandardy kvality ii) nedostatočná transparentnosť medzi rôznymi poskytovateľmi fungujúcimi podľa rôznych predpisov iii) prispôbenie sa miestnym potrebám a obmedzeniam iv) realizácia a v) regulácia súkromného poskytovania VSRD. Jednotlivé krajiny zvolili na riešenie týchto výziev cesty zodpovedajúce ich špecifickým kontextom z pohľadu finančnej, technickej i politickej realizovateľnosti.

Vzdelávací program alebo štandardy učenia môžu zaručiť vyrovnanú kvalitu poskytovania VSRD v rôznych podmienkach, pomôcť pracovníkom zlepšiť pedagogické stratégie a rodičom lepšie pochopiť rozvoj ich dieťaťa.

Vzdelávací program alebo štandardy učenia môžu pozitívne ovplyvniť učenie sa a vývoj dieťaťa. Ich význam vystupuje do popredia z pohľadu zabezpečenia rovnakej kvality v rôznych podmienkach VSRD, podpory pracovníkov prostredníctvom usmernení o tom, ako zlepšiť učenie a prosperitu dieťaťa a informovania rodičov o práci centier VSRD aj o tom, čo by rodičia mali s deťmi robiť doma.

Pri príprave vzdelávacích programov používajú jednotlivé krajiny odlišné prístupy. Je treba prekročiť hranice dichotómie vzdelávacích programov (akademicky orientované verzus všeobecné prístupy alebo aktivity iniciované pracovníkmi verzus aktivity iniciované deťmi) a skonsolidovať „pridanú hodnotu“ všetkých prístupov. Koncentrácia na kritické oblasti učenia môže prispieť k prispôbeniu vzdelávacích programov na mieru potrebám a ich adaptácia na miestne podmienky v spolupráci s pracovníkmi, rodinami, deťmi a komunitami môže posilniť význam služieb VSRD pre miestne deti a komunity.

Takmer vo všetkých krajinách OECD existujú vzdelávacie programy alebo štandardy učenia od veku troch rokov do začiatku povinnej školskej dochádzky. V posledných rokoch bývajú často zahrnuté do prístupu celoživotného vzdelávania a rastúci počet krajín a regiónov začína pristupovať k tvorbe rámcových programov pre rozvoj dieťaťa od raného detstva do veku ôsmich či dokonca až osemnástich rokov. Čo sa týka obsahu, severské krajiny majú tendenciu zameriavať sa skôr na očakávania od pracovníkov než od detí, naopak anglosaské krajiny volia prístup založený stanovení výstupov očakávaných od dieťaťa. Vo svojich rámcových vzdelávacích programoch sa mnoho krajín OECD sústreďuje na rozvoj gramotnosti a základných matematických znalostí. Rastúci objem súčasného výskumu zdôrazňuje význam „hry“; niektoré s hrou pracujú ako s osobitnou oblasťou – predmetom – iné ju vnímajú ako súčasť obsahu. Niektoré krajiny zaradili so svojich školských vzdelávacích programov aj nové prvky ako IKT.

Z pohľadu vzdelávacích programov resp. štandardov sa stretávame s niekoľkými kľúčovými výzvami: i) definovanie cieľov a obsahu ii) ich zosúladenie s rámcom na úrovni školy iii) ich komunikácia relevantným pracovníkom v čase ich vytvorenia alebo aktualizácie iv) účinná implementácia a v) vyhodnotenie ich obsahu a implementácie. K riešeniu týchto výziev krajiny pristúpili cestou stratégií zameraných na plánovanú implementáciu, ktoré zahŕňajú zainteresovanie aktérov, cielený dosah a odbornú prípravu pracovníkov.

Pracovníci VSRD zohrávajú kľúčovú úlohu v zdravom vývoji dieťaťa a jeho učení. Medzi oblasťami, kde je potrebná reforma, patria kvalifikácia, vzdelávanie budúcich pedagógov, odborný rozvoj a pracovné podmienky.

Zistilo sa výrazné prepojenie medzi vyšším vzdelaním pracovníkov a lepšími výsledkami detí. Nie je to však iba kvalifikácia ako taká, ktorá ovplyvňuje dieťa. Pre dieťa je dôležitá schopnosť pracovníkov vytvoriť pedagogické prostredie vysokej kvality, tzn. kritickým prvkom je spôsob, akým pracovníci zapoja deti, stimulujú interakciu medzi sebou a deťmi a medzi deťmi navzájom a spôsob, akým používajú rôzne stratégie učebnej opory (scaffolding). Zistilo sa, že špecializovanejšie vzdelávanie pracovníkov sa spája so stabilnými, citlivými a stimulujúcimi interakciami v prostrediach VSRD.

Krajiny demonštrovali širokú škálu kvalifikácií, ktoré môžu získať pracovníci v sektore VSRD. Na kvalifikačnú úroveň pedagógov v materských školách a prípravkách sa vo všeobecnosti kladú vyššie nároky než na vzdelanie pracovníkov v centrách starostlivosti alebo v rodinách, ale niektoré krajiny stanovili jednotné požiadavky platné pre všetkých pracovníkov. Pre zabezpečenie hladkého prechodu vo vývoji dieťaťa je vzdelávanie budúcich učiteľov v materských školách a prípravkách často integrované so vzdelávaním budúcich učiteľov základných škôl. Pracovníci v materských školách a prípravkách majú viac príležitostí na profesijný rozvoj než pracovníci centier starostlivosti. Najhoršie sú na tom pracovníci poskytujúci služby starostlivosti v rodinách. Profesijný rozvoj sa zväčša zameriava na: i) pedagogickú prax a inštruktáž, ii) implementáciu vzdelávacieho programu, iii) jazykové a predmetové otázky, iv) monitorovanie a hodnotenie v) komunikáciu a manažment.

Ku zvýšeniu kvality služieb VSRD môže prispieť aj zlepšenie pracovných podmienok. Výsledky výskumu naznačujú, že spokojnosť pracovníkov s prácou a ich zotrvanie v práci môže zlepšiť (a takto zlepšiť aj kvalitu služieb VSRD): i) nízky počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka a malé skupiny ii) konkurenčné platy a iné benefity iii) primeraný rozvrh/pracovné zaťaženie iv) nízka fluktuácia pracovníkov v) priaznivé fyzické prostredie vi) kompetentný manažér centra poskytujúci podporu svojim podriadeným.

Medzi výzvy súvisiace s prítiahnutím vysoko kvalitných pracovných síl patria: i) zvyšovanie kvalifikačnej úrovne pracovníkov ii) nábor, udržanie si a diverzifikácia pracovníkov iii) nepretržité rozvíjanie zručností pracovníkov a iv) zabezpečenie kvality pracovnej sily v súkromnom sektore. Na riešenie týchto výziev boli prijaté rôzne stratégie, ktoré využívajú právne nástroje, inštitucionálne reorganizácie, finančné bonusy a údaje na tvorbu politiky a informovanie verejnosti.

Rodičov a komunity musíme považovať za „partnerov“, ktorí sa spolu s nami snažia o dosiahnutie rovnakého cieľa. Domáce prostredie a okolie, kde sa dieťa učí, významne vplývajú na jeho zdravý vývoj a učenie.

Účasť rodičov a komunít sa stále viac považuje za významný nástroj politiky na podporu zdravého vývoja a učenia sa dieťaťa. Partnerstvo rodičov je kritickým z pohľadu rozširovania poznatkov pracovníkov VSRD o deťoch. Účasť rodičov, predovšetkým na kvalitnej príprave a učení detí doma a na komunikácii s pracovníkmi VSRD, zásadným spôsobom ovplyvňuje neskoršiu úspešnosť detí v škole, mieru dokončenia školy, socio-emocionálny vývoj a adaptáciu v spoločnosti. Krajiny čelia takým zásadným výzvam ako: i) nedostatočné povedomie a motivácia na strane rodičov ii) komunikácia služieb VSRD a ich dosah na rodičov iii) nedostatok času rodičov na zapojenie sa a iv) zvyšujúca sa nerovnosť a rozmanitosť medzi rodičmi. Osobitné výzvy sa spájajú so zainteresovaním rodičov – príslušníkov národnostných a etnických menšín. Krajiny sa vyrovnávajú s týmito výzvami rôznymi stratégiami, používaním právnych nástrojov, finančných a nefinančných stimulov ako aj ďalšími mechanizmami podpory.

Za významný nástroj politiky sa stále viac považuje aj zapojenie komunít. Komunita môže fungovať ako „spojka“ medzi rodinami a službami VSRD prípadne inými službami pre deti; ako „sociálna sieť“ na podporu rodičov, znižovanie napätia a prijímanie správnych rozhodnutí, najmä pre znevýhodnené rodiny; ako „prostredie“ na rozvíjanie sociálnej súdržnosti a verejného poriadku a v neposlednom rade aj ako „zdroj zdrojov“. Pri komunitách sa jednotlivé krajiny stretávajú s podobnými výzvami ako pri rodičoch: nedostatočná informovanosť a motivácia komunít, či nedostatočná komunikácia medzi komunitami a službami VSRD. V účasti komunít sa stretávame aj s určitými jedinečnými výzvami ako sú zvládanie dysfunkčných komunít a napomáhanie spolupráci medzi službami VSRD a inými službami ako aj medzi VSRD a inými úrovňami vzdelávania. Na ich zvládanie sa používajú rôzne stratégie. Jedným zo zvlášť účinných prístupov je komplexné nazeranie na komunitu tzn. nie ako na obytnú oblasť alebo samosprávu, ale ako na rozmanité subjekty zahŕňajúce mimovládne organizácie, súkromné nadácie, náboženské organizácie, knižnice a múzeá, športové strediská, políciu a ďalšie sociálne služby.

Údaje, výskum a monitorovanie sú významnými nástrojmi na zlepšovanie výsledkov detí a podporu nepretržitého zvyšovania kvality a štandardu poskytovania služieb.

Údaje a monitorovanie môžu pomôcť pri zisťovaní faktov, trendov a dôkazov o tom, či majú deti k dispozícii rovnocenný prístup k vysoko kvalitnému VSRD a jeho prínosom. Majú zásadný význam pre stanovenie zodpovednosti a zlepšenie programov. Môžu zároveň pomôcť rodičom pri prijímaní informovaných rozhodnutí o výbere služieb. Výskum naznačuje, že lepšie dátové systémy a monitorovanie môžu prispieť k zlepšeniu výsledkov dieťaťa, ak sú nastavené a zosúladené s cieľmi kvality a ak sú v nich prepojené úrovne dát týkajúce sa dieťaťa, poskytovateľa a programu.

Na základe skúsenosti z jednotlivých krajín môžeme stanoviť sedem cieľov resp. účelov: i) rozvoj dieťaťa ii) výkon pracovníkov iii) kvalita služieb iv) súlad s predpismi v) implementácia vzdelávacieho programu vi) spokojnosť rodičov a vii) dostatok pracovných síl a pracovné podmienky. V závislosti od účelu sa používajú rozmanité monitorovacie nástroje – rozhovory, pozorovanie, štandardizované testovanie a hodnotenia kvality služieb. Medzi najčastejšie problematické ciele z pohľadu monitorovania patria: i) dopyt a ponuka pracovných miest vo VSRD ii) kvalita pracovnej sily a pracovné podmienky iii) financovanie a náklady iv) rozvoj dieťaťa a v) kvalita služieb VSRD. Krajiny hlásia aj výzvy ako napr. zabezpečenie konzistentnosti údajov v rámci všetkých služieb a regiónov a zabezpečenie používania zozbieraných údajov v ich plnom rozsahu na zvýšenie kvality služieb VSRD. Stále viac krajín a regiónov sa snaží vytvárať účinné dátové systémy, ktoré by nielenže slúžili na zber údajov a monitorovanie, ale ktoré by predovšetkým slúžili na jasný vopred stanovený účel.

Významným nástrojom na formovanie politiky a praxe je aj výskum. Vo VSRD výskum zohráva kľúčovú úlohu pri vysvetľovaní úspechu alebo zlyhania jednotlivých programov, v prioritizácii významných oblastí pre investície do VSRD a podpore praxe prostredníctvom dôkazov. Medzi bežne používané druhy výskumu vo VSRD patria: prieskum politík špecifických pre jednotlivé krajiny, hodnotenia veľkých programov, longitudinálne štúdie, výskum zameraný na prax a procesy, participačno-pozorovací výskum, komparatívny medzinárodný výskum, revízie politík, socio-kultúrna analýza a neurovedný a mozgový výskum. Rastúcim trendom je používanie kvantitatívnych výskumných metód ako sú porovnávanie účinnosti jednotlivých typov programov alebo rôznych pedagogických stratégií. Vedecká obec zároveň stále viac uznáva, že práve kvalitatívny výskum zohráva základnú úlohu vo formovaní praxe v duchu miestnych hodnôt a demokracie. Pokrok v oblasti výskumu VSRD si vyžaduje uplatnenie obidvoch zložiek – kvalitatívneho aj kvantitatívneho výskumu.

V oblasti výskumu sa krajiny zmieňujú o nasledujúcich výzvach: i) potreba väčšieho množstva dôkazov o účinkoch VSRD a analýzy nákladov a prínosov ii) nedostatočne prebádané oblasti alebo oblasti s novo narastajúcim záujmom iii) rozširovanie. V posledných rokoch krajiny sústredili svoje úsilie na prepojenie výskumu s politikou a praxou, na zlepšenie kvality a kvantity výskumu VSRD a na medzinárodné šírenie zistení.

AKO POUŽÍVAŤ SÚBOR NÁSTROJOV KVALITY

Cieľ

Cieľom súboru nástrojov kvality je ponúknuť „praktické riešenia“ každému, kto zohráva nejakú úlohu v podpore rozvíjania kvality vo VSRD. Súbor nástrojov predstaví päť nástrojov politiky s potenciálom prispieť k zlepšeniu kvality. Každý nástroj dopĺňa sprievodný materiál, ktorý slúži ako zdroj pomoci pre implementáciu iniciatív politiky. Medzi materiálmi sa nachádzajú stručné prehľady výsledkov výskumu, medzinárodné porovnania, zoznamy strategických možností vyplývajúce zo skúseností s implementáciou v jednotlivých krajinách, získané poučenia a tabuľky s otázkami určenými na sebareflexiu.

Nástroje sú podané prístupným jazykom a sú vytvorené tak, aby vám pomohli objavovať spôsoby, akými by sa dala zlepšiť kvalita služieb VSRD vo vašej krajine. Je možné ich použiť aj ako podkladové materiály pre diskusiu s aktérmi.

Štruktúra

V posledných rokoch rastúci počet krajín OECD¹ vynakladá veľké úsilie na zlepšenie kvality vo VSRD a ďalšie sa zas sústredia na iné aspekty VSRD ako napr. ich prístupnosť a cenovú dostupnosť. Jednotlivé krajiny sa nachádzajú v rôznych etapách implementácie politiky na podporu kvality vo VSRD. Bez ohľadu etapu, v ktorej sa krajina nachádza, môže byť užitočné dozvedieť sa o tom, čo prináša výskum a čo robia ostatné krajiny.

Na základe výsledkov vyhľadávania v literatúre bolo identifikovaných päť kľúčových nástrojov na podporu kvality vo VSRD:

- Nástroj politiky 1: Stanovenie cieľov kvality a predpisov
- Nástroj politiky 2: Vytvorenie a implementácia vzdelávacieho programu a štandardov
- Nástroj politiky 3: Zvýšenie kvalifikácií, zlepšenie odbornej prípravy a pracovných podmienok
- Nástroj politiky 4: Zapojenie rodín a komunit
- Nástroj politiky 5: Zlepšenie zberu údajov, výskumu a monitorovania

Každým nástrojom sa podrobne zaoberá jedna kapitola. Pre každý nástroj kapitola uvádza päť akčných oblastí.

- Akčná oblasť 1: Použitie výskumu na formovanie politiky a informovanie verejnosti
- Akčná oblasť 2: Rozšírenie perspektív prostredníctvom medzinárodného porovnania
- Akčná oblasť 3: Výber strategickej možnosti
- Akčná oblasť 4: Riadenie rizík: ponaučenia zo skúseností iných krajín s politikou

¹ Kde správa odkazuje na integrované krajiny, znamená to krajiny, v ktorých VSRD patrí do referátu jedného ministerstva na celoštátnej úrovni. Medzi ne patria: Čile, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Nový Zéland, Slovinsko, Slovenská republika, Nórsko, Švédsko a Spojené kráľovstvo.

- **Akčná oblasť 5: Úvahy o súčasnom stave**

Je dôležité pripomenúť, že tieto akcie nenavrhujeme v žiadnom presnom poradí ani v presne stanovenom časovom rámci. V skutočnom svete prípravy politiky sa môže stať, že politika vznikne veľmi rýchlo, ale jej zrod môže trvať aj celé roky. Príprava a implementácia politiky môže postupovať lineárne alebo prostredníctvom opakovaného procesu pri zmene ministerstiev a vlád alebo zmene politického prostredia, verejnej mienky či politických imperatívov.

V odozve na nové výzvy sa od poradcov často vyžaduje, aby vo veľmi krátkom čase predložili nové nápady, pripravili analytický materiál alebo vytvorili programy. Týchto päť akčných oblastí sme identifikovali preto, aby sme im poskytli podporu a umožnili v časovej tiesni sa zamerať na najfrekvencovanejšie a najnaliehavejšie požiadavky.

Pre každú oblasť uvádzame aj praktické nástroje. Mali by pomôcť tvorcom politiky reagovať na pokyny vlád; informovať ich o reakciách iných krajín na naliehavé priority; analyzovať akcie najefektívnejšie z hľadiska prínosov a nákladov a preveriť kompromisy medzi dlhodobými stratégiami a malými, realizovateľnými krokmi (tzv. „rýchlými víťazstvami“). Prezentované nástroje si v tomto zmysle kladú za cieľ poskytnúť rámec, ktorý pripraví vládu konať – využiť príležitosti a pomôcť nastaviť politické agendy.

Každý nástroj je vytvorený tak, aby sa mohol používať ako „samostatný“ dokument a preto sa niektoré zistenia výskumov, medzinárodné porovnania, skúsenosti jednotlivých krajín alebo obrázky môžu v jednotlivých nástrojoch opakovať. Takto nástroj bude môcť poskytnúť komplexné informácie a jeho používateľ ich nebude musieť vyhľadávať v ďalších nástrojoch.

Akčná oblasť 1: Použitie výskumu na formovanie politiky a informovanie verejnosti

Medzi otázky často kladené tvorcami politiky, aktérmi a médiami patrí aj „Prečo je také dôležité, aby sa niečo robilo s X alebo Y? Čo na to výskum? Podporuje výskum toto rozhodnutie?“ Ako odpoveď na otázku čo sa zistilo vo výskume sme pripravili nasledujúci nástroj:

- Prehľad výsledkov výskumu

Akčná oblasť 2: Rozšírenie perspektív prostredníctvom medzinárodného porovnania

Medzi ďalšie časté otázky patrí aj „Ako je na tom naša krajina v porovnaní s inými v tejto oblasti politiky? Zaoštváme? I keď doma sa tvrdí, že táto oblasť politiky si vyžaduje róznejšie kroky, nerobíme v porovnaní so zahraničím už aj teraz dost?“ Alebo by bolo treba pozdvihnúť povedomie aktérov o potrebe vykročiť vpred bez toho, aby sa cítili, že im to „nanútila“ vláda? Na pomoc pri zvládaní takýchto situácií sme vypracovali nasledujúci nástroj, ktorý vás zoznámí s medzinárodnými perspektívami:

- Medzinárodné porovnanie

Akčná oblasť 3: Výber strategickej možnosti

Ďalej sa objavujú otázky „Aké druhy výziev museli zdoľať iné krajiny pri implementácii nástroja? Aké stratégie pritom použili? Môžeme sa od nich niečo naučiť? Existujú nejaké alternatívne strategické možnosti, ktoré by boli politicky realizovateľné a finančne udržateľné aj v kontexte našej krajiny?“ Nasledujúci nástroj vám pomôže zhodnotiť súčasné stratégie a odhaliť alternatívne stratégie:

- Zoznam výziev a strategických možností s príkladmi z jednotlivých krajín

Akčná oblasť 4: Riadenie rizík: poučenia zo skúseností iných krajín s politikou

Môžete si položiť aj ďalšiu otázku „Aké poučenia o faktoroch úspechu a politických zlyhaniach môžeme získať od iných krajín?“ Nasledujúci nástroj stručne zhrnie riziká a výzvy, s ktorými sa pri implementácii politických iniciatív musí počítať:

- Získané poučenia

Akčná oblasť 5: Úvahy o súčasnom stave

Priority nie sú vždy nevyhnutne stanovené na základe posúdenia naliehavosti. Často sa stáva, že politiku je potrebné zaviesť preto, že bola súčasťou volebného balíka a politický líder sa rozhodol ju realizovať. V každom prípade je však veľmi dôležité zamyslieť sa nad aktuálnou situáciou a nepretržite sa snažiť o zavádzanie systémových zlepšení. Dostatočná reflexia a konštruktívne diskusie, ktoré sa hlbkovo zaoberajú všetkými aspektmi v konečnom dôsledku pomôžu pripraviť sa na obhájenie politického rozhodnutia. Majúc na pamäti tento cieľ sme navrhli nasledujúci nástroj:

- Hárok pre sebareflexiu

Prečo záleží na VSRD?

Rastúci objem výskumu potvrdzuje, že VSRD prináša širokú škálu prínosov, vrátane

- sociálnych a hospodárskych prínosov,²
- zlepšenia prosperity a výsledkov učenia detí ako základu celoživotného vzdelávania,³
- rovnocennosť výsledkov a zníženie chudoby,⁴
- zvýšenie medzigeneračnej sociálnej mobility.⁵

² Heckman a Masterov, 2004; Vandell a Wolfe, 2000; CQO, 1995; Brooks-Gunn *et al.*, 1994.

³ National Centre for Education Statistics, 2009; Early Childhood Australia, 2009; Jalongo *et al.*, 2004; Heckman a Masterov, 2004; Vandell a Wolfe, 2000; NICHD, 1999; Blau, 1999; Shore, 1997; Barnett, 1995; Phillips *et al.*, 1987.

⁴ Mitchell, 2009; Heckman a Masterov, 2004; CQO, 1995.

⁵ OECD, 2009.

Tieto zistenia viedli tvorcov sociálnych a vzdelávacích politík k prehodnoteniu ich vzorcov investovania do detí a rodín a k tomu, aby začali nahliadať na rozvoj dieťaťa a podporu rodiny z perspektívy celoživotného cyklu. V posledných desaťročiach nadobudol tento posun v myslení podobu reálnych krokov. Tie krajiny OECD, ktoré vynakladali výrazne menej prostriedkov na VSRD v porovnaní s ostatnými úrovňami vzdelávania, svoje výdavky v tejto oblasti zvýšili (OECD, 2011). Ich kroky zdôvodňujú nasledujúce tri skutočnosti:

1. VSRD má výrazné dlhodobé hospodárske a sociálne prínosy.
2. VSRD podporuje vzorce na zvyšovanie zamestnanosti žien.
3. VSRD je súčasťou spoločenskej zodpovednosti za vzdelávanie detí, opatrením na potlačenie detskej chudoby a znevýhodnenia vo vzdelávaní.

Obhájenie zvýšenia verejných výdavkov sa ukázalo ako výzva napriek tomu, že ho podporovali „tvrdé dôkazy“ z experimentálnych štúdií a randomizovaných (náhodne vybraných) kontrolovaných pokusov. Deti nemajú hlas ani lobistické skupiny, ktoré by presadzovali ich záujmy. Výskum bezpochyby zohral kľúčovú úlohu v ich podpore, ale niekedy len výskum nestačí. Často sú v hre aj ďalšie faktory.

Prvým sú politické záujmy. I keď pokračujúci výskum konsoliduje poznatkovú základňu o hospodárskej a sociálnej návratnosti investícií do VSRD, politici ho často rigorózne využívajú na presadzovanie vlastného programu a záujmov. Vo viacerých krajinách OECD dostáva zelenú kultúra politiky založenej na dôkazoch. Príprava politiky je však veľmi komplexným procesom a politické rozhodnutia často nestavajú na dôkazoch, ale podliehajú vplyvom volebných cyklov, ktoré sú prítlačivé pre voličov *tnz.* zdôrazňujú krátkodobé viditeľné výdobytky. Dosiahnuť viditeľné výsledky vo VSRD trvá roky a krátkodobé výdobytky vyzerajú často zanedbateľne.

Druhým faktorom sú rozpočtové otázky. Všetky náklady na VSRD sa vynakladajú vopred a poskytovanie kvalitných služieb VSRD môže byť veľmi drahé. Výskum ukázal, že výsledky detí veľmi pravdepodobne ovplyvňujú štrukturálne faktory ako počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka, kvalifikovaní pracovníci a trvanie programu. Zabezpečenie naplnenia takýchto ukazovateľov kvality nie je lacné, ale zlyhanie v škole a s ním súvisiace sociálne náklady v neskoršom živote sú omnoho drahšie.

Tretím faktorom je, že všetky prínosy závisia od kvality VSRD. Hospodárska a sociálna návratnosť sa odvíja od rôznych kvalitatívnych indikátorov ako sú počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka, trvanie a vek dieťaťa pri nástupe. Ak sú ukazovatele kvality nízke, výskum môže indikovať zanedbateľné alebo nulové účinky VSRD.

Riešenie týchto faktorov prostredníctvom prepojenia politiky a výskumu si bude vyžadovať vedomé úsilie. Nie je vždy jednoznačne jasné, akým spôsobom by bolo treba podporiť kvalitu VSRD a ako ju presadiť. Cieľom tohto súboru nástrojov je poskytnúť čitateľom praktické nástroje a materiály, ktoré budú môcť použiť pri svojich snahách o zvýšenie kvality VSRD.

Súbor nástrojov kvality je dostupný aj na:

WWW.OECD.ORG/EDU/EARLYCHILDHOOD/TOOLBOX

ZDROJE

- Barnett, W. S. (1995), "Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes", *The Future of Children*, Zv. 5, s. 25-50.
- Blau, D. M. (1999), "The Effects of Child Care Characteristics on Child Development", *Journal of Human Resources*, Zv. 34, s. 786-822.
- Brooks-Gunn, J., M. C. McCormick, S. Shapiro, A. A. Benasich and G. W. Black (1994), "The Effects of Early Education Intervention on Maternal Employment, Public Assistance and Health Insurance: The Infant Health and Development Program", *American Journal of Public Health*, Zv. 84, s. 924-931.
- Cost, Quality, and Outcomes (CQO) Study Team (1995), "Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Key findings and recommendations", *Young Children*, Zv. 50, č. 4, s. 40-44.
- Early Childhood Australia (2009), *Hands up for quality*, Early Childhood Australia Inc., Australia.
- Heckman, J. J. and D. V. Masterov (2004), *The productivity argument for investing in young children*, New York: Committee for Economic development, Unites States.
- Jalongo, M. R., B. S. Fennimore, J. Pattnaik, D. M. Laverick, J. Brewster and M. Mutuku (2004), "Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education", *Early Childhood Education Journal*, Zv. 32, č. 3, s. 143-155.
- Mitchell, A. W. (2009), "Four good reasons why ECE is not just important, but essential", *Advocacy Exchange*, May/June 2009.
- National Center for Education Statistics (2009), "The Children Born in 2001 at Kindergarten Entry: First findings from the kindergarten data collections of early childhood longitudinal study, birth cohort (ECLS-B)", US Department of Education.
- NICHD Early Child Care Research Network (1999), "Child Outcomes When Child Care Center Classes Meet Recommended Standards of Quality", *American Journal of Public Health*, Zv. 89, s. 1072-1077.
- OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD, Paris.
- OECD (2009), "Intergenerational Social Mobility", Working Party No.1 on Macroeconomic and Structural Policy Analysis [ECO/CPE/WP1(2009)4].
- Phillips, D. A., K. McCartney and S. Scarr (1987), "Child-Care Quality and Children's Social Development", *Developmental Psychology*, Zv. 23, s. 537-544.
- Shore, R. (1997), *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*, New York, NY: Families and Work Institute, Unites States.
- Vandell, D. L. and B. Wolfe (2000), *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison, WI: Institute for Research and Poverty, United States.

NÁSTROJ POLITIKY 1

STANOVENIE CIEĽOV KVALITY A PREDPISOV

Stanovenie cieľov zameraných na kvalitu je jedným z kľúčových politických nástrojov na podporu zvyšovania kvality vo VSRD. Výskum dokazuje, že nastavenie jednoznačných cieľov kvality môže prispieť ku: i) konsolidácii politickej vôle a strategickému priradeniu zdrojov k prioritným oblastiam; ii) ukotviť diskusie medzi ministerstvami pre lepšie vedenie VSRD zo strany vlády; iii) podporiť poskytovanie konzistentnejších a koordinovanejších služieb zameraných na dieťa so spoločnými sociálnymi a pedagogickými cieľmi a iv) slúžiť ako usmernenie pre poskytovateľov, pokyn pre pracovníkov v praxi a vysvetlenie pre rodičov.

Ďalším kľúčovým nástrojom politiky je vymedzenie jednoznačných predpisov. Výskum dokázal, že prijatie minimálnych štandardov dokáže garantovať zdravie a bezpečnosť detí vo vysoko kvalitných prostrediach prostredníctvom: i) vyrovnanie východiskovej situácie pre všetkých poskytovateľov; ii) vytvorenia podmienok na učenie a starostlivosť prostredníctvom štrukturálnych ukazovateľov, ktoré môžu prispieť k lepšiemu vývoju dieťaťa iii) komunikácie s rodičmi o kvalite služieb a pomoci s prijímaním informovaných rozhodnutí.

AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA PODPORU POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI

Táto časť obsahuje nasledujúce stručné prehľady výskumu:

- Ciele kvality VSRD
- Minimálne štandardy

CIELE KVALITY VSRD

Čo sú to „ciele kvality“?

Očakávania špecifických populácií súvisiace s cieľmi kvality sa rôznia. Pre vlády môže byť primárnym cieľom pripravenosť školy a zdravý socio-emocionálny vývoj dieťaťa. Pre pracujúcich rodičov zas jednoduchý prístup k starostlivosti o dieťa vysokej kvality. Komunity sa môžu sústrediť na spoločné hodnoty, menšiny na prenos vlastnej kultúry a jazyka. Rozhodovanie o prioritách skupín s takýmito rozmanitými záujmami preto pri definovaní cieľov kvality predstavuje zásadnú výzvu.

O čo ide?

Ciele centier sa vo všeobecnosti riadia národnými (alebo miestnymi) cieľmi kvality, ktoré sú súborom kľúčových cieľov pre zabezpečenie kvalitného systému vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. V jednotlivých krajinách sa tieto ciele líšia, líšia sa bezpochyby aj medzi jednotlivými desaťročiami, ale medzi krajinami vládne čoraz väčšie presvedčenie, že by bolo treba stanoviť širšie ciele kvality, ktoré by stimulovali ďalší rozvoj a zlepšenie programov zameraných na rané detstvo. Základné rozdiely v cieľoch kvality pre starostlivosť a vzdelávanie detí sú charakteristické pre sektory VSRD v krajinách, kde fungujú tieto dve súčasti systému oddelene. Oddelenie „vzdelávania“ a „starostlivosti“ môže v určitých prípadoch zmariť nastavenie cieľov kvality. Výsledkom môže byť nedostatočná koherentnosť pre deti a rodiny, mäťúce zmeny cieľov, zdrojov financovania, prevádzkových postupov, regulačných rámcov, školenia personálu a ich kvalifikácií (OECD, 2006).

Orientáciu služieb VSRD by mohli vysvetliť vzájomne si konkurujúce pohľady na detstvo. Ak zamýšľame dieťa pripraviť na dospelosť, raná „starostlivosť o dieťa“ (vo veku od 0-3 rokov) je obvykle považovaná za úlohu rodičov, do ktorej vláda resp. štát zasahuje iba minimálne (Dearing *et al.*, 2009). Ak sa však na detstvo nazerá ako na významnú etapu života, krajiny s väčšou pravdepodobnosťou integrujú „starostlivosť o deti“ a „rané vzdelávanie“, čo prispieva k holistickejšiemu vývinu dieťaťa a prináša jasnejšiu situáciu v oblasti cieľov pre centrá, praktických pracovníkov, rodičov a ostatné zúčastnené strany (Bennett, 2008; OECD, 2006).

Prečo záleží na cieľoch kvality?

Ciele kvality sú dôležité pre vytvorenie širšieho obrazu VSRD z „vtácej perspektívy“. Sú schopné konsolidovať politickú vôľu, kľúčový krok k rozšíreniu základného financovania programu. Ciele kvality môžu zároveň slúžiť ako určité stimuly pre štát, aby zlepšil vedenie VSRD a strategicky zosúladil zdroje s prioritnými oblasťami kvality (Rada austrálskych vlád, 2009).

Prostredníctvom národného rámca so spoločnými sociálnymi a pedagogickými cieľmi ciele kvality zároveň podporujú vytvorenie konzistentnejších a koordinovanejších služieb väčšmi zameraných na dieťa. Ciele kvality sú schopné zaistiť poskytovanie koherentnejších služieb VSRD na každej úrovni. Zakotvujú diskusie o politike medzi ministerstvami, poskytujú vedenie poskytovateľom služieb, pokyny pre pracovníkov v praxi, účel pre študentov a jasné informácie o situácii pre rodičov (OECD, 2006). Spoločné ciele vedúce k rozvoju „celej osobnosti“ môžu zabrániť fragmentácii služieb, čo zas prispeje k predchádzaniu medzerám v raných vedomostiach a nerovnomernému vývoju dieťaťa (Eurydice, 2009).

Čo je najdôležitejšie?

Ciele dávajú programom VSRD ich účel a orientáciu. Mali by byť konkrétne, ale zároveň umožňovať dostatočne flexibilné použitie (NIEER, 2004b; OECD, 2006). Čo naznačuje výskum? Pre aké predmety je dôležité stanoviť ciele kvality? Aké aspekty môžu ovplyvniť kvalitu VSRD?

Ciele pre vodcovstvo, riadenie a financovanie

Ciele kvality VSRD stanovujú a presadzujú štátne správne orgány. Integrované služby VSRD – patriace pod jeden spoločný orgán – poskytujú koordinovanejšie služby viac zamerané na stanovené ciele (Bennett, 2008). Vedúce ministerstvo alebo agentúra môžu zvyšovať kvalitu poskytovania prostredníctvom priameho financovania, školenia pracovníkov v praxi a pravidelného hodnotenia programov (CCL, 2006). Zároveň môžu integrované služby lepšie zvyšovať prístupnosť VSRD prostredníctvom verejných dotácií, ktoré v dôsledku znamenajú zníženie nákladov pre rodiny. Fragmentácia zodpovednosti v oddelených systémoch môže vytvoriť nerovnováhu v úrovni kvality poskytovaných služieb a zapríčiniť nedostatočnú koherentnosť cieľov (OECD, 2001 a 2006).

Dosiahnutie cieľov kvality je podmienené trvalým financovaním z verejného rozpočtu a reguláciou. Po prvé, štedré základné financovanie umožní nábor vysoko kvalifikovaných pracovníkov, ktorí sa budú snažiť zlepšovať výkon detí tak, aby dosiahli stanovené kognitívne, sociálne a emocionálne ciele. Po druhé, investície do zariadení a materiálnej vybavenosti VSRD podporia vytvorenie prostredia pre učenie a rozvoj zameraného na dieťa. Ak chýba priame financovanie z verejných prostriedkov alebo dotácie rodičov, hrozí riziko, že úroveň poskytovaných služieb bude nevyvážená a slabá a kvalitné služby VSRD budú prístupné iba v bohatých oblastiach (OECD, 2006).

Minimálne štandardy

Minimálne štandardy sú prostredníctvom regulačného rámca schopné zaručiť zdravie a bezpečnosť detí v prostrediach vysokej kvality a za každých okolností zaistiť aspoň minimálnu úroveň kvality. Národné regulačné rámce sú schopné „vyrovnať podmienky“ tak, že zaručia všetkým deťom aspoň minimálnu kvalitu vzdelávania a starostlivosti. Zároveň sú prostredníctvom štandardizovanej kvalitnej inštrukcie, ktorá prispeje k zlepšeniu čitateľských, matematických a jazykových zručností, schopné výrazne zlepšiť podmienky pre učenie sa a starostlivosť (Burchinal *et al.* 2009; OECD, 2001). Minimálne štandardy zároveň informujú

rodičov o kvalite služieb a slúžia im ako pomôcka pri prijímaní informovaných rozhodnutí o voľbe zariadenia (OECD, 2006).

Vzdelávací program

Štátny vzdelávací program alebo rámec obvykle rozpracúva kľúčové ciele VSRD, vrátane východiskových koncepcií a hodnôt (OECD, 2006). Odhliadnuc od rozdielov medzi jednotlivými krajinami sa vzdelávací program všeobecne zameriava na *učenie sa byť* (byť sebedovetomí a spokojní sami so sebou); *učenie sa robiť* (experimentovanie, hra a skupinová interakcie); *učenie sa učiť* (špecifické pedagogické ciele) a *učenie sa žiť spoločne* (rešpektovať rozdiely a demokratické hodnoty) (OECD, 2006; UNESCO, 1996).

Vládne všeobecná zhoda, že pre mladšie deti sa lepšie hodia všeobecnejšie ciele (prosperity a socializácie), a pre staršie, najmä starších predškôľakov, sú vhodnejšie špecifické kognitívne ciele (Eurydice, 2009). Ku konkretizácii sociálnych a emocionálnych cieľov môže prispieť skôr zameranie sa na zručnosti než na činnosti (NIEER, 2004b).

Pracovníci

K zvýšeniu pravdepodobnosti dosiahnutia širokých cieľov kvality vzdelávania a starostlivosti môže prispieť profesionalizácia pracovníkov VSRD. Lepšie pripravení pracovníci so špecializovaným školením omnoho pravdepodobnejšie zlepšia kognitívne výstupy detí aj vďaka širšej slovnej zásobe, lepšej schopnosti riešiť problémy či vytvárať ciele prípravy na hodiny (NIEER, 2004a). Za relevantné z pohľadu rozvoja dieťaťa sa považujú vedomosti učiteľa a jeho schopnosť byť výzvou pre dieťa v jeho učení aj chápaní (Doverborg a Pramling Samuelsson, 2009). Z pohľadu stratégií, prístupov, komunikácie a vzájomnej súhry je zvlášť dôležité, aby pracovníci VSRD chápali perspektívy samotného dieťaťa. Napríklad, učiteľ, ktorý rozumie záujmom dieťaťa o učenie a pozná jeho zámery, je schopný ich zosúladiť s cieľmi vzdelávacieho programu VSRD (Sheridan, 2009).

Shonkoff a Philips (2000) zistili, že vzdelanie a školenie učiteľa alebo opatrovateľa výrazne podmieňujú stabilitu, citlivosť a stimuláciu vzájomných interakcií. Vzdelaní pracovníci budú omnoho pravdepodobnejšie schopní poskytnúť dieťaťu stimulujúce, priateľské a podporujúce interakcie, ktoré povedú k pozitívnejším výsledkom sociálneho a emocionálneho vývoja (OECD, 2001). Zistilo sa, že vzdelanie a školenie majú vplyv aj na implementáciu a poznatky o pedagogických prístupoch a vzdelávacích programoch (Elliott, 2006; Kagan a Kauerz, 2006).

Zapojenie rodičov a komunit

Výskum odhalil zásadnú potrebu a dopyt po rodičovskej zložke v službách VSRD (Deforges a Abouchaar, 2003) a zároveň zisťuje, že zapojenie rodičov do služieb VSRD môže zlepšiť výsledky dieťaťa a jeho adaptáciu (Blok *et al.*, 2005; Deforges a Abouchaar, 2003; Edwards *et al.*, 2008; Harris a Goodall, 2006; Powell *et al.*, 2010; Sylva *et al.*, 2004; Weiss *et al.*, 2008). Zapojenie rodičov nezávisle súvisí aj s výkonom a výsledkami detí v škole od ich detstva až do strednej adolescencie (Glass, 2004). Rodičia disponujúci jasnými informáciami o cieľoch sú schopnejší upozorniť pracovníkov na svoje obavy a klásť im otázky o skúsenostiach a zážitkoch ich detí vo VSRD. Zároveň sú schopní poskytovať aj lepšiu podporu a kontinuitu pre domáce učenie (NIEER, 2004b).

Harmonizovanie cieľov politiky v oblasti kvality a potrieb rodičov zohráva kritickú úlohu v budovaní spoľahlivosti a zodpovednosti v ranom vzdelávaní. Ak ciele nie sú schopné naplniť potreby a očakávania rodičov, preváži tendencia zapisovať deti okrem materských škôl alebo centier starostlivosti aj do súkromných inštitúcií so zameraním na činnosti mimo vzdelávacieho programu. Takýto postup môže znamenať veľkú finančnú záťaž pre rodičov, bez ohľadu

na dotácie od štátu. Je preto zásadné, aby sa v procese stanovovania cieľov kvality prihliadalo na hlasy rodičov (Shin, Jung a Park, 2009).

Silné spoločenstvo môže pôsobiť aj ako sociálna sieť, ktorá bude podporovať rodičov, odbúravať ich stres, udržiavať pozitívne emócie a poskytovať im nástroje na výchovu ich dieťaťa. Kontinuum medzi službami VSRD, rodičmi, susedmi a ostatnými aktérmi občianskej spoločnosti môže lepšie spoluprácu medzi jednotlivými službami a viesť ku komplexnému prístupu k službám (Litjens a Taguma, 2010).

Zber údajov, výskum a monitorovanie kvality

Osobitný dôraz sa kladie na zber údajov o VSRD, výskum a kvalitu ratingových systémov zameraných na dosiahnutie cieľov kvality a zvýšenia štandardov. Hodnotenie špecifických cieľov alebo výstupov môže byť významné pre tvorcov politiky a hodnotenie dieťaťa zas môže pomôcť pri odhalení jeho špeciálnych potrieb. Na druhej strane však hodnotenie môže deti nespravodlivo zaškatuľkovať do určitej skupiny, zvýšiť ich úzkosť a znížiť sebavedomie (OECD, 2001). Vytvorenie politiky postavenej na dôkazoch si vyžaduje, aby štátne správy zorganizovali zber údajov v oblasti VSRD, uskutočnili výskum tejto témy a sektor monitorovali (OECD, 2006). Väčšina hodnotení VSRD sa zameriava skôr na štrukturálne prvky (financovanie, štandardy, pracovníkov atď.), než na výsledky učenia detí zisťované štandardizovanými testami a hodnotiacimi škálami (OECD, 2006).

Aké sú implikácie politiky?

Prosperita, raný rozvoj a učenie v centre pozornosti VSRD

Prosperita a učenie detí sú ústrednými cieľmi služieb v ranom detstve, ale služby pre deti do veku 3 rokov sa zároveň často považujú za určitý doplnok politik trhu práce a dojčatá a batolátá sa zverujú službám so slabými rozvojovými programami alebo cieľmi. V niektorých prípadoch by mohlo byť užitočné zamerať sa viac na dieťa a preukázať väčšie pochopenie špecifických vývojových úloh a stratégií učenia pre malé deti. Príslušné ministerstvo(ministerstvá) by mali riešiť tieto otázky stanovením širokých ale realistických cieľov, ktoré sa budú sústreďovať na dieťa a budú určené pre všetky služby v ranom detstve (OECD, 2006).

Príprava rámca kvality

Rámce kvality môžu obsahovať širokú škálu prvkov, ale vo všeobecnosti stanovujú kľúčové ciele kvality služieb v ranom detstve pre konkrétnu krajinu alebo región. Systematický prístup zahŕňa prípravu spoločného rámca politiky s konzistentnými cieľmi v celom systéme a jasne definovaných úloh a zodpovedností na centralizovanej na decentralizovanej úrovni riadenia (OECD, 2006). Jednou z možností politiky je vytvorenie medziministerského alebo medzivládneho koordinačného orgánu, ktorého úlohou by bolo generovať kooperačné rámce kvality. Choi (2003) predkladá dôkaz o tom, že rámce môžu dobre fungovať vtedy, ak sú vytvorené na špecifický účel, napr. na koordináciu konkrétneho cieľa VSRD alebo na riešenie určitého problému kvality.

Zameranie úsilia na vytvorenie integrovaných služieb

Najúspešnejšie systémy VSRD zvládli integrovať široké ciele „starostlivosti o dieťa“ so špecifickými cieľmi „raného vzdelávania“. Zistilo sa, že vytvorenie integrovaných systémov zvýšilo verejné investície do VSRD a eliminovalo umelé vekové kategórie (Bennett, 2011). Prijatie integrovanejšieho prístupu v tejto oblasti umožňuje ministerstvám, aby organizované realizovali dohodnuté politiky a ciele a vzájomne kombinovali zdroje na služby VSRD.

Z regulačného pohľadu je možné zvýšiť konzistentnosť režimov financovania a udržiavania pracovníkov, náklady pre rodičov a prevádzkové hodiny. Na druhej strane je možné znížiť odchýlky v prístupnosti a kvalite a jednoduchšie prepojiť jednotlivé úrovne služieb – vekové skupiny a prostredia. Integrované systémy, spoločnú víziu vzdelávania a starostlivosti, je možné vytvoriť práve pomocou dohodnutých sociálnych a pedagogických cieľov a zámerov (NIEER, 2004b; OECD, 2001). Správy *Starting Strong* odhalili, že služby VSRD integrované na úrovni riadenia sú schopné poskytovať služby vyššej kvality.

V tomto procese musíme mať neustále na pamäti, že politika raného detstva by mala byť zverená ministerstvu, ktoré sa vo svojej agende sústreďí na vývoj a vzdelávanie malých detí.

Delegovanie zodpovedností miestnym aktérom

Postúpenie úloh v oblasti raného detstva môže byť potrebné a užitočné nielen ako forma konkrétneho uznania práv rodín a miestnych komunít, ale aj z dôvodov ich praktického zvládania. Množstvo poskytovateľov a fragmentované poskytovanie služieb VSRD môže ústrednej štátnej správe sťažiť jej úlohu garanta kvality a riadneho poskytovania, najmä ak neexistuje delegované miestne riadenie. Motívom posunu k širšiemu delegovaniu môže byť aj snaha priblížiť rozhodovanie a poskytovanie rodinám, ktoré služby používajú a prispôbiť služby miestnym potrebám a okolnostiam (OECD, 2006).

Ústredné orgány môžu delegovať zodpovednosti centrá a školským inštitúciám. Patrí medzi nich delegovanie riadenia rozmanitých úloh vrátane implementácie, monitorovania, hodnotenia a výkazníctva. Miestne orgány sú schopnejšie komunikovať s rodičmi a komunitami pri vymedzovaní vhodnosti národných cieľov VSRD (Mahon, 2011) a koordinovať svoj postup.

Posilnenie inštitucionálneho výkonu pre zlepšenie kvality a zvýšenie zodpovednosti

Ciele kvality sa vládne a službám VSRD podarí dosiahnuť omnoho pravdepodobnejšie, ak získajú štedré základné financovanie: napr. poskytovatelia VSRD budú môcť inovovať vzdelávacie programy tak, aby lepšie zodpovedali miestnym potrebám, zamestnať viac pracovníkov, podporovať zapojenie rodičov a komunít, rozšíriť zber údajov, výskum a monitorovanie (OECD, 2006). Ministerstvá a miestne orgány môžu poskytovať doplnkové finančné stimuly poskytovateľom VSRD, ktoré im pomôžu dosiahnuť ciele kvality, a to tak, že podmienka poskytnutia základného financovania dosiahnutím špecifického cieľa kvality. Finančné sledovanie a monitorovanie naplnenia cieľov kvality je mimoriadne dôležité pretože prispieva k zodpovednosti, je zdrojom zásadných informácií pre plánovanie a pridelovanie zdrojov a môže v prispieť k posilneniu tvorby politík v budúcnosti (OECD, 2006).

Čo ešte nevieme?

Výskum cieľových aspektov kvality

Vďaka literatúre sa nám podarilo vytýčiť kľúčové oblasti, v ktorých stanovenie cieľov kvality, ako sú uvedené vyššie, prispieje k zvýšeniu kvality. Napriek tomu je potrebné pripomenúť, že neexistuje dostatočný výskum „osvedčených postupov“ pre každú z intervencií. Kľúčovým faktorom zlepšenia výstupov detí je napr. pracovná sila. Na úrovni škôl v USA sa uskutočnil experiment so systémami odmeňovania, bohužiaľ iba s malým dôrazom na VSRD. Výskum v tejto oblasti ponúka obrovský potenciál vo forme informovania politickej praxe odpoveďami na otázky ako sú „Zvyšuje zodpovednosť v systémoch VSRD kvalitu výstupov? a „Ak áno, v akom rozsahu?“

Ďalším príkladom je vzdelávací program. Vládne všeobecná zhoda, že ciele kvality je treba prispôbiť rozmanitým potrebám, menovite potrebám nízkopríjmových, prisťahovaleckých

a etnických skupín (OECD, 2001). Rozsiahla a široká adaptácia je často považovaná za príliš drahú s existuje iba málo informácií o aktuálnych adaptačných opatreniach zavedených v prostrediach VSRD. Odpovede na otázky ako „Umožňujú súčasné adaptačné opatrenia deťom s postihnutím dosiahnuť spoločné ciele kvality?“ alebo „Čo je ešte treba urobiť?“ si vyžadujú uskutočnenie rozsiahlejšieho výskumu.

ZDROJE

- Bennett, J. (2008), "Early Childhood Education and Care Systems in the OECD Countries: the Issue of Tradition and Governance", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp.pdf, prehliadané 22. septembra 2011.
- Bennett, J. (2011), "Introduction: Early Childhood Education and Care", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp1-Intro.pdf, prehliadané 22. septembra 2011.
- Blok, H. et al. (2005), "The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children", *International Journal of Behavioural Development*, Zb. 29, s. 36-37.
- Burchinal, P. et al. (2009), "Early Care and Education Quality and Child Outcomes", *Child Trends*, Washington, DC.
- Canadian Council on Learning (CCL) (2006), "Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning", *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.
- Choi, S. (2003), "Cross-sectoral Co-ordination in Early Childhood: Some Lessons to Learn", Policy Brief No. 9, UNESCO, Paríž, Francúzsko.
- Council of Australian Governments (2009), *National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care*, Early Childhood Development Steering Committee, Canberra.
- Dearing, E., K. McCartney and B. A. Taylor (2009), "Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood?", *Child Development*, Zb. 80, č. 5, s.1329-1349.
- Desforges, C. a A. Abouchaar (2003), "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review", Research Report No. 433, Department for Education and Skills, Londýn.
- Doverborg, E. a I. Pramling Samuelsson (2009), "Grundläggande matematik", v S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson and E. Johansson (eds.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande, Antologi*, s. 125-150, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, dostupné na: <http://hdl.handle.net/2077/20404>.

- Edwards, C. P., S. M. Sheridan and L. Knoche (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*, Lincoln, NE: University of Nebraska, dostupné na: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60>.
- Elliott, A. (2006), "Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children", *Australian Education review*, 50, 2006.
- Eurydice (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brusel.
- Glass, G. (2004), "More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres", *Education Policy Analysis Archives*, Zb. 12, č. 72, s. 1-38.
- Harris, A. a J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, University of Warwick, Coventry.
- Kagan, S. a K. Kauerz (2006), "Preschool Programs: Effective Curricula", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf.
- Litjens, I. a M. Taguma (2010), "Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care", OECD, Paríž.
- Mahon, R. (2011), "Child Care Policy: A Comparative Perspective", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/MahonANGxp2.pdf, prehliadané 22. septembra 2011.
- NIEER (2004a), "Better Practitioners, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NIEER (2004b), "Child Outcome Standards in Pre-K Programmes: What Are Standards; What Is Needed To Make Them Work?", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- OECD (2001), *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paríž.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paríž.
- Powell, D. R., S.-H. Son, N. File and R. R. San Juan (2010), "Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public pre-kindergarten", *Journal of School Psychology*, Zb. 48, s. 269-292.
- Sheridan, S., P. Williams, A. Sandberg *et al.* (eds.) (2009), *Barns tidiga lärande : en tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande* [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning], Göteborg Studies in Educational Sciences, 284, Göteborg, Švédsko: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Sheridan, S. (2009), "Discerning pedagogical quality in preschool", accepted for publication in *Scandinavian Journal of Educational Research*, Zb. 53, č. 3, s. 245-261.
- Shin, E., M. Jung a E. Park, E. (2009), "A survey on the development of the pre-school free service model", Research Report of the Korean Educational Development Institute, Soul.
- Shonkoff, J. P. a A. D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods*, National Academy Press, Washington DC.
- Sylva, K., E. C. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford a B. Taggart (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, Londýn: DfES and Institute of Education, University of London.
- UNESCO (1996), *Learning: The Treasure Within*, J. Delors (ed.), Paríž, Author.
- Weiss, H., M. Caspe a M. E. Lopez (2008), "Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research" v M.M. Cornish (ed.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*, Plymouth: Information Age Publishing.

MINIMÁLNE ŠTANDARDY

Čo sú minimálne štandardy?

Minimálne štandardy sú štrukturálne vstupy, ktoré umožnia dosiahnuť „primeranú“ alebo „dostatočne dobrú“ kvalitu poskytovania VSRD. Štrukturálne požiadavky môžu definovať kvalitu fyzického prostredia pre malé deti (napr. budov, priestoru, vonkajších priestorov, pedagogických materiálov), úrovne vzdelania pracovníkov, počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka, pracovné podmienky atď. (OECD, 2006). Určitú minimálnu úroveň poskytovania VSRD je možné zabezpečiť jasnou formuláciou štandardov a presadzovaním zákonov a príslušných predpisov (OECD, 2006).

O čo ide?

Keďže VSRD presahuje hranice domova, z regulácie služieb sa stáva nevyhnutná verejná zodpovednosť. Všetky krajiny VSRD uplatňujú predpisy upravujúce predbežné zdravotné a bezpečnostné kontroly pre centrá alebo domovy s licenciou na poskytovanie starostlivosti o malé deti. Ako však upozorňujú správy *Starting Strong* rozsah a spôsob regulácie sa veľmi líši nielen medzi jednotlivými krajinami ale aj medzi regiónmi alebo typmi služieb v rámci jednotlivých krajín. Vhodná regulácia nielenže napomáha definovať zdravotné, environmentálne a programové štandardy, ale zároveň zaisťuje určitý stupeň rovnosti pre deti a rodičov z chudobnejších oblastí (OECD, 2001 a 2006).

Medzinárodné štúdie, hodnotenia programov a merania kvality opakovane dokazujú, že programy VSRD môžu pozitívne ovplyvniť vývojové výsledky dieťaťa pod podmienkou, že služby majú vysokú kvalitatívnu úroveň (Burchinal *et al.* 2010 OECD, 2001 a 2006; Sammons *et al.*, 2002; Shonkoff a Philips, 2000), i keď pripúšťajú, že štandardy vysokej kvality alebo zvyšovanie štandardov môže byť nákladné. Ak poskytovatelia ako kompenzáciu za vyššie

štandardy zvýšia náklady, hrozí riziko, že sa služby stanú nedostupnými pre nízko príjmové rodiny. Ďalšie náklady môžu zároveň pôsobiť demotivačne na poskytovateľov, ktorí potom nebudú rozširovať prístupnosť služieb, čo negatívne ovplyvní cieľ rozširovania pokrytia VSRD. Vysoké štandardy môžu vytvoriť aj priestor na vstup na trh pre neformálnych poskytovateľov s nižšími štandardmi.

Na druhej strane, nižšie štandardy môžu znížiť prevádzkové náklady a pôsobiť ako stimul pre poskytovateľov, aby rozširovali prístupnosť služieb. Výskum však dokazuje, že deti omnoho častejšie trpia jazykovými, sociálnymi a vývojovými problémami v prostrediach s nízkym štandardom kvality (OECD, 2001 a 2006). Deti v centrách alebo programoch VSRD vysokej kvality s vysokými štandardmi, si lepšie počínajú pri získavaní jazykovej aj matematickej gramotnosti. Tieto pozitívne vplyvy sa najsilnejšie prejavujú u chudobných detí a detí rodičov s nízkym vzdelaním (OECD, 2006).

Výskum tiež prichádza k záveru, že učenie v jednej etape života stimuluje učenie v ďalšej: investícia do základnej etapy – raného detstva – zvyšuje produktivitu nasledujúcej etapy atď. (Cunha *et al.*, 2005). Doplnkový efekt jednej etapy na nasledujúcu môže kedykoľvek zoslabnúť, napr. v dôsledku obdobia nedostatočného vzdelávania alebo rozvoja. Etapa učenia v ranom detstve má zásadný význam, pretože formuje základy celoživotného rozvoja: v ranom detstve dieťa absorbuje pozitívne (alebo negatívne) dispozície voči spoločnosti a učeniu a získava základné zručnosti, ako napr. základy spolupráce s rovesníkmi a dospelými, autonómnosť, porozumenie, kreativita, riešenie problémov a vytrvalosť.

Navyše nápravné vzdelávacie intervencie zamerané na mladých predčasne odchádzajúcich zo škôl alebo dospelých s nedostatočnými základnými zručnosťami sú omnoho nákladnejšie než skoré intervencie ako VSRD a podľa výskumu majú iba obmedzené výsledky (Cunha a Heckman, 2010). Stanovenie minimálnych štandardov je preto investíciou nielen do detí, ale aj do budúcnosti celej spoločnosti (OECD, 2006).

Prečo záleží na minimálnych štandardoch?

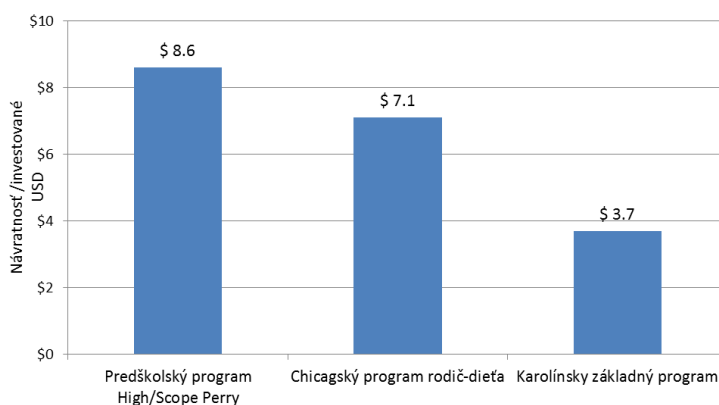
Minimálne štandardy dokážu garantovať zdravie a bezpečnosť detí v prostrediach VSRD. Sú schopné zaručiť podmienky učenia a starostlivosti definovaním trvania, úrovne vzdelania pracovníkov a vzdelávacieho programu, ktorý vyformuje správanie personálu (Burchinal *et al.*, 2009; OECD, 2001). Národné regulačné rámce s vhodnými minimálnymi štandardmi sú schopné lepšie „vyrovnať podmienky“ tak, že zaručia všetkým deťom aspoň minimálnu kvalitu vzdelávania a starostlivosti (Belsky, 2011; Eurydice, 2009; Vandenbroeck, 2011). Zvyšovanie štandardov alebo stanovenie minimálnych štandardov môže prispieť k odstráneniu rozdielov vo vedomostiach všetkých zúčastnených, i keď väčší účinok má na deti z nízkopríjmových, prisťahovaleckých a menšinových rodín (OECD, 2006 a 2011).

I keď minimálne štandardy môžu prispieť k zvýšeniu kvality VSRD, krajiny *nemusia* stanoviť štandardy pre všetky aspekty kvality; takýto postup je však ojedinelý. Výber aspektov, pre ktoré jednotlivé krajiny potrebujú stanoviť minimálne štandardy, závisí od špecifických kontextov, ako napr. od aktuálnej úrovne kvality. Švédsko je jednou z krajín bez stanovených minimálnych štandardov pre napr. počet detí pripadajúcich na jedného učiteľa (ak toto považujeme za ukazovateľ kvality), napriek tomu je známe ako krajina s vysoko kvalitným sektorom VSRD. Platia tu regulované minimálne štandardy pre úroveň kvalifikácie pracovníkov a vzdelávací program, ktoré stanovujú ciele kvality pre aktivity VSRD (OECD, 2006).

Vďaka rozširujúcemu sa výskumu o aspektoch a štandardoch kvality máme v súčasnosti k dispozícii pomerne rozsiahly objem informácií a údajov o tom, na ktorých aspektoch kvality záleží najviac a ktoré aspekty najviac vplývajú na kvalitu - a cez ňu na rozvoj dieťaťa. Meta analýzy štúdií efektívnosti nákladov nám môžu pomôcť pochopiť rôzne výsledky jednotlivých programových štandardov (obrázok 1.1, tabuľka 1.1). Ich výsledky treba interpretovať v rámci kontextu ako je napr. rodinné pozadie detí zapojených do programov.

Obrázok 1.1 Návratnosť investícií z vysoko kvalitných programov VSRD

Zostavené na základe modelových predškolských programov pre deti z nízkoprijmových rodín



Zdroj: Schweinhart, 2006; Heckmann *et al.*, 2009.

Tabuľka 1.1 Charakteristiky vysoko kvalitných programov VSRD

	Predškolský program High/Scope Perry	Chicagský program Dieťa-rodič	Karolínsky základný program
Veková skupina	3-4 roky	3-4 roky	0-5 rokov
Doba trvania	2 roky	2 roky	5 rokov
Maximálny počet detí v triede	13	17	12
Deti pripadajúce na jedného učiteľa	1:6,5	1:8,5	1:6
Kvalifikácia učiteľa	BA (bakalár) + certifikácia	BA (bakalár) + certifikácia	BA (bakalár) alebo iná rovnocenná úroveň vzdelania

Zdroj: Schweinhart, 2006; Heckmann *et al.*, 2009.

Ktoré aspekty sú najdôležitejšie?

Niet pochyb o tom, že systémy VSRD, ktoré majú k dispozícii dostatočné zdroje, majú väčší potenciál systematicky zvyšovať minimálne štandardy (OECD, 2006)(i keď vyššie štrukturálne vstupy samé o sebe neindikujú presný účinok na deti). Napríklad, je zložité presne stanoviť ako vplýva vzdelanie/kvalifikácia učiteľa na jeho úspešnosť. V kombinácii so získaným vzdelaním môžu byť prediktorom kvality učiteľa individuálne faktory ako sú inteligencia, motivácia a spokojnosť so zamestnaním. Sú to však tvorcovia politiky, ktorí majú na pamäti priame aj

nepriame faktory musia v konečnom dôsledku rozhodnúť. Nasledujúca časť uvádza prehľad kľúčových zistení o štrukturálnych vstupoch VSRD.

Počet detí pripadajúcich na učiteľa a veľkosť skupiny

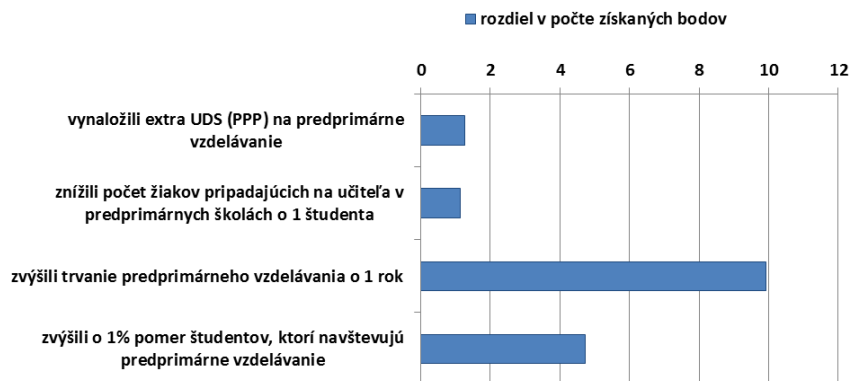
Z hľadiska zabezpečenia kvality potrebnej pre rozvoj dieťaťa zohráva významnú úlohu počet detí pripadajúcich na jedného učiteľa (OECD, 2006). Vo všeobecnosti je najkonzistentnejším prediktorom vysokokvalitných prostredí učenia, pretože zvyšuje potenciál častých a zmysluplných interakcií (Pianta *et al.*, 2009; UNESCO, 2004). Zistilo sa, že deti vo veku 15 rokov si počinajú lepšie v kognitívnych oblastiach, ak sú zaradené do dlhšie trvajúcich programov s nízkym počtom detí pripadajúcich na jedného učiteľa a s vysokými výdavkami na dieťa (obrázok 1.2). Nízky počet detí pripadajúcich na učiteľa môže zároveň prispieť k vytvoreniu väčšieho pocitu bezpečia, pretože pracovníci sa musia starať o menej detí naraz (Pianta *et al.*, 2009).

Okrem počtu detí pripadajúcich na učiteľa sa za prediktor individuálnejšieho prístupu a častejších interakcií považujú aj malé skupiny (NIEER, 2006; UNESCO, 2004). Pre mladšie a znevýhodnené deti sú malé skupiny prínosnejšie než napr. pre staršie deti alebo deti z lepších podmienok, pretože pracovníci im venujú zvýšenú pozornosť a ponúkajú im väčšie možnosti na nadviazanie interaktívneho dialógu. Niektoré štúdie dokladajú iba zanedbateľný vzťah medzi veľkosťou skupiny a efektívnosťou vzdelávania, naznačujú, že väčší vplyv môžu mať iné vstupy ako napr. počet detí pripadajúcich na učiteľa (NIEER, 2004). Napr. Chetty *et al.* (2011) zistili iba zanedbateľný vzťah medzi veľkosťou predškolskej skupiny a návštevaním strednej školy a žiadny vzťah z pohľadu budúcich zárobkov.

Obrázok 1.2 Štrukturálne vstupy VSRD s pozitívnym vplyvom na výkonnosť detí vo veku 15 rokov

Podľa výsledkov PISA 2009

Priemerný rozdiel v počte získaných bodov súvisiaci s účasťou na predškolskom vzdelávaní v školských systémoch, ktoré :



Pozn.: Vyššie uvedené priemerné rozdiely sú štatisticky významné.

Zdroj: OECD, 2011.

Úroveň kvalifikácie pracovníkov a špecializované školenie

Stanovenie minimálnej úrovne kvalifikácie zohráva kľúčovú úlohu v zdravom vývoji dieťaťa. Väčšina výsledkov výskumu naznačuje, že vyššie vzdelaní predškolskí učitelia so špecializovaným školením vo VSRD poskytujú deťom efektívnejšie stimulujúce interakcie. V dôsledku to môže pre dieťa znamenať rozšírenie jeho slovnej zásoby a zvýšenie jeho

schopnosti riešiť problémy. Kvalifikovaní učitelia sú navyše schopní lepšie zaangažovať deti, stimulovať ich, aby vyjadrili svoje názory, a monitorovať ich pokrok (NIEER, 2006). Zároveň vedia vytvoriť stimulujúce, priateľské a podporujúce interakcie, ktoré na deti dlhodobo pozitívne vplyvajú (OECD, 2001).

Dosiahnutie rovnováhy medzi úrovňou a kvantitou kvalifikovanej pracovnej sily môže byť náročné. Na jednej strane štandardy formálneho vzdelávania musia byť dostatočne vysoké na to, aby vyprodukovali vysokokvalitné prostredia na učenie a viedli k žiadaným výsledkom detí v kontexte špecifickom pre jednotlivé krajiny. Na strane druhej, vyššia kvalifikácia učiteľov vedie aj k vyšším platovým očakávaniam. Ak štandardy prekročia úroveň toho, čo si poskytovatelia VSRD môžu dovoliť, môže to mať negatívny vplyv na kvalitu (Bender *et al.*, 2007).

Jasný obraz o vplyve kvality pracovníkov v praxi si môžeme vytvoriť na základe výsledkov výskumu EPPE (Efektívneho poskytovania predškolského vzdelávania) v Anglicku (Spojené kráľovstvo). V tejto štúdii sa zistilo, že čím vyšší bol podiel pracovníkov s nízkou kvalifikáciou, tým horšie boli výsledky detí v oblasti sociálnych vzťahov s rovesníkmi a spolupráce a zároveň sa zvyšovala aj úroveň asociálneho správania. Pracovníci z praxe so špecializovaným školením a vyšším vzdelaním boli naopak asociovaní s pozitívnymi interakciami dieťa-dospelý, vrátane pochvaly, útechy, kladenia a odpovedania na otázky detí (Elliott, 2006; Shonkoff a Philips, 2000). Nie je to však iba kvalifikácia ako taká, ktorá vplyva na výsledky, ale aj schopnosť členov personálu vytvoriť lepšie pedagogické prostredie (Elliott, 2006).

Platy pracovníkov

Stanovenie minimálnej mzdy pre pracovníkov VSRD môže zvýšiť motiváciu súčasných pracovníkov a pritiahnuť nových motivovaných a kvalifikovaných pracovníkov do tohto sektoru. Nepriamo môže ovplyvniť rozvoj a výsledky detí (NIEER, 2003). Konkurenčná mzda je schopná zaujať silných profesionálnych pracovníkov, ktorí budú spokojnejší so svojou prácou, budú dosahovať lepšie výsledky a budovať dlhodobejšiu kariéru, čo so sebou prinesie zníženie fluktuácie. Zníženie fluktuácie zas prispeje k vybudovaniu silnejšieho vzťahu medzi pracovníkmi a deťmi, pokojnejšiemu a menej agresívnemu správaniu detí a zlepšeniu rozvoja jazyka (CCL, 2006). Pracovníci s nízkym platom omnoho pravdepodobnejšie majú ešte ďalšie zamestnanie, čo negatívne vplyva na ich výkon, pretože trpia väčšou únavou a nepociťujú dostatočné zaujatie pre svoju prácu (Centre for Families, Work and Well-being, 2000). Výskumná štúdia preukázala, že ak riadne kvalifikovaní predškolskí pedagógovia dostávali vyššie platy porovnateľné s platmi ich kolegov v základnom školstve, výkonnosť ich študentov v jazykovej a matematickej gramotnosti sa až zdvojnásobila (Pianta *et al.*, 2009).

Trvanie programu

Výskum poskytuje zmiešané výsledky o intenzite programov (celodenná v. časť dňa), dĺžka účasti na programe podľa všetkého konzistentnejšie súvisí s dlhodobými intelektuálnymi výdobytkami a výsledkami v budúcnosti (Love *et al.*, 2003; Melhuish *et al.*, 2004; Smith, 2003). Medzi pozitívne znaky dlhšej účasti patrila širšia slovná zásoba, slovná analýza, výsledky v matematike a lepšia pamäť (Belsky *et al.*, 2007; Glass, 2004). Programy s dlhšou účasťou majú aj viditeľnejšie dlhodobé vplyvy, pretože lepšie bránia tzv. „vyprchaniu“ získaných zručností (Eurydice, 2009). Ako príklad uvádzame zistenie štúdie OECD PISA, že predĺženie

účasti na VSRD o jeden rok viedlo k zlepšeniu v PISA¹ (medzinárodnom teste hodnotenia študentov vo veku 15 rokov) o desať bodov (OECD, 2011).

V niektorej literatúre sa naopak spomínajú negatívne efekty nematerskej starostlivosti na väzby dieťaťa a jeho pocit bezpečia v priebehu prvých mesiacov alebo rokov života, spomína sa zvýšený výskyt externalizujúcej agresie a neposlušnosti (Belsky *et al.* 2007; Belsky, 2011). Takéto negatívne problémy správania sú však relatívne krátkodobé a je možné ich znížiť prostredníctvom kvalitnej a konzistentnej starostlivosti (Love *et al.*, 2003).

Vzdelávací program

Existencia vzdelávacieho programu alebo štandardov učenia a prosperity môže pomôcť zabezpečiť väčšiu konzistentnosť služieb VSRD v krajine alebo regióne. Vzdelávacie programy pomáhajú prioritizovať určité prvky učenia a pedagógom a centráм poskytujú spoločné ciele (OECD, 2006), čo je mimoriadne dôležité najmä v neregulovaných prostrediach VSRD, ktoré často poskytujú starostlivosť najmladším deťom.

Kľúčom k úspechu je dobre naplánovaný a koordinovaný vzdelávací plán. Po prvé zaručuje, že budú pokryté všetky dôležité oblasti učenia. Po druhé môže fungovať ako nástroj na formovanie správania pracovníkov a takto zabezpečiť nepretržitý rozvoj dieťaťa od narodenia až do veku začiatku povinnej školskej dochádzky, prípadne aj po jej ukončení. Takéto vzdelávacie programy podporujú vyrovnanjšiu úroveň kvality medzi jednotlivými vekovými skupinami a poskytovaním VSRD; poskytujú vedenie a podporu profesionálnym pracovníkom v ich každodennej praxi; uľahčujú komunikáciu medzi pedagógmi a deťmi a zabezpečujú pedagogickú kontinuitu medzi VSRD a školou (OECD, 2006).

Fyzické prostredie

Výskum dokazuje, že rozvrhnutie, dispozície a priestor prostredí VSRD môžu ovplyvniť učenie dieťaťa, jeho tvorivosť, správanie a kultúrne záujmy (Dearing *et al.*, 2009). Medzikultúrne štúdie kvality predškolského vzdelávania zdôrazňujú, že okrem ukazovateľov ako sú počet detí pripadajúcich na učiteľa a pracovné podmienky pedagógov, učenie detí závisí aj od fyzického priestoru (Sheridan and Schuster, 2001; Sheridan *et al.*, 2009). Konkrétne, dobre definované priestory a hranice sa spájajú s pozitívnejšími interakciami v triede a dlhším časom stráveným objavovaním prostredí (CCL, 2006). Na základe zistení výskumu stanovilo viacero krajín minimálne benchmarky pre „priestor pripadajúci na jedno dieťa“, ktoré sa s postupujúcim vekom dieťaťa znižujú (Childhood Resource and Research Unit, 2004).

Pohlavie a (národnostn/kultúrna) rozmanitosť pedagógov

Väčšinu pedagogických pracovníkov a opatrovateľov VSRD v OECD tvoria ženy. Pre deti, najmä chlapcov, je ale veľmi dôležité, aby mali v triede alebo centre aj silný mužský vzor. Posilnenie zastúpenia mužov je dôležité aj z pohľadu prelomenia tradičného presvedčenia, že o deti v tomto veku sa môžu starať iba ženy a zároveň takto prispeje k tomu, aby učenie v školách zostalo rodovo neutrálne (OECD, 2006).

Medzi predominantne ženským obsadením sa nachádza iba niekoľko pedagógov z menšinových alebo etnických komunít. Pre deti je rozmanitosť pedagógov prospešná, pomôže im otvoriť sa novým myšlienkam, bojovať proti stereotypom a podporiť multikultúrne učenie (OECD, 2006).

¹ V teste PISA študenti získavajú hodnotenie od 0 do 700 bodov.

Aké sú implikácie politiky?

Uplatňovanie spoločných regulačných štandardov pre všetky formy poskytovania VSRD

Vytvorenie a konzistentné presadzovanie štandardov na rôznych úrovniach systému VSRD garantuje dodržanie aspoň minimálnej úrovne bezpečnosti, zdravia a kvality služieb pre deti. Z dôvodu zaručenia rovnosti musia predpisy platiť pre všetky prostredia VSRD, bez ohľadu na to, či sú prevádzkované štátom alebo súkromne, a mali by zahŕňať poskytovanie VSRD v zariadeniach pre deti dojčenského veku, v predškolských až po mimoškolské zariadenia. Predpisy by zároveň mali rozoznávať, že rôzne prostredia a vekové skupiny si vyžadujú rôzne štandardy. Aby ich bolo možné splniť, poskytovanie VSRD musí byť podporené dobrou infraštruktúrou koordinovaných mechanizmov na národnej, štátnej a miestnej úrovni zabezpečujúcich adekvátne financovanie, ktoré pritiahne pedagogických pracovníkov – odborníkov na VSRD (OECD, 2006).

Jedným z hlavných rozdielov z pohľadu politiky je stupeň, akým poskytovanie VSRD súkromnými (ziskovými aj neziskovými) organizáciami/osobami rieši zákon. Významný je najmä preto, že v mnohých krajinách je starostlivosť o deti do troch rokov zabezpečovaná súkromným sektorom alebo v neformálnych podmienkach (OECD, 2001).

Zabezpečenie všeobecného nákladovo zvláduteľného prístupu a minimálnych štandardov

Vlády musia často čeliť dileme výberu medzi cieľným poskytovaním vyššej kvality pre znevýhodnené skupiny a programami relatívne nižšej kvality, ktoré budú prístupné pre všetkých (Dearing *et al.*, 2009). Teoreticky sú cieľné programy odôvodniteľnou kompenzáciou za sociálnu a ekonomickú nerovnosť. V praxi je však problematické sledovať dynamické vzorce znevýhodnenia (Currie, 2001). Cieľné programy zamerané na rozdiely v príjmoch rodín preto nemusia byť najlepším spôsobom ako vykročiť v ústrety tým, čo to najviac potrebujú (Pianta, 2010). Výskum naznačuje, že vlády by mali dostatočne investovať do predškolských programov pre deti vo veku 0 – 6 rokov a takto poskytovať rodičom konzistentné a nákladovo zvláduteľné možnosti pre ich deti. Stále však existujú vzájomne si konkurujúce pohľady na rozsah verejnej zodpovednosti za najmladšie deti (vo veku 0 až 6 rokov) (OECD, 2006).

Pravou výhodou podporovania univerzálneho pokrytia je, že takto pokryté systémy VSRD vo všeobecnosti organizujú služby na rovnocennejšom základe, dodržiavajú vyššie štandardy a zamestnávajú kvalifikovanejší personál. Univerzálny prístup nevyhnutne nezahŕňa dosiahnutie úplného pokrytia, keďže v rôznych vekoch a rôznych rodinných okolnostiach budú ovplyvňovať a meniť potrebu a dopyt po VSRD (OECD, 2006).

Podpora participačných procesov v definovaní minimálnych štandardov

Definovanie a zabezpečenie kvality by malo byť participačným a demokratickým procesom, na ktorom sa budú zúčastňovať rôzne skupiny aktérov vrátane detí, rodičov a kvalifikovaných pracovníkov, ktorí s deťmi pracujú. Spôsob, akým sa kvalita rozvíja, spolu so zdôraznenými prioritami a perspektívami sa môžu v jednotlivých krajinách líšiť. Presadzovanie predpisov bude úspešnejšie pravdepodobnejšie vtedy, ak sa zodpovedné orgány vydajú cestou konzultačnej tvorby a riadenia politiky a budovania všeobecnej zhody o potrebe a relevantnosti štandardov (OECD 2001; 2006).

Čo ešte nevieme?

Dlhodobé vplyvy minimálnych štandardov

V súčasnosti ešte nie je jasné, ktoré konkrétne minimálne štandardy budú mať na neskorší život detí najväčší vplyv. Výskum musí poskytnúť konkluzívnejšie dôkazy o špecifických kvalitatívnych vstupoch, najmä ak existujú zmiešané zistenia, ako je tomu v prípade malých skupín VSRD alebo významu vonkajšieho verzus vnútorného priestoru pre deti. Je treba uskutočniť výskum o prostrediach pre učenie a fyzických podmienkach pre malé deti v centrách VSRD, vrátane výskumu o priestoroch, ktorý sa zameria na potreby malých detí.

Výskum, ktorý bude odrážať komplexnú realitu

Tvorcovia politiky, rodiny a zainteresovaní aktéri potrebujú mať k dispozícii aj ďalšiu literatúru o hraničných úrovniach, na ktorých sú tieto vplyvy viac alebo menej pociťované (Burchinal *et al.*, 2010). Výskum sa doposiaľ dostatočne nezaoberal ani otázkou, aká kombinácia štrukturálnych vstupov najlepšie vplýva na zlepšenie kľúčových kognitívnych oblastí a socio-emocionálnych zručností. Existuje tiež iba minimum informácií o tom, ako kľúčové vstupy prijímajú cieľové skupiny. Napríklad vieme, že na mladšie deti (ako celok) môžu priaznivo vplývať malé skupiny, najmä ak ide o znevýhodnené deti, ale chýbajú dôkazy pre dievčatá a iné podskupiny.

Vplyv rozmanitosti pracovníkov na vývoj dieťaťa

Solidná výskumná základňa neexistuje ani o otázkach vplyvu rozmanitosti pracovníkov na výsledky detí. Longitudinálne štúdie by mohli osvetliť ako vplýva personál zložený výhradne zo žien na následnú výkonnosť chlapcov a dievčat na základnej škole a po jej skončení, spolu s vplyvom alebo relevantnosťou personálu VSRD s prístahovaleckým pozadím vo vzťahu k výsledkom detí.

Optimálne zaistenie neregulovaných služieb starostlivosti

Existuje iba minimum údajov a veľmi málo monitorovacích postupov zameraných špecificky na neformálne služby starostlivosti o deti, najmä na vekovú skupinu 0 – 3 roky. Preto je dôležité odhaľovať inovatívne spôsoby zabezpečenia minimálnej úrovne kvality alebo minimálnych štandardov pre zdravie, bezpečnosť a prosperitu detí v neregulovaných prostrediach.

ZDROJE

- Belsky, J., D. Vandell, M. Burchinal, K.A. Clarke-Stewart, K. McCartney, M.T. Owen and The NICHD Early Child Care Research Network (2007), "Are There Long-term Effects of Early Child Care?", *Child Development*, Zb. 78, č. 2, s. 681-701.
- Belsky, J. (2011), "Child Care and Its Impact on Young Children", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BelskyANGxp3-Child_care.pdf, prehladané 22. septembra 2011.
- Bender *et al.* (2007), "Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programmes", *Child Development*, Zb. 78, č. 2, s. 558-580.
- Burchinal, M. *et al.* (2010), "Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-income Children in Pre-kindergarten Programmes", *Early Childhood Research Quarterly*, č. 25, s. 166-176.
- Canadian Council on Learning (CCL) (2006), "Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning", *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.
- Centre for Families, Work and Well-being (2000), *You bet I Care! A Canada-wide Study on Wages, Working Conditions and Practices in Child Care Centres*, Centre for Families, Work and Well-being, Guelph.
- Childhood Resource and Research Unit (2004), "Quality Targets in Services for Young Children", working document for the Quality By Design project, Childhood Resource and Research Unit, Toronto.
- Chetty, R. *et al.* (2011), "How Does Your Kindergarten Classroom affect Your Earnings? Evidence from Project Star", *Quarterly Journal of Economics*, forthcoming.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner and D.V. Masterov (2005), "Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation", *IZA Discussion Paper Series 1575*, Institute for the Study of Labour (IZA), Bonn, Nemecko.
- Cunha, F. and J.J. Heckman (2010), "Investing in Our Young People", *IZA Discussion Papers 5050*, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Nemecko.
- Currie, J. (2001), "Early Childhood Education Programmes", *Journal of Economic Perspectives*, Zb. 15, č. 2, s. 213-238.
- Dearing, E., K. McCartney and B. A. Taylor (2009), "Does Higher Quality Early Child Care Promote Low-Income Children's Math and Reading Achievement in Middle Childhood?", *Child Development*, Zb. 80, č. 5, s.1329-1349.

- Elliott, A. (2006), "Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children", *Australian Education review*, 50, 2006.
- Eurydice (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brusel.
- Glass, G. (2004), "More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres", *Education Policy Analysis Archives*, Zb. 12, č. 72, s. 1-38.
- Heckman J. J., S. H. Moon, R. Pinto, P. A. Savelyev and A. Yavitz (2009), "The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program", *Journal of Public Economics*, Zb. 94, č. 1-2, s. 114-128
- Love, J. M. *et al.* (2003), *Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context*, Department of Child, Youth and Family Studies, University of Nebraska, Lincoln.
- Melhuish, E. C. *et al.* (2004), "The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1", *Sure Start*, Spojené kráľovstvo.
- National Institute for Early Education Research (NIEER) (2003), "Low Wages = Low Quality: Solving the Real Preschool Teacher Crisis", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NIEER (2004), "Class Size: What's the Best Fit?" *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NIEER (2006), "Increasing the Effectiveness of Preschool Programmes", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- OECD (2001), *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paríž.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paríž.
- OECD (2011), *PISA in Focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?*, OECD, Paríž.
- Pianta, R. C., W. S. Barnett, M. Burchinal and K. R. Thornburg (2009), "The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know", *Psychological Science in the Public Interest*, Zb.10, č. 2, s. 49-88.
- Sammons, P. *et al.* (2002), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 8a - Measuring the Impact of Pre-School on Children's Cognitive Progress over the Pre-School Period*, London: DfES/Institute of Education, University of London.
- Schweinhart, L. (2006), "Preschool Programmes", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/SchweinhartANGxp.pdf, preliadané 22. septembra 2011.

- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han, and J. Y. Kwon (2009), "A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *The Early Childhood Research Quarterly*, 24, s.142-156.
- Sheridan, S. and K.-M. Schuster (2001), "Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective", Department of Education, University of Gothenburg, Sweden, *Journal of Research in Childhood Education*, Fall/Winter 2001, Zb. 16, č. 1, s. 109-124.
- Shonkoff, J. P. and A. D. Philips (2000), *From Neurons to Neighbourhoods*, National Academy Press, Washington DC.
- Smith, A. (2003), "School Completion/Academic Achievement-Outcomes of Early Childhood Education", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/SmithANGxp.pdf, prehliadané 22. septembra 2011.
- UNESCO (2004), "Curriculum in Early Childhood Education and Care", *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, No. 26, UNESCO, Paríž.
- Vandenbroeck, M. (2011), "Diversity in Early Childhood Services", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/VandenbroeckANGxp1.pdf, prehliadané 22. septembra 2011.

AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA

Táto časť obsahuje medzinárodné porovnania:

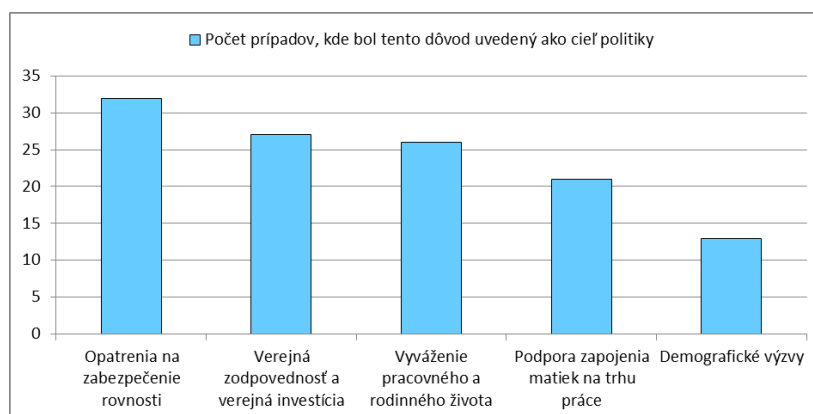
- Cieľov politik
- Minimálnych štandardov

CIELE POLITÍK

Zistenia

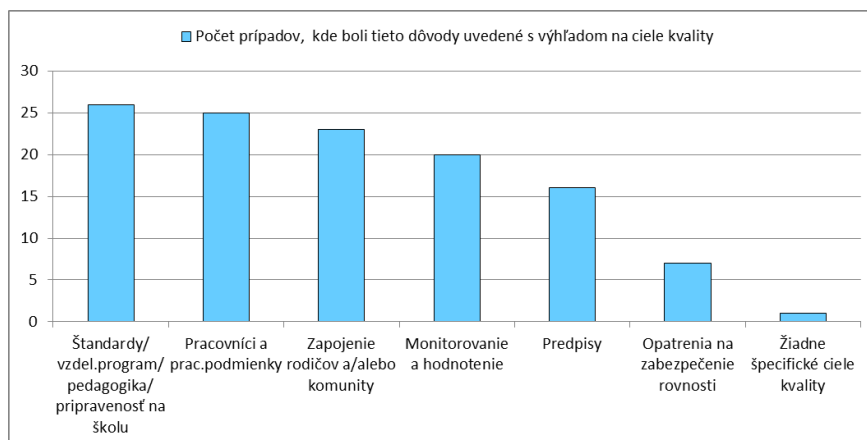
- „Opatrenia na dosiahnutie rovnosti“ sú najcitovanejším cieľom politik VSRD, po ktorom nasleduje „verejná zodpovednosť a investícia“. Naznačuje to, že vlády sa snažia vytvoriť spravodlivé a inkluzívne systémy VSRD prístupné pre všetky deti a považujú služby VSRD za verejný tovar. Politika VSRD tvorí nielen časť politiky vzdelávania a starostlivosti o deti, ale je zároveň súčasťou politiky trhu práce. V podstate sa politika VSRD odvoláva aj na ciele „napomáhania k dosiahnutiu rovnováhy medzi pracovným a súkromným životom“ a „zvyšovania účasti matiek na trhu práce“. I keď VSRD sa často spomína ako prostriedok boja proti klesajúcej miere pôrodnosti a odpoveď na potreby zvyšujúceho sa počtu prísťahovaleckých detí, iba niekoľko krajín ju považuje za nástroj „boja proti demografickým výzvam“ (obrázok 1.3).
- Najčastejšie citované ciele kvality VSRD súvisia so štandardmi učenia, vzdelávacími programami a pedagogikou. Tieto sú považované za účinné nástroje napomáhajúce personálu VSRD zlepšovať ich inštruktážne stratégie a takto prispieť k rozvoju dieťaťa. Medzi ďalšie často citované ciele patria „pracovné podmienky personálu“, ktoré sú vyjadrením uznania jeho významu pre lepší rozvoj detí. I keď je v tomto prípade zložité riadiť sa podľa intervencií politiky, mnoho respondentov tu ako cieľ kvality uvádza aj „účasť rodiny a komunity“. Napriek tomu, že „monitorovanie a hodnotenie“ spolu s „predpismi“ sú typickými nástrojmi riadenia používanými vládami, boli citované omnoho zriedkavejšie než predchádzajúce ciele kvality. Niektoré z krajín považujú „rovnosť“ za súčasť svojich cieľov. Iné krajiny zas vôbec nestanovujú špecifické ciele kvality (obrázok 1.4).

Viac podrobností nájdete v Survey Response Table on “Policy Goals” (v tabuľke o prieskume odpovedí o „Cieľoch politiky“) (v súbor ExcelTM) v online súbore nástrojov kvality na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Obrázok 1.1 Celkové ciele politiky pre VSRD²

Pozn.: Krajínám bol poskytnutý na výber zoznam cieľov politiky vychádzajúci zo *Starting Strong II* (2006). Respondenti mohli uviesť viac cieľov politiky.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD³ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 1.2 Zameranie sa na ciele kvality vo VSRD³

Pozn.: Krajínám bol poskytnutý na výber zoznam cieľov politiky vychádzajúci zo *Starting Strong II* (2006). Respondenti mohli uviesť viac cieľov politiky.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD³ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

² Na základe odpovedí: Austrálie, Rakúska, Flámskej komunity (BEL), Francúzskej komunity (BEL), Britskej Kolumbie (CAN), Manitoby (CAN), Ostrova Princa Eduarda (CAN), Českej republiky, Dánska, Estónska, Fínska, Nemecka, Maďarska, Írska, Izraela, Talianska, Japonska, Kórei, Mexika, Holandska, Nového Zélandu, Nórska, Poľska, Portugalska, Slovenskej republiky, Slovinska, Španielska, Švédsko, Turecka, Anglicka (UKM), Škótska (UKM) a USA.

³ Na základe odpovedí: Austrálie, Rakúska, Flámskej komunity (BEL), Francúzskej komunity (BEL), Britskej Kolumbie (CAN), Manitoby (CAN), Ostrova Princa Eduarda (CAN), Českej republiky, Dánska, Estónska, Fínska, Maďarska, Izraela, Talianska, Japonska, Kórei, Mexika, Holandska, Nového Zélandu, Nórska, Portugalska, Slovenskej republiky, Slovinska, Španielska, Švédsko, Turecka a Škótska (UKM).

Definície a metodológie

Ciele politiky označujú ciele a očakávané výstupy politík VSRD. Môžu poskytnúť službám VSRD celkovú orientáciu alebo prispieť k rozvoju konkrétnych oblastí. Správa OECD *Starting Strong II* (2006) identifikovala päť celkových cieľov politiky VSRD, poskytujúcich potenciálne odpovede na prieskum OECD (obrázok 1.3):

1. **Účasť matiek na trhu práce:** reaguje na rozmach ekonomiky služieb a prílev žien do plateného zamestnania.
2. **Vyvážený pracovný a rodinný život:** zosúladuje pracovné a rodinné povinnosti, predovšetkým tak, aby sa vyrovnávalo postavenie žien.
3. **Demografické výzvy:** reaguje na zmeny miery pôrodnosti a pokračujúcu migráciu/prisťahovalectvo.
4. **Opatrenia na dosiahnutie rovnosti:** odkazuje na myšlienku, že systém VSRD by mal byť spravodlivý a inkluzívny, pôsobiť proti detskej chudobe a znevýhodneniu vo vzdelávaní.
5. **Verejná zodpovednosť a investícia:** uznáva VSRD za verejný tovar.

Tu predstavené zistenia vychádzajú z údajov z „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ (2011) Sieť OECD o VSRD a teoretického výskumu OECD. Pre každý graf a tabuľku uvádzame zoznam krajín a regiónov, ktorých údaje sa použili.

MINIMÁLNE ŠTANDARDY

Zistenia

- Minimálne štandardy sa vo všeobecnosti stanovujú pre štrukturálne ukazovatele kvality ako sú počet detí pripadajúcich na učiteľa, vnútorné a vonkajšie priestory atď. Pre jednotlivé prostredia VSRD a jednotlivé vekové skupiny detí sa často stanovujú samostatné štandardy.

Počet detí pripadajúcich na jedného učiteľa

- Prevláda tendencia, že na deti v materských školách a prípravkách (alebo deti vo vyššom vekovom rozpätí⁴) pripadá menej pedagogických pracovníkov (na jedno dieťa) než v prípade opatrovateľských centier (alebo detí vo veku od nula do troch rokov⁵) (obrázok 1.5). Takýto stav zodpovedá aj zisteniam výskumu, že bližší dohľad

⁴ Ak hovoríme o materských školách alebo predškolských zariadeniach v krajinách s integrovanými systémami VSRD, údaje sa týkajú detí vo vyššej vekovej skupine VSRD napr. detí od 3 rokov do veku nástupu do základnej školy (ak nie je uvedené inak).

⁵ Ak hovoríme o starostlivosti o deti/opatrovateľstve v krajinách s integrovanými systémami VSRD, údaje sa týkajú detí v najmladšej vekovej skupine VSRD, obvykle detí vo veku 0 – 3 rokov (ak nie je uvedené inak).

a starostlivosť sú dôležitejšie pre mladšie deti než pre staršie (pozri „Stručný prehľad výskumu: Minimálne štandardy“).

- V 19 krajinách OECD⁶ je v priemere predpísané, že na pedagogického pracovníka materskej školy alebo predškolskej prípravky môže pripadať najviac 18 detí, zatiaľ čo na jedného pracovníka poskytujúceho starostlivosť o deti môže v opatrovateľskom centre pripadať najviac sedem detí.
- Prevláda tendencia, že pre rodinné alebo domáce opatrovateľské služby sú stanovené prísnejšie pomery počtu detí na pracovníka než pre materské školy alebo opatrovateľské centrá; o rodinnej dennej starostlivosti je k dispozícii iba málo údajov. Priemerný pomer, v krajinách, kde sú údaje k dispozícii, je päť detí na jedného pracovníka (obrázok 1.6).

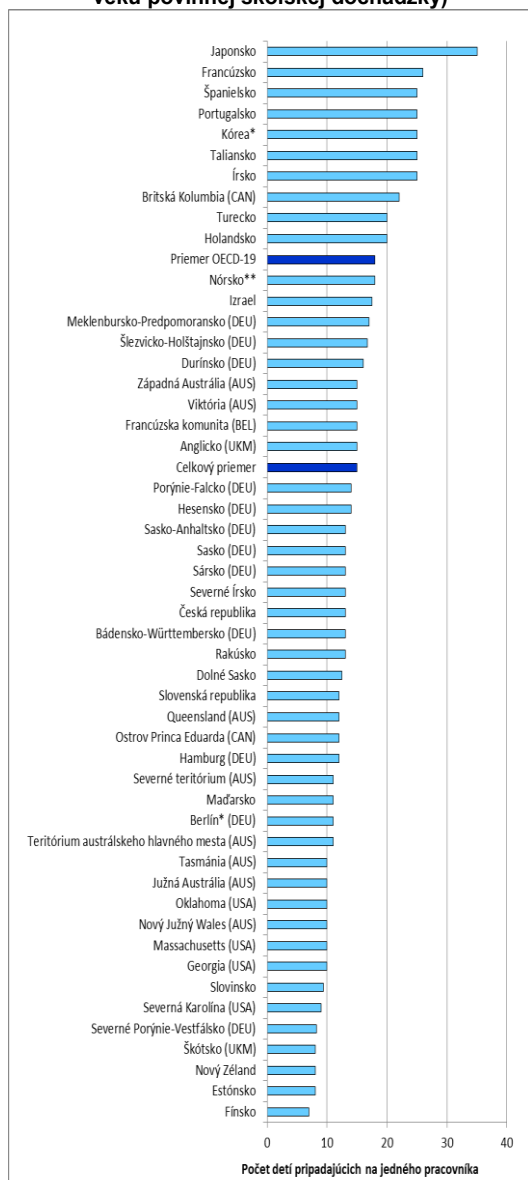
Priestor pripadajúci na jedno dieťa

- Vo všeobecnosti sa najväčšie priestorové nároky kladú na denné opatrovanie v rodine, nasledujú opatrovateľské centrá a materské školy/prípravky (obrázok 1.7). Priemer OECD pre regulované vnútorné priestory pripadajúce na dieťa je 2,9m² pre materské školy/prípravky a 3,6m² pre opatrovateľské centrá. Priemerný vonkajší priestor v OECD pripadajúci na jedno dieťa je 7m² v materskej škole, ale až 8,9m² v opatrovateľskom centre (obrázok 1.8).
- V jednotlivých krajinách sa stretávame so širšou škálou požiadaviek na vnútorné a vonkajšie priestory ako pre materské školy, tak i pre opatrovateľské centrá.

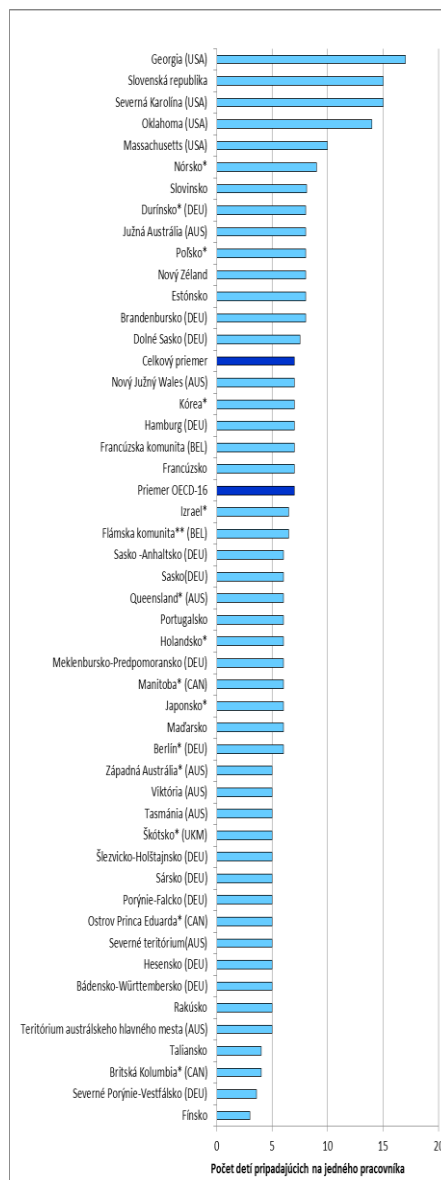
⁶ Priemery OECD sú počítané iba na základe údajov nahlásených pre krajiny OECD v príslušných číslach, nezapočítavajú sa sem regióny ani teritória. Údaje z jurisdikcií a regiónov, spolu s údajmi z krajín, sú zahrnuté v Celkovom priemere.

Obrázok 1.3 Regulovaný maximálny počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka vo VSRD

Skupina A: v materských školách alebo prípravkách (v integrovaných systémoch - tri roky pred dosiahnutím veku povinnej školskej dochádzky)



Skupina B: v opatrovateľských službách (v integrovaných systémoch – vo veku 0-3 roky)



* Jurisdikcie so samostatnými predpismi pre pomer počtu detí/pracovník pre rôzne vekové skupiny, údaje uvedené na základe: 3-6-ročných detí navštevujúcich zariadenia na 5-7 hodín denne v Berlíne; a 4-ročných detí v Kórei.

** Údaje pre Nórsko sa týkajú iba kvalifikovaných učiteľov materských škôl, i keď predpis stanovuje, že ak sa v materskej škole vyskytujú aj iní pracovníci, počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka je v skutočnosti nižší. Údaj pre Nórsko vychádza z predpisu pre 3-6-ročných.

* Jurisdikcie so samostatnými predpismi pre rôzne vekové skupiny, údaje uvedené na základe: Berlín (DEU), 2-3-roční (navštevujúci 5-7 hodín denne); Britská Kolumbia (CAN), 0-3-roční; Izrael, 2-3-roční; Japonsko, 1-2-roční (i keď táto krajina má stanovené rôzne pomery pre jednotlivé vekové skupiny: pomer pre vek 0 je 1:3; vek 1-2, 1:6; vek 3, 1:20; a vek 4, 1:30 – do obrázku sú zaradené iba údaje o 1-2-ročných); Kórea, 2-roční; Manitoba (CAN), 2-3-roční; Holandsko, 2-3-roční; Nórsko, 0-3-roční; Ostrov Princa Eduarda (CAN), 2-3-roční; Queensland (AUS) 2 – 3-roční; Škótsko (UKM), 2-3-roční; Durínsko (DEU), 2 – 3-roční; Západná Austrália (AUS), 2-3-roční. V Poľsku, ak sa v herni nachádza aj postihnuté dieťa, pomer je stanovený na 1:5.

**Iba dotované zariadenia

Pozn.: Krajiny, ktoré v prieskume nahlásili pomer počtu detí pripadajúcich na jedného pracovníka namiesto minimálnych požiadaviek, neboli zaradené do grafov, pretože priemery nepredstavovali regulovanú minimálnu požiadavku. Ak boli nahlásené pomery ako maximálny počet detí pripadajúcich na viacerých pracovníkov (*napr.*, 2:15), na základe tohto údaje bol vypočítaný počet detí pripadajúcich na jedného pracovníka zaradený do grafu (*napr.* pomer 2:15 bol prepočítaný na 1:7,5).

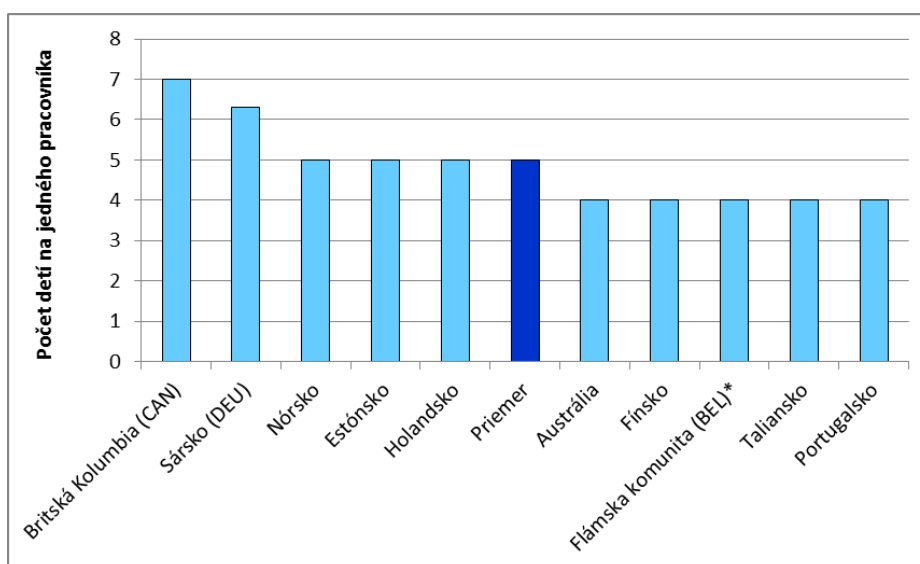
Poznámky k skupine A: Priemer OECD-19 vychádza iba z údajov vykázaných pre krajiny OECD, nie sú tu začlenené regióny ani územia, a je vypočítaný podľa údajov nahlásených nasledujúcimi štátmi: Rakúsko, Česká republika, Estónsko, Fínsko, Francúzsko, Maďarsko, Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Portugalsko, Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko a Turecko.

Poznámky k skupine B: Priemer OECD-16 vychádza iba z údajov vykázaných pre krajiny OECD, nie sú tu začlenené regióny ani územia, a je vypočítaný podľa údajov nahlásených nasledujúcimi štátmi: Rakúsko, Estónsko, Fínsko, Francúzsko, Maďarsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Slovenská republika a Slovinsko.

Celkový priemer vychádza z údajov všetkých krajín a jurisdikcií zaradených do danej skupiny.

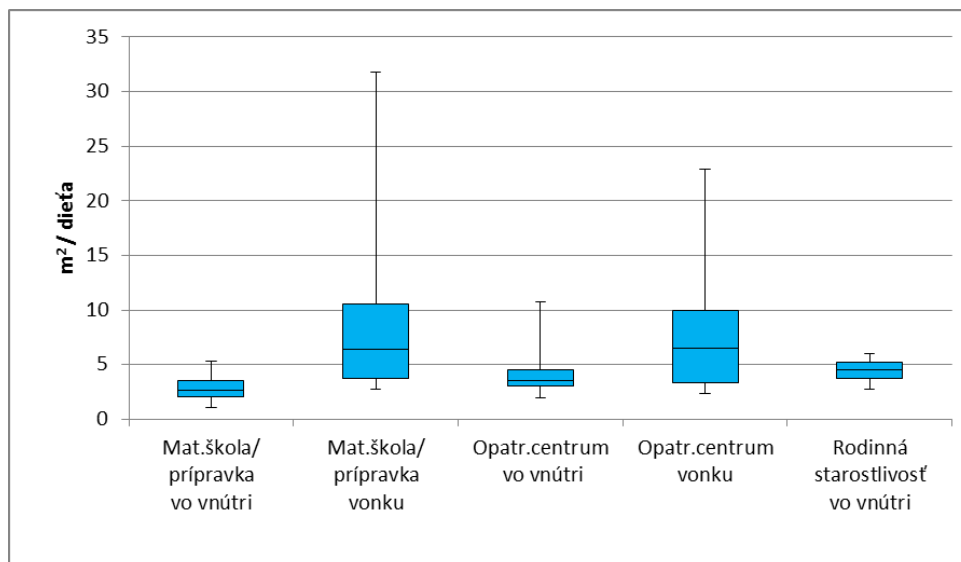
Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁴ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 1.4 Regulovaný maximálny počet detí pripadajúcich na opatrovateľa v rodine v domácej starostlivosti



Pozn.: Krajiny, ktoré v prieskume nahlásili pomer počtu detí pripadajúcich na jedného pracovníka namiesto minimálnych požiadaviek, neboli zaradené do grafov, pretože priemery nepredstavovali regulovanú minimálnu požiadavku. Pre Austráliu údaj odráža maximálny počet detí na jedného opatrovateľa v dennej rodinnej starostlivosti poskytovanej deťom, ktoré ešte nedosiahli vek povinnej školskej dochádzky. Pre flámsku komunitu v Belgicku sa údaje týkajú iba dotovaných centier dennej rodinnej starostlivosti.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁴ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 1.5 Minimálne požiadavky na priestor pripadajúci na jedno dieťa v rôznych typoch VSRD

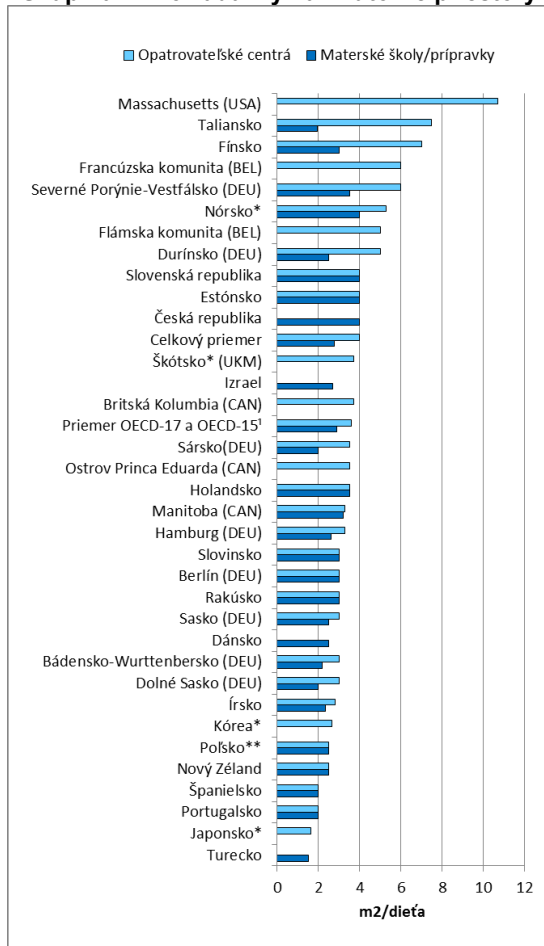
Pozn.: Horizontálne čierne čiary označujú mediánovú hodnotu minimálneho priestoru; vertikálne čierne čiary označujú rozsah (rozdiel v medzi najväčšou a najmenšou hodnotou požiadavky na minimálnu rozlohu priestoru). Do grafov neboli zaradené priemery nahlásené v rámci prieskumu, pretože nepredstavujú minimálnu požiadavku. Graf bol zostavený podľa odpovedí v prieskume poskytnutých nasledujúcimi krajinami a regiónmi:

- O vnútorných priestoroch v materských školách: Rakúsko, Bádensko-Württembersko (DEU), Berlín (DEU), Česká republika, Dánsko, Estónsko, Hamburg (DEU), Írsko, Izrael, Taliansko, Dolné Sasko (DEU), Manitoba (CAN), Holandsko, Nový Zéland, Severné Porýnie-Vestfálsko (DEU), Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Sársko (DEU), Sasko (DEU), Slovenská republika, Slovinsko, Durínsko (DEU) a Turecko.
- O vonkajších priestoroch materských škôl: Bádensko-Württembersko (DEU), Berlín (DEU), Česká republika, Estónsko, Izrael, Taliansko, Dolné Sasko (DEU), Holandsko, Nový Zéland, Severné Porýnie-Vestfálsko (DEU), Nórsko, Ostrov Princa Eduarda (CAN), Sársko (DEU), Sasko (DEU), Slovenská republika, Slovinsko, Durínsko (DEU) a Turecko.
- O vnútorných priestoroch opatrovateľských centier: Rakúsko, Bádensko-Württembersko (DEU), Berlín (DEU), Britská Kolumbia (CAN), Estónsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Francúzska komunita (BEL), Hamburg (DEU), Írsko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Dolné Sasko (DEU), Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Holandsko, Nový Zéland, Severné Porýnie-Vestfálsko (DEU), Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov Princa Eduarda (CAN), Sársko (DEU), Sasko (DEU), Škótsko (UKM), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko a Durínsko (DEU).
- O vonkajších priestoroch opatrovateľských centier: Bádensko-Württembersko (DEU), Berlín (DEU), Britská Kolumbia (CAN), Flámska komunita (BEL), Taliansko, Kórea, Dolné Sasko (DEU), Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Holandsko, Nový Zéland, Severné Porýnie-Vestfálsko (DEU), Nórsko, Ostrov Princa Eduarda (CAN), Sasko (DEU), Slovenská republika, Slovinsko a Durínsko (DEU).
- O rodinnej/domácej starostlivosti: Estónsko, Francúzska komunita (BEL), Taliansko a Slovinsko.

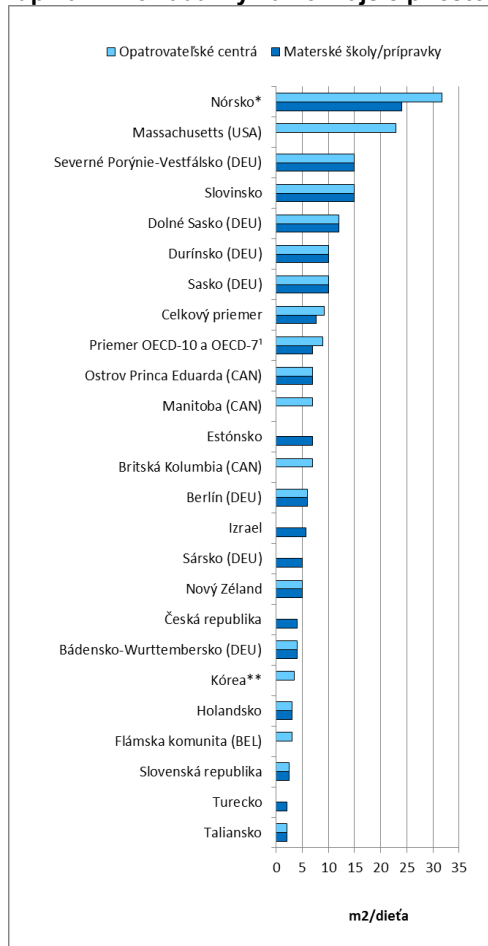
Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁴ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 1.6 Minimálne priestorové požiadavky (m^2 /dieťa) v materských školách/prípravkách a opatrovateľských centrách

Skupina A: Požiadavky na vnútorné priestory



Skupina B: Požiadavky na vonkajšie priestory



* Jurisdikcie so samostatnými predpismi pre rôzne vekové skupiny, údaje uvedené na základe: Írsko, 1-2-roční pre starostlivosť; údaje Japonska sa týkajú iba dojčiat; Nórsko, 0-3-roční pre starostlivosť a 3-6-year-roční pre materské školy; Škótsko 0-3-roční.

** V Poľsku bol stanovený minimálny priestor pre opatrovateľské centrá a materské školy/centrá navštevované maximálne 5 deťmi na 16m². Pre každé ďalšie dieťa bol stanovený dodatočný priestorový limit 2,5m² /1 dieťa. Pre materské školy platia vyššie a podrobnejšie štandardy pre verejné budovy (približne 2,5 až 3m²).

¹ Priemer OECD-17 označuje požiadavky na vnútorné priestory pre materské školy/prípravky; priemer OECD-15 označuje požiadavky na vnútorné priestory pre opatrovateľské centrá.

Pozn.: V Japonsku je stanovený priestorový limit 1,65m²/1 dieťa pre batolátá a 1,98m² pre dojčatá. Ďalej je stanovený úhrnný priestor pre materskú školu 180m²/1 trieda a počet

* Pre Nórsko sa uvádza údaj pre opatrovateľské centrá podľa predpisu pre 0-3-ročných, pri materských školách sa údaj týka vekovej skupiny 3-6-ročných. Minimálna požiadavka na rozlohu vonkajších priestorov v Nórsku je stanovená ako šesťnásobok minimálnej požiadavky na rozlohu vnútorných priestorov.

** Kórea má stanovenú požiadavku na priestor/1 dieťa pre opatrovateľské centrá, ale pre materské školy používa na stanovenie tohto parametra špeciálny vzorec; preto bola do grafu zaradená iba požiadavka pre centrá.

¹ Priemer OECD-10 označuje požiadavky na vonkajšie priestory pre materské školy/prípravky; priemer OECD-7 označuje požiadavky na vonkajšie priestory v starostlivosti o deti.

Pozn.: V Japonsku sú požiadavky na minimálnu rozlohu vonkajších priestorov stanovujú podľa počtu tried a krajina preto nebola zaradená do grafu. Predpis o rozlohe vonkajších priestorov je referenčným štandardom. Pre materské školy sa stanovuje podľa počtu tried. Pre jednu triedu je to 320m²; pre dve 420m²; pre tri a viac 400m²

tried x180+100m², ak má škola viac ako 2 triedy. Keďže +80x (počet tried-3).
rozloha vnútorných priestorov materských škôl závisí aj od
počtu tried, pre Japonsko nebol zaradený v grafe údaj o
materských školách.

Pozn.: Do grafov neboli zaradené priemery nahlásené v rámci prieskumu, pretože nepredstavujú minimálnu požiadavku.

Poznámky k skupine A: Priemer OECD-17 týkajúci sa minimálnych požiadaviek na vnútorné priestory v materských školách/prípravkách vychádza iba z údajov vykázaných pre krajiny OECD, nie sú tu začlenené regióny ani územia, a je vypočítaný podľa údajov nahlásených nasledujúcimi štátmi: Rakúsko, Česká republika, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Írsko, Izrael, Taliansko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko a Turecko. Priemer OECD-15 týkajúci sa minimálnych požiadaviek na vnútorné priestory pri starostlivosti o deti bol vypočítaný podľa údajov získaných z nasledujúcich krajín: Rakúsko, Estónsko, Fínsko, Írsko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Slovenská republika, Slovinsko a Španielsko.

Poznámky k skupine B: Priemer OECD-10 týkajúci sa minimálnych požiadaviek na vonkajšie priestory v materských školách/prípravkách vychádza iba z údajov vykázaných pre krajiny OECD, nie sú tu začlenené regióny ani územia, a je vypočítaný podľa údajov nahlásených nasledujúcimi štátmi: Česká republika, Estónsko, Izrael, Taliansko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Slovenská republika, Slovinsko a Turecko. Priemer OECD-7 týkajúci sa minimálnych požiadaviek na vnútorné priestory pri starostlivosti o deti bol vypočítaný podľa údajov získaných z nasledujúcich krajín: Taliansko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Slovenská republika, Slovinsko a Turecko.

Celkový priemer vychádza z údajov všetkých krajín a jurisdikcií zaradených do danej skupiny.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Viac podrobností nájdete v Survey Response Table on “Policy Goals” (v tabuľke o prieskume odpovedí o „Cieľoch politiky“) (v súbore ExcelTM) v online súbore nástrojov kvality na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Definície a metodológia

Minimálne štandardy sú často označované ako štrukturálne vstupy, ktoré umožnia „primeranú“ alebo „dostatočne dobrú“ kvalitu poskytovania VSRD. Údaje sú rozdelené do troch hlavných typov VSRD a môžeme ich definovať takto:

- **Denná starostlivosť odohrávajúca sa v centrách** zahŕňa všetku starostlivosť o deti poskytovanú mimo domova v registrovaných centrách. Služby sú poskytované formou celodennej alebo poldennej starostlivosti. Bežne sa tieto zariadenia označujú ako jasle, denné centrá, rodičovské skupiny, materské centrá atď. Všetci respondenti zaraďujú deti vo veku od nula rokov do služieb poskytovaných v centrách.
- **Denná starostlivosť v rodinách:** tradične sa poskytuje v domácom prostredí. Do tohto prostredia prichádza kvalifikovaný/á registrovaný/á opatrovateľ/ka a stará sa o dieťa. Respondenti odpovedali, že služby dennej starostlivosti v rodinách sa začínajú poskytovať od narodenia (0+ rokov), okrem Mexika a Nórska, kde je starostlivosť o deti k dispozícii od narodenia, ale väčšina detí nastupuje do dennej starostlivosti od veku 1 roka.
- **Predškolské programy raného vzdelávania (materské školy):** táto kategória zahŕňa programy v centrách a školách, zamerané na prípravu detí na začiatok (povinnej) školskej dochádzky. Vo väčšine krajín tieto programy zahŕňajú najmenej 50% vzdelávacieho obsahu a na ich priebeh dohliadajú kvalifikovaní pracovníci. Okrem krajín, kde funguje integrovaný systém VSRD ako napr. Nórsko, Nový Zéland a Švédsko, ktoré deťom poskytujú integrované pedagogické prostredia od veku 0 rokov až do začiatku povinnej školskej dochádzky, takmer všetci respondenti zaraďujú do materských škôl/prípraviek iba deti vo vyššom veku – obvykle od 3 alebo 4 rokov do začiatku povinnej školskej dochádzky.

Tu uvádzané zistenia vychádzajú z údajov z „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“(2011) Sieť OECD o VSRD a teoretického výskumu OECD. Pre každý graf a tabuľku uvádzame zoznam krajín a regiónov, ktorých údaje sa použili (ak nie sú uvedené v grafe).

AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI

Táto časť obsahuje zoznam strategických možností na zvládnutie nasledujúcich výziev:

- Stanovenie cieľov kvality
- Vytvorenie a zavedenie predpisov a štandardov kvality

STANOVENIE CIEĽOV KVALITY

Výzva 1: Budovanie konsenzu o cieľoch

Budovanie konsenzu medzi pracovníkmi VSRD, manažérmi, rodičmi a tvorcami politiky o cieľoch pre zlepšenie kvality alebo o úlohe či rozsahu VSRD môže byť veľmi náročné, pretože každý z nich má v súvislosti s kvalitou VSRD vlastné názory a očakávania.

Tvorcovia politiky chcú pri príprave politiky, ktorá by zlepšila kvalitu, postupovať na základe výsledkov výskumu, často sa ale stretávajú s tým, že nie je jednoznačné, na ktorých aspektoch kvality vo VSRD naozaj záleží. Ďalej tu existujú konkurenčné názory (ktoré nie sú chápané ako vzájomne sa doplňujúce) na to, aké by malo byť zameranie VSRD. Napr. či by to mala byť podpora účasti žien na trhu práce, riešenie detskej chudoby a znevýhodnenia alebo zabezpečenie poskytovania služby ako verejného tovaru.

Objasnenie úlohy a rozsahu VSRD

- **Flámsko (Belgicko)** pripravuje Vyhlášku o starostlivosti o deti (od 0 do 3 rokov), ktorej úlohou má byť vymedzenie ekonomickej, pedagogickej a sociálnej úlohy a konkrétnej organizácie starostlivosti o deti, pričom sa predpokladá, že prostredníctvom poskytnutých informácií o prístupnosti, cenovej dostupnosti, monitorovaní, definície a rozsahu starostlivosti o deti nastolí v tejto oblasti jednoznačnosť a koherentnosť.
- V **Nórsku** ministerstvo pre záležitosti detí a rodiny odovzdalo v roku 2006 zodpovednosť za VSRD/matenské školy ministerstvu školstva a výskumu. Vláda uznala význam úlohy materských škôl ako prvého kroku celoživotného vzdelávania a ako súčasť aktívnej politiky zameranej na vyrovnávanie rozdielov v spoločnosti. Medzi významné ciele politiky v súvislosti s VSRD od nástupu súčasnej vlády v 2005 patria: obsadenosť miest v materských školách, stanovenie maximálnej výšky rodičovských poplatkov, rovnosť vo financovaní materských škôl patriacich pod samosprávu a iných materských škôl a zameranie sa na stimulovanie vysokej kvality poskytovania VSRD.

- **Česká republika** si v oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania stanovila nasledujúce hlavné ciele: predškolská výchova a vzdelávanie by mali napomáhať rozvoju detí a ich schopnosti učiť sa, umožniť im osvojiť si základné hodnoty, na ktorých stojí česká spoločnosť a umožniť im získať samostatnosť, naučiť sa vyjadriť svoje názory a postoje ako jednotlivci vo vzťahu k svojmu okoliu. Základnou úlohou politiky VSRD v Českej republike je zabezpečiť rovnaký prístup pre všetky deti, vrátane detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, s problematickým sociálnym pozadím a detí cudzincov. S týmito zámermi a cieľmi tvorcovia jednoznačne zoznámili ako odvetvie VSRD, tak i širokú verejnosť.
- Vo **Fínsku** stanovila vláda kľúčové princípy a definíciu VSRD vo svojej Rezolúcii o definícii národnej politiky vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, vydanéj vo februári 2002. Dokument naznačuje, že prvotnú zodpovednosť za opateru a výchovu detí nesú ich rodičia a že úlohou spoločnosti je podporovať rodičov pri vykonávaní ich povinností v tejto oblasti. Proces opateru, výchovy a vzdelávania detí by mal tvoriť jednotný celok, ktorý pružne podporuje individuálny vývoj každého dieťaťa v každej etape jeho rastu a vzdelávania.
- Prijatím Školského zákona v roku 2008 sa v **Slovenskej republike** materské školy stali súčasťou slovenského systému školstva. Termín „centrum dennej starostlivosti“ bol zrušený a nahradil ho termín „predškolské zariadenie“, ktorým sa označovali všetky formy VSRD. Zákon ďalej objasňuje a zdôrazňuje vzdelávacie ciele, ktoré mala vláda v oblasti VSRD na mysli.
- **Švédsko** v priebehu 90-tych rokov zdôrazňovalo vzdelávací rozsah a cieľ VSRD, kedy boli deti v predškolskom a školskom veku integrované na úrovni štátu do základných škôl a zodpovednosť za nich prevzalo ministerstvo školstva. Vláda sa rozhodla pre túto cestu, pretože chcela vyčleniť starostlivosť o dieťa z politiky rodiny a zaradiť predškolskú výchovu do vzdelávacieho systému s väčším dôrazom na rozvoj a učenie.

Podpora medziodborovej spolupráce

- Vláda provincie **Manitoba (Kanada)** potvrdila svoj záväzok voči deťom a rodinám prijatím zákona „Zdravé dieťa Manitoby“ v decembri 2007. Zákon hovorí, že zdravie a prosperita budúcnosti Manitoby priamo súvisí s kvalitou investícií do detí a mládeže; zaväzuje vládu provincie k medziodborovej spolupráci, prijímaniu rozhodnutí podložených dôkazmi a zvýšeniu investícií do prevencie a ranej intervencie, najmä v oblasti raného detstva. Zákon predostiera prístup založený na spolupráci medzi ministerstvami zameraný na dieťa, ktorý najlepšie spĺňa holistické potreby detí a mládeže počas ich vyrastania a dospievania v rodine a komunite. Spoločnou úlohou deviatich vládnych ministerstiev v súčinnosti s mnohými ďalšími komunitnými partnermi je pripravovať, integrovať, zavádzať a vyhodnocovať politiky, programy a služby na pomoc svojim najmladším občanom a ich rodinám pri rozvíjaní ich plného potenciálu.
- Vláda **Ostrova Princa Eduarda (Kanada)** potvrdila svoj záväzok voči deťom a rodinám vytvorením Sekretariátu pre deti v 2000. Sekretariát pre deti (**Children's Secretariat**) je **skupina združujúca zástupcov vlády a komunity, ktorá ako kolektívny hlas pôsobí naprieč sektormi, komunitami a ministerstvami a zameriava sa na zlepšovanie výstupov pre deti do veku ôsmich rokov**. Sekretariát je v podstate „sieťou sietí“, ktorá prepája existujúce siete a koalície pracujúce v prospech malých detí a rodín. Kladie dôraz na profilovanie zdravého vývoja dieťaťa, podporu výmeny poznatkov a verejné vzdelávanie, inšpiruje kroky a vplýva na tvorbu politiky. **V sekretariáte sú združení zástupcovia zo siedmich vládnych ministerstiev a 12 komunitných sietí.**

Výzva 2: Zosúladenie cieľov pre podporu kvalitného poskytovania starostlivosti

Stanovenie cieľov je bežný prvý krok, ktorým krajiny explicitne vyjadrujú svoj politický záväzok. Používa sa ako rámec pre harmonizáciu krokov uskutočňovaných jednotlivými zúčastnenými stranami. Stanovenie cieľov kvality je však jedna vec a ich zavedenie do praxe vec druhá.

Stanovovanie cieľov zdola nahor má svoje silné aj slabé stránky. V zainteresovanej skupine bude pretrvávať pocit vlastníctva pri stanovení konkrétneho cieľa pre jej sektor, tento cieľ však môže konkurovať inému cieľu stanovenému inou skupinou, tiež patriacou do rovnakého sektora. Preto by mal existovať koherentný rámec, ktorý zaistí, že všetky plánované akcie a kroky budú postupovať dohodnutým smerom bez vzájomného rušenia účinkov každého jedného z nich.

Zosúladenie cieľov VSRD s reformami povinného vzdelávania, ktorým sa dostáva výrazného politického záujmu aj rozpočtových prostriedkov, by mohlo byť hnacou silou pre ich implementáciu. Bohužiaľ ciele stanovované pre VSRD sú často nedostatočne zosúladené s cieľmi pre primárnu alebo ďalšie úrovne vzdelávania.

Stanovenie komplexných cieľov kvality pre sektor VSRD

- V júli 2009 sa všetky vlády štátov a teritórií v **Austrálii** dohodli na prijatí všeobecnej Národnej stratégie rozvoja v ranom detstve (Investujme do raných rokov), ktorá si kladie za cieľ zabezpečiť do roku 2020, aby všetky deti mali možnosť začať svoj život čo najlepšie a takto vybudovať lepšiu budúcnosť pre seba a svoj národ. Ako súčasť Stratégie podpísali v decembri 2009 všetky jurisdikcie Národnú partnerskú dohodu o národnom programe kvality vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, ktorou vyjadrili konkrétne uznanie dôležitosti vysoko kvalitnej, prístupnej a cenovo dostupnej VSRD pre deti a rodiny pre dosahovanie lepších výsledkov pre austrálske deti. Národná partnerská dohoda funguje v rámci širšej Národnej stratégie rozvoja v ranom detstve. Okrem nej Austrália prijala aj Melbournskú deklaráciu o vzdelávacích cieľoch pre mladých Austráľčanov.
- **Čínska** nadácia pre výskum a rozvoj (China Development Research Foundation - CDRF) iniciovala v septembri 2009 v spolupráci s miestnymi samosprávami v okrese Ledu (provincia Qinghai) a v okrese Xundian (provincia Yunnan) pilotný program zameraný na rozvoj v ranom detstve, ktorého cieľom je pozitívne prispieť k rozvoju detí v ranom detstve a bojovať proti chudobe v chudobných vidieckych oblastiach. Program bol implementovaný v centrách raného vzdelávania a výchovy. VSRD sa používa ako opatrenie na boj proti chudobe, jeho cieľom je zlepšenie výživových podmienok pre deti a rozšírenie miery pokrytia dostatočne kvalitnej VSRD v týchto oblastiach.
- V **Manitobe (Kanada)** spustili v roku 2008 program Family Choices (Rodinné voľby): päťročný program zameraný na rané vzdelávanie a starostlivosť o deti, ktorý zahŕňa ciele ako sú sprístupnenie a univerzálnosť, cenová dostupnosť a kvalita starostlivosti o deti v celej provincii. V rámci programu Family Choices si Manitoba explicitne kladie za cieľ zvýšenie kvality centier VSRD, pretože výskum založený na dôkazoch preukázal, že kvalita prostredí, kde prebieha rané vzdelávanie, pozitívne vplýva na zlepšenie výstupov pre deti aj ich rodiny.
- **Španielsko** si v rámci politiky stanovilo nasledujúce ciele: zabezpečiť bezplatné poskytovanie VSRD v druhom cykle predškolskej prípravy (pre 3 – 6 ročné deti), stanoviť minimálne požiadavky pre inštitúcie ponúkajúce VSRD pre deti vo veku 0 – 3 roky a decentralizovať výchovno-vzdelávacie programy. Ďalej bol pripravený plán s názvom

Educa3, ktorého cieľom je zvýšiť počet miest vo VSRD pre 0 – 3-ročné deti, podporiť tvorbu kvalitných materiálov a kvalitu pracovníkov VSRD.

- V máji 2010 spustila provincia **Ostrov Princa Eduarda (Kanada)** iniciatívu *Predškolská excelentnosť: budúcnosť pre naše deti*. Jej celkovým cieľom je vybudovanie systému VSRD, ktorý bude prístupný, udržateľný, kvalitný a zároveň bude rešpektovať potrebu možnosti výberu zo strany rodičov. Iniciatíva rieši potreby rôznych aktérov zapojených do VSRD: detí, rodičov, poskytovateľov, pracovníkov. Konkrétnym cieľom je pomôcť deťom na ostrove prostredníctvom: poskytovania vysoko kvalitného prostredia na učenie; stimulovania a podpory tvorivosti, objavovania a lásky k učeniu; vytvorenia priestoru pre učenie hrou vo vnútornom aj vonkajšom prostredí; zaistenia toho, aby mali všetci pracovníci VSRD riadne vzdelanie a boli certifikovaní; a rozšírenia príležitostí na vzdelávanie v ranom detstve pre deti so špeciálnymi potrebami. Okrem toho sa provincia, ktorá program iniciovala, pokúsi pomôcť rodičom znížením poplatkov, poskytovaním nových a širších možností pre starostlivosť o dojčatá v domácom prostredí a poskytnutím možnosti rodičom, aby vyslovili svoje pripomienky a návrhy prostredníctvom Rodičovských poradných výborov. Potreby pracovníkov VSRD odráža cieľ zvýšenia plátov pre certifikovaných pedagógov VSRD, príprava nových jednoročných vzdelávacích programov pre pedagógov VSRD a poskytnutie nových príležitostí pre pedagógov VSRD stať sa SZČO prostredníctvom zriadenia tzv. dojčenských domovov (Infant Homes). Na záver dokument stanovuje ciele aj pre prevádzkovateľov (ako sú zabezpečenie odborného rozvoja a poradenská podpora pre dohľad) a prevádzkovateľov-vlastníkov, či poskytovanie jednorazového finančného príspevku pre tých, ktorí chcú zrušiť svoje licencie. Očakáva sa, že tieto ciele kvality prispievajú k zvýšeniu úrovne kvality VSRD na Ostrove princa Eduarda a zvýšia spokojnosť rodičov aj pedagógov.
- **Kórea** iniciovala v roku 2009 dva komplexné strednodobé plány zamerané na zníženie zaťaženia rodičov nákladmi na výchovu detí a poskytnutie kvalitného vzdelávania a starostlivosti pre malé deti: Plán *I-Sarang* (Láskyplnej starostlivosti o dieťa) a Plán pre rozšírenie vzdelávania v ranom detstve. S víziou „vybudovať predškolskú prípravu orientovanú na budúcnosť, kde sa budú malé deti cítiť šťastne“, druhý plán ministerstva školstva, vedy a techniky uvádza ako cieľ s najvyššou prioritou poskytovanie vysoko kvalitnej VSRD pre deti a rodičov. Na zodpovednosť národa za kvalitnú starostlivosť o deti kladie veľký dôraz aj plán ministerstva zdravotníctva a sociálnych vecí *I-Sarang*. V máji 2011 bolo navyše oznámené zavedenie spoločného vzdelávacieho programu (*Nuri*) pre deti vo veku opäť rokov v materských školách a detských centrách, ktorý by tiež mal prispieť k zvýšeniu kvality vzdelávania a starostlivosti. S jeho implementáciou sa začne od marca 2012.
- **Francúzska komunita v Belgicku** pripravila „Kódex kvality starostlivosti“, ktorý na úrovni komunity stanovuje princípy kvality pre starostlivosť o deti vo veku 0 – 12 rokov a je záväzný pre všetkých poskytovateľov starostlivosti o deti. Kódex zavádza Vyhláška vlády Francúzskej komunity z decembra 2003. Je zárukou konzistentnej dobrej kvality starostlivosti o deti. Každý poskytovateľ je v súlade s Kódexom povinný implementovať aspekty kvality stanovené v tomto predpise.
- **Britská Kolumbia (Kanada)** vytvorila v roku 2008 rámec pre rané vzdelávanie detí od narodenia po vstup do materskej školy, ktorý presahuje hranice celkovej politiky VSRD. Tento politický dokument, Rámec raného vzdelávania Britskej Kolumbie, formuluje víziu raného vzdelávania detí pre všetkých poskytovateľov služieb pracujúcich v sektore VSRD a predostiera širšie pochopenie zásadného významu raného učenia pre deti.

- V októbri 2006 bol v **Japonsku** formulovaný Akčný program na podporu vzdelávania v ranom detstve, komplexný akčný plán s dôrazom na vzdelávacie požiadavky v registrovaných *kodomo-en* (detských centrách). V Japonsku sa k príprave politik tradične pristupuje z pohľadu naplnenia základných úloh „rovnosti vzdelávacích príležitostí“ a „udržiavania a zlepšovania vzdelávacích štandardov“. V marci 2008 bol následne vytvorený aj Akčný program na zlepšenie kvality materských centier (materských škôl).
- Ministerstvo práce a sociálnych vecí **Portugalska** spustilo Systém zlepšovania kvality sociálnych služieb, do ktorého patria aj služby starostlivosti o deti. Systém vytvoril a implementoval Ústav pre sociálne zabezpečenie s cieľom podporiť vysokú kvalitu v poskytovaní sociálnych služieb. Účelom programu je sprístupniť občanom kvalitné sociálne služby a uspokojiť ich potreby a očakávania. Systém je postavený na viacerých kritériách a špecifických požiadavkách kladených na hodnotenie kvality a spokojnosti klientov. Ďalším cieľom programu je vytvoriť niekoľko súborov minimálnych požiadaviek pre nové budovy a prestavbu existujúcich budov, ktoré by prispeli k zvýšeniu ich kvality a bezpečnosti. Po splnení všetkých požiadaviek môže organizácia požiadať o certifikáciu a získať „značku kvality“. Certifikácia sa udeľuje v troch úrovniach (C, B a A) v závislosti od etapy naplnenia požiadaviek na kvalitu. Úroveň A označuje najvyššiu kvalitu.

Zavádzanie cieľov kvality na rôznych úrovniach vzdelávania

- V roku 2007 pripravilo **Fínsko** novú Stratégiu pre vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami na predškolskej a primárnej školskej úrovni. Ministerstvo školstva vymenovalo riadiacu skupinu, ktorá dostala za úlohu pripraviť návrh dlhodobej stratégie pre rozvoj predškolského a primárneho vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami. Do stratégie boli zavedené ciele kvality pre špeciálne vzdelávanie na oboch úrovniach.
- V apríli 2008 vláda **Ostrova Princa Eduarda (Kanada)** rozhodla o začlenení materských škôl do systému škôl do septembra 2010 a o zosúladení cieľov predškolského vzdelávania a primárneho vzdelávania pre hladký prechod medzi týmito dvoma úrovňami systému. Integráciou dvoch systémov a zosúladením cieľov sa podarilo dosiahnuť neprerušovanú štruktúru učenia na predškolskej a nadväzujúcej primárnej úrovni vzdelávania.
- Politiky na odporu služieb VSRD vysokej kvality v **Nórsku** sa za posledných päť rokov dotkli oblastí prípravy politiky a legislatívy, monitorovania a dohľadu, ako i strategických plánov. Nórsko vyčlenilo prostriedky na zvýšenie kompetentnosti a podporu nábora predškolských pedagógov a kvalifikovaných pracovníkov v sektore. Vďaka podpore výskumných programov prišlo k zvýšeniu grantov na výskum v oblasti VSRD. Zákon z roku 2005 o materských školách vyjasnil úlohy vlastníkov, samospráv a guvernérov, stanovil maximálne poplatky rodičov a vyrovnal verejne financované a súkromné inštitúcie, podporil práva detí prostredníctvom udelenia práva každému dieťaťu na účasť (*tzn.* práva na vyjadrenie názoru dieťaťa na bežné činnosti v materskej škole). Po zákone nasledovalo prijatie revidovaného Rámcového plánu pre obsahovú náplň a úlohy materských škôl. Plán opisuje spoločenskú úlohu materských škôl a zdôrazňuje dôležitosť postojov, poznatkov a schopností dospelých vcítiť sa do situácie detí a porozumieť im, tak aby vychovali deti, ktoré sa aktívne zapoja do demokratickej spoločnosti. Na zákon nadväzovalo aj vydanie podporných materiálov. V politike kvality sa dostalo priestoru aj grantom pre Národné centrum multikultúrneho vzdelávania určeným na začatie vzdelávania v oblasti mnohojazyčnosti a multikulturalizmu.

Výzva 3: Implementácia – pretavenie cieľov do konkrétnych krokov

Pretavenie cieľov do konkrétnych krokov je výzvou takmer vo všetkých krajinách OECD. Úspešná implementácia si vyžaduje predovšetkým úplnú podporu a prijatie zo strany zainteresovaných aktérov, ktoré stoja v jej prvej línii. Získanie ich podpory a prijatia si vyžaduje strategické myslenie, realistický časový rozvrh, dostatočné finančné prostriedky a silné politické vodcovstvo.

V skutočnosti však mnohé z krajín hlásia, že na implementáciu cieľov nemajú k dispozícii dostatočné finančné ani ľudské zdroje. Majú pocit, že nedisponujú dostatočnými poznatkami o riadení procesu implementácie a často zisťujú, že ich plány nie sú realistické, pretože boli vytvorené pod tlakom, aby sa ich dokončenie stihlo ešte počas volebného obdobia.

Tvorba zákonov a politických dokumentov na podporu plnenia cieľov

- Pre naplnenie cieľa zvýšenia účasti vo VSRD zreformovala federálna vláda v **Mexiku** v roku 2002 články 3 a 31 Mexickej ústavy. Reforma zahŕňala zmenu, ktorou sa predškolské vzdelávanie stalo povinným. Tento krok zvýšil účasť vo VSRD, najmä v skupine 4 a 5-ročných detí.
- **Nórska** vláda v roku 2009 predložila parlamentu Bielu knihu, ktorá sa zaoberala výhradne kvalitou materských škôl v Nórsku. V knihe boli predstavené tri hlavné ciele: 1) zabezpečenie rovnosti a vysokej kvality vo všetkých materských školách; 2) posilnenie materských škôl ako arény na učenie a rozvoj a 3) zaistenie príležitosti pre všetky deti aktívne participovať v bezpečnom a inkluzívnom prostredí materskej školy. Dokument sa zaoberá aj situáciou a výzvami v tejto oblasti a navrhuje kroky zamerané na rozvoj vysokej a porovnateľnej kvality vo všetkých materských školách. V súvislosti s Bielou knihou boli vytvorené dve verejné komisie: úlohou jednej bolo poskytovať poradenstvo vo veciach riadenia sektora, úlohou druhej navrhovať rôzne opatrenia na zabezpečenie vysoko kvalitného štruktúrovaného VSRD pre všetky deti.
- Za účelom zvýšenia účasti vo VSRD prijalo **Poľsko** niekoľko reforiem systému školstva: bol novelizovaný Školský zákon z roku 1991, ktorý uzákonil povinnú školskú dochádzku od veku 6 rokov (predtým od 7 rokov) a povinné predškolské vzdelávanie pre 5-ročné deti. Okrem toho boli prijaté aj ďalšie predpisy, ktoré umožnili poskytovanie služieb VSRD aj v iných zariadeniach než tradičné materské školy, ako napr. v materských centrách a bodoch. Tieto zariadenia sú povinné používať štandardný vzdelávací program, ale môžu fungovať počas iných hodín než tradičné materské školy a jednoduchšie sa zriaďujú. Zmeny v predpisoch viedli k zvýšeniu miery účasti vo VSRD v skupine 3 – 5-ročných detí z približne 45% v 2006/07 na 65% v 2010/11.
- Biela kniha o vzdelávaní v **Slovinsku** (1995) zdôrazňuje, že kvalita vzdelania a nepretržité odborné vzdelávanie profesionálnych pracovníkov na predškolskej úrovni je základnou podmienkou ich profesionálnosti, autonómie a zodpovednosti. Biela kniha poslúžila ako základ pre systémové a legislatívne zmeny týkajúce sa zvyšovania kvality VSRD a vzdelávania.
- Štáty a teritória v **Austrálii** podpísali Melbournskú deklaráciu o vzdelávacích cieľoch pre mladých Austrálčanov. Deklarácia stanovuje ciele, ktoré sa Austrália bude usilovať splniť pre svoju najmladšiu skupinu obyvateľstva.

- V roku 2011 prijala **Manitoba (Canada)** Zákon o príprave študentov na úspech (Preparing Students for Success Act), ktorý stanovuje, že vo všetkých nových školách a po väčších renováciách aj v existujúcich školách musia fungovať aj zariadenia VSRD. Tento zákon prispieva k naplneniu cieľa Manitoby zlepšiť prístup a poskytovanie VSRD pre všetky deti a rodiny a zabezpečuje vytváranie nových štruktúr VSRD.

Pridelovanie financovania na implementáciu cieľov kvality

- Samosprávy vo **Flámsku (Belgicko)** zaznamenali prudký nárast počtu žiakov materských a základných škôl, preto bolo potrebné vyčleniť pre školy v súlade so zákonom stanovenými tabuľkami financovania ďalšie vyučovacie hodiny. Vyučovacie hodiny navyše zvyšujú aj nároky na financovanie zamestnancov/pedagógov. Prepočítanie pridelovaných finančných prostriedkov sa uskutočňuje okamžite vtedy, keď sa počet žiakov zaradených do bežnej základnej školy zvýši najmenej o 12 žiakov v prvý deň školy v októbri 2010 v porovnaní s predchádzajúcim dňom. Zníženie o 12 a viac žiakov naopak prináša aj odpočítanie jednej vyučovacej hodiny (spolu s vyčlenenou čiastkou) na žiaka z celkového počtu vyučovacích hodín.
- Vláda v **Austrálii** investuje prostriedky do podpory zavádzania nového Národného rámca kvality raného vzdelávania a starostlivosti. Okrem toho poskytuje finančnú podporu vo forme jednorazových grantov službám celodennej starostlivosti v znevýhodnených oblastiach, ktoré im umožnia pripraviť sa na zavedenie Národného rámca kvality.
- **Španielsko** sa vydalo cestou zvyšovania počtu miest vo VSRD určených pre vekovú skupinu 0 – 3 ročných detí (cyklus 1). Na dosiahnutie svojho cieľa vláda poskytla finančné prostriedky na otvorenie nových štátnych predškolských zariadení, rozšírenie existujúcich a transformovala zariadenia poskytujúce dennú starostlivosť na služby s väčším zameraním na vzdelávanie malých detí. Na roky 2008-2012 vyčlenila celkovo EUR 1 087 mil., ktoré sa použijú na vyššie uvedené kroky a zvýšenie kvality poskytovania napr. prostredníctvom zvýšenia poskytovania školenia pre pedagógov VSRD.
- **Kórea** zvýšila v 2010 investície do VSRD na 0,62% HDP. V porovnaní s rokom 2005 sa investície do VSRD zvýšili dva a polkrát. Od marca 2012 všetky päť ročné deti, bez ohľadu na výšku príjmu rodiny, budú mať nárok na bezplatné vzdelávanie a starostlivosť.
- Na podporu splnenia stanoveného cieľa, zvýšenia účasti vo VSRD, pripravilo ministerstvo sociálnych vecí v **Mexiku** program na stimuláciu prístupu a účasti vo VSRD pre deti pracujúcich matiek, ktoré nemali prístup k službám starostlivosti o deti ponúkanými ministerstvom školstva a zdravotníctva. Služba sa volá *Estancias Infantiles*. Program zavedený v roku 2007 zahŕňa zakladanie opatrovateľských centier v mestských oblastiach pre deti nízko príjmových pracujúcich rodičov.
- **Írsko** v rokoch 2006-2010 zaviedlo Program investícií do starostlivosti o deti. Program, ktorý nadviazal na Program rovných príležitostí v starostlivosti o deti prebiehajúci v rokoch 2000-2006 (500 mil. EUR), priniesol významné investície do infraštruktúry starostlivosti o deti. Jeho cieľom bolo vytvoriť 50 000 nových miest vo VSRD a takto umožniť rodičom prístup k nákladovo zvládnuteľnej kvalitnej starostlivosti o deti.
- **Nórsko** vyčlenilo finančné prostriedky na zvýšenie účasti vo VSRD, keďže v Nórsku sa považuje za významný cieľ kvality právo dieťaťa na miesto v materskej škole. Vyčlenené finančné prostriedky vo forme účelových grantov boli určené na vytvorenie nových miest v materských školách (získať ich mohli všetci vlastníci – verejní aj súkromní). S ohľadom na politické časové obmedzenie sa účelovo viazaný grant začal poskytovať aj

na vytvorenie dočasných miest v materských školách. Systém financovania zároveň riešil potrebu ďalších grantov zo strany samospráv na pokrytie nákladov vyplývajúcich z rozšírenia služieb. Štátne granty pre sektor sa od 2003-08 zvýšili z 0,5 na 0,8 HDP (NOK 4,5 mld. v 2000 na NOK 24,3 mld. v 2009). V roku 2009 navyše nadobudlo platnosť právo každého dieťaťa od veku jedného roka na miesto vo VSRD.

- **Manitoba (Kanada)** investovala do zvýšenia kvality a naplnenia cieľov súvisiacich s prostriedkami VSRD prostredníctvom vytvorenia účelového priestoru pre rané vzdelávanie a starostlivosť. V rámci Family Choices (programu Manitoby pre rané vzdelávanie a starostlivosť) provincia investovala do kapitálového fondu na zlepšenie kvality centier VSRD. Od roku 2008 bolo na udelenie financovania schválených 114 projektov, vrátane 54 nových opatrovateľských zariadení, pre ktoré bol vydaný súhlas na založenie alebo ktoré už boli založené. Mnoho nových zariadení je umiestnených v rámci škôl alebo v školských priestoroch. Postupuje sa v súčinnosti s ministerstvom školstva, ktoré podporuje budovanie neziskových centier VSRD prepojených so štátnymi školami. Family Choices zároveň zastrešuje aj ďalšie iniciatívy, ktoré sa sústreďia na zvyšovanie kvality, napr. úsilie zamerané na posilnenie pracovníkov prostredníctvom školenia a stratégií zameraných na ich nábor a udržanie v zamestnaní.
- **Švédsko** zaviedlo špeciálne účelové granty, vďaka ktorým by sa malo podariť naplniť cieľ zvýšenia účasti vo VSRD a rozšírenia ponuky služieb.
- **Poľsko** účelovo vyhradilo finančné prostriedky na zvýšenie ponuky a prístupu k službám VSRD a na všeobecné zvýšenie miery účasti. Krajine sa podarilo získať zásadný objem financovania aj od Európskej únie, čo umožnilo vytvorenie nových materských škôl, nových foriem materských škôl ako i rozvoj a podporu existujúcich predškolských zariadení. Na roky 2007-13 vláda vyčlenila na VSRD viac než 305 mil. EUR so zvláštnym dôrazom na rozvoj predškolských zariadení vo vidieckych oblastiach, kde je miera účasti najnižšia.

Vytvorenie expertnej skupiny pre usmerňovanie implementácie

- Počas integrácie materských škôl do systému základného školstva v rámci úsilia o zvýšenie kvality bol na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** vytvorený špecializovaný Tím pre prechod materských škôl (Kindergarten Transition Team – KTT), ktorý bol poverený usmerňovaním celého procesu. Členmi tímu boli zástupcovia ministerstva školstva, pedagógovia VSRD a sedem ďalších partnerov. V jeho rámci bolo vytvorených deväť pracovných skupín, ktoré riešili problémy v kritických oblastiach prechodu. Každá pracovná skupina pripravila v spolupráci s KTT pracovný plán a dostala k dispozícii deväť mesiacov na implementáciu prechodu. Do septembra 2010 začalo 1 410 malých detí na Ostrove Princa Eduarda navštevovať materské školy v štátnych školách a prechod sa podarilo úspešne dokončiť. Celkové náklady na uskutočnenie tohto plánu sa odhadujú na 10 mil. CAD. Na Ostrove Princa Eduarda bol navyše vytvorený Riadiaci výbor pre VSRD, ktorý má za úlohu monitorovať implementáciu iniciatívy *Predškolská excelentnosť*. Členmi výboru sú zástupcovia vlády a komunity.

Zmena veku začiatku školskej dochádzky pre naplnenie cieľov účasti

- Vláda **Slovenskej republiky** v roku 2010 prijala rozhodnutie, ktorým sa posledný rok predškolského vzdelávania v materskej škole stáva od roku 2014 povinným. Očakáva sa, že toto opatrenie výrazne zvýši účasť vo VSRD.
- V roku 2002 rozhodla vláda **Mexika**, že predškolské vzdelávanie bude povinné. Rozhodnutie bolo realizované v niekoľkých etapách: v 2004/05 sa stal povinným tretí ročník predškolského vzdelávania, prvý a druhý ročník sa stali povinnými o rok neskôr

v 2005/06. V 2008/09 sa stal povinným aj prvý ročník (3 – 4-ročné deti). Významný pozitívny účinok na zápis sa podarilo dosiahnuť najmä v skupine 4 – 5-ročných detí.

- V júli 2008 sa znížil na **Ostrove Princa Eduarda** vek nástupu do školy na 5 rokov (dosiahnutých do 31. decembra roka návštevy materskej školy), čo znamenalo zosúladenie veku nástupu do školy s väčšinou ostatných kanadských provincií. Tento krok zvýšil účasť vo VSRD a prispel aj k väčšiemu sprístupneniu týchto služieb.
- **Poľsko** sa za účelom zvýšenia účasti vo VSRD rozhodlo znížiť vek začiatku povinnej školskej dochádzky na šesť rokov (predtým sedem rokov) a stanoviť povinnú návštevu predškolského zariadenia pre 5-ročné deti. Zmeny v predpisoch viedli k zvýšeniu miery účasti vo VSRD v skupine 3 – 5-ročných detí zo 45% v 2006/07 na 65% v 2010/11.
- V **Španielsku** sa znížil vek, od ktorého sa vzdelávanie poskytuje bezplatne v rámci Národného plánu vzdelávania na roky 2008-2010 na tri roky. Znamená to, že bezplatné je predškolské vzdelávanie pre všetky deti vo veku 3 – 6 rokov, po ktorom nasleduje bezplatná povinná školská dochádzka od veku 6 rokov vyššie. Táto iniciatíva výrazne prispela k zvýšeniu účasti vo VSRD.

Analýza alebo meranie výsledkov implementácie

- **Čínska** nadácia pre výskum a rozvoj (CDRF) analyzovala výsledky svojich rozvojových projektov zameraných na VSRD v okrese Xundian po uplynutí jedného roka od implementácie programu. Účelom bolo zistiť, či sa podarilo splniť ciele zlepšenia zdravotných podmienok a zvýšenia pokrytia VSRD v skupine malých detí. Nadácia zistila, že sa podarilo zlepšiť aj pokrytie aj stravovacie podmienky: percento anemických detí vo vekovej skupine 6 – 24 mesačných detí kleslo zo 71,7% na 52,2%. Miera miernej až vážnej retardácie rastu sa znížila o 25% a pokrytie VSRD sa po jednom roku trvania programu dostalo na úroveň 89%.
- **Španielsko** plánuje prostredníctvom vyhodnotenia implementácie svojho programu *Educa3* zistiť, či sa podarilo dosiahnuť ciele programu, a aké mal program výsledky z pohľadu kvality poskytovania služieb VSRD pre vekovú skupinu 0 – 3-ročných detí.

VYTVORENIE A ZAVEDENIE PREDPISOV A ŠTANDARDOV KVALITY

Výzva 1: Zabezpečenie finančných prostriedkov na zvýšenie kvality vo VSRD

V čase hospodárskej krízy sú vlády pod zvyšujúcim sa finančným tlakom, ktorý v mnohých krajinách OECD negatívne ovplyvňuje výšku finančných prostriedkov dostupných pre VSRD. Pri úvahe o zvyšovaní úrovni kvality služieb VSRD sa často ponúka otázka, či by nemalo byť prioritou sprístupňovanie služieb namiesto zvyšovania ich kvality. Rastúci objem výskumu naznačuje, že „kvantita bez kvality“ môže škodlivo ovplyvniť vývoj dieťaťa, na druhej strane však môže zvýšiť účasť žien a trhu práce. V súčasnosti sú o týchto otázkach k dispozícii iba obmedzené dôkazy.

Ďalším faktom je, že financovanie VSRD je pomerne obmedzené. V niektorých, ak nie vo všetkých, krajinách, kde VSRD patrí do referátu ministerstva školstva, ministerstva sociálnych vecí alebo ministerstva pre záležitosti detí, má VSRD nižšiu prioritu než povinné alebo vysokoškolské vzdelávanie a preto sa naň v prepočte na jedno dieťa vyčleňuje menej

prostriedkov zo štátneho rozpočtu; oveľa menšie sú aj zdroje a pracovníci pridelení v rámci ministerstva na riešenie tejto agendy v porovnaní so zdrojmi a pracovníkmi, ktorí sa zaoberajú povinnou školskou dochádzkou. Príčinou by mohlo byť nedostatočné povedomie a informovanosť tvorcov politiky o význame a relevantnosti kvality poskytovania VSRD pre lepšie výsledky dieťaťa v neskoršom vzdelávaní a to aj napriek tomu, že takéto závery vyplývajú z čoraz väčšieho objemu výskumu a existujúcej dôkazovej základne v tejto oblasti.

Revidovanie štandardov kvality pri rozširovaní prístupu, zvyšovaní účasti a zlepšovaní kvality

- Samosprávy vo **Flámsku (Belgicko)** s hustotou obyvateľstva väčšou než 1 500 obyvateľov/km² môžu v súčasnosti omnoho rýchlejšie budovať nové školy združujúce materské a základné školy: požiadavka minimálnej vzdialenosti 2 km medzi školami sa znížila na 250 m, čo prispieva k napĺňaniu cieľa zvyšovania poskytovania kvalitného VSRD. Flámska vláda navyše rozhodla o zmene pomeru počtu miest VSRD pripadajúcich na jedného učiteľa v dotovaných opatrovateľských zariadeniach z 1:7 na 1:6,8 v 2003; s ďalšou zmenou v 2005 na 1:6,5.
- **Kórea** sprísnila predpisy pre opatrovateľské centrá novelizáciou Zákona o starostlivosti o deti v 2005 s cieľom zvýšiť kvalitu poskytovaných služieb. Opatrovateľské centrum sa môže starať najviac o 300 detí a malo by sa nachádzať najmenej 50 metrov od nebezpečných zariadení. Vláda navyše rozhodla aj o zvýšení regulovanej rozlohy priestoru pripadajúceho na dieťa z 3,64 na 4,29 m²; rozloha priestoru/dieťa v triede sa zmenila na 2,64 m². Znížil sa zároveň aj pomer počtu detí pripadajúcich na jedného pedagóga: z 1:5 na 1:3 pre deti do 1 roka; 1:5 pre 1-ročné deti; 1:7 pre 2-ročné deti; z 1:20 na 1:15 pre 3-ročné deti a 1:20 pre 4-5-ročné deti. Pre lepšie sprístupnenie kvalitných vzdelávacích služieb Kórea v súčasnosti rozširuje sieť štátnych materských škôl v mestských oblastiach a transformuje 322 malých materských škôl pridružených k základným školám na vidieku na 112 materských škôl do roku 2012.
- Minimálne štandardy provincie **Manitoba (Kanada)** pre VSRD sú zakotvené v zákone o štandardoch komunitnej starostlivosti o deti (Community Child Care Standards Act) a nariadení provincie Manitoba č. 62/86. V rámci programu Family Choices (5-ročný plán provincie Manitoba zameraný na VSRD) sa vláda zaviazala zrevidovať a zmodernizovať zákon o štandardoch komunitnej starostlivosti o deti. V septembri 2009 nadobudli platnosť nové predpisy, ktoré vyžadujú, aby všetky licencované opatrovateľské zariadenia začali postupovať v súlade s politikou začleňovania detí s potrebou ďalšej podpory (so špeciálnymi potrebami). V máji 2010 vstúpila do platnosti aj Charta bezpečnosti služieb starostlivosti o deti (novela zákona o štandardoch komunitnej starostlivosti o deti). Podľa Charty bezpečnosti musia mať všetky licencované opatrovateľské zariadenia v Manitobe schválené plány BOZP a kódexy správania, vrátane postupov kontroly prístupu návštev. V budúcnosti sa plánuje ďalšie prehodnocovanie štandardov.
- Na **Ostrove Princa Eduarda** sa pracuje na príprave Zákona o ranom vzdelávaní a starostlivosti o deti (Early Learning and Child Care Act), ktorý by mal nahradiť súčasný Zákon o opatrovateľských zariadeniach pre deti (Child Care Facilities Act, R.S.P.E.I. 1988 kap. C-5. Predpisy korešpondujúce s týmto novým zákonom sa v súčasnosti pripravujú a momentálne majú podobu návrhov. O zmenách v novom zákone už prebehli konzultácie so sektorom starostlivosti o deti a ďalšie konzultácie o pripravovaných súvisiacich predpisoch sa uskutočnia na jeseň 2011. Na základe konzultácií budú vypracované a navrhnuté revízie, vďaka ktorým by predpisy mali byť čo najaktuálnejšie a stimulovať zvyšovanie kvality VSRD.

- Hodnotenie služieb VSRD poskytovaných v súčasnosti v Španielsku ukázalo, že minimálne štandardy nastavené pre vekovú skupinu 0-3 rokov na regionálnej úrovni sa z pohľadu kvality poskytovanej týmto najmladším deťom vzájomne výrazne líšia. Kvôli týmto rozdielom sa Španielsko rozhodlo vytvoriť národné minimálne štandardy pre sektor VSRD pre vekovú skupinu 0 – 3 rokov cestou revízie regionálnych štandardov a stanovenia národných minimálnych štandardov.

Zosúladenie zvyšovania kvality vo VSRD s povinnou školskou dochádzkou

- **Spojené štáty** v roku 2009 vyčlenili 4,35 miliárd USD pre fond Race to the Top (Dostaň sa na vrchol – RTT), súťažný grantový program vytvorený na podporu a odmenenie štátov, ktoré vytvárajú podmienky na reformy a inovácie vo vzdelávaní, vrátane systémov vzdelávania od predškolskej cez základnú až po stredoškolskú úroveň. V 2011 bude pridelené financovanie vo výške 700 miliónov USD, 200 miliónov USD sa použije na zlepšenie situácie vo vzdelávaní K-12 (od materskej školy – vek 4-6 rokov po strednú školu – vek 16-19 rokov, pozn. prekl.). 500 miliónov USD bude pridelených v rámci novej súťaže Race to the Top-Early Learning Challenge (v rámci programu Dostaň sa na vrchol - RTT-ELC) štátom, ktoré plánujú zvýšiť kvalitu programov raného vzdelávania a rozvoja. Súťaž prebiehajúca pod spoločnou záštitou ministerstva školstva a ministerstva zdravotníctva a humánnych služieb vyzýva štáty, aby komplexne rozvíjali integrované, vysoko kvalitné systémy raného vzdelávania, ktoré prispievajú k tomu, aby deti, najmä deti s náročnými špeciálnymi potrebami, nastúpili do školy pripravené a schopné uspieť. Konkrétne požiadavky, priority a výberové kritériá súťaže sa v súčasnosti ešte pripravujú. Podľa štatútu súťaže jej účastníci budú musieť:
 - zvýšiť počet a percento detí z nízkopříjmových a znevýhodnených rodín v každej vekovej skupine – dojčatá, batolátá a deti v predškolskom veku – zaradených do vysoko kvalitných programov raného vzdelávania;
 - vytvoriť a zaviesť integrovaný systém vysoko kvalitných programov a služieb raného vzdelávania a
 - zabezpečiť, aby akékoľvek použitie hodnotenia bolo v súlade s odporúčaniami správ o ranom detstve Národnej rady pre výskum.

Prepojenie štandardov kvality a verejného financovania

- Kvôli vyššej participácii detí vo VSRD potrebujú poskytovatelia vo **Flámsku (Belgicko)** na splnenie štandardov týkajúcich sa počtu a úrovne pracovníkov väčšie finančné zdroje. V niektorých samosprávach s výrazným nárastom počtu žiakov materských škôl boli školám pridelené dodatočné „vyučovacie hodiny“. Financovanie sa školám poskytuje podľa počtu vyučovacích hodín v súlade so zákonom stanovenými tabuľkami financovania. Ak materskú školu začne navštevovať viac detí, sú jej pridelené dodatočné vyučovacie hodiny a vyššie finančné prostriedky, aby bola schopná dodržať štandardy kvality pre pomer počtu detí pripadajúcich na pedagóga. Vyučovacie hodiny a financovanie sa prepočítava okamžite vtedy, ak sa počet žiakov zvýši v prvý deň školy v októbri 2010 aspoň o 12 žiakov v porovnaní s prvým dňom školského roka 2010-11. Zníženie o 12 a viac žiakov sa odpočítava v pomere jedna vyučovacia hodina/žiak z vyučovacích hodín v súlade so zákonom stanovenými tabuľkami financovania. Tento postup platí iba pre sektor vzdelávania, nie pre opatrovatelstvo.

Použitie príkladov zo zahraničia na formovanie predpisov a štandardov

- **Austrália** prostredníctvom dôkazov vyplývajúcich z medzinárodného výskumu o pozitívnych vplyvoch VSRD na vývoj detí presvedčila zúčastnených aktérov, aby prijali príslušné predpisy a štandardy.

Stanovenie vysokej priority štandardov v rámci politického programu

- Agentúra *Kind en Gezin* vo **Flámsku (Belgicko)** sa rozhodla ísť cestou dôrazu na poskytovanie vysoko kvalitných služieb VSRD všetkým malým deťom, čo stimulovalo spoluprácu s politikmi na zlepšovaní kvality vo VSRD. Záujem politikov o túto vec mal za následok zvýšenie dostupného financovania.
- V **Českej republike** vláda postavila revíziu štandardov pre VSRD na popredné miesta svojho politického programu a v súčasnosti pripravuje revíziu legislatívnych podmienok vzťahujúcich sa na kvalitu vo VSRD. Vďaka tomu, že sa VSRD stala prioritou vlády, dostáva sa jej v súčasnosti vyššej politickej pozornosti.

Výzva 2: Nedostatočná transparentnosť medzi rôznymi poskytovateľmi

V krajinách OECD existujú rôzne služby VSRD, ktoré často postupujú podľa odlišných predpisov a sektor sa z tohto dôvodu javí ako roztrieštený. Napríklad pomery počtu detí pripadajúcich na pedagógov alebo veľkosť skupín často upravujú nekoordinované štandardy pre predškolské zariadenia a materské školy, opatrovateľské centrá a rodinné denné centrá. Príčinou tohto stavu je čiastočne skutočnosť, že za sektory VSRD zodpovedajú viaceré ministerstvá a rôzne úrovne štátnej správy.

Kvalita jednotlivých služieb – regulovaných rozdielnymi štandardmi – je pre rodičov často neprehľadná a nerozumejú jej. V situácii, kedy sa používajú rôzne predpisy, napr. pre starostlivosť a vzdelávanie, môže byť ich harmonizácia veľkou výzvou. Dosiahnutie dohody o zosúladení môže byť náročné aj kvôli rôznym pohľadom na to, ktoré predpisy by sa mali používať: jednotlivé služby majú k tejto otázke odlišné postoje. Riadenie ďalej komplikuje súčasný stav, ako sú zodpovednosť za VSRD na rôznych úrovniach štátnej správy alebo oddelené poskytovanie opatrovania a vzdelávania.

Neregulované služby VSRD sa často dostávajú k slovu aj v situácii, kedy prevláda nedostatok miest pre deti. Keďže na poskytovanie týchto služieb sa predpisy nevzťahujú, kvalita sa určuje iba podľa cien: bohatí dostanú vysokú kvalitu, chudobní nízku. Takáto situácia vyvoláva obavy v zmysle možnosti zabezpečenia minimálnych štandardov, otázky finančnej dostupnosti a teda rovnosti pre všetky deti.

Dosiahnutie koherentnosti politiky prostredníctvom koordinovaného alebo jednotného riadenia

- V **Austrálii** sa snaží Národná partnerská dohoda o Národnom programe kvality pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve presadiť spoločný systém riadenia prostredníctvom založenia Austrálskeho orgánu pre kvalitu vzdelávania a starostlivosti o deti (ACECQA).
- V **Írsku**, v roku 2005, zameral Úrad ministra pre záležitosti detí a mládeže (OMCYA) svoje úsilie na zvýšenie koherentnosti tvorby politiky pre deti a na zlepšenie života detí (v rámci Národnej stratégie pre deti). OMCYA patrí do referátu ministerstva zdravotníctva a detí. Skladá sa z útvarov zameraných na rôzne aspekty politiky pre deti, vrátane Útvaru

pre prosperitu a ochranu detí, Riaditeľstva pre starostlivosť o deti a Útvary pre národnú stratégiu pre deti a mládež. Takéto usporiadanie umožňuje zamestnancom pracovať bok po boku a poskytuje priestor pre jednotný prístup vlády k príprave politiky a dodávke služieb pre deti.

- Od roku 2009 pracujú v **Mexiku** spoločne tri organizácie zodpovedajúce za VSRD v organizácii s názvom Národný systém denných opatrovateľských centier (*Sistema Nacional de Guarderías, SNGEI*), ktorá patrí po ministerstvo zdravotníctva. *SNGEI* bola založená vyhláškou prezidenta ako organizácia na podporu koordinácie sektorov s cieľom zvýšiť kvalitu služieb VSRD. I keď nepredstavuje zmenu v riadiacej štruktúre či integrácii služieb VSRD, je to spôsob ako efektívnejšie koordinovať služby VSRD v roztrieštenom systéme.
- **Flámsko (Belgicko)** združí dotované a nezávislé starostlivosť o deti do jedného systému licencovanej starostlivosti o deti, namiesto ich rozdelenia ako tomu bolo v minulosti.
- **Španielsko** vytvorilo sieť vzdelávacích úradov, kam patrí aj ministerstvo školstva a rôzne regionálne školské rady a kde si budú jej členovia vymieňať informácie o rôznych predpisoch platných v ich regiónoch. Za svoj dlhodobý cieľ si stanovila zvýšenie kvality a výmenu informácií o osvedčených postupoch v regiónoch prostredníctvom zvyšovania povedomia o regionálnych rozdieloch v poskytovaní služieb, vrátane úrovne kvality.
- **Turecko** vytvorilo v roku 1992 Generálne riaditeľstvo pre rozvoj predškolských služieb, ktorého cieľom bolo podporovanie rozvoja detí navštevujúcich predškolské zariadenia. Príslušné predpisy, programy, požiadavky na priestor, vzdelávacie materiály a vybavenie boli aktualizované tak, aby poskytovali kvalitné vzdelanie malým deťom, a boli zaradené do agendy jednej vládnej agentúry, čo umožnilo dosiahnuť väčšiu koherentnosť kvality.

Racionalizácia rozdielnych štandardov vzdelávania a starostlivosti

- V roku 2010 nadobudol v **Holandsku** platnosť zákon o štandardoch kvality pre *peuterspeelzalen* (detské krúžky pre batolátá, druh služieb VSRD pre 2-3 ročné deti). Pred týmto zákonom neexistoval pre detské krúžky žiadny národný rámec štandardov kvality. Štandardy kvality pre tieto služby sa v jednotlivých samosprávach líšili. Keď začal platiť nový zákon, začali pre detské krúžky zároveň platiť aj národné štandardy kvality pre dennú starostlivosť (podľa zákona o dennej starostlivosti). Takouto cestou vznikol národný rámec kvality. Manažérom detských krúžkov v súčasnosti zákon ukladá povinnosť poskytovať služby na kvalitatívnej úrovni stanovenej v štandardoch kvality.

Vytvorenie rámca, ktorý vnesie transparentnosť do pojmu „kvalita“ pre používateľov služieb

- V **Austrálii** v decembri 2009 Rada austrálskych vlád, ktorá združuje austrálsku federálnu vládu a vlády všetkých štátov a teritórií, podpísala z pohľadu snahy o dosiahnutie vyššej kvality vzdelávania a starostlivosti historickú dohodu, ktorá uznáva, že poskytnutie čo najlepšieho štartu do života deťom je základom pre ich lepšie výsledky v škole a v neskoršom živote a prináša dlhodobé spoločenské prínosy. Národná partnerská dohoda o Národnom programe kvality pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve vytvorí nové národné štandardy kvality pre služby VSRD a služby starostlivosti v školskom veku, vrátane vyššieho počtu pedagógov pripadajúcich na dieťa či vzdelanejších opatrovateľov a pedagógov so zameraním na VSRD. Plnenie požiadaviek nového zákona, ktorý nadobúda účinnosť 1. januára 2012, bude rozdelené do viacerých etáp a malo by byť dokončené v priebehu nasledujúceho desaťročia.
- Nový regulačný rámec pre **Nový Zéland**, implementovaný v 2008, jasnejšie a transparentnejšie stanovuje regulované požiadavky. Rámec pozostáva z legislatívy,

predpisov a tretej vrstvy kritérií používaných na hodnotenie súladu so štandardmi stanovenými v predpisoch.

- **Turecko** vypracovalo rámec kvality s názvom Celkové riadenie kvality, ktorý zahŕňa minimálne štandardy kvality platné pre všetky turecké predškolské zariadenia. Predškolské zariadenia sú monitorované podľa tohto rámca a vyhodnocuje sa ich kvalita.

Výzva 3: Prispôsobenie miestnym potrebám

Regionálne a miestne kontexty VSRD sa môžu v rámci krajiny výrazne líšiť a na národnej úrovni je často k dispozícii nedostatok poznatkov o miestnych potrebách. Ako najefektívnejšie sa z tohto pohľadu logicky javí prijatie štandardov zodpovedajúcich miestnym potrebám.

Na druhej strane, prispôsobenie štandardov a predpisov rozmanitým regionálnym alebo miestnym okolnostiam v sebe skrýva riziko nevyrovnanej úrovne kvality v rámci celej krajiny. Takáto situácia vyvoláva znepokojenie z perspektívy dieťaťa: dieťa narodené v jednom regióne bude mať prístup k vysoko kvalitnému VSRD, kým dieťa narodené v inom nie, pretože región zaviedol nižšie štandardy kvality. Minimálne štandardy by mali byť teda prijímané a dodržiavané na celonárodnej úrovni, ale v podobe prispôbenej miestnym podmienkam.

Delegovanie zodpovedností miestnym orgánom

- V **Belgicku** boli zodpovednosti za starostlivosť o deti zverené jednotlivým komunitám (flámsky, francúzsky a nemecky hovoriacim), čo v dôsledku znamenalo, že jednotlivé komunity prijali rôzne predpisy zodpovedajúce pohľadu na starostlivosť o dieťa prevládajúcemu v danej komunite.
- Vo **Fínsku** prichádza stále vo väčšej miere k delegovaniu rozhodovacích právomocí miestnej úrovni prostredníctvom Zákona o miestnych samosprávach z roku 1995. Vďaka tomuto postupu sa zvýšila autonómia miestnych orgánov, ktoré majú v súčasnosti väčšiu voľnosť v oblasti zavádzania VSRD. Napriek tomu, že fínsky systém je decentralizovaný, národná legislatíva aj naďalej stanovuje jednoznačné požiadavky, ktoré musia miestne samosprávy plniť (napr. prístup, pedagogické ciele, úroveň kvalifikácie zamestnancov, pomery počtu detí na pedagóga a poplatný za dennú starostlivosť).
- V roku 2000 prišlo k zásadnej decentralizácii riadenia raného vzdelávania aj v **Slovenskej republike**. Zodpovednosť za materské školy prešla na mestá a samosprávy. V rámci tejto zmeny sa zriaďovateľmi materských škôl stali samosprávy a zároveň sa, vo väčšine prípadov, stali z nich aj zamestnávateľmi pedagogických pracovníkov VSRD. Tento posun umožnil jednoduchšie prispôsobenie VSRD miestnym potrebám.
- V roku 2008 postúpila **Kórea** celkový rozpočet na vzdelávanie miestnym úradom, vrátane úradov zodpovedajúcich za VSRD. V dôsledku toho miestne školské úrady získali väčšiu autonómiu a zodpovednosť za tvorbu konkrétnych predpisov podľa všeobecne platných usmernení centrálnej vlády a teda za ich efektívne prispôsobenie miestnym potrebám.

Výzva 4: Implementácia

Zavádzanie štandardov a predpisov a ich monitorovanie môže byť veľmi náročnou úlohou najmä, ak nie sú k dispozícii dostatočné finančné prostriedky, ľudské zdroje alebo čas. Často prevláda aj nedostatočná podpora či ich prijatie jednotlivými zúčastnenými aktérmi, nedostatok poznatkov a malá informovanosť o štandardoch a predpisoch. Chýbajúca expertíza a know-how

v oblasti zavádzania alebo monitorovania predpisov môže naplnenie tejto výzvy ešte viac skomplikovať.

Zaistenie prijatia predpisov zúčastnenými aktérmi prostredníctvom ich zapojenia do procesu tvorby

- V **Austrálii** bola vytvorená Referenčná skupina zúčastnených strán, ktorá pôsobila ako kľúčové konzultačné fórum v priebehu prechodu na Národný program kvality (National Quality Agenda – NQA) a počas jeho zavádzania. Členovia referenčnej skupiny zastupovali sektor VSRD a základného školstva a patrili medzi nich zástupcovia centrálnych orgánov, odborových zväzov, akademickej obce, školiacich organizácií a osobitných záujmových skupín. Rada austrálskych vlád konzultovala s verejnosťou viaceré možnosti pre zlepšenie kvality VSRD. Vyzvala širokú verejnosť, aby vyjadrila svoje názory a pripomienky k niekoľkým navrhovaným opatreniam na zlepšenie kvality, vrátane zmien zákonom stanovených štandardov.
- V **Holandsku** sa pred prijatím akýchkoľvek štandardov pre starostlivosť o deti majú možnosť vyjadriť organizácie zúčastnených strán ako rodičovská organizácia BOInK a zástupcovia sektoru starostlivosti o deti. Spoločne ministrom predkladajú svoje pripomienky a rady týkajúce sa štandardov kvality. Vďaka účasti týchto organizácií v procese vláda nemusí čeliť odporu pri zavádzaní nových predpisov do praxe.
- **Ostrov Princa Eduarda a Manitoba (Kanada)** využili konzultačný proces pri zmenách predpisov na to, aby vyhovelí potrebám zúčastnených strán a zástupcov sektora VSRD a do programov VSRD začlenili v súčasnosti najlepšie osvedčené postupy pre pedagógov a správcov programov. Na Ostrove Princa Eduarda funguje regulačná rada, ktorá monitoruje dodržiavanie Zákona o zariadeniach poskytujúcich starostlivosť o deti. Je zložená zo zástupcov širokej verejnosti, štátneho školstva, vlády a sektora raného vzdelávania. V Manitobe bol vytvorený Výbor pre reguláciu a revíziu starostlivosti o deti, ktorý sa skladá zo zástupcov vlády a skupín zúčastnených strán, vrátane Manitobskej asociácie pre starostlivosť o deti (Manitoba Child Care Association) združenia obhajujúceho pracovníkov pôsobiach v oblasti starostlivosti o deti. Výboru sa pomocou spolupráce a konzultácií podarilo úspešne dospieť k dohode o regulačných zmenách týkajúcich sa zlepšenia licencovaných služieb VSRD v Manitobe.

Vyčlenenie finančných prostriedkov na implementáciu

- *Participatie Maatschappij Vlaanderen* (Participačná spoločnosť Flámsko) vo **Flámsku (Belgicko)** založila investičný fond pre nezávislý sektor starostlivosti o deti. Financovanie sa nazýva „Kidsinvest“ a zameriava sa na nezávislých poskytovateľov starostlivosti o deti. Cieľom je poskytovať im podporu, aby sa vyhli finančným problémom, ktoré by mohli ohroziť existenciu nezávislých zariadení, zabrániť poklesu počtu detí v nezávislých zariadeniach a teda aj poklesu počtu dostupných miest. Od roku 2012 povedie *Kind en Gezin* organizácie, ktoré pripravujú projekt podpory kvality a vzdelávania v nezávislom sektore starostlivosti o deti.
- Nový systém financovania zavedený v roku 2005 na **Novom Zélande** stimuluje služby VSRD, aby zvyšovali percento zamestnaných registrovaných pedagógov VSRD. Od roku 2007 centrá VSRD vedené pedagógmi musia spĺňať požiadavku stanovujúcu, že najmenej 50% pedagógov musí mať kvalifikáciu VSRD na úrovni diplomu alebo bakalárske či magisterské vzdelanie v odbore VSRD. Systém financovania podporuje centrá VSRD, ktoré spĺňajú tento štandard.

- **Ostrov Princa Eduarda (Kanada)** zaviedol v roku 2010 nový systém financovania pre Centrá VSRD, ktorý zabezpečuje tabuľkový plat pre každého pracovníka VSRD, regulované poplatky pre rodičov a primerané prevádzkové náklady. Provincia navyše financuje prípravu a poskytovanie vzdelávania pre všetkých necertifikovaných pracovníkov centier VSRD v oboch úradných jazykoch. Na výstavbu a renováciu existujúcich miest v základných školách boli zriadené aj infraštruktúrne fondy, ktoré vytvoria podmienky pre vybudovanie/počiatočnú existenciu centier VSRD. Ďalšie prostriedky boli poskytnuté aj zvyšku centier VSRD na renovácie a nákup materiálov, ktoré im umožnia splniť zmenené kritériá pre centrá VSRD.
- **Manitoba (Kanada)** začala na pomoc pri zavádzaní požiadaviek vyplývajúcich z Charty bezpečnosti služieb starostlivosti o deti poskytovať doplnkové financovanie na úrovni provincie, ktoré umožní prispôsobiť budovy tak, aby spĺňali požiadavky na kontrolu prístupu návštevných do zariadenia.

Vytvorenie agentúry zodpovedajúcej za implementáciu

- V **Austrálii** bol vytvorený Austrálsky orgán pre kvalitu vzdelávania a starostlivosti o deti (ACECQA), ktorý usmerňuje implementáciu a zabezpečuje riadenie národného regulačného systému.

Štrukturálne a finančné stimuly pre poskytovateľov služieb, ktorí dodržiavajú predpisy

- Ministerstvo práce a sociálnych vecí **Portugalska** spustilo Systém zlepšovania kvality sociálnych služieb, do ktorého patria aj služby starostlivosti o deti. Jedným z cieľov programu je vytvoriť niekoľko súborov minimálnych požiadaviek pre nové budovy a prestavbu existujúcich budov, ktoré by prispeli k zvýšeniu ich kvality a bezpečnosti. Po splnení požiadaviek môže poskytovateľ požiadať o certifikáciu bezpečnosti a kvality a udelenie tzv. „Značky kvality“. Certifikácia sa udeľuje v troch úrovniach v závislosti od etapy naplnenia požiadaviek na kvalitu.
- **Írsko** poskytuje kapitálnu dotáciu širokému spektru poskytovateľov služieb VSRD, ktorí spĺňajú špecifické kritériá kvality, vrátane kvalifikácie vedúcich predškolskej prípravy a dodržiavania predpisov. Vyššia kapitálna dotácia sa udeľuje tým predškolským službám, ktoré zamestnávajú predškolských pracovníkov s kvalifikačnou úrovňou ISCED 5.
- **Kórea** stanovuje kvalitu materských škôl pomocou úradného hodnotenia a na jeho základe poskytuje aj finančnú podporu (napr. dotuje platy učiteľov, najmä v súkromných materských školách). Kórejská rada pre akreditáciu zariadení poskytujúcich starostlivosť o deti, národná agentúra, udeľuje oficiálnu akreditačnú plaketu tým zariadeniam VSRD, ktoré spĺňajú kritériá kvality.

Školenie pracovníkov a hodnotiteľov

- V rámci novelizácie predpisov v roku 2007 sa v **Britskej Kolumbii (Kanada)** uskutočňuje vzdelávanie licenčných inšpektorov a prevádzkovateľov zariadení prostredníctvom celodenných workshopov s inšpektormi, ktorých súčasťou je inštruktážne video a príručka. Všetky licencované zariadenia VSRD sú pozývané na dvojhodinové informačné stretnutie.
- Na pomoc pri zavádzaní Charty bezpečnosti služieb starostlivosti o deti v **Manitobe (Kanada)** poskytuje provincia zariadeniam podporu pri príprave a schvaľovaní ich plánov bezpečnosti a kódexov správania spolu s náhradou výdavkov (do stanovenej výšky)

pracovníkov centra a poskytovateľov na účasť na školeniach o nových požiadavkách a štandardoch.

Rozširovanie nových alebo revidovaných predpisov a štandardov

- Ministerstvo školstva, zamestnanosti a pracovno-právnych vzťahov **Austrálie** sprístupnilo na svojej webovej stránke všetkým zainteresovaným stranám celú kľúčovú dokumentáciu, spolu s dokumentáciou navrhovaného hodnotenia a ratingu a návrhmi predpisov, aby sa s ňou mohli príslušní aktéri zoznámiť a vysloviť svoje názory a pripomienky. Okrem toho sa pripravuje aj niekoľko ďalších stratégií na zainteresovanie a informovanie sektoru o nových štandardoch, vrátane rôznych verejných rozpráv, viacerých verejných konzultačných fór a cielených komunikačných materiálov.
- **Flámsko (Belgicko)** pripravilo príručku kvality, písomný dokument, ktorý stanovuje minimálne štandardy. Obsahuje informácie o: 1) politike zaistenia kvality, vrátane poslania, vízie, cieľov a hodnôt zariadenia poskytujúceho starostlivosť o deti; 2) prvkoch systému kvality, ktorý zariadenie musí vypracovať, zaviesť a udržiavať; 3) organizácii plánovania kvality v zariadení 4) osobách zodpovedných za dodržiavanie politiky kvality a 5) spôsobe, akým môžu príslušné orgány vykonávať návštevy zariadení pre overenie a vyhodnotenie zavedenia predpisov. Flámska vláda uložila všetkým dotovaným zariadeniam povinnosť vypracovať vlastnú príručku kvality.
- **Kórea** uverejňuje každoročne Príručku starostlivosti o deti, ktorá obsahuje informácie o nových predpisoch, a distribuuje ju do všetkých opatrovateľských centier a rodinných denných centier. Prostredníctvom svojich webových stránok rozširuje nové predpisy a politiku aj šesťdesiat jedna Informačných centier pre starostlivosť o deti po celej krajine. Školské úrady v 16 provinciách a mestách a 178 krajských školských úradov informuje materské školy na svojich webových stránkach o zmenách predpisov a usmerneniach v písomnom dokumente.
- Všetky licencované opatrovateľské zariadenia v **Britskej Kolumbii (Kanada)** dostávajú informačný balíček, ktorý obsahuje často kladené otázky, užitočné tipy a kópiu nových predpisov.
- V **Manitobe (Kanada)** provincia poskytuje široký výber publikácií a materiálov určených pre pracovníkov sektoru starostlivosti o deti. Patrí medzi ne aj rozsiahla Príručka osvedčených postupov pre centrá VSRD. Cieľom je pomôcť zariadeniam so zavádzaním legislatívnych a regulačných požiadaviek a zároveň zlepšiť ich programy nad rámec vyžadovaný zákonom.
- **Poľsko** uskutočnilo celonárodnú spoločenskú kampaň, v ktorej informovalo verejnosť o zmenách v systéme VSRD a zdôraznilo dôležitosť predškolského vzdelávania. Informačná kampaň sa zamerala na podrobné vysvetlenie novo zavedených foriem materských škôl, praktické usmernenia o nariadeniach týkajúcich sa budov a na vplyv predškolského vzdelávania. Prebiehala v rozhlase a televízií a v jej rámci boli publikované rôzne príručky, články v tlači, prílohy k populárnym časopisom, webové stránky atď. O predškolskom vzdelávaní sa ako o samostatnej téme diskutovalo aj v populárnych televíznych programoch a seriáloch.

Výzva 5: Riadenie súkromného poskytovania služieb

Súkromné poskytovanie služieb skrýva v sebe pre tvorcov politiky prínosy i výzvy, najmä preto, že verejná politika má vo vzťahu k zberu údajov a kontrole kvality nedotovaných súkromných poskytovateľov obmedzený záber. Ak výrazný podiel služieb VSRD dodáva súkromný segment,

treba si dať pozor na prípady „zlyhania trhu“. Príslušné kroky sa dajú podniknúť prostredníctvom regulácie, poskytovania stimulov a monitorovania.

Racionalizácia rozdielnych štandardov pre verejné a súkromné poskytovanie VSRD

- V severských krajinách, **Fínsku, Nórsku a Švédsku**, sú súkromní poskytovatelia povinní spĺňať rovnaké štandardy kvality ako štátne inštitúcie, aby bola zabezpečená rovnaká úroveň kvality v oboch segmentoch. Požiadavky sú zakotvené v legislatíve a finančných mechanizmoch.
- V **Kórei** väčšina materských škôl poskytuje aj programy mimoškolských aktivít a programy zamerané na prípravu detí na vzdelávacie programy základných škôl. Nie sú tu však stanovené žiadne predpisy pre metodiku vyučovania ani kvalifikácie učiteľov takýchto mimoškolských programov. V dôsledku toho kvalita programov výrazne kolíše. Aj z týchto dôvodov sa vláda rozhodla pre pilotné spustenie „Systému odporúčaní pre programy mimoškolských aktivít pre celodenné materské školy“ (2010-12) zameraného na riadenie kvality takýchto programov a zosúladienie ich vzdelávacích programov s bežným vzdelávacím programom materskej školy. V rámci systému sa hodnotí vhodnosť programov mimoškolských aktivít pre malé deti a výsledky hodnotenia sa oznamujú materským školám. Pilotný program sa zameriava na štyri oblasti: kultúra a umenie; veda a tvorivosť; telesná výchova; a rozvoj jazyka.

Riadenie súkromného poskytovania služieb prostredníctvom verejného financovania

- V roku 2009 samospráva mesta Soul v **Kórei** iniciovala zavedenie systému poloverejnej starostlivosti o deti (Seulské opatrovateľské centrum) pre zvýšenie kvality súkromných opatrovateľských centier, v rámci ktorého začala zariadeniu poskytovať finančnú podporu na pokrytie personálnych nákladov, ale zároveň stanovila podmienku, že zariadenie musí dodržiavať všetky predpisy a politiky platné pre štátne opatrovateľské centrá. V roku 2011 fungovalo už 2 592 Soulských opatrovateľských centier, čo predstavuje 45,6% všetkých opatrovateľských centier v Soule.
- Štátne dotácie v **Austrálii** sa poskytujú väčšinou vo forme náhrad poplatkov rodičom, ktorých deti sú zapojené do služieb spĺňajúcich požiadavky na kvalitu. Tieto služby prevádzkujú buď vládne orgány (miestne rady) alebo mimovládni poskytovatelia (ziskoví aj neziskoví).

Riadenie súkromného poskytovania služieb prostredníctvom regulácie vstupu na trh, monitorovania a pokút

- Poskytovanie služieb starostlivosti o deti v **Austrálii** sa realizuje najmä prostredníctvom súkromných ziskových a neziskových poskytovateľov. Jedným z najväčších poskytovateľov bola ABC Developmental Learning Centres, organizácia založená v roku 1998, ktorá sa zameriavala predovšetkým na centrá celodennej starostlivosti o deti vo veku 0-5 rokov. Do roku 2008 vzrástol jej podiel na trhu celodennej starostlivosti na 25%. Pre finančné problémy sa ABC dostala koncom roka 2008 do dobrovoľnej správy, mnohé deti a ich rodičia sa začali pripravovať na stratu miesta vo VSRD a pedagogickí pracovníci na stratu zamestnania a príjmu. Vláda zasiahla, aby udržala služby v chode až kým sa nepodarí prostredníctvom predaja nájsť alternatívneho poskytovateľa. Vláda navyše poskytla aj pôžičku – ktorá mala byť splatená v plnej výške bez zaťaženia daňových poplatníkov – konzorciu neziskových organizácií GoodStart, ktoré prevzalo veľkú časť týchto služieb a v súčasnosti je najväčším poskytovateľom služieb starostlivosti o deti v Austrálii. Aby vláda zabránila zopakovaniu takejto situácie, stanovila nové predpisy pre súkromných poskytovateľov usilujúcich sa o vstup na trh.

Noví poskytovatelia musia preukázať, že sú schopní (aj finančne) prevádzkovať opatrovateľské centrum; sú povinní informovať o zatvorení centra najmenej 42 dní vopred; sú častejšie monitorovaní; a bol zavedený nový systém civilných pokút. Poskytovatelia veľkých sietí denných opatrovateľských centier (25 a viac centier) sú navyše povinní každoročne predkladať správu o svojej finančnej situácii.

Vytvorenie informačného systému, ktorý rodičom umožní prijímať informované rozhodnutia

- V rámci Plánu pre rozšírenie vzdelávania v ranom detstve **Kórea** prednedávnom vytvorila „systém odhaľovania informácií“, ktorý by mal rodičom pomôcť pri výbere kvalitnej materskej školy na základe korektných informácií.
- Združenie *Early Childhood Development Association* pôsobiace na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** uverejnilo príručku „A Parents' Guide to Quality Child Care on PEI“ (Príručka pre rodičov o službách kvalitnej starostlivosti o deti na Ostrove Princa Eduarda). Táto príručka pomáha rodičom pri výbere služieb, ktoré najlepšie vyhovujú ich potrebám a potrebám ich dieťaťa.

Analýzy súkromných poskytovateľov

- Národný program kvality v **Austrálii** si dal za cieľ pokryť všetky typy služieb, či už poskytovaných vládami alebo mimovládami (ziskovými alebo neziskovými) poskytovateľmi. S ohľadom na obrovskú rozmanitosť služieb v sektore VSRD program začne od typov služieb, ktoré sú najrozsiahlejšie a najviac regulované. Alternatívne služby, akými sú detské krúžky pre pôvodných obyvateľov a služby vo vidieckych oblastiach, často poskytujú neziskové organizácie v komunitách, kde by inak trh pri ich poskytovaní zlyhal. Na tieto služby sa vo všeobecnosti vzťahujú predpisy platné pre služby pre deti v jednotlivých štátoch a na teritóriách, ale nedotýkajú sa ich navrhované národné požiadavky na kvalifikáciu pedagógov alebo pomery počtu detí pripadajúcich na učiteľa v úvodných etapách zavádzania Národného rámca kvality. Bolo rozhodnuté, že vlády stanovia, akým spôsobom budú do Národného rámca kvality v priebehu niekoľkých rokov zahrnuté aj tieto alternatívne služby VSRD.

AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU

V tejto časti uvádzame prehľad skúseností jednotlivých krajín v podobe ponaučení o:

- Stanovovaní cieľov kvality a predpisov

Nasledujúci nástroj stručne a prehľadne zhrnie riziká a výzvy, s ktorými sa pri implementácii politických iniciatív musí počítať.

STANOVOVANIE CIEĽOV KVALITY A PREDPISOV

Ponaučenie 1: Stanovte si priority a ciele systémom SMARTT (z angl. Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Timely a Time-bound – špecifické, merateľné, dosiahnuteľné, realistické, včasné a časovo viazané)

Medzi hlavné ponaučenia získané z **Flámska (Belgicko)** patrí skutočnosť, že zámery a ciele VSRD je potrebné jednoznačne vysvetliť všetkým zúčastneným stranám a ak majú byť splnené, je treba sa na nich dohodnúť. Flámsko si stanovilo za prioritu zvýšiť využívanie starostlivosti o deti vo všetkých skupinách detí, vrátane cieľových skupín, zlacnením služieb pre rodičov prostredníctvom zvýšenia počtu miest za poplatok stanovený podľa príjmu rodiny. Počas prioritizácie tohto projektu bolo zavádzanie ďalších projektov pozdržané o dva až tri mesiace.

Ponaučenie 2: Efektívne komunikujte o potrebe vyšších štandardov kvality

Slovenská republika sa poučila, že je potrebné poskytnúť a vysvetliť argumenty hovoriace za zvýšenie štandardov kvality v predškolskej výchove a vzdelávaní a ich pozitívnych vplyvov na všeobecný rozvoj dieťaťa. Slovenská republika zistila, že na tieto účely je vhodné organizovať konferencie, semináre a diskusie v médiách. Tieto podujatia zvyšujú podporu navrhovaných zmien štandardov a tiež zabezpečujú širšie zapojenie rôznych relevantných aktérov do procesu ich zostavovania.

Slovenská republika tiež zistila, že je dôležité využívať médiá na informovanie o diskusiách a pokroku v hľadaní dohody medzi vládou a poskytovateľmi VSRD o revidovaní štandardov kvality. Navyše, ak sú médiá naklonené revíziám, môžu pozitívne ovplyvniť proces dohody.

Česká republika odhalila, že je veľmi dôležité vysvetliť prečo je potrebné regulovať alebo revidovať štandardy. Krajina plošne informovala zainteresované strany o potrebe prijatia štandardov vysokej kvality zakotvených do regulačného rámca. Hlavným dôvodom prijatia regulačného rámca bolo pomôcť sektoru raného vzdelávania, aby sa prispôbil novým hodnotám, myšlienkam a očakávaniam predškolskej výchovy a vzdelávania 21. storočia. Keďže sa očakávalo, že regulačný rámec zlepši úroveň kvality a prijaté štandardy budú relevantné pre

modernú spoločnosť, zainteresované strany sa zhodli na regulačnom rámci pre poskytovanie služieb predškolskej výchovy a vzdelávania.

Ostrov Princa Eduarda (Kanada) upozornil, že je dôležité informovať ľudí o všetkých plánoch, ktoré sa prijímajú na dosiahnutie cieľov politiky aj o pokroku v ich plnení. V rámci toho je treba rovnako informovať všetky zúčastnené strany. Správy o pokroku informovali ľudí o stave plnenia plánov, čo prispelo k odbúraniu napätia a stresu u tých, ktorí boli plánom priamo ovplyvnení alebo boli doň zapojení.

Ponaučenie 3: Opatrne stanovujte alebo meňte úroveň vlády, na ktorej sa majú nastavovať minimálne štandardy

Často sa hovorí o tom, či by predpisy mali byť stanovované na národnej úrovni alebo na jednotlivých úrovniach vlády. **Fínsko** zdôrazňuje, že je nevyhnutné, aby sa minimálne štandardy na ochranu kvality služieb a bezpečnosti detí stanovovali na národnej úrovni, ak je správa decentralizovaná. Fínsko zistilo, že ak sa minimálne štandardy stanovujú na národnej úrovni, legislatíva je schopná zabezpečiť rovnomernú minimálnu úroveň kvality inštitúcií VSRD v celej krajine.

Ponaučenie 4: Konzultujte zmeny cieľov vzdelávacích programov alebo štandardov s čo najširším okruhom zúčastnených strán

V **Austrálii** bola vytvorená Referenčná skupina zúčastnených strán, ktorá pôsobila ako kľúčové konzultačné fórum v priebehu prechodu na Národný program kvality (National Quality Agenda – NQA) a počas jeho zavádzania. Členovia referenčnej skupiny zastupovali sektor VSRD a základného školstva a patrili medzi nich zástupcovia hlavných orgánov, odborových zväzov, akademickej obce, školiacich organizácií a špeciálnych záujmových skupín. Ukázalo sa, že hĺbková konzultácia so širokým okruhom zainteresovaných strán bola potrebná a dôležitá najmä pre ich zapojenie do implementácie reformy cieľov a štandardov kvality. Konzultácia zároveň zaistila zvýšenie podpory implementácie zainteresovanými stranami.

Ministerstvo školstva **Nového Zélandu** intenzívne konzultovalo so sektorom VSRD o všetkých regulačných návrhoch týkajúcich sa štandardov od roku 2003 do zavedenia nového regulačného rámca na konci roka 2008. Krajine sa takto podarilo dosiahnuť výraznú akceptáciu návrhov na regulačnú zmenu a prijatie realizovateľných mechanizmov na ich zavedenie.

Slovenská republika organizovala stretnutia s poskytovateľmi VSRD, na ktorých sa diskutovalo o kladných a záporných stránkach štandardov, ktoré v súčasnosti platia vo výchove a vzdelávaní na Slovensku. Dôkazy Štátnej školskej inšpekcie o pozitívnych vplyvoch VSRD na deti zo znevýhodnených skupín výrazne prispeli k presvedčeniu poskytovateľov, aby súhlasili s navrhovanými zmenami predpisov. Do diskusie boli zapojené aj médiá. Slovenská republika zistila, že zapojenie rôznych skupín zainteresovaných strán môže prispieť k širšej akceptácii a podpore navrhovaných zmien.

Španielsko zaznamenalo, že otvorenie ciest pre informačnú výmenu a komunikáciu so zainteresovanými stranami prispieva k rozšíreniu poznatkov o poskytovaní VSRD a lepšiemu pochopeniu štrukturálnych, regulačných a kurikulárnych otázok. Prispieva zároveň aj k rozhodovacím procesom v priebehu prípravy politiky a následne ku skvalitňovaniu systému vzdelávania ako celku.

Švédsko vytvorilo v priebehu revízie vzdelávacieho programu referenčnú skupinu. Zistilo, že vytvorenie referenčnej skupiny so širokými a rozmanitými kompetenciami prispelo vysokou mierou k nájdeniu vhodných usmernení a stanoveniu cieľov odrážajúcich potreby rozmanitých odborných pracovníkov a detí pochádzajúcich z rôznych pozadí. Švédsko zároveň zdôraznilo dôležitosť zapojenia výskumných pracovníkov, pretože práve ich vstupy a konzultácie s nimi sa stali základom švédskych revízií.

Holandsko zistilo, že ak sa do procesu prípravy alebo revízie cieľov a štandardov podarí zapojiť rozmanité zainteresované strany, v dôsledku nebude medzi nimi vládnuť odpor k ich zavedeniu. Tvorcovia politiky ešte pre prijatím nových štandardov starostlivosti o deti v Holandsku vyzvali terénne organizácie spolu s BOinK a zástupcami sektoru starostlivosti o deti, aby vyjadrili svoj názor. Tieto skupiny zúčastnených strán ministromi predložili svoje pripomienky a rady týkajúce sa štandardov kvality. Vďaka ich zapojeniu sa stretlo zavedenie štandardov kvality s vyššou podporou a v roku 2010 nadobudol platnosť zákon o príležitostiach na rozvoj prostredníctvom kvality a vzdelávania.

V **Manitobe (Kanada)** využili pri prijímaní zmien predpisov konzultačný proces, ktorý zaručil, že budú splnené potreby zúčastnených strán a aktérov oblasti starostlivosti o dieťa a bude odrážať osvedčenú prax, ktorá podporuje dosahovanie pozitívnych výsledkov pre deti. Zistili, že komunitné konzultácie a zapojenie komunity zohráva významnú a užitočnú úlohu v hľadaní a nachádzaní dohody o zmenách štandardov a zápalu pre ich presadzovanie.

Jednotlivci, ktorých na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** požiadali o účasť v Tíme pre prechod materských škôl (KTT) a v pracovných skupinách, boli buď pracovníkmi, ktorí mali na starosť prijímanie rozhodnutí, alebo boli s rozhodovacou úrovňou v úzkom kontakte. Zmocnenie ľudí uskutočniť danú úlohu zabezpečilo rýchle rozhodovanie, ktoré je potrebné najmä vtedy, ak sú k dispozícii iba obmedzené časové možnosti a finančné prostriedky. Zapojenie expertov, špecialistov a ďalších kľúčových osôb so vzťahom k VSRD navyše prispieva k hladkej implementácii.

Ponaučenie 5: Venujte dostatočný čas informovaniu o zmenách a ich zavedeniu

V **Japonsku** bola prijatá zmena štandardov pre veľkosť skupiny v materskej škole zo 40 detí v jednej triede na 35 detí. Bol vydaný pokyn, aby sa systematicky začalo so znižovaním počtu detí na 35. Zmena by mala byť úplne zavedená v období 10 rokov. Takýto postup umožní poskytovateľom, aby sa pripravili na súvisiace zmeny v ľudských a finančných zdrojoch.

Ponaučenie 6: Poskytnite podporné materiály a nástroje na zvyšovanie povedomia a pomoc pri zavádzaní

V **Portugalsku** sa zistilo, že distribuovanie podporného vybavenia a materiálov napr. informačných brožúr o štandardoch a cieľoch krajiny súvisiacich s VSRD zvýšilo kvalitu predškolského vzdelávania. Pracovníci a vedenie sa lepšie vyznali v štandardoch, ktoré musia centrá spĺňať a mali vyššiu motiváciu pracovať na dosiahnutí cieľov kvality.

Kórea zaznamenala, že informovanie pracovníkov v praxi a rodičov o zmenách predpisov je vhodné uskutočňovať prostredníctvom rôznych médií ako sú tlačové materiály, webové stránky, semináre, televízne reklamy a plagáty v metre za súčasnej mobilizácie relevantných inštitúcií a miestnych orgánov. Každoročne publikovaná *Príručka starostlivosti o dieťa* distribuovaná do opatrovateľských centier a rodinných denných centier zvlášť účinnou formou podrobne informuje o nových predpisoch. Mestské a provinčné školské úrady a 180 okresných školských

úradov pohotovo informuje o zmenách v predpisoch prostredníctvom e-mailov jednotlivým materským školám.

V **Britskej Kolumbii (Kanada)** zistili, že o revidovaných predpisoch je veľmi dôležité zaškoliť jednak učiteľov VSRD a opatrovateľov, ale i licenčných inšpektorov a prevádzkovateľov zariadení VSRD. Na tieto účely sa ako zvlášť vhodné ukázali celodenné prezentačné workšopy, ktoré dopĺňali školiace príručky a videozáznamy.

Slovinsko si uvedomilo, že pre zvýšenie úrovne kvality v predškolských zariadeniach, dodržiavanie štandardov a dosahovanie cieľov je nevyhnutné zvýšiť kvalitu vedenia. Riaditelia predškolských zariadení majú možnosť pravidelne sa zúčastňovať kurzov manažmentu. Ich návšteva prispela k zdokonaleniu manažérskych zručností, poznatkov o štandardoch a cieľoch kvality a viedla k zvýšeniu kvality v niekoľkých predškolských zariadeniach v krajine.

Ponaučenie 7: Vytvorte podrobný akčný plán, ktorý bude vyvážený z hľadiska prístupu, finančnej dostupnosti, rovnosti a kvality

Vo **Švédsku** zistili, že zavedenie nových postupov VSRD zameraných na určité skupiny detí a rodín môže byť efektívnym spôsobom naplňovania cieľov kvality. Najmä s ohľadom na stále sa zvyšujúce náklady rodičov na VSRD sa nezamestnaní rodičia alebo rodičia zamestnaní na čiastočný úväzok často rozhodli, že ich deti nebudú navštevovať VSRD. Aj to bolo dôvodom, prečo sa nedarilo splniť cieľ poskytovania kvalitného VSRD všetkým deťom. Vláda sa v dôsledku tejto situácie rozhodla urobiť v 2001 prvý krok na ceste k reforme sektora VSRD a jeho nákladov. Deťom nezamestnaných rodičov bolo udelené právo zapojiť sa do VSRD – bolo im garantované právo na miesto v predškolskom zariadení alebo na udržanie miesta, ktoré už v tom čase mali. O rok neskôr sa toto právo rozšírilo aj na deti, ktorých rodičia sa v rámci rodičovského dôchodkového systému starali doma o ďalšie dieťa. O rok neskôr bol stanovený maximálny poplatok, ktorý zaviedli všetky samosprávy, napriek tomu, že jeho zavedenie nebolo povinné. Vďaka reformnému balíku sa VSRD stala skutočnou základnou súčasťou všeobecného sociálneho systému, z ktorej budú mať úžitok všetky deti, pretože poplatky sa buď výrazne znížili alebo boli úplne zrušené. Navyše sa vďaka týmto opatreniam zvýšila prístupnosť a účasť na kvalitnom VSRD pre deti pochádzajúce z rôznych prostredí.

Na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** bola v máji 2008 vytvorená Verejná komisia pre materské školy. Jej mandátom bolo pripraviť podrobný akčný plán hladkého prechodu materských škôl do systému štátneho školstva. Plán bol zaslaný všetkým členom Tímu pre prechod materských škôl (KTT) a pracovných skupín, ktorí mali následne na starosť realizovať integráciu materských škôl do základného školstva. Plán stanovoval jednoznačné mandáty a zodpovednosti, čo zabezpečilo, že si každý bol vedomý svojich úloh. Na Ostrove Princa Eduarda bol navyše vytvorený Riadiaci výbor pre VSRD, ktorý má za úlohu monitorovať implementáciu iniciatívy *Predškolská excelentnosť*. Členmi výboru sú zástupcovia vlády a komunity.

Ponaučenie 8: Plánujte monitorovanie času zavedenia nových alebo revidovaných predpisov

V **Mexiku** zistili, že monitorovací systém môže výrazne zvýšiť úroveň kvality poskytovania služieb VSRD. Monitorovací proces overuje, či poskytovatelia a personál dodržiavajú štandardy. Ak centrá VSRD v Mexiku nie sú schopné štandardy dodržať, ministerstvo školstva im ponúkne doplnkovú stratégiu, ktoré ich snahy o dosiahnutie súladu so štandardmi podporia. Zistilo sa, že takýto prístup prispel k zvýšeniu kvality niekoľkých centier.

Zo skúseností získaných v **Austrálii** vyplýva, že významnou súčasťou zavádzania nových štandardov a predpisov je hodnotenie a monitorovanie dodržiavania zmien. Krajina upozorňuje aj na hodnotu testovania hodnotenia. V priebehu prípravy nového systému hodnotenia a ratingu uskutočnila vláda pokusné hodnotenia približne 200 služieb VSRD, ktoré jej umožnili odhaliť výzvy a upozorniť na zmeny, uskutočnenie ktorých by prispelo k zvýšeniu kvality. Skúsenosti po kolapse ABC Learning Centres, ktorá v čase zatvorenia v roku 2008 obstarávala 25% dennej starostlivosti o deti, ukázali, že je potrebné posilniť monitorovanie súkromných ziskových poskytovateľov. V rámci rozpočtu na roky 2010-11 Austrália oznámila plány vyhodnotiť finančnú životaschopnosť veľkých poskytovateľov dennej starostlivosti o deti, ktorí prevádzkujú 25 a viac centier a hodnotenie opakovať každoročne. Zároveň boli prijaté opatrenia, ktoré umožňujú poveriť vykonaním nezávislého auditu experta v prípade, že sa zistí, že sa poskytovateľ nachádza vo vážnych finančných ťažkostiach. Medzi ďalšie kroky prijaté v odozve na kolaps ABC patria aj nasledovné: prevádzkovatelia sú povinní informovať o zatvorení centra najmenej 42 dní vopred; zavedenie nového systému civilných pokút.

Ponaučenie 9: Zosúladiť stimuly pre úspešné zavedenie nových alebo revidovaných predpisov

Na **Novom Zélande** boli spustené viaceré iniciatívy, vrátane štipendií a grantov, zamerané na vzdelávanie učiteľov, ktoré povzbudzujú učiteľov, aby získali uznávanú kvalifikáciu. Systém financovania VSRD navyše poskytuje finančné stimuly službám, aby zamestnávali vyššie percento registrovaných učiteľov. Takýto postup pomáha poskytovateľom dosiahnuť štandardy pomeru počtu detí na učiteľa a minimálneho počtu kvalifikovaných učiteľov.

bezpečnosť, priestor, počet detí pripadajúcich na pedagóga, kvalifikácia zamestnancov).					
6. Minimálne štandardy platia pre všetkých poskytovateľov.	1	2	3	4	5
7. Kľúčové indikátory sa monitorujú – nielen štrukturálne indikátory (<i>napr.</i> bezpečnosť, počet detí pripadajúcich na pedagóga) ale aj indikátory kvality procesu (<i>napr.</i> vzdelávací program, vzťah dieťa-pedagóg, komunikácia pedagóg-rodič).	1	2	3	4	5
8. V súvislosti s monitorovaním sa prijímajú kroky ako:					
a) sprístupnenie výsledkov rodičom	1	2	3	4	5
b) sprístupnenie výsledkov verejnosti	1	2	3	4	5
c) zavádzanie opatrení vyplývajúcich z následného hodnotenia v službách, ktoré nespĺňajú štandardy	1	2	3	4	5
d) prepojenie na financovanie služieb	1	2	3	4	5
e) poskytovanie doplnkových služieb na podporu centier pri zvyšovaní štandardov	1	2	3	4	5
f) iná možnosť vašej vlastnej krajiny	1	2	3	4	5

NÁSTROJ POLITIKY 2

VYTVORENIE A IMPLEMENTÁCIA VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A ŠTANDARDOV

Vzdelávací program a štandardy môžu pozitívne ovplyvniť učenie a rozvoj dieťaťa. Môžu: i) zabezpečiť vyrovnanú kvalitatívnu úroveň v rôznych prostrediach; ii) usmerniť pracovníkov pri zlepšovaní učenia a prosperity detí a iii) informovať rodičov o učení a rozvoji ich detí. Pri príprave vzdelávacích programov používajú jednotlivé krajiny odlišné prístupy. Je treba prekročiť hranice dichotómie vzdelávacích programov (akademicky orientované verzus všeobecné prístupy alebo aktivity iniciované pracovníkmi verzus aktivity iniciované deťmi) a skonsolidovať „pridanú hodnotu“ všetkých prístupov. Takmer vo všetkých krajinách OECD existujú vzdelávacie programy alebo štandardy výučby od veku troch rokov do začiatku povinnej školskej dochádzky. Stále viac krajín a regiónov sa začína zaoberať nepretržitým rozvojom dieťaťa od raného detstva až do staršieho veku ôsmich, desiatich alebo dokonca až osemnástich rokov.

AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI

Táto časť obsahuje nasledujúce stručný prehľad výskumu:

- Otázky súvisiace so vzdelávacími programami

OTÁZKY SÚVISIACE SO VZDELÁVACÍMI PROGRAMAMI

Čo je to vzdelávací program?

Vzdelávací program označuje súhrn obsahu a metód podporujúcich učenie a rozvoj dieťaťa. Odpovedá na otázky „čo sa má učiť“ a „akým spôsobom“ (NIEER, 2007). Najmä vo VSRD predstavuje veľmi komplexnú koncepciu pozostávajúcu z viacerých komponentov ako sú ciele VSRD, obsah a pedagogická prax (Litjens a Taguma, 2010).

O čo ide?

Stále narastá zhoda o význame explicitných vzdelávacích programov s jasným zámerom, cieľmi a prístupmi pre deti vo veku od nula rokov do školského veku (Bertrand, 2007). Väčšina krajín OECD v súčasnosti používa vzdelávacie programy v službách VSRD najmä pre staršie deti, teda sa dá povedať, že už v súčasnosti sa všeobecne akceptuje určitá úroveň štruktúrovania a orientácie skúsenosti detí na vzdelávacie ciele. V súčasnosti však existujú iba obmedzené pedagogické usmernenia pre mladšie deti, napriek tomu, že sa veľká časť neurologického vývoja odohráva práve vo veku pred dosiahnutím troch alebo štyroch rokov (OECD, 2006). Na vzdelávacie programy vplýva mnoho faktorov vrátane spoločenských hodnôt, obsahových štandardov, poznatkov výskumu, očakávaní komunity, kultúry a jazyka. I keď tieto faktory sa v jednotlivých krajinách, štátoch, regiónoch a dokonca medzi samými programami líšia, vysoko kvalitné a dobre zavedené vzdelávacie programy pre VSRD poskytujú dobrú vývojovú oporu a kognitívne výzvy, ktoré prispievajú k pozitívnym výsledkom detí (Frede, 1998).

Trendy smerujúce k decentralizácii a diverzifikácii politiky a poskytovania služieb prinášajú do tvorby programov a ich kvality na miestnej úrovni väčšiu rôznorodosť. Spoločný rámec by pomohol zabezpečiť vyrovnanú úroveň kvality v rôznych formách poskytovania VSRD a pre rôzne skupiny detí a zároveň by umožňoval prispôbiť vzdelávacie programy miestnym potrebám a okolnostiam. Jasné vymedzenie a stanovenie cieľov, či už v oblasti zdravia, výživy alebo vzdelávania, môže podporiť programy, ktoré sa snažia o zlepšenie prosperity malých detí a primerane reagovať na potreby detí (OECD, 2006).

Dobre definované vzdelávacie projekty môžu zároveň slúžiť záujmom detí. V zariadeniach určených dojčatám a batolátam s nedostatočným pedagogickým vedením sa môže stať, že malé deti nebudú mať k dispozícii stimulujúce prostredie, také potrebné pre deti v ranom veku. Na programovej úrovni môžu usmernenia pre prax vo forme pedagogického alebo kurikulárneho

rámca pomôcť pracovníkom vymedziť si pedagogické ciele, nestrácať zo zreteľa pokrok, stanoviť štruktúru detského dňa a zamerať sa na najvýznamnejšie aspekty rozvoja dieťaťa (Siraj-Blatchford, 2004).

V súčasnosti prebiehajú diskusie o tom, aký je „správny prístup k tvorbe vzdelávacích programov“ pre najmladšie ale i staršie deti vo VSRD. Vyvolávajú dôležitú otázku o aspektoch akými sú relevantnosť, rozsah, zameranie a veková primeranosť obsahu; hĺbke a dĺžke popisov; a o popisoch vychádzajúcich zo vstupov/výstupov. V oficiálnych vzdelávacích programoch sa najviac priestoru dostáva oblasti literárno-jazykovej a matematickej gramotnosti – najmä v krajinách, kde hodnotenia detí prebiehajú už v krátkom čase po nástupe do základnej školy. Krajiny s tradíciou sociálnej pedagogiky nevyčleňujú nastupujúcu literárno-jazykovú a matematickú gramotnosť, ale snažia sa udržiavať otvorené a holistické vzdelávacie programy až do času nástupu detí do základnej školy a niekedy dokonca aj počas prvých rokov základnej školy. Na druhej strane krajiny, kde je rané vzdelávanie súčasťou alebo je úzko späté so základnou školou, majú tendenciu privilegovať pripravenosť na školu a majú akademickjší prístup ku vzdelávacím programom a metodológii.

Prečo na tom záleží?

Konzistentnosť a prispôsobenie miestnym potrebám

Spoločný vzdelávací program pre VSRD je prínosom z viacerých stránok. Môže zaručiť vyrovnanejšiu úroveň kvality rôznych poskytovaných služieb a v rôznych vekových skupinách a takto prispieť k vytvoreniu systému s rovnakými šancami pre všetkých. Zároveň môže slúžiť ako usmernenie a podpora pre pracovníkov, uľahčiť komunikáciu medzi učiteľmi a rodičmi a zabezpečiť kontinuitu medzi predškolskou a školskou úrovňou vzdelávania. Vzdelávací program však môže aj roky zostať bez akýchkoľvek zmien, môže chýbať inovácia nevyhnutná na jeho prispôsobenie stále sa meniacim „vedomostným“ spoločnostiam. Rovnako môže aj obmedzovať slobodu a tvorivosť pracovníkov VSRD (OECD, 2006).

V súčasnosti, kedy sa centrá VSRD vďaka deťom pochádzajúcich z rôznych prostredí stávajú stále kultúrne rozmanitejšie, je pre účinnosť programu nevyhnutné počítať s tým, že tieto deti môžu mať odlišné potreby. Zistilo sa, že prostredie a činnosti, ktoré boli vytvorené tak, aby vyhovovali viacerým prístupom k učeniu malých detí, obmedzujú rušivé a nepozorné správanie ako sú bitky s rovesníkmi a neochota odpovedať na otázky alebo spolupracovať v triede (Philips *et al.*, 2000). Široké spektrum kultúr, komunit a prostredí, v ktorých malé deti vyrastajú, si bezpodmienečne vyžaduje, aby boli do prípravy a vyladovania vzdelávacích programov zapojení aj rozmanití aktéri, prípadne, aby boli vzdelávacie programy prispôbované miestnym alebo kultúrnym okolnostiam. Takýto postup zaisťuje, že vzdelávacie programy budú odrážať potreby detí a skutočne sa budú sústreďovať na dieťa a jeho rozvoj (NAEYC, 2002).

Vyváženie rozličných očakávaní

Je veľmi dôležité, aby sa všetky zúčastnené strany zhodli na obsahu predškolského vzdelávacieho programu. Vlády a rodičia môžu mať rovnaký cieľ, akým je príprava detí na školu, ale zároveň sa nemusia zhodnúť na vhodnosti konkrétnych predškolských predmetov pre deti, ako napr. na zaradení IKT do vyučovania v triede. V multikultúrnych spoločnostiach sa vlády môžu snažiť o vytvorenie kvalifikovanej a vzdelanej pracovnej sily a presadzovať spoločné hodnoty, ktoré prispievajú k vybudovaniu pocitu spolupatričnosti ku komunite. Na druhej strane rodiny pochádzajúce z menšinových skupín obyvateľstva môžu klásť väčší dôraz na odovzdávanie rodného jazyka a zvykov svojim deťom a rešpektovanie ich špecifických presvedčení o výchove dieťaťa. Vzdelávacie programy môžu prispieť k vyváženiu rozmanitých

očakávaní od programu pre rozvoj dieťaťa v ranom detstve a zabezpečiť naplnenie očakávaní jednotlivých aktérov aj ich potrieb (Bennett, 2011; Siraj-Blatchford a Woodhead, 2009; Vandenbroeck, 2011).

Vzdelávací program poskytuje usmernenie, účel a zaručuje kontinuitu

Vzdelávací program poskytuje jasné vedenie v podobe explicitných pedagogických usmernení. Konkrétny plán s jasnými cieľmi zabezpečí, aby sa pracovníci VSRD zaoberali všetkými oblasťami kritickými pre proces učenia a rozvoja dieťaťa. Vďaka tomu dieťa vybaví vedomosťami a zručnosťami potrebnými pre základnú školu a ďalšie učenie a umožní mu hladký prechod medzi jednotlivými úrovňami vzdelávania (UNESCO, 2004).

Vzdelávací program prispieva k zvyšovaniu kvality a posilňuje efekt vzdelávania

Vďaka vzdelávaciemu programu je možné dosiahnuť vyššiu a konzistentnejšiu kvalitu rôznych služieb VSRD; spoločný riadiaci vzdelávací program prispieva k zníženiu prípadov opakovania ročníka, presunov do špeciálneho vzdelávania a k lepšiemu prechodu na základnú školu (Eurydice, 2009). Zároveň môže prispieť k zníženiu efektu „vyblednutia“ poznatkov získaných v predškolskej príprave (Pianta et al., 2009).

Vzdelávací program zjednodušuje zapojenie rodičov

Zo vzdelávacieho programu sa rodičia dozvedia čo sa ich deti učia a získajú informácie o prostredí, ktoré deti navštevujú. Môže fungovať ako most medzi pracovníkmi VSRD a rodičmi na výmenu informácií a intervencie odzrkadľujúce potreby jednotlivých strán. Najmä pre deti so špeciálnymi potrebami alebo problémami s učením je veľkým prínosom, ak rodičia dobre poznajú vzdelávací program, aby im mohli poskytnúť nadväzujúcu podporu aj v domácom prostredí. Jedným z najefektívnejších prístupov k zlepšeniu neskorších výsledkov dieťaťa a jeho prispôsobenia sa je podpora rodičov, aby sa doma aktívne zapájali do učenia svojich detí (Desforges a Abouchaar, 2003; Harris a Goodall 2006). Medzi takéto aktivity, ktoré sú pre deti veľmi prínosné, patrí spoločné čítanie, spievanie piesní a recitovanie riekaničiek, návšteva knižnice a hra s číslami.

Ktoré aspekty sú najdôležitejšie?

Prekročíme hranice dichotómie vzdelávacích programov

Vzdelávacie programy VSRD sú tradične rozdelené na akademické a komplexnejšie modely. Akademický model využíva vzdelávací program iniciovaný pedagógom s kognitívnymi cieľmi prípravy na školu. Komplexnejší model sa zameriava na dieťa a snaží sa rozširovať rozsah pre jeho holistický rozvoj a prosperitu (Bertrand, 2007; OECD, 2006). Akademický prístup môže vymedziť výučbu v kritických predmetových oblastiach, ale zároveň môže obmedziť prostredie zamerané na dieťa charakterizované aktivitou iniciovanou dieťaťom, tvorivosťou a samourčením (Eurydice, 2009; Prentice, 2000). Pružnejšie ciele komplexnejšieho prístupu umožňujú lepšie integrovať sociálnu a emocionálnu prosperitu, všeobecné vedomosti a komunikačné zručnosti, ale zároveň hrozí riziko, že sa potlačia do úzadia dôležité ciele vzdelávania ako to zobrazuje tabuľka 2.1 (Pianta, 2010; Bertrand, 2007; UNESCO, 2004).

Argumenty hovoria, že zariadenia VSRD vysokej kvality zväčša využívajú kurikulárnu prax, v ktorej sa kognitívny a sociálny rozvoj považuje za vzájomne sa dopĺňajúce zložky rovnocenného významu. Takýto integrovaný vzdelávací program sa považuje za prvok zvyšujúci kvalitu VSRD a prispievajúci k rozvoju lepšieho sociálneho správania (tabuľka 2.2) (Bennett, 2004; Siraj-Blatchford, 2010). Príkladom krajiny, kde existuje vysoko kvalitné VSRD,

je Švédsko, ktoré kladie v obsahu vzdelávacieho programu rovnaký dôraz na sociálne aj kognitívne učenie (Sheridan *et al.*, 2009, Pramling a Pramling Samuelsson, 2011).

Mali by sme poznamenať, že „zmiešané modely“, ktoré kombinujú rôzne kurikulárne prístupy často nevelmi úspešne nachádzajú uplatnenie v praxi. V niektorých krajinách sa zistilo, že model zmiešaného vzdelávacieho programu bol často krát omnoho menej efektívny než čistý „akademický“ alebo „komplexný“ model. Napriek tomu však nie je možné garantovať jednoznačnú dichotómiu „akademického“ verzus „komplexného“ prístupu. Namiesto sústredenia sa na „druh“ vzdelávacieho programu by bolo zrejme vhodnejšie zdôrazniť jeho 1) kritické oblasti učenia a 2) implementáciu (Eurydice, 2009).

Tabuľka 2.1 Účinky akademických a komplexných modelov vzdelávacích programov

Ktorý z modelov najpravdepodobnejšie u dieťaťa zvýši jeho...	Akademický	Komplexný
IQ	X	
motiváciu učiť sa		X
literárno-jazykovú a matematickú gramotnosť	X	
tvorivosť		X
nezávislosť		X
špecifické poznatky	X	
sebavedomie		X
všeobecné vedomosti		X
iniciatívu		X
krátkodobé výsledky	X	
dlhodobé výsledky	X	X

Zdroj: Pianta *et al.*, 2010; Eurydice, 2009; Laevers, 2011; Schweinhart a Weikart, 1997.

Tabuľka 2.2 Účinky jednotlivých modelov vzdelávacích programov na správanie v škole

	Priama inštruktáž	Zameranie na dieťa (konštruktivistické)	Zameranie na dieťa (sociálne)
Nevhodné správanie vo veku 15 rokov	14,9	5,9	8,0
Vylúčenie zo strednej školy	16,0%	5,9%	8,0%
Celkový počet predmetov, v ktorých deti prepadli	9,6	5,0	4,9

Pozn. 1: Pre „Nevhodné správanie vo veku 15 rokov“, je súčet výsledkom 18 možných kritérií nevhodného správania. Pre „Vylúčenie zo strednej školy“ údaj predstavuje percento členov vzorovej skupiny, ktorí boli vylúčení zo strednej školy. Pre „Celkový počet predmetov, v ktorých deti prepadli“ údaj predstavuje počet predmetov, v ktorých žiaci prepadli, pripadajúci na jedného člena vzorovej skupiny (otázka položená vo veku 23 rokov).

Pozn. 2: Výsledky sú prevzaté zo štúdie účinku rôznych modelov vzdelávacích programov na znevýhodnené deti v New Jersey. Vzorové skupiny boli vybrané náhodne a majú porovnateľné socioekonomické aj ďalšie charakteristické znaky zázemia.

Pozn. 3: Model označený ako „Zameraný na dieťa (konštruktivistický)“ je model so širokým rozsahom, model označený ako „Zameraný na dieťa (sociálny)“ je vzdelávací program materskej školy zameraný na sociálne zručnosti. Obe vzdelávacie programy kladú väčší dôraz na aktivity iniciované deťmi.

Zdroj: Schweinhart a Weikart, 1997.

Kritické oblasti učenia

Jazyková a literárna gramotnosť

Dôležitosť literárno-jazykovej gramotnosti je dobre zdokumentovaná ako prostriedok, na osvojenie si všetkých ostatných predmetov (NIEER, 2006). Výskumní pracovníci nepretržite poukazujú na prínosy literárno-jazykovej gramotnosti pre rozvoj jazyka a výsledky v čítaní (UNESCO, 2007). Je neoddeliteľne spojená aj s lepšími výsledkami v škole a vyššou produktivitou v neskoršom živote. Dôkazy naznačujú, že v prípade literárno-jazykovej gramotnosti je potrebné zamerať sa na rozširovanie slovnej zásoby a počúvania, budovanie znalosti abecedného kódu a úvod do písania tlačeneho písma (NIEER, 2006). OECD ukázala, že deti, ktorým rodičia často čítali, dosahovali v PISA 2009 preukázateľne lepšie výsledky, než študenti, ktorým rodičia čítali len občas alebo vôbec (OECD, 2011). Výskum dokázal, že deti si rýchlo vytvárajú stabilný prístup ku osvojovaniu si gramotnosti. Aby sa im to podarilo, musia byť vystavené textom, obrázkom, knihám atď. v rôznych komunikatívnych kontextoch. Napr. štruktúrovaná hra integrovaná do každodenných záujmov detí, omnoho ľahšie vytvorí základy pre osvojenie si písaného jazyka (Mellgren a Gustafsson, 2011).

Matematická gramotnosť

Vládne všeobecná zhoda o tom, že raná matematika by mala byť zavedená v omnoho širšom meradle, najmä pre znevýhodnené deti. Dokonca aj najmladšie deti používajú abstraktné a číselné predstavy a myslenie (množstvo, tvary, veľkosti) pri bežných „hrách“ (Björklund, 2008) a pedagógovia môžu využiť existujúce poznatky a zvedavosť detí na rozvíjanie matematických koncepcií, metód a jazyka (Amit a Ginsburg, 2008). Pri bežných činnostiach by sa mala matematická gramotnosť sústrediť na „veľké myšlienky“ podporujúce matematickú kompetentnosť, konkrétne na čísla a operácie; tvary a priestor; merania a vzorce (Amit a Ginsburg, 2008; NIEER, 2009).

Rozvíjanie ranných matematických zručností znamená, že dieťa získa schopnosť rozpoznávať vzťahy v priestore a čase, orientuje sa v množstvách a získava schopnosť používať svoje vedomosti na riešenie problémov, logickú argumentáciu a reprezentáciu (Björklund, 2008 a 2010). Longitudinálne štúdie ranej matematickej gramotnosti ukazujú, že porozumenie číslam a numerickým vzťahom môže predikovať osvojenie si aritmetických zručností a matematickej kompetencie v neskoršom živote detí (Aunio a Niemivirta, 2010; Aunola *et al.*, 2004).

IKT

Počítačom podporované činnosti môžu mať pozitívny vplyv na hru a učenie. Môžu stimulovať tvorivosť dieťaťa a vyvolať jeho zvedavosť, chuť objavovať, deliť sa a riešiť problémy (UNESCO, 2010). IKT dokonca odstraňuje hranice medzi ústnym a písaným jazykom a umožňuje vizualizáciu matematických koncepcií a vzťahov (UNESCO, 2010). I keď používanie počítača pozitívne vplyva na výsledky v matematike, môže naopak negatívne ovplyvniť rozvoj čítania. Niektoré štúdie demonštrujú, že ak čitatelia so slabými výsledkami častejšie používajú počítač, negatívne to vplyva na rozvoj ich jazykovej a literárnej gramotnosti, pretože počítače nahrádzajú osobnú inštrukciu, ktorá je pre rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti kritická (Judge *et al.*, 2006).

Veda

Ak dieťa absolvuje v ranom detstve kurzy so zameraním na prírodné vedy, vyvolá to v ňom chuť pýtať sa, kriticky rozmyšľať, experimentovať, rozvíjať svoje argumentačné zručnosti, čítať a písať. Štúdie naznačujú, že deti lepšie riešia problémy a dokonca sa im zvyšuje IQ, ak sa ich vyučovanie zameria na princípy logiky, testovanie hypotéz a ďalšie metódy argumentácie a uvažovania. Všetky tieto rozmery zároveň obsahujú aj vedecké postupy (Bybee a Kennedy, 2005).

Umenie a hudba

Umenie podporuje pozornosť dieťaťa, zlepšuje kogníciu a pomáha deťom predstavovať si tzn. rozmyšľať o tom, čo nemôžu vidieť. Schopnosť predstavovať si neskôr pomáha dieťaťu generovať hypotézy na hodinách prírodovedy alebo predstaviť si historické udalosti na hodinách dejepisu. Intenzívna hudobná výchova môže pripraviť deti na riešenie geometrických úloh a čítanie mapy. V súčasnosti sa však venuje iba malá pozornosť výskumu používania umeleckých a hudobných postupov deťmi a ich vplyvu na vývojové výsledky (Litjens a Taguma, 2010).

Telesný rozvoj a zdravie

Motorické zručnosti ako je plazenie, chodenie, telesná výchova alebo čas na hru, súvisia s vývojom sociálnych zručností detí a pochopením sociálnych pravidiel. Zistilo sa, že zdravotná výchova a nácvik hygienických návykov majú pozitívny vplyv na deti aj ich rodičov. U detí zaradených do programov VSRD so špecifickým zameraním na hygienu a zdravie bolo zaznamenané zlepšenie hygienických návykov a často aj zlepšenie celkového zdravotného stavu, najmä váhy a výšky, v porovnaní s deťmi, ktoré sa takýchto programov nezúčastňovali (Litjens a Taguma, 2010).

Hra

Je veľmi dôležité, aby súčasťou vzdelávacieho plánu bolo objavovanie, hra a interakcia s rovesníkmi. Dôkazy naznačujú, že hra, pri ktorej deti predstierajú reálne sociálne situácie a dieťaťom iniciovaná hra vedie k lepšej spolupráci, samoregulácii a rozvoju interpersonálnych zručností (Bodrova a Leong, 2010; Nicolopoulou, 2010). Dieťaťom iniciovaná hra sa špecificky spája so symbolickým znázorňovaním (Bodrova a Leong, 2010). Výskumní pracovníci

upozorňujú, že kombinácia hry vo vnútri a vonku – so zapojením médií, prehrávania úloh, kreslenia a bábok – poskytuje množstvo rozvojových príležitostí pre deti, ich tvorivosť a schopnosť vedieť sa dohodnúť (Aasen *et al.*, 2009).

Voľba, sebaurčenie a iniciatíva dieťaťa

Výskum dokazuje, že deti sú kompetentnejšie a tvorivejšie v širokej škále kognitívnych oblastí vtedy, ak majú možnosť voľby zapojiť sa do rôznych dobre zorganizovaných a vekovo primeraných činností (CCL, 2006). Vzdelávací program môže stimulovať takéto správanie tým, že budú doň zaradené interdisciplinárne vzdelávacie činnosti, ktoré vyvolávajú zvedavosť dieťaťa. Zábavné a zaujímavé témy ako napr. „To je živé!“ (štúdium živých v. neživých vecí), môžu učenie malým žiakom viac priblížiť a umožniť im, aby sa s ním stotožnili (NIEER, 2007). Zavádzanie takýchto činností v malých skupinách môže zároveň podporiť väčšiu autonómiu (Eurydice, 2009; Laevers, 2011) a poskytnúť viac priestoru pre spontánne alebo vynárajúce sa učenie (NIEER, 2007). Účasť dieťaťa je dôležitá nielen ako prostriedok na uľahčenie efektívneho učenia jednotlivých kurikulárnych prvkov, ale je dôležitá aj sama o sebe a pre presadzovanie demokratických hodnôt. Ak kladieme dôraz na iniciatívu dieťaťa, je nevyhnutné, aby sme mu poskytli slobodu vyjadrovania a aby bol jeho režim komunikácie uznávaný v bežných interakciách (Bae, 2009).

Perspektívy detí

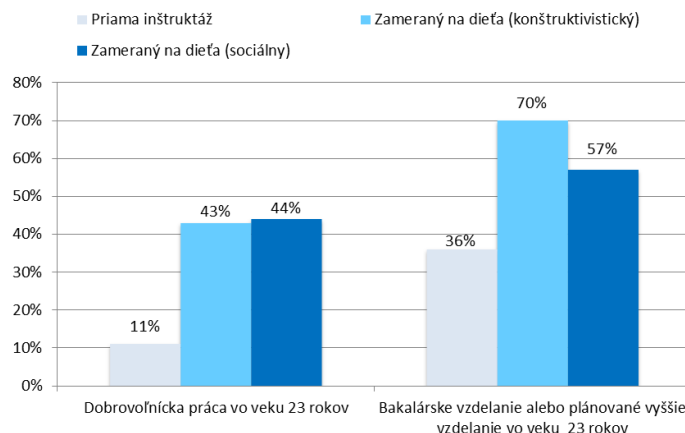
Výskum vzdelávacích programov VSRD potvrdzuje význam perspektív detí nielen prostredníctvom ich účasti na činnostiach, ale aj ich aktívnym príspevkom k rozhodovaniu (Broström, 2010; Clark *et al.*, 2003; Sommer *et al.*, 2010). Dôkazy naznačujú, že konzultácia s deťmi (ak je veku primeraná a možná) môže zvýšiť ich sebavedomie a podporiť rozvoj sociálnych kompetencií (Clark *et al.*, 2003). Zároveň môže pomôcť aj pracovníkom a vedeniu VSRD, aby zauvažovali nad používanými postupmi a aspektmi ako sú napr. dizajn vnútorných a vonkajších priestorov (Pramling Samuelsson a Asplund Carlsson, 2008).

Učenie iniciované dieťaťom

Deti sa najlepšie učia vtedy, keď sú aktívne a zapojené, ich interakcie sú časté a zmysluplné a keď vzdelávací program buduje na predchádzajúcich poznatkoch (Kagan a Kauerz, 2006; NIEER, 2007). Pre konzistentný rozvoj, najmä pre akademické témy, je dôležité aj to, aby pedagógovia boli schopní vytvoriť reťazec vzdelávacích udalostí s jasným vedením a konkrétnymi činnosťami (Doverborg a Pramling Samuelsson, 2011).

Dôkazy naznačujú, že vzdelávací program s vysokým percentom činností iniciovaných dieťaťom môže byť prínosný z dlhodobého hľadiska, zvýšiť úroveň komunitnej služby a motiváciu pokračovať v ďalšom vzdelávaní (obrázok 2.1).

Obrázok 2.1 Vplyv rôznych modelov vzdelávacích programov
na zapojenie do komunitnej služby a na motiváciu pokračovať v ďalšom štúdiu



Pozn. 1: Výsledky sú prevzaté zo štúdie účinku rôznych modelov vzdelávacích programov na znevýhodnené deti v New Jersey. Vzorové skupiny sú vybrané náhodne a majú porovnateľné socio-ekonomické aj ďalšie charakteristické znaky zázemia.

Pozn. 2: Model označený ako „Zameraný na dieťa (konštruktivistický)“ je model so širokým rozsahom, model označený ako „Zameraný na dieťa (sociálny)“ je školský program materskej školy zameraný na sociálne zručnosti. Obe vzdelávacie programy kladú väčší dôraz na aktivity iniciované deťmi.

Zdroj: Schweinhart a Weikart, 1997.

Učenie iniciované učiteľom

Výskum dokazuje, že učenie iniciované učiteľom (bežné v akademickom prístupe) môže odstrániť medzery v literárnej, jazykovej a matematickej gramotnosti vyplývajúce z nedostatočnej prípravy v ranom veku. Zo záverov viacerých štúdií vyplýva, že vysoko kvalitné akademické programy, ktorých súčasťou je explicitné vyučovanie, môžu mať pozitívny krátkodobý vplyv na výšku IQ, jazykovú, literárnu a matematickú gramotnosť (Pianta *et al.*, 2009) (tabuľka 2.1). Zistilo sa, že práve tieto zručnosti sú výraznými prediktormi neskoršej úspešnosti (Brooks-Gunn *et al.*, 2007). Na druhej strane, ako sme už uviedli vyššie, učenie iniciované dieťaťom môže byť prínosné z dlhodobého hľadiska a je nesmierne dôležité pre budúci sociálny vývoj dieťaťa. Pre maximalizáciu výsledkov učenia, rozvoja a sociálnych výsledkov sa preto javí ako najvhodnejšie, aby vzdelávacie programy VSRD kombinovali obsah a činnosti iniciované dieťaťom s obsahom a činnosťami iniciovanými učiteľom (Sheridan, 2011; Sheridan *et al.*, 2009).

Aké sú implikácie politiky?

Prispôbenie vzdelávacích programov miestnym podmienkam

Širšia adaptácia vzdelávacích programov na miestne podmienky môže posilniť relevantnosť služieb VSRD, zvlášť v situácii, kedy sa všetci nestotožňujú so „štátnymi“ hodnotami alebo názormi na rozvoj dieťaťa v ranom detstve (Eurydice, 2009). Spoločne konštruované odpovede vypracované v spolupráci s učiteľmi, rodičmi, deťmi a komunitami môžu významne zvýšiť vhodnosť zámerov a cieľov vzdelávacieho programu pre miestne podmienky (OECD, 2001).

Tvorba vzdelávacieho programu na základe poznatkov kognitívnej vedy a neurovedy

Výskum kognitívneho vývoja a neurologický výskum naznačujú, že deti sa učia určité veci v určitom danom veku a v určitom poradí. „Vrcholy“ citlivosti mozgu sa môžu v rámci jednotlivých funkcií/zručností meniť nasledovne (obrázok 2.2) (Council for Early Child Development, 2010):

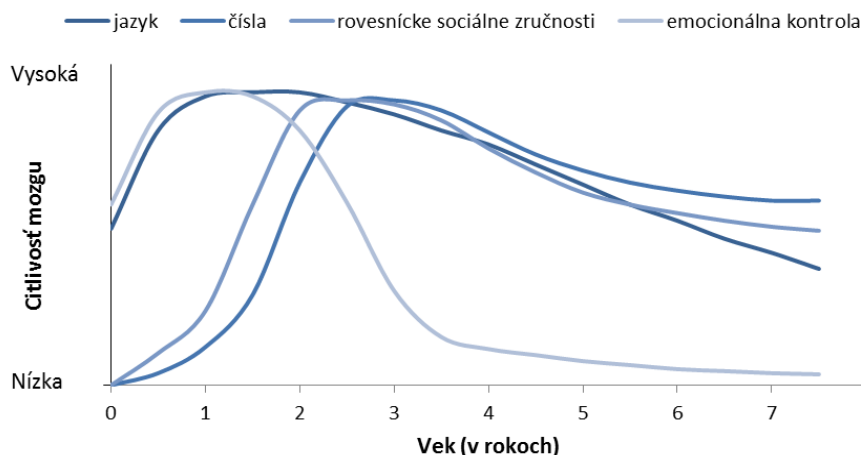
Emocionálna kontrola a rovesnícke sociálne zručnosti

Citlivosť mozgu na rozvoj emocionálnej kontroly začína od strednej úrovne a zvyšuje sa na vysokú úroveň od narodenia do veku približne jedného roka a následne klesá na nízku úroveň, kde od veku štyroch rokov zostáva. Rovesnícke sociálne zručnosti začínajú na veľmi nízkej úrovni, ale od veku jedného do dvoch rokov sa ich úroveň rapídne zvyšuje a následne postupne klesá na strednú úroveň, na ktorej sa od veku štyroch rokov udržiava.

Jazyk a čísla

Rozvoj jazyka začína na strednej úrovni a vo veku jedného až dvoch rokov sa zvyšuje na vysokú úroveň. Následne do veku štyroch rokov úroveň mierne klesá a po dosiahnutí tohto veku pokles priebežne pokračuje až kým sa dostane na strednú alebo nízku úroveň. Matematická gramotnosť sa začína rozvíjať od veľmi nízkej úrovne, rapídne sa zvyšuje od veku jedného do troch rokov a potom sa postupne znižuje, ale od veku štyroch rokov sa bude udržiavať na vysokej úrovni.

Obrázok 2.2 Citlivé obdobia v priebehu raného vývoja mozgu



Zdroj: Council for Early Child Development (2010).

Kladné stránky doplnkových modelov vzdelávacích programov

Komplexné programy sa v praxi považujú za cestu, ktorá lepšie sprostredkúva prostredie zamerané na dieťa, kde učenie buduje na existujúcich poznatkoch z perspektívy detí. Priority detí sa dajú stanoviť viacerými spôsobmi, napr. môžeme dieťaťa poveriť, aby od fotilo najdôležitejšie „veci“ v triede. Takéto experimenty pomáhajú odhaliť význam a dôležitosť priateľov, pracovníkov, jedla a hry vonku. Ďalšie nástroje na zber informácií napr. rozhovory, dotazníky, prehrávanie úloh, môžu odhaliť, že deti radi dokončia svoju činnosť a oceňujú podporu v dobe prechodu od jednej k ďalšej činnosti (Clark *et al.*, 2003). Učiteľom vedená interakcia a formálna inštrukcia môže na dieťa vplyvať pozitívne (Eurydice, 2009). Vzdelávacie programy založené na hre (na rozdiel od drilu a nácviku), ktoré zohľadňujú vývojové potreby

detí, však vedia prostredníctvom zábavných činností zapájajúcich deti omnoho účinnejšie podporiť rozvoj ich akademických zručností a pozornosti (Brooks-Gunn, 2007).

Prihliadanie na národné charakteristiky a štrukturálne faktory VSRD

Národné charakteristiky a štrukturálne faktory VSRD umožňujú pohľad na vhodnosť jednotlivých modelov vzdelávacích programov. Tam, kde má iba málo pracovníkov vhodné vzdelanie a certifikáciu a kde je poskytovanie VSRD roztrieštené, bude vhodnejšie použiť direktívnejšie a konkrétnejšie vzdelávacie programy. Krajiny, ktoré kladú dôraz na činnosti zamerané na dieťa a poskytujú pracovníkom priestor na miestne inovácie a adaptácie, používajú model zameraný na dieťa, ktorý si však vyžaduje, aby pedagógovia mali primeranú kvalifikáciu a boli schopní vyvážiť rozmanité (a abstraktnejšie) oblasti rozvoja detí. Zvolený vzdelávací program preto musí ísť ruka v ruke s vhodnou prípravou pedagogických pracovníkov, priaznivými pracovnými podmienkami a primeranými vyučovacími materiálmi (OECD, 2001; 2006).

Zabezpečenie dostatočného a primeraného vzdelávania a školenia pracovníkov

Vo všeobecnosti je pre zlepšenie učenia a rozvoja detí potrebné, aby pracovníci absolvovali doplnkové zaškolenie zamerané na vzdelávací program alebo na tie jeho oblasti, v ktorých pracovníci potrebujú špecifickú podporu ako napr. vedenie multikultúrnej triedy a prispôbenie obsahu vzdelávacieho programu pre rozmanité jazykové alebo kultúrne skupiny. V rýchlo sa meniacej spoločnosti nadobúda stále významnejšie postavenie schopnosť ovládať IKT, ktoré tiež prispievajú k ranému rozvoju, najmä v čítaní (Judge *et al.*, 2006).

Zabezpečenie zosúladenia vzdelávacieho programu a štandardov pre vekovú skupinu 0-6 rokov a starších detí

Je dôležité nielen to, aby v prostrediach VSRD fungovali kurikulárne štandardy, ale aj aby boli dobre zosúladené pre vekovú skupinu detí od 0 – 6 rokov, či dokonca staršie: zosúladená vízia obsahu VSRD je zárukou celistvejšieho a kontinuálneho rozvoja dieťaťa.

Čo ešte nevieme?

Komparatívna výhoda jednotlivých modelov vzdelávacích programov

Tabuľka 2.1 porovnáva špecifické výstupy „akademických“ a „komplexných“ modelov vzdelávacích programov na základe vybraných zistení výskumu. Zostáva nejasné, ktorý z týchto dvoch prístupov má najdlhšie priaznivé dlhodobé účinky na zdravie, pokračovanie na strednej škole, budúce zárobky atď. Na výsledky existujúceho výskumu mala veľmi pravdepodobne vplyv aj geografická poloha a politická situácia: americkí výskumníci viac podporujú akademický prístup k VSRD, naopak Európa poukazuje na význam oblastí nekognitívneho učenia. Aj z tohto dôvodu je potrebné uskutočniť ďalší výskum, ktorý vysvetlí zmiešané zistenia výskumu v kontextoch VSRD špecifických pre jednotlivé krajiny.

Pedagogické stratégie na podporu „hry“

Väčšina výskumníkov sa zhoduje na tom, že „hra“ má veľký význam pre kognitívny, sociálny a emocionálny rozvoj dieťaťa. Tradične je súčasťou predmetovo orientovaného učenia, priaznivo vplyva na výsledky v písaní, čítaní, matematike a prírodných vedách. Veľmi málo sa však rozlišuje medzi jednotlivými druhmi hry (napr. sociálna, predstieraná, orientovaná na objekty atď.), ktoré slúžia na odlišné vývojové účely. Nedostatočné dôkazy vedú k nespravodlivému vyčleneniu hry („dieťaťom iniciovaných hier bez konkrétneho účelu“) zo vzdelávacieho programu („učiteľom iniciovaných postupov s užitočnými prínosmi“) (Bodrova a Leong, 2010).

Nezápadné modely vzdelávacích programov a ich vplyvy

Existuje pomerne veľký objem literatúry o „akademických“ modeloch vzdelávacích programov a modeloch „zameraných na dieťa“ používaných v severnej Amerike a Európe. Ale západný vzdelávací program zameraný na dieťa, ktorý sa sústreďí najmä na individuálne prínosy, môže byť v rozpore s inými hodnotovými systémami, vrátane tých, ktoré uprednostňujú záujmy skupiny (Kwon, 2004). Z tohto dôvodu je potrebné preskúmať a rozšíriť aj alternatívne modely štátneho vzdelávacieho programu, ktoré budú zavedené v podobe prispôsobenej miestnym podmienkam a okolnostiam.

ZDROJE

- Aasen, W. et al. (2009), "The outdoor environment as a site for children's participation, meaning-making and democratic learning: examples from Norwegian kindergartens", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, Zv. 27, č. 1, s. 5-13.
- Amit, M. a H. Ginsburg (2008), "What is Teaching Mathematics to Young Children? A Theoretical Perspective and Case Study", *Journal of Applied Developmental Psychology*, Zv. 29, s. 274-285.
- Aunio, P. a Niemivirta, M. (2010), "Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy", *Learning and Individual Difference*, Zv. 20, s. 427-435.
- Aunola, K. et al. (2004), "Developmental Dynamics of Math Performance from Preschool to Grade 2", *Journal of Educational Psychology*, Zv. 96, č. 4, s. 699-713.
- Bae, B. (2009), "Children's Right to Participate – challenges in everyday interactions", *European Early Childhood Education Research Journal*, Zv. 17, č. 3, s. 391-406.
- Bennett, J. (2011), "Introduction: Early Childhood Education and Care", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/BennettANGxp1-Intro.pdf.
- Bennett, J. (2004), *Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Directorate for Education, OECD, Paríž.
- Bertrand, J. (2007), "Preschool Programs: Effective Curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/documents/BertrandANGxp.pdf.
- Björklund, C. (2008), "Toddlers' opportunities to learn mathematics", *International Journal of Early Childhood*, Zv. 40, č. 1, s. 81-95.
- Björklund, C. (2010), "Broadening the horizon: Toddlers' strategies for learning mathematics", *International Journal of Early Years Education*, Zv. 18, č.1, s. 71-84.

- Bodrova, E. a D. Leong (2010), "Curriculum and Play in Early Child Development", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/documents/Bodrova-LeongANGxp.pdf.
- Brodin, J. a P. Lindstrand (eds.) (2006). "Interaction in Outdoor Play Environments – Gender, Culture and Learning" (č. 47), Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.
- Brooks-Gunn, J. et al. (2007), "School Readiness and Later Achievement", *Development Psychology*, Zv. 43, č. 6, s. 1428-1446.
- Broström, S. (2010), "A Voice in Decision Making young children in Denmark" in M. Clark and S. Tucker, *Early childhoods in a changing world*, Stoke-on-Trent, Anglicko: Trentham Publisher.
- Bybee, R. W. a Kennedy D. (2005), "Math and Science Achievement", *Science*, Zv. 307, č. 5709.
- Canadian Council on Learning (CCL) (2006), "Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning", *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.
- Clark, A., S. McQuail and P. Moss (2003), "Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children", Výskumná správa č. 445, Thomas Coram Research Unit, University of London.
- Council Early Child Development (2010), from the World Bank, Investing in Young Children, an Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation, 2011.
- Desforges, C. a A. Abouchaar (2003), "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review", Výskumná správa č. 433, Department for Education and Skills, Londýn.
- Doverborg, E., a I. Pramling Samuelsson (2011), "Early Mathematics in the Preschool Context", in N. Pramling and I. Pramling Samuelsson (eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, s. 37-64.
- Eurydice (2009), Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, Eurydice, Brusel.
- Frede, E. C. (1998), "Preschool program quality in programs for children in poverty", in Barnett, W. S. and S. S. Boocock (eds.), *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-term Outcomes*, Buffalo, NY: SUNY Press, s. 77-98.
- Harris, A. a J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, University of Warwick, Coventry.
- Judge, S. et al. (2006), "Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study", Heldref Publications, Tennessee.

- Kagan, S. a K. Kauerz (2006), "Preschool Programs: Effective Curricula", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf.
- Kwon, Y.-I. (2004), "Early Childhood Education in Korea: Discrepancy between National Kindergarten Curriculum and Practices", *Educational Review*, Zv. 56, č. 3, s. 297-312.
- Laevers, F. (2011), "Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well-Being and Involvement", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf.
- Litjens, I. a M. Taguma (2010), "Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care", Paríž: OECD.
- Mellgren, E. a K. Gustafsson (2011), "Early Childhood Literacy and Children's Multimodal Expressions in Preschool", *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*, Zv.4, s. 173-189.
- NAEYC and NAECS/SDE (2002), Position statement "Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation—Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8", NAEYC, Washington DC.
- National Institute for Early Education Research (2006), "Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NIEER (2007), "Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NIEER (2009), "Math and Science in Preschool: Policies and Practice", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- Nicolopoulou, A. (2010), "The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education", *Human Development*, Zv. 53, s. 1-4.
- OECD (2001), Starting Strong I: Early Childhood Education and Care, OECD, Paríž.
- OECD (2006), Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, OECD, Paríž.
- OECD (2011), PISA in Focus Nr. 10: What can parents do to help their children succeed in school?, OECD, Paríž.
- Philips, D. et al. (2000), "Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers", *Early Childhood Research Quarterly*, Zv. 15, č. 4.
- Pianta, R. C. et al. (2009), "The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know", *Psychological Science in the Public Interest*, Zv.10, č. 2, s. 49-88.

- Pramling, N. a I. Pramling Samuelsson (2011), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, Holandsko: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. a M. Asplund Carlsson (2008), "The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Zv. 52, č. 6, s. 623-641.
- Prentice, R. (2000), "Creativity: a Reaffirmation of its Place in Early Childhood Education", *the Curriculum Journal*, Zv. 11, č. 2, s. 145-158.
- Schweinhart, L. J. and D. P. Weikart (1997), "The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study Through Age 23", *Early Childhood Research Quarterly*, Zv. 12, č. 117-143
- Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson and E. Johansson (eds.) (2009), "*Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande*" [Učenie v ranom detstve: prierezová štúdia predškolského prostredia ako prostredia pre učenie detí] (Göteborg Studies in Educational Sciences, 284), Göteborg, Švédsko: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S. (2011), "Pedagogical quality in preschool: A commentary", v N. Pramling and I. Pramling Samuelsson (eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, Dordrecht, Holandsko: Springer, s. 223-242.
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2004), "Effective pre-school and primary education", *Primary Practice*, Zv. 37, s. 28-31.
- Siraj-Blatchford, I. and M. Woodhead (2009), "Effective Early Childhood Programmes", *Early Childhood in Focus 4*, Open University, Spojené kráľovstvo.
- Siraj-Blatchford, I. (2010), "A focus on pedagogy: Case studies of effective practice", v K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford a B. Taggart (eds.), *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, s. 149-165, Londýn: Routledge.
- Sommer, P. D., I. Pramling Samuelsson a K. Hundeide (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, New York: Springer.
- UNESCO (2004), "Curriculum in Early Childhood Education and Care", *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, č. 26, UNESCO, Paríž.
- UNESCO (2007), "Strong Foundations: Early Childhood Education and Care", *Globálna monitorovacia správa EFA*, UNESCO, Paríž.
- UNESCO (2010), *Recognizing the Potential of ICT in Early Childhood Education - Analytical Survey*, UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moskva.
- Vandenbroeck, M. (2011), "Diversity in Early Childhood Services", *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal, dostupné na: www.child-encyclopedia.com/documents/Vandenbroeck ANGxp1.pdf.

AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA

Táto časť obsahuje medzinárodné porovnanie:

- Rámcov a obsahu vzdelávacích programov

RÁMCE A OBSAH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

Zistenia

Celkový rámec

- Takmer všetky krajiny OECD používajú určitú formu rámca – buď je to vzdelávací program alebo štandardy. Vekové skupiny, pre ktoré sú vzdelávacie programy určené, sa v jednotlivých krajinách líšia (obrázok 2.3).
- V krajinách s „oddeleným“ systémom, kde starostlivosť o deti a rané vzdelávanie riadia odlišné ministerstvá:
 - väčšina krajín a jurisdikcií má vytvorený rámec vzdelávania pre deti v staršej vekovej skupine VSRD: od veku približne dva a pol roka alebo troch rokov do začiatku povinnej školskej dochádzky,
 - niekoľko krajín (napr. Japonsko, Kórea) používa paralelné rámce pre starostlivosť o deti (od nula rokov do začiatku povinnej školskej dochádzky) a pre rané vzdelávanie (od troch rokov do začiatku povinnej školskej dochádzky).
- Mnoho krajín snažiacich sa poskytovať „integrované“ služby používa jeden rámec, ktorý zahŕňa deti od nula rokov až do veku začiatku povinnej školskej dochádzky (napr. Austrália, Nový Zéland, škandinávské krajiny a Ostrov Princa Eduarda [Kanada]).
- Niekoľko krajín sa snaží zachytiť priebežný rozvoj dieťaťa od raného detstva až do neskorších rokov. Tento prístup odráža aj vekové zameranie rámca napr. v Hesensku (Nemecko), kde je vzdelávací program určený deťom vo veku nula až desať rokov a v Škótsku (Spojené kráľovstvo), kde sa *Vzdelávací program pre excelentnosť* vzťahuje na deti vo veku od troch do 18 rokov – s obsahom upraveným pre jednotlivé vekové skupiny.

Obsah a predmety

- Vzdelávacie programy by sa dali všeobecne rozdeliť na programy so zameraním na „vstupy“ a programy so zameraním na „výstupy“. Väčšina rámcov vzdelávacích programov VSRD zahŕňa „vstupy od pracovníkov“ tzn. špecifické požiadavky na to, čo sa očakáva od pracovníkov VSRD (obrázok 2.4). Často sa tu objavujú aj „hodnoty a princípy“, naopak „výstupy dieťaťa“ a „vstupy centier“ používa mnoho menej krajín.

Škandinávské krajiny sa vyhýbajú termínu „výstupy dieťaťa“, naopak anglosaské krajiny tento prístup preferujú.

- Väčšina krajín OECD kladie vo svojich vzdelávacích programoch veľký dôraz na jazykovú a literárnu gramotnosť, matematickú gramotnosť, telesnú výchovu, vedu, a umenie. Hudba, hra a praktické zručnosti sú tiež populárnymi obsahovými oblasťami rámcov/usmernení. Niekoľko krajín vyhradzuje vo svojich vzdelávacích programoch konkrétny čas na hru, iné uvádzajú, že hra je súčasťou všetkých obsahových oblastí, kde je jej úlohou stimulovať učenie (obrázok 2.5).
- Niekoľko krajín zaradilo do vzdelávacích programov aj nové predmety reagujúce na meniace sa potreby súčasnej spoločnosti ako IKT (napr. Španielsko), výučba cudzích jazykov (napr. Slovenská republika) a prístupy k učeniu (napr. Kórea).

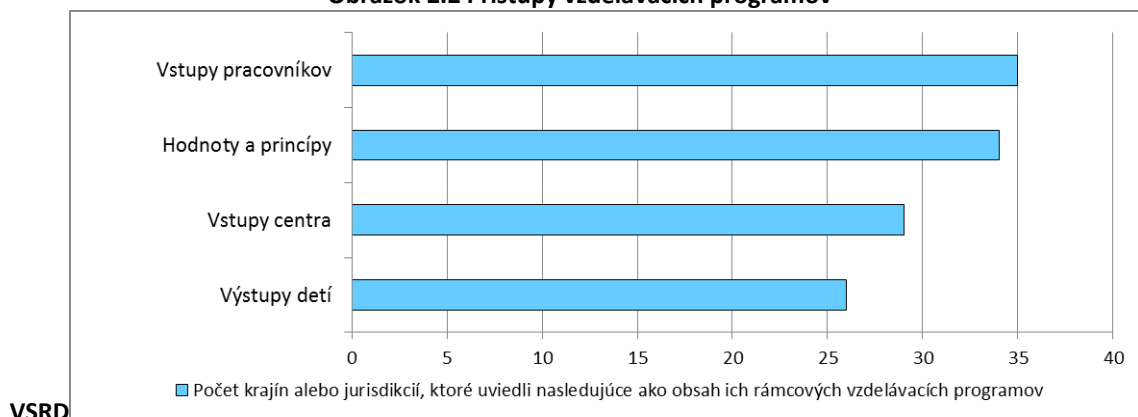
Viac podrobností nájdete v Survey Response Table on “Framework for Standards/Curriculum” (v tabuľke o prieskume odpovedí o „Rámcoch pre štandardy/vzdelávacie programy“) (v súbore ExcelTM) v online súbore nástrojov kvality na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Obrázok 2.3. Rámcové vzdelávacie programy alebo usmernenia - podľa vekových skupín (pokr.)

Vek	0	1	2	3	4	5	6	7
Maďarsko				Štátny základný program pre materské školy				
Írsko	Rámcový vzdelávací program pre rané detstvo: Aistear							
Izrael				Rámcový program pre predškolské vzdelávanie				
Taliansko		3 mesiace		Usmernenia pre vzdelávacie programy				
Japonsko				Pribeh štúdia pre materské školy (vzdelávací program)				
	Štátny vzdelávací program pre centrá dennej starostlivosti							
Kórea				Národný vzdelávací program pre materské školy	Vzdelávací program Nu			
				Štandardný vzdelávací program pre starostlivosť o deti				
Luxembursko				Le plan d'études				
Mexiko	Vzd.program pre starost. o deti			Program pre vzdel. v ranom detstve				
Holandsko			2,5r	Rozvojové ciele/kompetencie				
Nový Zéland	Te Whāriki							
Nórsko	Rámcový plán pre obsah a úlohy materských škôl							
Poľsko				Základný program pre predškolské vzdelávanie				
Portugalsko				Usmernenia pre programy pre predškolské vzdelávanie				
Slovenská republika				Štátny vzdelávací program				
Slovinsko		Štátny vzdelávací program pre preškolské zariadenia						
Španielsko	Vzdelávací program pre rané detstvo							
Švédsko		Läroplan för förskolan Lpfö 98					Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11	
Turecko				Predškolský vzdelávací program				
Spojené kráľovstvo (Anglicko)	Štatutárny rámec pre Early Years Foundation Stage							
Spojené kráľovstvo (Škótsko)	Usmernenia pre pracovníkov-Pre deti od prenatálneho veku do troch rokov			Vzdelávací program pre excelentnosť		do 18 rokov		
USA (Georgia)				Obsahové štandardy štátu Georgia pre úroveň Pre-K				
USA (Massachusetts)				Usmernenia pre predškolské kúsenosti v oblasti učenia				
USA (Severná Karolína)				Štandardy pre vzdelávanie v ranom veku Predškolační a stratégie pre ich úspech				
USA (Oklahoma)				Prioritné akademické zručnosti študentov				

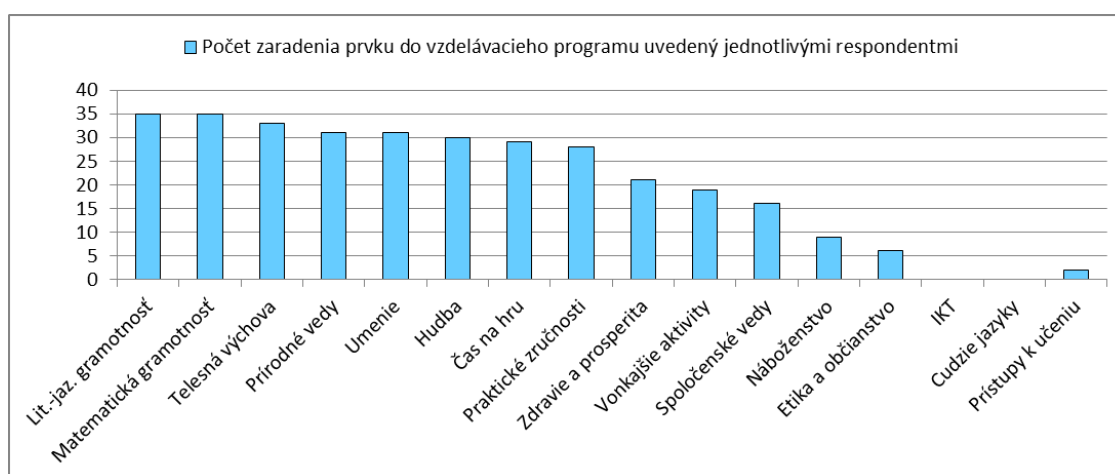
Pozn.: V Poľsku bol vek povinnej školskej dochádzky v 2009 znížený zo sedem na šesť rokov s prechodným obdobím 3 rokov (do 2012), v priebehu ktorého sa rodičia môžu rozhodnúť, či ich dieťa nastúpi do školy vo veku 7 alebo 6 rokov. Švédsko používa ako vzdelávaci program pre predškolské zariadenia *Läroplan för förskolan*; *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* je vzdelávacím programom používaným v prípravných triedach, povinných školských a mimoškolských centrách.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁴ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 2.2 Prístupy vzdelávacích programov

Pozn.: Respondenti mohli uviesť viac než jednu kategóriu.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD¹ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 2.3 Obsahové oblasti vzdelávacích programov VSRD²

¹ Graf bol zostavený podľa odpovedí v prieskume poskytnutých nasledujúcimi krajinami a regiónmi: Austrália, Rakúsko, Bavorsko (DEU), Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Dánsko, Anglicko (UKM), Estónsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Francúzska komunita (BEL), Georgia (USA), Hesensko (DEU), Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Severná Karolína (USA), Nórsko, Oklahoma (USA), Poľsko, Portugalsko, Ostrov Princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko, Švédsko a Turecko.

² Graf bol zostavený podľa odpovedí v prieskume poskytnutých nasledujúcimi krajinami a regiónmi: Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Dánsko, Anglicko (UKM), Estónsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Francúzska komunita (BEL), Georgia (USA), Nemecko, Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Luxembursko, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Severná Karolína (USA), Nórsko, Oklahoma (USA), Poľsko, Portugalsko, Ostrov Princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko, Švédsko a Turecko.

Pozn.: Respondenti mohli uviesť viac než jednu kategóriu.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD Siete o VSRD OECD, jún 2011.

Definície a metodológie

Rámcový vzdelávací program/ rámec (usmernenia alebo štandardy) je nástrojom na smerovanie obsahu a prístupu k starostlivosti o deti a učeníu.

Obsah vzdelávacieho programu môže byť organizovaný podľa predmetov alebo oblastí. Prvky alebo predmetové oblasti VSRD vyzdvihujú priority a ozrejmujú spôsob organizácie starostlivosti, pedagogík a výučby. V rámci prieskumu Siete OECD pre VSRD pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD, si krajiny mali vybrať zo zoznamu deviatich prvkov alebo predmetových oblastí VSRD:

1. **Jazyková a literárna gramotnosť:** označuje všetky predmety súvisiace s čítaním, písaním, vrátane jazykového rozvoja, učenia jazyka a rozpoznávania slov.
2. **Matematická gramotnosť:** označuje všetky predmety súvisiace s počítaním, číslami, vrátane výpočtov, rozpoznávania čísel, priestorovej orientácie a tvarov.
3. **Veda:** označuje všetky prírodovedné a spoločenskovedné predmety ako sú zemepis a prírodoveda.
4. **Umenie:** označuje všetky predmety súvisiace s nejakou formou umeleckého prejavu vrátane kreslenia, vyfarbovania, maľovania, ručných prác.
5. **Hudba:** označuje všetky predmety využívajúce hudbu vo forme spevu, hry na hudobný nástroj, tanca atď.
6. **Telesná výchova:** označuje všetky predmety, ktoré vyžadujú fyzické úsilie a súvisia s telesnou prosperitou. Patria medzi nich gymnastika, šport, výučba o správnej výžive a hygiene.
7. **Praktické zručnosti:** označujú všetky vyučovacie postupy zamerané na získanie praktických zručností, ktoré nepatria do rozsahu iných predmetov (napr. zaväzovanie šnúrok na topánkach).
8. **Čas na hru:** označuje čas, kedy sa deti môžu *voľne* hrať tzn. venovať sa deťmi iniciovanej hre. Čas, kedy sa dieťa samo môže rozhodnúť čo chce robiť a s kým sa chce hrať (vonku alebo vo vnútri).
9. **Činnosti mimo zariadení VSRD** (vonkajšie aktivity): označujú vychádzky do terénu ako napr. návštevy múzeí, verejných parkov, knižníc, koncertov, umeleckých a vedeckých centier.

Krajiny/regióny uviedli aj ďalších sedem predmetových oblastí, vrátane náboženstva, etiky a výchovy k demokratickému občianstvu, zdravia, osobnej/spoločenskej prosperity, spoločenských vied a/alebo interkultúrneho vzdelávania, IKT, (cudzích) jazykov a prístupov k učeníu.

Prezentované zistenia vychádzajú z údajov získaných Sieťou OECD pre VSRD v rámci prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD, jún 2011 (2011). Každý graf a tabuľka uvádza názvy krajín a regiónov, ktorých sa týkajú dané údaje.

AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI

Táto časť obsahuje zoznam strategických možností na zvládnutie nasledujúcich výziev:

- Vytvorenie a implementácia vzdelávacieho programu

VYTVORENIE A IMPLEMENTÁCIA VZDELÁVACIEHO PROGRAMU

Výzva 1: Definovanie cieľov a obsahu

Definovanie cieľov a obsahu vnímajú ako výzvu mnohé krajiny OECD, najmä s ohľadom na rôzniace sa pohľady jednotlivých aktérov na to, čo by vzdelávací program mal alebo nemal obsahovať. Tvorcovia politiky, výskumní pracovníci, pracovníci VSRD a rodičia považujú za dôležité iné predmety a každý z nich má vlastné kultúrne hodnoty a názory na raný rozvoj.

Ďalším problematickým momentom býva vymedzenie stupňa podrobnosti programu. Niektorí pedagógovia potrebujú/uprednostňujú, aby vzdelávací program obsahoval konkrétne pedagogické usmernenia a bol podrobnejší, zatiaľ čo iní sú schopní efektívne implementovať aj nenormatívne vzdelávacie programy umožňujúce pružnú interpretáciu a prispôsobenie špecifickým miestnym a kultúrnym potrebám alebo individuálnym potrebám detí.

Zosúladenie cieľov a obsahu vzdelávacieho programu s budúcimi potrebami spoločnosti môže byť veľmi náročné, najmä vo svetle zmien ako sú zvyšujúca sa migrácia a pokroky v oblasti informačných a vedomostných ekonomík.

Stanovenie jasných cieľov vzdelávacieho programu a hlavných princípov

- V **Austrálii** vypracovala v júli 2009 Rada austrálskych vlád *Early Years Learning Framework* (EYLF) *Belonging, Being, and Becoming* (Rámec pre rané vzdelávanie – Patríť, som a stanem sa). Jeho cieľom je poskytnúť malým deťom príležitosti na maximalizáciu ich potenciálu a vytvoriť základ pre ich úspešné učenie v budúcnosti. Takto EYLF prispieva k realizácii cieľa Rady austrálskych vlád: „Najlepší štart do života pre všetky deti pre lepšiu budúcnosť ich samých aj celého národa“. EYLF opisuje princípy, postupy a výstupy, ktoré sú zásadné pre podporu a rozvoj učenia malých detí od nula do päť rokov. Kladie zvláštny dôraz na učenie hrou a uznáva význam komunikácie a jazyka (vrátane ranej jazykovej, literárnej a matematickej gramotnosti) a sociálneho a emocionálneho vývoja. Všeobecne je rámec vytvorený v súlade s Melbournskou deklaráciou o vzdelávacích cieľoch pre mladých Austrálčanov, ktorá stanovuje, že všetci mladí Austrálčania by sa mali stať budúcimi úspešnými žiakmi, sebavedomými a tvorivými jednotlivcami, aktívnymi a informovanými občanmi.
- V **Škótsku** bol vypracovaný dokument *Od narodenia do troch rokov: pozitívne výstupy pre škótske deti a rodiny*. Dokument odráža princípy a filozofiu, ktoré podporujú *Curriculum for Excellence* (Vzdelávací program pre excelentnosť) pre deti vo veku od troch do osemnástich rokov. Program *Od narodenia do troch rokov* zdôrazňuje dôležitosť zapojenia rodiny komunity. Obidva vzdelávacie programy kladú dôraz na štyri

klúčové schopnosti: stať sa úspešným žiakom, sebavedomým jednotlivcom, zodpovedným občanom a efektívnym prispievateľom k životu spoločnosti. *Vzdelávací program pre excelentnosť* zahŕňa skúsenosti a zážitky, ktoré by deti a mladí ľudia mali získať v priebehu ich vzdelávania. Sú zoskupené do štyroch kategórií: oblasti a predmety vzdelávacieho programu, interdisciplinárne učenie, étos a život školy a príležitosti na dosiahnutie osobných úspechov.

- Vzdelávací program *Te Whāriki* pre vekovú skupinu od narodenia do nástupu do základnej školy na **Novom Zélande** zdôrazňuje kritickú rolu sociálne a kultúrne sprostredkovaného učenia, recipročných a vnímavých vzťahov detí k ostatným ľuďom, miestam a veciam. Vzťahy s ľuďmi a pozitívna prosperita sú základným princípmi vzdelávacieho programu spoločne s tzv. zmocnením, celistvým rozvojom, rodinou a komunitou. Vzdelávací program určený pre rané detstvo má podobu modelu, kde sa pretkávajú zložité vzory vzájomne prepojených skúseností a ich významu, nekladie dôraz iba na nadobúdanie určitých konkrétnych zručností. Rámec pozostáva zo štyroch častí: 1) princípy vzdelávacieho programu; 2) jeho päť vetiev; 3) ciele pre rané detstvo 4) príklady vzájomného prepojenia vzdelávania v ranom detstve a školskom veku a novozélandským rámcovým vzdelávacím programom pre školy. Vetvy a ciele sú vzájomne prepojené a zameriavajú sa na prosperitu, spolupatričnosť, príspevky detí, komunikáciu a objavovanie. Obsah je prispôsobený veku troch vekových skupín v rámci VSRD, dočiat (0 v 18 mesiacov), batoliat (1 – 3 roky) a malých detí (2,5 roka až do veku začiatku povinnej školskej dochádzky). Vzdelávací program jasne vymedzuje pohľady na rozvoj každej vekovej skupiny.
- Na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** zaviedli v septembri 2011 nový Rámec pre rané vzdelávanie, ktorý sa zaoberá deťmi od narodenia až do začiatku povinnej školskej dochádzky. Stanovuje jasnú víziu dieťaťa ako kompetentného prispievateľa k vlastnému učeniu, obsahuje súbor hodnôt a hlavných princípov, ktoré uznávajú, že najdôležitejšiu úlohu v celkovom vývoji a prosperite dieťaťa zohráva jeho rodina a vymedzuje jednoznačné zámery a ciele učenia za súčasného rešpektovania rozmanitosti jednotlivých komunít žijúcich v provincii, spolu s kľúčovou úlohou pedagóga VSRD v tomto vzťahu. Rámec podporuje prechod na socio-ekologický systém raného učenia a poskytuje pedagógom stratégie a reflexie, podľa ktorých môžu vo svojej praxi postupovať. Je založený na troch princípoch učenia: vzťahy, prostredie a skúsenosti.
- Nový vzdelávací program **Kórei Nuri** pre deti vo veku 5 rokov sa zameriava na 5 cieľov: 1) rozvoj základných fyzických schopností a získanie zdravých a bezpečných každodenných návykov; 2) rozvíjanie komunikačných schopností pre každodenný život a dobrých postupov v používaní jazyka; 3) rozvíjanie rešpektu k sebe samému a učenie sa spolunažívať s ostatnými; 4) rozvíjanie záujmu o umenie a učiť sa tvorivo prejavovať; 5) zvedavé objavovanie sveta a rozvíjanie schopnosti detí riešiť problémy používaním matematiky a vedy v každodennom živote. Týchto päť cieľov sa odráža v piatich oblastiach vzdelávacieho programu: telesné aktivity a zdravie, komunikácia, spoločenské vzťahy, umenie a otázky o prírode. Oblasti sú ďalej rozdelené do 20 kategórií, 62 podkategórií a 136 podrobne opísaných obsahov/cieľov, ktoré by sa deti vo veku 5 rokov mali naučiť a zvládnuť. Napríklad do oblasti komunikácie patria štyri oblasti učenia: počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie. Hovorenie zahŕňa rozprávanie slovami a vetami, opis vlastných pocitov, myšlienok a zážitkov.
- *Aistear* je rámcový vzdelávací program používaný pre deti od narodenia do 5 rokov v **Írsku**. Opisuje typy učenia, ktoré sú dôležité pre deti v tomto období života a stanovuje všeobecné ciele učenia pre všetky deti. *Aistear* tak robí prostredníctvom štyroch

rozsiahlych a vzájomne súvisiacich tém: prosperita, identita a spolupatričnosť, komunikácia, objavovanie a myslenie. Každá téma identifikuje dôležité dispozície, zručnosti, postoje a hodnoty, ako aj poznatky a porozumenie.

- **Taliansko** vypracovalo národné usmernenia pre vzdelávacie programy (*Indicazioni per il Curricolo*) v septembri 2007. Je to rámec usmernení pre materské školy (3-6 rokov) a prvý cyklus povinnej školskej dochádzky (6-14 rokov). Obsahuje ciele, obsah, pedagogické prístupy a inštruktážne praktiky spolu s štandardami prosperity a učenia. Usmernenia zároveň naznačujú, že vzdelávacie služby by mali podporovať rozvoj identity, autonómie, kompetencií, učenia, prosperity a občianstva všetkých detí.
- *Priebeh štúdia pre materské školy* (vzdelávací program) v **Japonsku** sa skladá z troch častí. Prvá časť vysvetľuje a formuluje vzdelávací program, druhá sa zaoberá cieľmi a obsahom. Vzdelávací program sa sústreďí na rozvíjanie emócií, motivácií a postojov ako základu pre ďalší rozvoj. Ciele a obsah vzdelávacieho programu sa zameriavajú na päť oblastí: zdravie (duševná a telesná prosperita), medziľudské vzťahy, prostredie, jazyk a vyjadrenie (pocitov). Týchto päť oblastí je integrovaných do vzdelávacieho programu a žiakom sú sprostredkované prostredníctvom špecifických aktivít. Treťou časťou vzdelávacieho programu je súhrn bodov, ktoré by mali materské školy zohľadňovať pri tvorbe učebných plánov. Pre denné centrá starostlivosti sa používa *Štátny vzdelávací program denných centier starostlivosti* rozdelený do siedmich kapitol: všeobecné ustanovenia, rozvoj dieťaťa, vzdelávací obsah, plánovanie a hodnotenie starostlivosti, zdravie a bezpečnosť, podpora vzdelávania a školenia rodičov a pracovníkov. Vzdelávací program sa orientuje na rovnakých päť oblastí ako program *Priebeh štúdia pre materské školy*.
- **Manitoba (Kanada)** spustila v 2011 *Early Returns: Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Preschool Centres and Nursery Schools* (Rámcový vzdelávací program raného vzdelávania a starostlivosti pre predškolské centrá a materské školy v Manitobe). Tento rámec poskytuje podporu pracovníkom predškolských centier a materských škôl pri príprave, opise a zlepšovaní ich vlastného vzdelávacieho programu. Pomáha im vytvoriť hravé vývojovo primerané interakcie, vzťahy, prostredia a zážitky, ktoré umožnia deťom naplno rozvinúť ich potenciál.
- V **Nemecku** je významným aspektom vzdelávacích programov všetkých spolkových krajín dôraz kladený na rozvoj individuálnych kompetencií, vrátane sociálnych zručností. Socializácia je stredobodom záujmu vzdelávacieho programu, pretože stimuluje demokratický rozvoj a raný spoločenský a osobnostný rozvoj malých detí. Dopĺňajú ho kompetencie učenia, ktoré by si mali malé deti osvojiť. Vzdelávacie programy zahŕňajú ciele, ktoré by dieťa v určitom veku malo dosiahnuť a vysvetľujú akým spôsobom môžu pedagógovia podporiť deti v ich snažení. Všetky vzdelávacie programy v Nemecku navyše zahŕňajú aj aspekty súvisiace so stimuláciou interkultúrnych poznatkov a akceptácie a vysvetlenie úloh očakávaných od pedagógov VSRD a rodičov v ranom vzdelávaní ich detí.
- V **Českej republike** v 2004 uverejnilo ministerstvo školstva, mládeže a športu Rámcový vzdelávací program (RVP) pre predškolské vzdelávanie, ktorý odráža nové poznatky o vývoji detí v predškolskom veku. RVP sa zaoberá piatimi oblasťami: 1) dieťa a jeho telo; 2) dieťa a jeho psychika (jazykové, rečové a kognitívne schopnosti); 3) dieťa a druhí; 4) dieťa a spoločnosť a 5) dieťa a svet. RVP vymedzuje vhodnú vzdelávaciu ponuku pre každú z týchto oblastí (metódy výučby a učenia), zoznam očakávaných výstupov a zoznam nebezpečenstiev (rizík), ktoré ohrozujú úspešnosť výučby a učenia.

Na základe RVP každá škola vypracuje svoj vlastný vzdelávací program zodpovedajúci jej konkrétnym podmienkam (od septembra 2007 je jeho príprava povinná).

- Parlament **Francúzskej komunity v Belgicku** prijal zoznam kľúčových zručností a kompetencií pre deti vo veku od dva a pol roka do šesť rokov. Všetky vzdelávacie programy sa musia pripravovať podľa týchto nových štandardov a podliehajú schváleniu vlády Francúzskej komunity. Okrem toho musí všetky nové programy vytvorené poskytovateľmi vzdelávania a ich reprezentatívnymi orgánmi po predložení komisii zástupcov rôznych vzdelávacích sietí a inšpektorov schváliť aj ministerstvo školstva. Pre vekovú skupinu 0 – 3 rokov v sektore VSRD neexistuje celoštátne stanovený zoznam kľúčových zručností a kompetencií, ale všetkým poskytovateľom so zameraním na túto vekovú skupinu ukladá zákon povinnosť dodržiavať Kódex kvality starostlivosti, ktorý stanovuje princípy súvisiace s rozvojom a prosperitou dieťaťa. Každý poskytovateľ starostlivosti musí pripraviť plán, ktorý stanoví, akým spôsobom bude dodržiavať kódex, a musí ho predložiť na schválenie *Office de la Naissance et de l'Enfance* (ONE – Úradu pre narodenie a detstvo).
- **Slovenská republika** pristúpila v roku 2008 k vytvoreniu nového štátneho vzdelávacieho programu. V novom vzdelávacom programe v súčasnosti je jeho obsah výchovy a vzdelávania integrovaný do štyroch tematických okruhov: Ja, Ľudia, Príroda a Kultúra. V každej z týchto tém sú stanovené kognitívne, motorické a sociálno-emocionálne zručnosti. Boli definované aj štandardy výkonu, ktoré má dieťa splniť pred vstupom do základnej školy.
- **Turecko** prijalo svoj predškolský vzdelávací program v roku 2002, ale v roku 2006 ho rozšírilo o ďalšie pokyny a usmernenia o implementácii obsahu a hodnotení rozvoja dieťaťa. S cieľom zlepšiť pripravenosť na vstup do školy boli zrevidované a podrobnejšie objasnené zámery a ciele vzdelávacieho programu. Do rámcového vzdelávacieho programu bola navyše začlenená účasť rodiny. Účelom tohto kroku bolo dosiahnuť zlepšenie rozvoja detí.
- V júli 2011 začal vo **Švédsku** platiť revidovaný predškolský vzdelávací program. V novom vzdelávacom programe boli posilnené pedagogické úlohy pre predškolské vzdelávanie, najmä presnejším vymedzením cieľov pre jazyk a komunikáciu, matematiku, prírodné vedy a technológie. Program bol rozšírený o novú časť, ktorá je venovaná zodpovednosti riaditeľov predškolských zariadení a časti zameranej na sledovanie, hodnotenie a rozvoj. Nové a revidované usmernenia zároveň vyjasnili zodpovednosti pracovníkov predškolských zariadení. Filozoficky vzdelávací program buduje na myšlienke dieťaťa ako kompetentného žiaka, aktívneho mysliteľa a zainteresovaného činnorodého človeka. Silná orientácia na demokratické hodnoty, nepretržité učenie a rozvoj, prepájanie zážitkov a skúseností dieťaťa, rozvoj v skupinách a pedagogická dôležitosť starostlivosti j hry sú spoločnými menovateľmi programov VSRD, ktoré vychádzajú z rámcového vzdelávacieho programu a implementujú jeho zásady.
- Materské školy v **Nórsku** si kladú za cieľ chrániť potrebu hry a starostlivosti dieťaťa a podporovať učenie a formovanie ako základ pre jeho celkový rozvoj. Pre uľahčenie plánovania rozmanitých a komplexných programov bol obsah rozdelený do siedmich oblastí zameraných na skúsenosti, objavovanie a učenie: 1) komunikácia, jazyk a text; 2) telo, pohyb a zdravie; 3) umenie, kultúra a tvorivosť; 4) príroda, prostredie a technika; 5) etika, náboženstvo a filozofia; 6) miestna komunita a spoločnosť a 7) čísla, priestor a tvary. Každá oblasť je venovaná širokému okruhu učenia a iba veľmi zriedkavo sa vyskytujú oddelene. Skupiny pedagógov si môžu slobodne zvoliť metódy na podporu zvedavosti, tvorivosti a smädu dieťaťa po poznatkoch. Plán naznačuje ciele, pre ktoré by

deti mali získať skúsenosti a zážitky. Postupy hodnotenia plánu sa zameriavajú na pedagogické prístupy, nie na individuálne výkony dieťaťa.

- **Slovinsko** jasne stanovuje svoje ciele a princípy v Štátnom vzdelávacom programe pre predškolské zariadenia (1999), kde kladie dôraz na dôležitosť demokracie, multikultúrnosť a pluralizmus. Vzdelávací program vymedzuje šesť oblastí činností: pohyb, jazyk, umenie, príroda, spoločnosť a matematika. Na doplnenie sa uvádzajú aj príklady činností pre rôzne vekové skupiny a program definuje aj úlohy pedagogických pracovníkov. Je považovaný za otvorený rámec, ktorého cieľom je zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetky deti, rešpektovanie individuálnych rozdielov a stimulovanie raného učenia a osobnostného rozvoja. Nedefinuje rozvojové štandardy ani výkonnostné ciele. Ministerstvo školstva a športu pripravilo aj dodatky k štátnemu vzdelávaciemu programu napr. *Dodatok k štátnemu vzdelávaciemu programu pre vzdelávaciu prácu s rómskymi deťmi*, ktoré poskytujú usmernenia a rady o špecifických pedagogických prístupoch k podpore rozvoja rómskych detí a komunikačných a partnerských vzťahov s ich rodičmi. *Dodatok k vzdelávaciemu programu pre predškolské zariadenia v národnostne zmiešaných oblastiach* obsahuje príklady vzdelávacích činností pre deti žijúce v národnostne zmiešaných oblastiach napr. maďarské a talianske deti. *Odporúčania pre prispôsobené programy a doplnkovú pomoc pre deti so špeciálnymi potrebami* zdôrazňujú niektoré princípy práce s deťmi so špeciálnymi potrebami.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** špecifikuje v *Praktickej príručke pre Early Years Foundation Stage (predškolskú úroveň vzdelávania)* očakávané ciele pre jednotlivé vekové skupiny detí. Ciele sú prispôsobené veku detí a ich vývojovej etape. Stanovené sú pre nasledujúce vekové skupiny: od narodenia do 11 mesiacov; 8 až 20 mesiacov; 16 až 26 mesiacov; 22 až 36 mesiacov; 30 až 50 mesiacov; 40 až 60+ mesiacov. Sú zoskupené do šiestich kategórií: dispozície a postoje; sebavedomie a sebaúcta; nadväzovanie vzťahov; správanie a sebaovládanie; starostlivosť o seba; pociť spolupatričnosti ku komunite. Predškolská úroveň *Early Years Foundation Stage* v súčasnosti prechádza revíziou podľa odporúčaní, ktoré boli výsledkom preskúmania uskutočneného na úrovni *Foundation Stage*. Na základe výsledkov tohto preskúmania sa menia oblasti učenia a vypúšťa sa niekoľko cieľov raného vzdelávania tak, aby boli naplnené potreby pedagógov a ostatných aktérov.
- Hlavné ciele predškolského vzdelávania v **Poľsku** sú definované v Hlavnom vzdelávacom programe, ktorý bol posledný krát revidovaný v roku 2008.³ Celkové ciele vzdelávania sa implementujú prostredníctvom vzdelávacích činností v 15 špecifikovaných oblastiach. Pre každú oblasť je stanovený podrobný zoznam výstupov učenia, ktoré by deti mali dosiahnuť v čase dokončenia predškolskej prípravy. Vzdelávací program neobsahuje špecifické metódy výučby, zdôrazňuje však učenie hrou a činnosti vo vonkajšom prostredí. Podľa revidovaného vzdelávacieho programu sa deti pripravujú na čítanie a písanie (pripravenosť na čítanie a písanie), ale aspoň jedna pätina času musí byť vyhradená pre hru a ďalšia pätina pre činnosti vo vonkajšom prostredí. Vzdelávací program navyše venuje väčšiu pozornosť kontinuite medzi predškolskou a školskou úrovňou.
- V **Estónsku** schválila v roku 2008 vláda republiky obnovený vzdelávací program pre predškolské zariadenia. Vychádza z rámcového vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie, ktorý bol prijatý v roku 1999. Rozdiel medzi starým

³ Hlavný vzdelávací program pre predškolské vzdelávanie pre materské školy a prípravné ročníky na základných školách a v iných typoch predškolského vzdelávania a starostlivosti; Nariadenie Ministra štátneho školstva z 23. decembra 2008 (Dz.U.2009.4.17).

a novým vzdelávacím plánom sa týka vymedzenia koncepcie učenia. Pridanie koncepcie učenia zdôrazňuje zmenu a dôraz sa v ňom presúva z učiteľa na dieťa: dieťa je aktívnym účastníkom vzdelávania a vzdelávacích činností, kým úlohou učiteľa je vytvárať prostredie, ktoré podporuje rozvoj dieťaťa. V práci predškolských zariadení má veľký význam spolupráca medzi učiteľmi a rodičmi, pretože vytvára prostredie pre rast a učenie dieťaťa podporujúce jeho rozvoj. Štátny vzdelávací program prezentuje ciele a princípy vzdelávania a vzdelávacích činností spolu s predpokladanými všeobecnými zručnosťami (hra, kognitívne zručnosti, zručnosti pre učenie sa, sociálne zručnosti a zručnosti súvisiace s tzv. self-management) a vývojovými výsledkami dieťaťa v siedmich oblastiach vzdelávania a vzdelávacích činností: ja a prostredie, jazyk a reč, estónčina ako druhý jazyk (začína v skupine 3-ročných detí, štúdium je určené pre všetky deti, ktoré doma používajú iný jazyk než estónčinu, vo všetkých skupinách s inštruktážou v estónskom alebo inom jazyku), matematika, umenie, hudba a pohyb.

Vývojové štandardy a výkonnostné ciele

- V **Holandsku** vypracovala Amsterdamská univerzita ciele učenia pre malé deti. Na základe tejto práce v súčasnosti pripravuje Národné expertné centrum pre prípravu vzdelávacieho programu (SLO) kompetenčné úrovne a deskriptory pre koniec predškolskej dochádzky (vek 4-5 rokov) a koniec druhého ročníka predškolskej dochádzky tzn. prvého ročníka povinnej školskej dochádzky (vek 5-6 rokov). Dokončené už boli ciele pre jazyk. Obsahujú tri špecifické piliere: ústne jazykové zručnosti, čitateľská gramotnosť a jazykové povedomie a komunikácia. Ďalšie plánované piliere sa týkajú matematiky a socio-emocionálneho rozvoja. Uvedené tri piliere budú dopĺňať odporúčané pedagogické činnosti.
- Vzdelávací program **Nového Zélandu** *Te Whāriki* pracuje s pojmom dispozície (tiež známe ako výstupy učenia) pre každú z nasledujúcich piatich vetiev: prosperita, spolupatričnosť, príspevok detí, komunikácia a objavovanie. Postupuje sa pri ich skôr cestou povzbudzovania a podpory než vyučovania. Pre každú vetvu sú stanovené poznatky, zručnosti a postoje a uvedené príklady skúseností, ktoré prispievajú k naplneniu požadovaných výstupov. Keďže vzdelávací program zdôrazňuje spoločenské vzťahy a osobnú prosperitu, výstupy sú formulované v zmysle vzťahov a prosperity. Ako príklad výstupov by sme mohli spomenúť: sebadôveru a schopnosť vyjadriť emocionálne potreby, poznatky o tom ako sa udržiavať v dobrom zdravotnom stave a zmysel pre zodpovednosť za vlastnú prosperitu a prosperitu druhých.
- Ministerstvo školstva vo **Flámsku (Belgicko)** vypracovalo pre vzdelávanie v materských školách rozvojové ciele. Sú stanovené vo vyhláske flámskej vlády z 27. mája 1997, ktorá platí od školského roka 1998/99 pre všetky školy. Ieto ciele predstavujú minimálne ciele z pohľadu úrovne nadobudnutých poznatkov, prehľadu, zručností a postojov, ktoré zodpovedné orgány považujú za vhodné pre deti vo veku od 2,5 – 6 rokov.
- **Škótsko (Spojené kráľovstvo)** jasne predpisuje vo svojom *Vzdelávacom programe pre excelentnosť*, čo by deti mali vedieť na jednotlivých vzdelávacích úrovniach. Výstupy a skúsenosti sú stanovené v ôsmich predmetových oblastiach vrátane výrazového umenia, zdravia a prosperity, jazykov, matematiky, náboženskej a morálnej výchovy, prírodných vied, spoločenských vied a techniky. V rámci celku sa skúsenosti a výstupy líšia v závislosti od vekovej skupiny a stelesňujú atribúty a schopnosti, ktoré by malo každé dieťa získať.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** sa vo svojom vzdelávacom programe *Early Years Foundation Stage* (EYFS) venuje šiestim oblastiam: osobnostnému, sociálnemu

a emocionálnemu rozvoju; komunikácii, jazyku a gramotnosti; riešeniu problémov, argumentácii a matematickej gramotnosti; poznatkom o svete a jeho chápaní; telesnému rozvoju a rozvíjaniu tvorivosti. Pre každú oblasť je jasne definované, čo by dieťa malo vedieť a byť schopné robiť na konci EYFS – pred nástupom do základnej školy. Oblasti sa v súčasnosti revidujú a ich zavedenie sa plánuje na september 2012.

- Ministerstvo školstva v **Portugalsku** stanovuje *Výstupy učenia* pre predškolské vzdelávanie (3 – 6-ročné deti). Výstupy učenia sa považujú za dôkazy výkonu detí a sú definované v zmysle výsledkov detí. Dajú sa používať ako nástroj na podporu učiteľov v ich každodennej práci. Rámcový zákon pre VSRD stanovuje všeobecné ciele predškolského vzdelávania a výchovy.
- *Rámec pre rané vzdelávanie* v **Austrálii** je tiež založený na princípe výstupov. Ciele sú nastavené tak, aby zachytili integrované a komplexné učenie sa všetkých detí. Zahŕňajú nasledujúcich 5 cieľov a výstupov: 1) deti by mali mať silný pocit identity; 2) deti sú spojené so svojim svetom a prispievajú doň; 3) deti majú silný zmysel pre prosperitu; 4) deti sú sebavedomé a zapojení žiaci; a 5) deti sú efektívni komunikátori.
- Aj **Singapur** vymedzuje výstupy očakávané od detí na konci návštevy predškolských zariadení. Napr. *Podpora raných žiakov: rámcový vzdelávací program pre materské školy v Singapure* sa zoširoka zaoberá tým, čo by malo byť dieťa schopné zvládnuť konci predškolskej výchovy: 1) vedieť rozlíšiť čo je správne a čo nesprávne 2) vedieť sa deliť s ostatnými a počkať, kým príde na rad; 3) vedieť sa vcítiť do konania druhých; 4) byť zvedavé a ochotné objavovať; 5) byť schopné počúvať a porozumieť vypočutému; 6) byť šťastné a akceptovať seba samé; 7) mať rozvinutú telesnú koordináciu a zdravé životné návyky a 8) milovať svoju rodinu, priateľov, učiteľov a školu.
- Vzdelávací program pre malé deti (súčasť vzdelávacieho programu pre základné školy [1999]) v **Írsku** stanovuje obsahové ciele usmerňujúce učenie detí v prvých dvoch rokoch základnej školy tzn. pre deti vo veku 4-7 rokov. Obsahové ciele sa zameriavajú na zručnosti, postoje a hodnoty, koncepcie, poznatky a porozumenie.
- Rámec pre rané učenie na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** zahŕňa ciele učenia, ktoré sa sústreďia viac na dispozície a postoje k učeniu než na jednotlivé zručnosti. Obsahuje široké ciele učenia: 1) prosperita; 2) objavovanie; 3) vyjadrovanie a komunikácia; a 4) spoločenská a osobná zodpovednosť, z ktorých každý má jasne stanovené ciele pre deti od narodenia až po vstup do základnej školy. Tento prístup viac zodpovedá vzdelávacím princípom 21. storočia provincie.

Revidovanie alebo analýza vzdelávacieho programu na zlepšenie jeho relevantnosti

- V **Kórei** bol *Štátny vzdelávací program pre materské školy* revidovaný sedemkrát, pravidelne od jeho prvého vydania v roku 1969, každá revízia vychádzala z najnovších poznatkov. Pri každej revízii poverilo ministerstvo školstva výbor expertov a učiteľov, aby prostredníctvom revízie zaviedli do vzdelávacieho programu najnovšie poznatky výskumu. V súlade s výskumom uskutočneným v 2010 sa v poslednej revízii *Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy* kladie dôraz na tvorivosť a rozvíjanie charakteru. *Štandardný vzdelávací program pre starostlivosť o deti* vo veku od 0 – 4 rokov bol po prvýkrát zavedený v roku 2007. V 2010 sa uskutočnila jeho prvá revízia s cieľom zvýšiť kvalitu služieb starostlivosti o deti, diverzifikovať otváracie hodiny zariadení tak, aby zodpovedali potrebám rodín posilniť prepojenie medzi predškolskou úrovňou a úrovňou základnej školy. Revízie vychádzajú z najnovších zistení výskumu a ich cieľom je plniť meniace sa potreby rodín a spoločnosti. Revidovaný vzdelávací program bude zavedený v 2012. Ministerstvo školstva, vedy a techniky v spolupráci

s ministerstvom zdravotníctva a sociálnej starostlivosti pripravili a spustili v septembri 2011 *Vzdelávací program NURI pre 5-ročné deti* (Nuri znamená „svet“), spoločný vzdelávací program zameraný na zvýšenie relevantnosti starostlivosti aj vzdelávania detí.

- Pracovníci VSRD v **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** zistili, že dovtedy používané vzdelávacie programy pre deti vo veku 3 – 5 rokov sú príliš deskriptívne a neponechávajú dostatočný priestor na ich prispôsobenie miestnym podmienkam. Programy boli preto zrevidované a výsledkom revízie bol vzdelávací program pre deti vo veku 3 – 18 rokov s menej deskriptívnymi výstupmi a postupmi.
- Niektorým pracovníkom VSRD v **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** pripadal program *Early Years Foundation Stage* (EYFS) príliš preskriptívny bez dostatočného priestoru na inováciu. V roku 2010-11 sa preto uskutočnila jeho revízia, v rámci ktorej sa uvažovalo nad tým, ako by sa dal rámec zjednodušiť, vyjasniť a znížiť stupeň jeho preskriptívnosti. Preskúmanie zároveň odporučilo zrevidovanie EYFS tak, aby sa zvýšila prístupnosť pre rodičov a podporilo prijímanie krokov v situáciách, kedy dieťa napreduje pomalšie než sa očakávalo.
- Počas revízie vzdelávacieho programu v **Turecku** v roku 2006 prihládalo Generálne riaditeľstvo na všetky spätné väzby získané od expertov a učiteľov. Boli zrevidované súčasné postupy používané v predškolských zariadeniach v Turecku aj všetky predchádzajúce revízie vzdelávacieho programu pre základné školy. Analýza sa zaoberala aj postupmi a praxou v iných štátoch. Na základe výsledkov analýz boli uskutočnené ďalšie revízie rámcového vzdelávacieho programu.
- Cieľmi revízie predškolského vzdelávacieho programu vo **Švédsku** boli rozšírenie a aktualizácia vzdelávacieho programu VSRD z roku 1998. Revidovaný vzdelávací program začal platiť od júla 2011. V novom vzdelávacom programe boli posilnené pedagogické úlohy pre predškolské vzdelávanie, najmä prostredníctvom objasnenia cieľov pre jazyk a komunikáciu, matematiku, prírodné vedy a technológie. Program bol rozšírený o novú časť, ktorá je venovaná zodpovednosti riaditeľov predškolských zariadení a časť zameranú na sledovanie, hodnotenie a rozvoj.
- **Írsko** si v rámci prípravy spoločného rámcového vzdelávacieho programu (pre deti vo veku 0-5 rokov) stanovilo za prioritu preskúmať vzdelávací program pre malé deti (4 – 5 rokov), ktorý bol kritizovaný kvôli jeho prehustenosti a opomínaniu hry. Na základe revízie bude prispôbený jeho obsah.
- V **Japonsku** boli vytvorené rady externých expertov, ktorých úlohou bolo posúdiť štandardy vzdelávania a starostlivosti v materských školách ako cesty k prepojeniu výskumu a reformy vzdelávacieho programu. Na základe týchto revízií sa v prípade potreby upravuje vzdelávací program. *Štátny vzdelávací program denných centier starostlivosti* bol vytvorený v roku 1965 a jeho posledná revízia sa uskutočnila v roku 2008. Revidovaná verzia podrobnejšie objasňuje otázku minimálnych štandardov vydaných ministerstvom zdravotníctva a sociálnej starostlivosti a poskytuje všeobecný pohľad na obsahovú stránku programu (kapitoly 7 až 13).
- Po analýze súčasnej situácie, svetových trendov predškolského vzdelávania a odporúčaní medzinárodných organizácií a Rady Európy pristúpilo k revízii programu z roku 1979 pre vzdelávanie a starostlivosť o deti v predškolskom veku aj **Slovinsko**. Zistilo sa, že predchádzajúci vzdelávací program bol príliš prísny. Nový program z 1999/2000 zdôrazňuje význam používania rozmanitých metód a prístupov v predškolskom vzdelávaní, ktoré vedú k zvýšeniu pružnosti, a upozorňuje na skutočnosť, že sa musí prihliadať na vekové skupiny detí.

Podpora miestnych iniciatív pri tvorbe ich vlastného vzdelávacieho programu

- V **Holandsku** neexistuje štátny vzdelávací program. Každý poskytovateľ má právo vytvoriť si vlastný vzdelávací program. Vláda poskytuje centrá zoznam odporúčaných a štátom schválených rámcov pre vzdelávacie programy. Vzdelávacie programy na tomto zozname boli pilotne odskúšané a zistilo sa, že účinne stimulujú raný rozvoj detí. Centrá sa môžu rozhodnúť buď použiť niektorý z programov z tohto zoznamu, alebo si môžu vypracovať vlastný vzdelávací program. Mnohí poskytovatelia VSRD v Holandsku sa rozhodujú pre druhú z týchto možností a pripravujú vlastné rámce, ktoré zahŕňajú prvky jednotlivých odporúčaných vzdelávacích programov najlepšie zodpovedajúcich miestnym podmienkam a okolnostiam.
- V **Austrálii** majú vzdelávacie inštitúcie k dispozícii *Rámcový program pre rané vzdelávanie*, pomôcku na prípravu účinných programov raného vzdelávania pre deti. Predpokladá sa, že po určitom období zoznamovania sa s rámcom si každé predškolské zariadenie vytvorí vlastnú stratégiu jeho implementácie, ktorá bude zohľadňovať jeho vlastný jedinečný kontext.
- Pracovníci VSRD v **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** si môžu pripravovať vlastné vzdelávacie programy, ktoré vyhovujú ich miestnym potrebám alebo špeciálnym rozvojovým potrebám. *Vzdelávací program pre excelentnosť* nie je až taký podrobný a preskriptívny ako predchádzajúce kurikulárne odporúčania a centrá ho preto môžu použiť ako základ pre vytvorenie vlastného vzdelávacieho programu. *Vzdelávací program pre excelentnosť* poskytuje profesionálny priestor učiteľom a iným pracovníkom, ktorý môžu využiť na prispôbenie programu rozmanitým potrebám všetkých detí a mladých ľudí.
- Ciele vzdelávania na úrovni materských škôl vo **Flámsku (Belgicko)** špecifikujú minimálne poznatky a zručnosti, ktoré by si deti mali osvojiť, ale neuvádzajú, akým spôsobom má osvojovanie prebiehať. Školy majú pri výbere a príprave vzdelávacieho programu voľnú ruku. Vzdelávací program obvykle pripravuje rada školy alebo zastrešovacia vzdelávacia organizácia a následne ho hodnotí školský inšpektorát. Predtým než škola môže vlastný vzdelávací program začať používať, musí ho schváliť aj ministerstvo školstva.
- Podľa zákona o materských školách v **Nórsku** si vlastník materskej školy môže prispôsobiť Rámcový plán pre materské školy miestnym podmienkam. Koordináčny výbor pre materské školy, zložený z pedagógov, rodičov a vlastníka, musí stanoviť ročný plán pedagogických aktivít materskej školy. Očakáva sa, že pedagogickí pracovníci pripraví pedagogický program v súlade so Štátnym rámcovým plánom, miestnu adaptáciu Rámcového plánu a ročný plán.
- Každá služba VSRD na **Novom Zélande** si pripravuje vlastný vzdelávací program, ktorý vychádza zo vzdelávacieho programu pre rané detstvo, *Te Whāriki*, a spĺňa potreby detí, rodín, špecifické podmienky prostredia a miestnej komunity. Všetky vzdelávacie programy musia rešpektovať princípy rámcového vzdelávacieho programu pre rané detstvo a byť plánované v súlade s jeho vetvami a cieľmi. *Te Whāriki* je vytvorený tak, aby sa dal prispôsobiť miestnym podmienkam a špeciálnym potrebám detí. Každý vzdelávací program musí navyše zahŕňať aspekty maorského jazyka a kultúry, ktoré budú stimulovať ranú znalosť pôvodnej kultúry a jej rešpektovanie. *Te Whāriki* je preto dvojazyčným programom, ktorý chráni maorskú kultúru a jazyk.
- V **Kórei** môže každé mesto a provinčný školský úrad postupovať pri zavádzaní *Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy* nezávisle, podľa vlastných miestnych

potrieb. Podľa usmernení a potrieb materských škôl pripravujú jednotlivé okresné školské úrady prakticky orientované kontrolné materiály, ktoré môžu materské školy používať. Každá materská škola si následne vytvorí a implementuje vlastný vzdelávací program zodpovedajúci jej okolnostiam a špecifickým želaniam.

- Vo **Švédsku** centrá môžu slobodne vyvíjať vlastné miestne vzdelávacie programy a pedagogické metódy na základe princípov stanovených v štátnom vzdelávacom programe (*Lpfö*) prijatom v roku 1998. Štátny vzdelávací program VSRD špecifikuje všeobecné ciele a usmernenia, ale nestanovuje, akými prostriedkami majú byť dosiahnuté.
- V **Nemecku** neexistuje na spolkovej úrovni žiadny štátny vzdelávací program: každá spolková krajina si pripravuje vlastný vzdelávací program. V rámci každej spolkovej krajiny sú centrá a poskytovatelia VSRD podporovaní, aby si prispôbili rámcový vzdelávací program spolkovej krajiny vlastným potrebám a potrebám detí v ich centre. Ak si však centrum prispôbi rámcový vzdelávací program svojim potrebám, tento musí vychádzať zo vzdelávacieho programu spolkovej krajiny a explicitne sa naň odvolávať.
- V **Taliansku** si vlastný vzdelávací program pripravuje každé zariadenie a postupuje pritom podľa cieľov definovaných v *Národných indikáciách pre vzdelávací program*. Vzdelávací program, nazývaný aj Plán vzdelávacej ponuky (*POF*) pripravujú učitelia. Obsahuje zoznam aktivít pre každý predmet, spolu s nástrojmi, časovou líniou a postupmi hodnotenia. Keďže centrá VSRD si môžu pripravovať vlastné POF, plány môžu odrážať potreby miestnej komunity najmä v aspektoch akými sú časová pružnosť, potreby detí imigrantov a potreby rodičov. Každý plán musí byť ešte pred udelením súhlasu s jeho zavedením predložený rodičom a komunite.
- Vzdelávací program pre rané detstvo v **Španielsku** obsahuje všeobecné usmernenia. Takýto prístup umožňuje pracovníkom, aby si program upravili a narábali v ňom s charakteristikami prostredia a komunity. Môžu rozvinúť a zlepšiť program tak, aby spĺňal potreby detí, prispôbiť ho miestnym sociálnym či kultúrnym črtám.
- Vzdelávací program *Aistear* používaný v **Írsku** nie je preskriptívny ani nepredpisuje konkrétny pedagogický prístup. Je možné ho prispôbiť na miestnej úrovni tak, aby podporoval prax v širokej škále rôznych typov zariadení VSRD, zároveň však poskytuje jeden ucelený súbor cieľov učenia, ktorý usmerňuje prácu pedagógov a detí vo všetkých takýchto prostrediach.
- Pretože štandardy v *Priebehu štúdia pre materské školy (vzdelávacom programe)* v **Japonsku** poskytujú iba všeobecné usmernenia, jednotlivé materské školy môžu pristupovať kreatívne k formulovaniu a zavádzaniu vzdelávacieho programu, tak aby plnil špecifické potreby duševného a telesného vývoja dieťaťa a zodpovedal miestnym podmienkam školy.
- Ministerstvo školstva v **Mexiku** pripravilo rámcové učebné osnovy, ktorých úlohou je slúžiť ako rámcová príručka na prípravu vzdelávacích programov. Každé zariadenie môže s jej pomocou vytvoriť vlastný vzdelávací program, ktorý zodpovedá jeho potrebám. Pomáha poskytovateľom pri tvorbe kvalitných vzdelávacích programov vhodných pre deti, rodičov a komunitu v regióne.
- V **USA** stanovujú *Štandardy pre rané učenie a rozvoj* (ELDSs) jednotlivé federálne štáty. Tieto očakávania, usmernenia a vývojové míľniky stanovené na štátnej úrovni odrážajú zákony, potreby a želania jednotlivých štátov. Väčšina poskytovateľov VSRD, niektorí z nich súkromní, síce nie je povinná používať ELDSs, ale štáty sa snažia budovať

prostredníctvom rozširovania tlačенých a elektronických kópií štandardov povedomie o ich existencii a podporujú ich dobrovoľné používanie v rôznych prostrediach.

- V **Polsku** sa od zariadení ponúkajúcich VSRD očakáva, že na základe *Hlavného vzdelávacieho programu*, ktorý obsahuje ciele, výstupy učenia a usmernenia, nie však konkrétne vyučovacie metódy, pripraví vlastné vzdelávacie programy. Vzdelávacie programy centra musí vymedzovať vzdelávacie ciele a metódy použité na ich dosiahnutie, spolu s metodológiou na stanovenie pripravenosti na vstup do školy v čase, kedy dieťa končí návštevu predškolského zariadenia. Učitelia môžu vlastné vzdelávacie programy pripravovať buď individuálne alebo v tíme alebo použiť vzdelávacie programy iných autorov. Zvolený vzdelávacie program musí po konzultácii s radou učiteľov schváliť riaditeľ/ka materskej školy.

Zapojenie aktérov do procesu prípravy

- V **Austrálii** boli do procesu prípravy zapojené aj orgány VSRD a organizácie zameriavajúce sa na vývoj dieťaťa. Cieľom bolo, aby sa vo vzdelávacom programe našlo dostatočné miesto pre rozmanité názory a kultúrne perspektívy. Bola vytvorená celoštátna sieť, ktorá poskytuje podporu a školenia pedagógom VSRD, a prijatá dohoda s univerzitami a inštitúciami ďalšieho vzdelávania o zavedení rámcového programu.
- *Vzdelávacie program pre excelentnosť* v **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** buduje na existujúcich osvedčených postupoch používaných v rôznych sektoroch škótskeho školstva a zohľadňuje výsledky výskumu a medzinárodných porovnaní. Prikladá mimoriadny význam profesionalite pedagógov v procese prípravy. Od národnej diskusie o školstve a vzdelávaní v 2002 až po prípravu návrhu a zozbieranie skúseností a výstupov na uverejnenie – všade tam boli učitelia požiadaní, aby prispeli do procesu svojou expertízou a poznatkami. Jednou z hlavných povinností prípravných tímov bolo zabezpečiť, aby mali k dispozícii expertízu a rady čo najširšej škály pedagógov z centier VSRD, škôl, univerzít a vysokých škôl zo všetkých prostredí, kde prebieha učenie. Dostali sa k nim prostredníctvom organizovania stretnutí, podujatí, seminárov a výstupov z focus groups, zberom nápadov, prípadových štúdií osvedčenej praxe a udržiavaním kontaktov s predmetovými sieťami a ďalšími špecializovanými fórami. *Learning and Teaching Scotland*, nerezortný verejný orgán, uverejnil súbor skúseností a výstupov vo forme návrhu, ktorým ponúkol možnosť pedagógom z praxe a širšiemu okruhu aktérov vyjadriť sa k pripravovanému materiálu. Aktéri boli zapojení aj do ďalšej fázy, do procesu dolaďovania vedúceho až k finálnemu uverejneniu dokumentu.
- **Kórea** zapojuje do revízií vzdelávacieho programu rôznych aktérov tak, aby program odrážal ich rozmanité perspektívy a potreby. Obvykle sa tím pre prípravu/revíziu vzdelávacieho programu skladá z 20 až 30 expertov vrátane zástupcov akademických združení. V spolupráci s 150 – 200 členmi konzultačných/pracovných skupín (profesormi, výskumníkmi, inšpektormi, pedagógmi VSRD z praxe, expertmi na vzdelávacie programy pre základné školy atď.) uskutočnia výskum, v rámci ktorého stanovia smerovanie, ciele a obsahové oblasti nového/revidovaného programu. V rámci tohto procesu sa uskutočnili aj celoštátne prieskumy rodičov a učiteľov, ktoré expertnému tímu umožnia získať obraz o ich názoroch a potrebách. Po skončení série seminárov a verejných vypočutí bola dopracovaná finálna verzia rámcového vzdelávacieho programu a súvisiacich dokumentov. Revízia štátneho vzdelávacieho programu trvá zvyčajne tri roky a pred zavedením revidovanej verzie prebehne jej odskúšanie v podobe pilotného programu. Na tvorbe vzdelávacieho programu *Nuri* pre päťročné deti, jeho podobe a obsahu spolupracovali aktéri zo sektorov ranej starostlivosti a vzdelávania detí spoločne so zástupcami z ministerstva, ktorí spoločne vytvorili pracovný tím.

- **Fínsko** zriadilo riadiacu skupinu a pracovný výbor tvorcov politiky a zástupcov sektora VSRD, ktorých úlohou bolo prediskutovať a definovať obsahovú náplň vzdelávacieho programu VSRD. Prizvaných bolo aj niekoľko expertov na VSRD, ktorých úlohou bolo prispieť k práci skupiny a výboru a spripomienkovať návrh usmernení.
- Vo **Švédsku** bola vytvorením návrhu revízie súčasného vzdelávacieho programu poverená vládou Štátna agentúra pre vzdelávanie. Ministerstvo školstva vytvorilo a konzultovalo referenčnú skupinu zloženú zo zástupcov univerzít (výskumných pracovníkov), samospráv (napr. riaditeľov škôl), odborových zväzov a ďalších aktérov z danej oblasti. Výskumní pracovníci prispeli svojimi radami a pripomienkami, ktoré boli následne začlenené do návrhu revízie.
- Riadiaci výbor, ktorý dohliada na všetky zmeny vo vzdelávacom programe bol založený aj v **Luxembursku**. Výbor združuje rôznych relevantných aktérov a ich zástupcov a vytvára priestor na výmenu názorov, osvedčených postupov a skúseností. Tieto názory a pohľady na problematiku sa zohľadňujú pri prijímaní zmien vzdelávacieho programu.
- V **Španielsku** začalo ministerstvo školstva a vedy v 2004 proces verejnej diskusie o vzdelávaní, ktorý mal za úlohu prediskutovať výzvy v systéme školstva a dohodnúť sa na riešeniach. Diskusia trvala šesť mesiacov a umožnila všetkým aktérom vyjadriť sa ku prínosom aj slabým stránkam jednotlivých názorov a nápadov. Do procesu boli prizvané aj autonómne komunity (regionálne vlády) a organizácie reprezentujúce školské rady. Jednotlivci a ďalšie združenia zainteresovaných strán mohli zaslať ministerstvu školstva a vedy svoje nápady a navrhované riešenia. Na základe dohody bola spustená mediálna kampaň zameraná na zoznámenie verejnosti a pracovníkov sektoru školstva v Španielsku so schváleným Základným školským zákonom.
- V roku 2005 prijalo **Nórsko** nové právne predpisy o materských školách. Základnými zámermi nového zákona o materských školách bolo zvýšiť kvalitu materských škôl a zakotviť právo dieťaťa na participáciu. Zákon zároveň obsahoval úplne novú a pomerne rozsiahlu časť o obsahu VSRD v materských školách. Nový zákon počítal s revíziou rámcového vzdelávacieho plánu. Ministerstvo školstva vytvorilo pracovnú skupinu z výskumných pracovníkov a pedagógov z praxe, ktorej úlohou bolo vypracovať návrh revidovaného vzdelávacieho programu v súlade s mandátom udeleným ministerstvom. Po uskutočnení niektorých zmien ministerstvo ešte pred záväzným prijatím plánu predostrelo návrh na verejné vypočutie. Na verejnom vypočutí sa zúčastnili všetci aktéri z oblasti VSRD, vlastníci, rodičia, pedagógovia, výskumní pracovníci, ďalší ministri, organizácie a zástupcovia správnych orgánov z rôznych úrovní. Prednedávnom bola založená nová verejná komisia, ktorá poskytuje poradenstvo o tom, čo by deti mali prežiť a s čím by sa mali v materských školách zoznámiť ešte pred nástupom do školy. Jej správa bola predložená na verejné vypočutie a bude sa na ňu prihliadať pri nasledujúcej revízii Rámcového plánu pre obsah a úlohy materských škôl.
- V **Luxembursku** vychádzal proces prípravy nového programu z prístupu založeného na kompetenciách a bol participačným procesom. V decembri 2006 bola na preskúmanie všetkým členom pedagogického zboru v predškolskom a základnom školstve predložená prvá verzia prierezových zručností, ktoré deti musia zvládnuť na konci štvorročného vzdelávacieho cyklu. Pracovníci sa mali vyjadriť k návrhu a prediskutovať, či sú navrhované kompetencie realistické. Ministerstvo školstva sa stretlo s pedagógmi osobne na regionálnych revíznych stretnutiach a vypočulo si ich postoje a pripomienky; ich názory zohľadnilo aj pri revízii dokumentu.

- *Usmernenia pre vzdelávacie programy* pre deti vo veku 3-6 rokov v **Portugalsku** boli pripravené prostredníctvom rozsiahlej konzultácie s pedagógmi predškolských zariadení a výskumnými pracovníkmi. Oficiálnemu uverejneniu Usmernení pre vzdelávacie programy pre VSRD predchádzal dlhý proces diskusií a príprava až troch návrhov. Prvý návrh analyzovali inštitucionálni partneri: regionálne školské správy, generálny inšpektorát školstva, školy pre základnú prípravu pedagogických pracovníkov, združenia pedagógov, odborové zväzy učiteľov, združenie súkromných poskytovateľov vzdelávania a združenia rodičov. Druhý návrh už obsahoval pripomienky inštitucionálnych partnerov a bol poskytnutý na pripomienkovanie jednotlivým skupinám predškolských pedagógov. Učitelia mali za úlohu pred vyjadrením svojich pripomienok skúšobne začať usmernenia používať. Pripomienky učiteľov boli začlenené konečnej verzii Usmernení pre vzdelávacie programy. Momentálne v Portugalsku prebieha proces prípravy usmernení pre vzdelávacie programy pre vekovú skupinu 0 – 3 rokov, ktoré budú zodpovedať prijatým usmerneniam pre 3-6 ročné deti. Do procesu prípravy sú zapojení príslušní aktéri vrátane miestnych úradov, pedagógov VSRD, združení rodičov a učiteľov a výskumných pracovníkov. Počas fóra 2011 boli zorganizované diskusie s aktérmi o tom, čo by malo byť zaradené do usmernení pre vekovú skupinu 0 – 3 roky a o spôsobe implementácie.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu **Slovenskej republiky** poverilo vytvorením štátneho vzdelávacieho programu svoju rezortnú organizáciu, Štátny pedagogický ústav. Ústav do procesu prípravy zainteresoval expertov na VSRD. Významnú úlohu v príprave programu zohrávala aj Štátna školská inšpekcia a univerzity. Do širokej diskusie sa zapojili profesionáli z oblasti VSRD.
- Vzdelávací program *Te Whāriki* na **Novom Zélande** bol pripravený na základe skúseností s prípravou vzdelávacích programov jednotlivých služieb VSRD, zistení z výskumov a na základe medzinárodnej literatúry, spoločných poznatkov a ďalších skutočností, ktoré sa na Novom Zélande objavili v oblasti vývoja dieťaťa v posledných dvadsiatich rokoch. Pri revízii navrhovanej verzie sa prihliadalo na spätnú väzbu od jednotlivých aktérov (vrátane pedagógov VSRD, miestnych úradov, výskumných pracovníkov a rodičov). Vzdelávací program odráža aj zistenia prieskumných štúdií.
- **Turecko** revidovalo svoj vzdelávací program pre materské školy v 2006. Do procesu revízie bol zapojený výbor pozostávajúci z medzinárodných a národných expertov, zástupcov kompetentných oddelení Generálneho riaditeľstva predškolského vzdelávania, riaditeľov materských škôl aj predškolských učiteľov.
- **Ostrov Princa Eduarda (Kanada)** vytvoril v 2011 skupinu aktérov, ktorá pôsobila ako poradný výbor dohliadajúci na prípravu *Rámcového programu pre rané vzdelávanie*, nového vzdelávacieho programu pre rozvoj detí od narodenia po vstup do základnej školy.
- V **Spojených štátoch amerických** pripravujú *Štandardy pre rané učenie a rozvoj* (ELDSs) jednotlivé federálne štáty. Do procesu obvykle prispievajú rozmanití aktéri z oblasti VSRD.

Výzva 2: Zosúladenie vzdelávacích programov pre kontinuálny rozvoj

Zabezpečenie kontinuálneho rozvoja dieťaťa od narodenia až po vstup do základnej školy je kľúčovou výzvou najmä v krajinách s duálnymi systémami, kde starostlivosť o deti a ich vzdelávanie zabezpečujú rôzne ministerstvá. V týchto krajinách sú vzdelávacie programy pre vekovú skupinu 0 – 3 rokov často nedostatočné alebo vôbec neexistujú, prípadne ak existujú,

nie sú zladené zo vzdelávacími programami pre vekovú skupinu 3-6 rokov. Duálny systém sa často zdôvodňuje rozdielmi medzi dvoma sektormi, historickými koreňmi, odlišnými cieľmi a zameraním na obsah.

Výzvou je aj hladký prechod z VSRD na základnú školu. Pedagogické prístupy a prax, ktoré deti zažívajú v prostrediach VSRD často nie sú prepojené s tým, čo ich čaká na základnej škole.

Zosúladenie vzdelávacieho programu so širšími cieľmi kvality a postupmi hodnotenia

- Vzdelávacie programy a prax vo VSRD v **Austrálii**, vrátane implementácie Rámcového programu pre vzdelávanie v raných rokoch, sú súčasťou Národných štandardov kvality Národného rámca kvality. Zariadenia VSRD sú hodnotené podľa kurikulárnych postupov, ktoré by mali zodpovedať širším cieľom kvality Národného rámca kvality. Takýto postup zaručuje poskytovanie konzistentne kvalitných programov raného vzdelávania na celoštátnej úrovni, spoločne s konzistentnými postupmi vo všetkých sektoroch a jurisdikciách.
- Vo **Flámsku (Belgicko)**, používajú úrady rozvojové ciele stanovené pre predškolskú výchovu a vzdelávanie ako nástroj na zabezpečenie kvality. Pri uskutočňovaní auditov škôl školský inšpektorát posudzuje vyváženú naplnenosť týchto cieľov s kontextom školy a charakteristikami populácie žiakov.
- V **Nórsku, Švédsku a Škótsku (Spojené kráľovstvo)** sú vzdelávacie programy zosúladené s medzinárodnými dohovormi akými je napr. Dohovor OSN o právach dieťaťa (1989). V Škótsku tvoria práva zakotvené v týchto dohovoroch štyri kľúčové princípy Národných usmernení pre deti od prenatálneho veku do troch rokov (*National Pre-Birth to Three Guidance*). Legislatívny rámec Nórska (zákon o materských školách a rámcový plán pre obsah a úlohy materských škôl) stanovuje očakávania týkajúce sa kvality materských škôl, vrátane podmienok na učenie a prosperitu dieťaťa. Nórsko začlenilo do zákona časť, v ktorej udeľuje „Deťom v materských školách (...) právo vyjadriť svoje názory na každodenné aktivity materskej školy“. Na toto ustanovenie nadväzuje aj Rámcový plán pre materské školy. Deti sú považované za samostatné subjekty alebo činitele, ku ktorým sa má pristupovať s rešpektom k rozmanitosti foriem ich komunikácie.
- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)**, je *Early Years Foundation Stage* (program predškolského vzdelávania) súčasťou širšej stratégie starostlivosti o deti, ktorá zahŕňa účinnú ranú intervenciu v prípade, kedy sa prejavujú vývojové problémy a ktorá poskytuje podporu rodičom, ktorí ju najviac potrebujú.
- V **Írsku** sa *Národný rámec kvality pre rané vzdelávanie (Síolta)* skladá z troch jednoznačne vymedzených ale zároveň vzájomne prepojených prvkov. Prvým aspektom rámca sú národné štandardy pre kvalitu služieb VSRD; druhým *Rámcový program pre rané vzdelávanie (Aistear)*; a tretím hodnotenie, ktoré poskytuje informácie umožňujúce dynamické rozvíjanie *Síolta* tak, aby adekvátne odrážal potreby služieb VSRD, detí a ich rodín.

Prijatie jednotného vzdelávacieho programu pre starostlivosť a vzdelávanie detí v ranom veku

- V **Kórei** sa vo februári 2012 plánuje zavedenie nového spoločného vzdelávacieho programu pre päťročné deti s názvom *Nuri*. Vzdelávací program *Nuri* sa zameriava na integráciu dvoch samostatných vzdelávacích programov pre materské školy a starostlivosť o deti, ktorá zaručí dobrú kvalitu služieb VSRD pre deti v zariadeniach oboch typov. Vzdelávací program kladie dôraz skôr na prosperitu dieťaťa, bezpečnosť,

hru a občianstvo, než na kognitívne, akademické činnosti. Zahŕňa päť rozvojových oblastí: motorické zručnosti a zdravie, komunikáciu, sociálne vzťahy, umenie a vedu. Zároveň sa sústreďí na rozvíjanie tvorivosti detí prostredníctvom holistického prístupu. Program je zosúladený s cieľmi vzdelávacieho programu pre základné školy (ročníky 1 a 2). Povedomie o novom vzdelávacom programe v radoch verejnosti zvýšila súťaž, v ktorej verejnosť mohla navrhnúť názov vzdelávacieho programu.

- Rámec pre rané vzdelávanie v **Austrálii** s názvom *Belonging, Being, and Becoming (Patrim, som a stanem sa)* je určený vekovej skupine detí od 0 – 5 rokov a pre prechod na základnú školu.
- Vzdelávací program *Te Whāriki* na **Novom Zélande** bol vypracovaný pre deti od narodenia po nástup do základnej školy. Aby sa zabezpečila veková primeranosť obsahu, je rozdelený na tri vekové skupiny VSRD: dojčatá (0-18 mesiacov), batolátá (1 – 3 roky) a malé deti (2,5 roka až do veku začiatku povinnej školskej dochádzky).
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** pripravilo vzdelávací program *Early Years Foundations Stage* pre deti vo veku od 0 – 5 rokov, ktorý nahradil staršie rámcové programy pre rôzne vekové skupiny (*Curriculum Guidance for the Foundation Stage (Usmernenia pre vzdelávacie programy pre základnú etapu)*; *Birth to Three Matters (Významná etapa života dieťaťa – od narodenia do troch rokov)*; a *National Standards for Under 8 year-olds (Národné štandardy pre deti vo veku do 8 rokov)*).
- **Španielsko** má rámcový vzdelávací program pre vekovú skupinu od 0 – 6 rokov, ktorý pozostáva z dvoch cyklov pre deti od 0 – 3 rokov a deti od 3-6 rokov. Cieľom bolo prispôbiť obsah týmto odlišným vekovým skupinám. Vzdelávací program pre obidva cykly je organizovaný podľa rovnakých oblastí: 1) spoznávanie seba a osobná autonómia; 2) spoznávanie prostredia a 3) rozvíjanie jazyka: komunikácia a reprezentácia. Tieto oblasti sú prispôbené veku a vývojovej úrovni dieťaťa.
- **Japonsko** zosúladuje obsah a ciele svojho *Národného vzdelávacieho programu centier dennej starostlivosti s Priebehom štúdia (vzdelávacím programom) pre materské školy*. Obidva rámcové programy budú upravené tak, aby boli vzájomne konzistentnejšie a uľahčovali prechod z opatrovateľského centra do materskej školy.
- **Portugalsko** sa snaží prispôbiť usmernenia pre vzdelávacie programy pre vek od 0 – 3 rokov a zosúladiť ich rámcovým programom pre vekovú skupinu 3 – 6 rokov s cieľom zabezpečiť kontinuálny rozvoj detí.

Zosúladenie vzdelávacieho programu VSRD s ďalšími úrovňami vzdelávania

- Vláda Južnej Austrálie (**Austrália**) vytvorila rámcový program pre deti vo veku od 0 – 18 rokov. Spolkové krajiny **Bádensko-Württembersko, Bavorsko, Hesensko, Meklenbursko-Predpomoransko, Severné Porýnie-Vestfálsko, Sasko a Durínsko** (Nemecko) pripravili rámcové programy pre vekovú skupinu 0 – 10 rokov a **Hesensko** v súčasnosti uvažuje o jeho rozšírení až do veku 18 rokov. Spolkové krajiny **Hamburg, Porýnie-Falcko a Šlezvicko-Holštajnsko** (Nemecko) zosúladili svoje vzdelávacie programy VSRD so základným a nižším stredným školstvom: ich vzdelávacie programy sú určené pre vekovú skupinu 0 – 15 rokov.
- **Švédsko** si kladie za cieľ podporovať kontinuitu vzdelávania od narodenia do veku 20 rokov na základe rovnakých princípov a hodnôt: demokracia, nedotknuteľnosť ľudského života, sloboda a integrita jedinca, rovnocennosť všetkých ľudí, rodová rovnosť, solidarita so zraniteľnými a rešpektovanie životného prostredia.

- *Vzdelávací program pre excelentnosť* je programom, ktorý sa v **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** používa pre deti a mladých ľudí vo veku od 3 – 18 rokov. Nahradil vzdelávacie programy pre deti vo veku 3 – 5 rokov a 5 – 14 rokov, čím sa zabezpečila lepšia kontinuita vzdelávania. *Vzdelávací program pre excelentnosť* buduje na základoch získaných v kritickom období od prenatálneho veku do 3 rokov, na ktoré sa sústredia nové národné usmernenia pre deti od prenatálneho veku do troch rokov (*National Pre-Birth to Three Guidance*).
- V **Spojených štátoch amerických** neexistujú ani federálne štandardy ani federálny vzdelávací program, oba však fungujú na úrovni jednotlivých federálnych štátov. Všetkých 50 štátov plus Federálny dištrikt Kolumbia (Washington D.C. – pozn.prekl.) má vlastné *Štandardy pre rané učenie a rozvoj* (ELDSs) pre predškolské deti (3 – 5 rokov) a 24 štátov pripravuje ELDSs so zameraním na rozvoj dojčiat a batoliat (0 – 3 roky). Štáty môžu používať ELDSs na zabezpečenie kontinuity zručností, ktoré si deti budujú v predškolskom vzdelávaní, a očakávaní ich ďalšieho rozvoja pri ich prechode do materských škôl, prvého a ďalších ročníkov základnej školy ich zosúladiť so spoločnými hlavnými štandardmi K-12.
- Vzdelávací program *Te Whāriki* na **Novom Zélande** je prepojený so štátnym rámcovým vzdelávacím programom pre školy. Princípy školského vzdelávacieho sú integrované aj do *Te Whāriki*. Pre každú vetvu vzdelávacieho programu VSRD (prosperita, spolupatričnosť, príspevok detí, komunikácia a objavovanie) boli vytvorené prepojenia s oblasťami a zručnosťami učenia v školskom vzdelávacom programe s cieľom uľahčiť prechod z predškolského zariadenia na základnú školu.
- **Luxembursko** implementovalo v 2009 vo svojich cykloch základného vzdelávania nový vzdelávací program založený na kompetenciách. Vzdelávací program definuje základné zručnosti pre predškolské vzdelávanie pre 3 – 4 ročných, 1. a 2. stupeň základnej školy. Vzdelávací program zahŕňa kompetencie, ktoré sa rozvíjajú v rámci 4 cyklov učenia a zahŕňa aj príklady ako stanovené zručnosti dosiahnuť.
- Ministerstvo školstva v **Portugalsku** stanovuje *Výstupy učenia pre všetky úrovne vzdelávania*, ktorých cieľom je zosúladiť výstupy pre rôzne vzdelávacie úrovne. I keď implementácia výstupov nie je povinná, očakáva sa, že učitelia, deti, študenti a rodiny začnú výstupy používať a budú ich považovať za užitočný nástroj v oblasti implementácie vzdelávacieho programu a raného rozvoja.
- Nové ustanovenia o účele materských škôl, škôl a odborného výcviku v **Nórsku** majú rovnakú štruktúru a pridávajú sa rovnakých hodnôt. Tento krok bol uskutočnený s výhľadom na dosiahnutie vyššej koherentnosti medzi materskými školami, školami a zariadeniami poskytujúcimi odborný výcvik. Ustanovenie o účele odráža unikátnosť materských škôl. Nórsko tiež veľmi jednoznačne prepojilo rámcový plán pre VSRD a vzdelávacie programy pre nórske základné školy. Oblasti vzdelávania sú viac menej totožné, pretože v zariadeniach VSRD a na základnej škole sa vyučujú rovnaké predmety.
- Vo **Flámsku (Belgicko)** boli vzájomne prepojené ciele jednotlivých predmetov v materských a základných školách a päť predmetov sa vyučuje rovnako v materských ako aj na základných školách. Toto zvyšuje transparentnosť a podporuje kontinuálny rozvoj od materskej cez základnú školu.
- V **Írsku, Holandsku a Švédsku** je predškolské vzdelávanie často súčasťou základného školského vzdelávania. Predškolské vzdelávanie v Holandsku je bezplatné pre deti vo veku 4 rokov a povinná školská dochádzka sa začína vo veku 5 rokov. Vo Švédsku sa

deťom od veku 3 rokov poskytuje 525 hodín bezplatnej predškolskej výchovy ročne a povinná školská dochádzka sa začína až vo veku 7 rokov.

Výzva 3: Rozširovanie a komunikácia o rámcových programoch

Mnohé krajiny čelia problémom pri informovaní pracovníkov VSRD a rodičov o nových alebo revidovaných vzdelávacích programoch. Vládne nedostatočná informovanosť a poznatky – v radoch pracovníkov VSRD – o tom, ako im vzdelávací program môže pomôcť zabezpečiť a zlepšiť rozvoj dieťaťa. Je tomu tak najmä u pracovníkov VSRD s nižšou úrovňou kvalifikácie alebo u tých, čo pracujú vo vzdialených oblastiach.

Podobne vládne nedostatočný záujem aj zo strany rodičov dozvedieť sa prostredníctvom spoznania cieľov a obsahu vzdelávacieho programu o tom, čo ich deti robia v centrách VSRD. Takýto prístup majú najmä rodičia – prisťahovali a rodiny zo zlých sociálno-ekonomických podmienok alebo s nízkym vzdelaním.

Nedostatok etablovaných komunikačných kanálov medzi štátnou vládou, miestnymi samosprávami a pracovníkmi VSRD alebo medzi pracovníkmi a rodičmi je jedným z kľúčových faktorov vysvetľujúcich výzvy v oblasti rozširovania informácií a povedomia.

Informovanie aktérov o zmenách vzdelávacích programov prostredníctvom seminárov a stretnutí

- V **Taliansku** informuje o zmenách vzdelávacích programov riaditeľov rezortných Regionálnych školských úradov Ministerstvo školstva, univerzít a výskumu (*MIUR*). *MIUR* informuje inšpektorov o zmenách, inšpektori ďalej o nich informujú riaditeľov škôl a učiteľov; organizujú sa celoštátne semináre pre riaditeľov škôl a učiteľov zamerané na tematické oblasti a zmeny, ktoré sa uverejňujú aj na webových stránkach ministerstva a sú popísané v e-mailoch adresovaných priamo učiteľom.
- V **Kórei** sa pred a po uverejnení revidovaných verzií *Vzdelávacieho programu pre materské školy* a *Štandardného vzdelávacieho programu pre starostlivosť o deti* uskutočnili plošné verejné vypočutia a semináre s cieľom informovať a diskutovať o zmenách so širokým okruhom zúčastnených aktérov, vrátane úradníkov miestnych samospráv, činných školiteľov pedagógov, univerzitných profesorov a zástupcov združení materských škôl a opatrovateľských centier. Mestské a provinčné školské úrady a Informačné centrá pre starostlivosť o dieťa tiež zorganizovali niekoľko seminárov a konferencií, ktorých cieľom bolo informovať pedagógov a riaditeľov škôl a centier na miestnej úrovni o zmenách vo vzdelávacích programoch.
- V **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** boli pedagógovia VSRD informovaní o zmenách vzdelávacieho programu na rôznych stretnutiach, podujatiach a seminároch. Poskytovatelia organizovali stretnutia pre rodičov a vysvetľovali ciele a zámery *Vzdelávacieho programu pre excelentnosť* prostredníctvom powerpointovej prezentácie z dielne nerezortnej agentúry *Teaching and Learning Scotland*.
- Implementovaním zmien vzdelávacieho programu bola vo **Švédsku** poverená Štátna agentúra pre vzdelávanie. Agentúra zorganizuje konferencie pre miestne vedenie a konferencie pre riaditeľov predškolských zariadení, kde ich bude informovať o revíziách uskutočnených vo vzdelávacom programe.
- V **Luxembursku** zohráva dôležitú úlohu v implementácii vzdelávacích programov Kolégium inšpektorov, ktoré zo zákona zodpovedá za zabezpečenie súladu so zákonmi

a ďalšími záväznými predpismi. Jednou z hlavných stratégií zvolených na zasiahanie čo najširšieho okruhu osôb činných v tejto oblasti sú povinné regionálne stretnutia s inšpektormi a zástupcami ministerstva, kde majú byť implementované nové dokumenty a programy. Na týchto stretnutiach sú prezentované a vysvetľované vzdelávacie programy a inštitúcie získajú informácie o povinných požiadavkách.

- Ministerstvo školstva v **Mexiku** organizuje stretnutia s poskytovateľmi VSRD, konferencie, fóra a kongresy zamerané na vysvetľovanie zmien vo vzdelávacom programe. Zameralo sa aj na organizáciu terénnych návštev, počas ktorých informuje pedagógov o zmenách priamo v ich pôsobiskách.
- **Japonsko** zorganizovalo briefingové stretnutie pracovníkov zodpovedných za správu vzdelávania v materských školách zo všetkých prefekturálnych a mestských samospráv.

Komunikácia s pracovníkmi písomnou formou

- **Írsko** rozposlalo kópie *Vzdelávacieho programu pre malé deti* všetkým poskytovateľom a členom pedagogických zborov. Ministerstvo súčasne poskytlo informácie a podporu na svojej webovej stránke, zameranej konkrétne na pracovníkov VSRD.
- Ministerstvá zodpovedajúce za VSRD v **Mexiku** a **Švédsku** pripravili pre sektor VSRD brožúry, ktoré sa podrobne zaoberajú zmenami v revidovaných vzdelávacích programoch. Zaslali ich poskytovateľom a pedagógom v jednotlivých centrách VSRD.
- **Kórea** v súčasnosti pripravuje vysvetľujúce usmernenia, pedagogickú príručku, DVD, CD-ROMy, powerpointové prezentácie a webové stránky, pomocou ktorých chce pracovníkov VSRD bližšie zoznámiť so *Vzdelávacím programom Nuri pre 5-ročné deti*.
- **Japonsko** pripravilo pre pracovníkov VSRD vysvetľujúce usmernenia písané jednoduchým a jasným jazykom zamerané na obsah *Priebehu štúdia pre materské školy (vzdelávacieho programu)* a *Štátneho vzdelávacieho programu denných centier starostlivosti*.
- Ministerstvá zodpovedné za VSRD v **Anglicku (Spojené kráľovstvo)**, **Taliansku**, **Luxembursku**, **Španielsku** a **Švédsku** (Štátna agentúra pre vzdelávanie) pripravili pre pedagógov podporu na webových stránkach, kde im zároveň poskytujú aj informácie, usmernenia a ďalšiu podporu týkajúcu sa zmien vo vzdelávacích programoch.

Komunikácia s rodičmi

- **Kórea** poskytuje rodičom aktuálne informácie o revíziách vzdelávacích programov cestou brožúr, webových stránok a organizovaním stretnutí a prednášok.
- **Austrália** distribuovala informácie o *Rámcovom programe pre rané vzdelávanie* rodinám a na svojich webových stránkach ich sprístupnila v 20 jazykoch.
- V **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** sú na webových stránkach k dispozícii predlohy, ktoré pedagógovia môžu použiť pri príprave a prispôbovaní materiálov pre komunikáciu s rodičmi. Nerezortná organizácia *Learning and Teaching Scotland* pripravila informačné listy pre rodičov, ktoré sa zaoberajú dôležitosťou jednotlivých kurikulárnych predmetov, vrátane literárno-jazykovej gramotnosti, matematiky, prechodom medzi jednotlivými vzdelávacími systémami a významom učenia vo vonkajšom prostredí. Poskytovateľom boli odovzdané série plagátov, ktoré môžu použiť na zvyšovanie povedomia a informovanosti rodičov o *Vzdelávacom programe pre excelentnosť* pre rané detstvo.

- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** pripravilo pre rodičov a ostatných zúčastnených webovú stránku, ktorá obsahuje informácie o novom vzdelávacom programe a poskytuje podporu rodičom pri výbere predškolskej starostlivosti.

Výzva 4: Účinná implementácia

Výzvou, ktorej čelia mnohé krajiny, je získanie širokej podpory vzdelávacieho programu a jeho implementácie. Bez prijatia programu tými, ktorí ho majú implementovať, môže zmena, nová myšlienka či reforma úplne zlyhať. A akceptácia alebo súhlas sa bez dostatočnej a strategickkej predchádzajúcej konzultácie nedajú budovať až vo fáze implementácie.

Implementovať zmenu alebo novú myšlienku bez podpory je tiež jednou zo závažných výziev. Druh podpory potrebnej pre účinnú implementáciu závisí od rôznych charakteristík pracovníkov aj kontextov.

Ďalšou výzvou je príprava podmienok pre pedagógov, aby boli schopní zvládnuť implementáciu zmien vzdelávacieho programu. Nedostatočné usmernenia a zdroje zhoršujú situáciu najmä pre neskúsených pedagógov alebo pracovníkov s nižšou kvalifikáciou. Niektoré pracovné prostredia napr. s veľkým počtom detí môžu sťažovať uplatňovanie pedagogicky vedeného vzdelávacieho programu.

Ďalšou výzvou, predovšetkým pre štátne vlády, je monitorovanie a hodnotenie účinnej implementácie na programovej úrovni.

Zaistenie prijatia predpisov zúčastnenými stranami prostredníctvom ich zapojenia do procesu tvorby

- **Austrália** zapojila orgány a organizácie VSRD do procesu prípravy a vytvorila štátny plán implementácie *Rámcového programu pre rané vzdelávanie*. Všetky štáty a teritória súhlasili s tým, že budú vo svojich jurisdikciách plán dodržiavať a popritom používať doplnkovú škálu stratégií. Vďaka zainteresovaniu aktérov do procesu prípravy si vláda získala ich plnú podporu pri implementácii rámca.
- V **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** sa mohol k *Vzdelávaciemu programu pre excelentnosť* vyjadriť každý, kto prejavuje záujem o vzdelávanie, a zúčastniť sa na procese revízie vzdelávacieho programu. Návrh zoznamu skúseností a výstupov bol uverejnený online v sprievode dotazníka pre jednotlivcov, skupiny, školy a organizácie, ktorým mohli naň reagovať a vyjadriť svoj názor a pohľad. Ďalej bolo zorganizovaných 37 cieľových skupín pre každú z kurikulárnych oblastí, do ktorých sa zapojili pedagógovia z praxe, vzdelávací manažéri, zástupcovia profesijných orgánov, odvetvia, rodičia a žiaci a kde sa diskutovalo o zozname skúseností a výstupov. Analýzou spätnej väzby k návrhu zoznamu skúseností a výstupov bola poverená Glasgowská univerzita.
- V priebehu procesu formulácie (1992-95) cieľov rozvoja pre vzdelávanie v materských školách vo **Flámsku (Belgicko)** bolo prijatých niekoľko opatrení s cieľom získať si čo najširšiu možnú všeobecnú podporu. V prípravných komisiách, ktoré formulovali prvé návrhy, boli zastúpení akademickí pracovníci, ale i učitelia a tímy vedenia škôl. Ďalším krokom bola kontrola návrhov prípravných komisií skupinami rád, v ktorých poskytli spätnú väzbu učitelia, riaditelia škôl, poradcovia a inšpektori. Na záver bola zorganizovaná celospoločenská diskusia o návrhu. Široká verejnosť, jednotlivci a organizácie (napr. socio-kultúrne organizácie, odborové zväzy, združenia rodičov)

dostali možnosť vyjadriť svoje pripomienky k návrhom písomne aj prostredníctvom diskusných večerov. Pri adaptácii návrhu sa zohľadnili všetky faktické pripomienky.

- V **Slovinsku**, v čase kurikulárnej reformy na celoštátnej úrovni, sa kládol zvláštny dôraz na účasť všetkých zainteresovaných strán. Najprv bola vyhlásená verejná výzva na vyjadrenie pripomienok k návrhu verzie programu, na ktorej sa zúčastnili inštitúcie – fakulty, školy, spoločnosti, mimovládne organizácie a ďalší. Na revízii pôvodného vzdelávacieho programu (od predškolského vzdelávania po vyššie stredné školy) sa podieľali kurikulárne komisie zložené z 500 expertov, ktoré prihliadali na pripomienky vyjadrené v rámci verejnej výzvy. Ďalších 300 expertov sa do procesu revízie zapojilo z pozície recenzentov a konzultantov. Kurikulárne komisie organizovali stretnutia s zástupcami miestnych samospráv, rodičov a predškolských zariadení a škôl, na ktorých prezentovali návrhy na reformu. Slovinská legislatíva stanovuje, že zmeny vzdelávacích programov musia byť zavádzané postupne, čo znamená, že počet predškolských zariadení a škôl implementujúcich zmeny sa každoročne zvyšuje, teda nie všetky materské školy zavádzajú zmeny v rovnakom čase. Inštitúcie sú vhodné pre implementáciu, keď splnia určité podmienky týkajúce sa ľudských (školenie popri zamestnaní) a iných zdrojov. Pred implementáciou nového vzdelávacieho programu muselo každé predškolské zariadenie a škola vymenovať tím pre dohľad nad prácou, ktorý mal na starosť proces zavedenia a implementácie.
- V **Nórsku** sa revidovaný Rámcový plán pre obsah a úlohy materských škôl stal súčasťou zákona o materských školách. Nórsko sa pred revíziou plánu intenzívne zaoberalo konzultáciami so zúčastnenými stranami a preto sa mu podarilo získať širokú podporu jeho zavedenie do legislatívy.

Pilotné projekty na federálnej/štátnej úrovni pred implementáciou nového/revidovaného programu do praxe

- V **Holandsku** si centrá a samosprávy môžu vyberať programy VSRD slobodne. Môžu si vytvoriť vlastný program alebo prebrať už existujúci. Najpoužívanejším programom je *Piramide* vychádzajúci z modelu Van Kuyka-Slavina, ktorý využíva vzdelávanie založené na hre a dáva pedagógom dostatočný priestor na jeho prispôsobenie potrebám dieťaťa. *Kaleidoscope* je holandská adaptácia predškolského vzdelávacieho programu *High/Scope Preschool Programme* zo Spojených štátov amerických. Obidva programy boli počas troch rokov pred implementáciou pilotne odskúšané v základných školách a v predškolských zariadeniach. Pilotné odskúšanie prinieslo nasledujúce závery: 1) obidva programy ponúkli lepšiu štruktúru práce pre pedagógov; 2) boli zaznamenané pozitívne vplyvy na kognitívny a lingvistický rozvoj zapojených detí (i keď len menšieho významu) a 3) účinky boli najvýraznejšie u detí, ktoré sa do programov zapojili už v predškolskom veku. Po skončení pilotného obdobia mohli tieto „vládou schválené“ programy implementovať aj ostatné predškolské zariadenia. Na implementáciu sú poskytované finančné prostriedky.
- V **Austrálii** bol odskúšaný *Rámcový program pre rané vzdelávanie* spolu s podpornou dokumentáciou v 28 prípadových štúdiách uskutočnených v zariadeniach po celej Austrálii od februára do apríla 2009. Cieľom bolo otestovať rámec a jeho uplatnenie v prostrediach raného vzdelávania ešte pred jeho plošným zavedením. Zvolené zariadenia reprezentovali širokú škálu prostredí a služieb VSRD, vrátane predškolských zariadení, zariadení VSRD, ktoré sú súčasťou škôl, centier celodennej starostlivosti o deti, dennej starostlivosti v rodinách, viacúčelových služieb pre aborigénske deti, služieb ranej intervencie a príležitostnej starostlivosti v regionálnych, mestských a vzdialených oblastiach.

- Do oficiálneho skúšobného procesu testovania konkrétnych skúseností a výstupov *Vzdelávacieho programu pre excelentnosť* v praxi vo všetkých kurikulárnych okruhoch sa v **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** zapojilo viac než 600 zariadení VSRD a škôl. Školy a centrá si na základe svojich plánovaných programov práce zvolili skúsenosti a výstupy, ktoré následne testovali. Po skončení predložili správy s podrobnou spätnou väzbou, ktoré sa použili v procese revízie.
- **Luxembursko** uverejnilo nový vzdelávací program pre základné vzdelávanie (vrátane predškolskej úrovne) v júni 2008. Dokument obsahoval zoznam hlavných zručností, ktoré by dieťa malo ovládať v čase ukončenia štvorročných vzdelávacích cyklov. Program bol pred zavedením na celoštátnej úrovni otestovaný v piatich školách. Pri revízii dokumentu sa prihliadalo najmä na spätnú väzbu a pripomienky týchto piatich škôl.
- V **Mexiku** naplánovalo ministerstvo školstva pilotnú fázu (november 2010 – december 2011) implementácie rámcového vzdelávacieho programu s cieľom zaručiť jeho následnú úspešnú implementáciu.
- Revidované ciele rozvoja v oblasti „techniky“ vo **Flámsku (Belgicko)** sa pred ich celonárodným zavedením testovali v 17 zariadeniach.

Poskytovanie „praktických“ podporných materiálov

- V **Austrálii** bola prípravou podporných materiálov pre centrá VSRD a ich pracovníkov poverená *Early Childhood Australia*, špičková národná nezisková organizácia zaoberajúca sa problematikou raného detstva. Pri príprave všetkých materiálov vychádzala z *Early Years Learning Framework* (EYLF) a *Príručky o EYLF* pre pedagógov. Príručka sa skladá z dvoch častí: prvá sa zaoberá rozhodovacím procesom o vzdelávacom programe, podporuje reflexívny postup a hľadanie informácií a uvádza príklady osvedčených postupov a prípadové štúdie; druhá časť obsahuje príbehy jednotlivých pedagógov a modely ich plánov pre výstupy učenia detí s otázkami, ktoré by mali stimulovať úvahy a generovať diskusiu o princípoch, praxi a výstupoch EYLF. Ministerstvo školstva, zamestnanosti a vzťahov na pracovisku pripravilo podporný balík *Profesijný rozvoj pre pôvodných obyvateľov* prostredníctvom diaľkového štúdia pre EYLF, ktorý obsahuje DVD, knihu, súbor 50 kariet na podporu výstupov učenia, súbor plagátov a CD ROM na pomoc miestnym pracovníkom z radov pôvodného obyvateľstva zapojených do programu.
- Program *Pre-Birth to Three (pre deti od prenatálneho veku do troch rokov)* v **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** obsahuje praktické prípadové štúdie, ktoré pedagógovia môžu použiť v priebehu implementácie nového/revidovaného vzdelávacieho programu. Okrem toho boli pripravené aj doplnkové podporné materiály pre pedagogických pracovníkov a národná implementačná príručka, zahŕňajúce DVD, CD a plagát, ktoré sú relevantné pre všetkých dospelých pracujúcich s bábätkami a malými deťmi alebo pre ne. Tento balíček je určený všetkým zariadeniam VSRD. Interaktívna verzia online je kombináciou všetkých materiálov zaradených do balíčka. Škótsko ďalej pripravilo súbor komunikačných nástrojov určený pre pedagógov, ktorého nástroje vysvetľujú význam *Vzdelávacieho programu pre excelentnosť* v rôznych etapách vzdelávania. Súbor obsahuje materiály pripravené na okamžité použitie v školách a centrách VSRD (ako napr. plagáty), sériu letákov so zhrnutím prípadovej štúdie z pohľadu dieťaťa a z pohľadu rodiča, video na ktorom má slovo žiak aj pedagóg a ďalšie zdroje a odkazy.
- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** bola sprístupnená *Praktická príručka pre (vzdelávací program) Early Years Foundation Stage*. Obsahuje nepovinné usmernenia, informácie o oblastiach učenia a rozvoja a rady profesionálov.

- Rámcový vzdelávací program pre VSRD na **Novom Zélande** poskytuje profesionálom príklady skúseností, ktoré im môžu pomôcť pri dosahovaní cieľových výstupov vzdelávacieho programu. Podporné usmernenia sú rozdelené na skúsenosti prínosné pre prácu s dojčatami, batolátami a malými deťmi, čo zaručuje, že odporúčané postupy a činnosti budú primerané veku detí. Poskytujú nápady pre činnosti a upozorňujú na to, čo musia mať pedagógovia pracujúci s deťmi mať vždy na pamäti. Usmernenia zároveň obsahujú súbor otázok, ktoré pomôžu profesionálnym pracovníkom zamyslieť sa nad tým, čo by sa pri implementácii vzdelávacieho programu dalo zlepšiť.
- **Mexiko** pripravilo príručku o implementácii nového vzdelávacieho programu určenú pedagógom v úvodnej etape ich školenia. Príručky boli odskúšané s náhodne vybranými učiteľmi a vyhodnotenie ukázalo, že pracovníci mali ešte mnoho otázok o tom, akým spôsobom by mali postupovať pri implementácii nového vzdelávacieho programu. I keď v súčasnosti sú učitelia už lepšie pripravení, 50% z nich ešte stále v plnej miere neuplatňuje nový vzdelávací program. Z tohto dôvodu sa pripravuje prijatie ďalších opatrení.
- V **Írsku** vytvorila Národná rada pre vzdelávací program a hodnotenie súbor nástrojov *Aistear Toolkit*, ktorý obsahuje háčky s tipmi, informačné letáky, podcasty, prezentácie a aktivity určené učiteľom, aj rodičom na pomoc pri zvládnutí nového rámca. Írsko pripravilo aj školiace video záznamy pre pracovníkov VSRD, ktorých cieľom je informovať ich o zmenách vo vzdelávacom programe a vyškoliť ich v efektívnom zavádzaní týchto zmien.
- Na podporu implementácie Rámcového plánu vydalo **Nórsko** príručky s usmerneniami o relevantných témach ako napr. pedagogika pre najmladšie deti, multikulturalizmus, zastúpenie detí a ich účasť, jazyk a stimulácia jazyka, matematická gramotnosť, činnosti vo vonkajšom prostredí a rodová rovnosť. Príručky boli vydané na podnet ministerstva školstva a výskumu a ich autormi boli experti na príslušné oblasti. Za ich vydaním sa skrýval zámer podporiť reflexiu a diskusiu v radoch pracovníkov VSRD o Rámcovom pláne a realizáciu jeho cieľov v lokálnych kontextoch.
- **Portugalsko** vypracovalo štúdiu, ktorej cieľom bolo identifikovať oblasti, ktoré potrebujú materiály na podporu implementácie usmernení vzdelávacieho programu. Z výsledkov štúdie sa potom vychádzalo pri príprave príručiek na výučbu literárnej a jazykovej gramotnosti, matematiky a experimentálnej vedy. Úrad sociálneho zabezpečenia okrem tohto pripravil Príručku pre služby starostlivosti o deti patriace pod sociálne zabezpečenie. Príručka obsahuje usmernenia o implementácii kurikulárnych postupov a informuje o vhodných pedagogických činnostiach.
- V roku 2001 pripravili experti zo **Slovinska** príručku pre štátny vzdelávací program „*Dieťa v predškolskom zariadení*“, ktorej cieľom bolo ponúknuť východiská a príklady osvedčených postupov pre prácu v predškolských zariadeniach.
- **Národná agentúra pre vzdelávanie** vo Švédsku publikuje podporné materiály a všeobecné usmernenia s komentármi pre usmerňovanie a dohľad vedenia v rámci samospráv, určené pre riaditeľov škôl a pedagogických pracovníkov v predškolských zariadeniach.
- V **Japonsku** dopĺňajú (vzdelávací program) *Priebeh štúdia pre materské školy* vysvetľujúce usmernenia a súčasťou *Štátneho vzdelávacieho programu denných centier* je aj DVD: tieto materiály boli pripravené pre všetkých predstaviteľov prefekturálnych a mestských samospráv.

- **Kórea** v súčasnosti pripravuje vysvetľujúce usmernenia, pedagogickú príručku, DVD, CD-ROMy, powerpointové prezentácie a webové stránky, pomocou ktorých chce pracovníkov VSRD bližšie zoznámiť so *Vzdelávacím programom Nuri* pre 5-ročné deti.
- V **Estónsku** uverejnilo ministerstvo školstva a výskumu príručku pre učiteľov a rodičov, ktorá má prispieť k zavedeniu štátneho vzdelávacieho programu pre VSRD v opatrovateľských zariadeniach pre deti. Príručka sa zaoberá všetkými oblasťami vzdelávania, školskými činnosťami a ich organizáciou, zoznamom všeobecných zručností pre raný vek a hodnotením a podporou rozvoja dieťaťa v predškolských zariadeniach poskytujúcich starostlivosť o deti. Z iniciatívy ministerstva školstva a výskumu bol v roku 2010 v spolupráci s Centrom pre etiku Tartuskej univerzity a Ústavom pedagogických vied Tallinskej univerzity vydaný praktický študijný materiál s názvom „*Hodnoty v predškolskom veku: vzdelávanie o hodnotách v predškolských zariadeniach*“. V spolupráci s Národným centrom pre skúšky a kvalifikácie a Lasteveeb OÜ bol pripravený internetový študijný materiál na podporu osvojovania si estónčiny ako druhého jazyka v predškolskom vzdelávaní.
- **Slovenská republika** a **Turecko** pripravili v rámci podpory implementácie vzdelávacích programov príručky pre pedagógov VSRD. Slovenská republika pripravila *Príručku na tvorbu školských vzdelávacích programov* a Turecko *Príručku pre predškolské vzdelávacie programy*. Slovenská republika okrem toho vydala aj *Metodiku predprimárneho vzdelávania*, ktorá obsahuje metodické pokyny a odporúčania pre pedagógov v materských školách a sústreďuje sa na spôsoby rozvíjania kľúčových kompetencií detí. Pedagogickí pracovníci v Turecku dostali okrem toho k dispozícii aj video nahrávky, prostredníctvom ktorých boli informovaní o zmenách vo vzdelávacom programe a získali usmernenia o tom, ako tieto zmeny implementovať.
- Ministerstvá zodpovedajúce za VSRD vo **Flámsku (Belgicko)**, **Luxembursku** a **Španielsku** vypracovali príručky a brožúrky o svojich (nových) vzdelávacích programoch alebo o zmenách v rámcových programoch s cieľom poskytnúť pedagógom praktický podporný nástroj pre ich zavedenie.

Stanovenie usmernení pre materiály alebo predpísanie konkrétnych materiálov

- V **Austrálii**, **Taliansku**, **Japonsku**, **Kórei**, **Luxembursku**, **Portugalsku**, **Španielsku** a **Turecku** príslušné štátne alebo regionálne úrady predpisujú, ktoré materiály majú pedagógovia alebo opatrovatelia v danom type zariadenia používať.
- Podobne je tomu aj v niekoľkých štátoch **Spojených štátov amerických**, kde stanovujú miestne úrady, ktoré materiály môžu poskytovatelia VSDR používať.
- V **Manitobe (Kanada)**, pripravila Manitoba Education súbor zdrojov určených pre učiteľov materských škôl zameraných na zlepšenie a rozšírenie jazykových kompetencií detí. *Počúvanie a hovorenie: Prvé kroky k získaniu gramotnosti: podporný dokument pre učiteľov materských škôl a rečových/jazykových patológov* (2008) pomáha učiteľom materských škôl pri stimulovaní orálnych jazykových zručností, stratégií a postojov všetkých detí v materskej škole.

Revidovanie pedagogického vzdelávania a poskytovanie školenia vyžiadaného dopytom

- Ešte pred zavedením kurikulárnej reformy **Slovinsko** rozšírilo základné vzdelávacie programy VSRD pre predškolských učiteľov s cieľom zvýšiť kvalitu predškolských zariadení. Po zavedení nového predškolského vzdelávacieho programu boli vybrané témy zaradené aj do základného vzdelávacieho programu pre budúcich pedagógov a školení pedagógov materských škôl popri zamestnaní.

- V **Taliansku** začlenili univerzity pripravujúce budúcich pedagógov do základnej prípravy aj kurzy zamerané na nový vzdelávací program. Vzdelávacie inštitúty, ktoré poskytujú vzdelávanie v oblasti VSRD organizovali semináre a aktivity pre pedagógov VSRD, ktoré mali za úlohu poučiť ich o zmenách vo vzdelávacom programe. Vláda rozoslala školiace videá s cieľom zabezpečiť širokú informovanosť študentov pedagogiky o novom vzdelávacom programe a pripraviť ich na jeho implementáciu.
- **Ostrov Princa Eduarda (Kanada)** poskytol rozvojové a implementačné financovanie, ktoré malo umožniť poskytnutie prvostupňového vyššieho vzdelania všetkým necertifikovaným pracovníkom pôsobiacim v centrách VSRD, aby mohli získať vzdelanie predškolských pedagógov a zoznámiť sa s novým *Rámcovým vzdelávacím programom*. Pre riaditeľov predškolských zariadení a pedagógov, ktorí už v centrách pracujú, provincia zabezpečuje aj školenia popri zamestnaní o novom Rámcovom vzdelávacom programe VSRD, kurikulárnom dokumente pre sektor ranej starostlivosti od narodenia až po vstup do školy.
- *Early Childhood Australia*, nezisková mimovládna organizácia zaoberajúca sa problematikou raného detstva v **Austrálii** bola poverená poskytovaním celoštátneho školenia pre predškolských pedagógov o implementácii nového vzdelávacieho programu *Early Years Learning Framework* (EYLF). Pripravené bolo aj online fórum, semináre pre skúsených pedagógov a online informačný bulletin. Austrália začlenila rámec aj do vysokoškolských programov. V každom z austrálskych štátov ďalej poskytovali podporu pre EYLF a školenia pedagogickým pracovníkom aj profesionálni podporní koordinátori, podporné jednotky pre profesionálov z radov pôvodného obyvateľstva a Agentúry na podporu začlenenia.
- V **Luxembursku** ukladá pracovníkom VSRD zákon povinnosť absolvovať určitý stanovený minimálny počet hodín kontinuálneho vzdelávania. V rámci tohto školenia popri zamestnaní sa pedagógovia dozvedia o zmenách vo vzdelávacom programe a rozvíjajú svoju odbornosť. V čase prijatia zmien vzdelávacieho programu boli usporiadané školiace kurzy zamerané na pozorovanie a hodnotenie detí. Školení sú aj pedagógovia VSRD, ktorí ďalej pôsobia ako školitelia svojich kolegov a informujú ich napr. o zmenách vo vzdelávacom programe. Zistilo sa, že takýto postup je veľmi efektívny, pretože kolegovia sa cítia uvoľnenejšie a neboja sa klásť otázky.
- **Flámsko (Belgicko)** každý rok vyčleňuje finančné zdroje na školenie popri zamestnaní pre predškolské zariadenia. Vláda stanoví priority pre iniciatívy školenia pracovníkov popri zamestnaní, ktoré sú nevyhnutné na podporu implementácia reforiem vzdelávania.
- V **Spojených štátoch amerických** mnoho štátov začlenilo *Early Learning and Development Standards* (ELDSs) do systémov vzdelávania pedagógov; a veľký počet štátov poskytuje aj školenia zamerané na ELDSs a začlenilo ich do systémov profesijného rozvoja.
- Ministerstvo školstva v **Mexiku** pripravilo školiaci kurz pre pedagógov, ktorého cieľom bolo prispieť k efektívnej implementácii nového vzdelávacieho programu. Boli založené centrá kontinuálneho vzdelávania, ktoré poskytujú školenia popri zamestnaní pre pracovníkov VSRD a učiteľov. Pre *Vzdelávací program zameraný na zdravie, starostlivosť a prosperitu dieťaťa v ranom veku* boli vytvorené špeciálne stratégie školenia, ktoré sú zárukou jeho správnej implementácie a zaisťujú, že deti budú mať k dispozícii kvalitné služby.

- **Turecko** poskytovalo školenie popri zamestnaní pedagógom z praxe, riaditeľom škôl a školským inšpektorom. Riaditelia materských škôl ďalej školili svojich podriadených pedagógov v mieste ich pôsobiska.
- **Portugalsko** organizuje školiace stretnutia pre pracovníkov VSRD, ktorí sa zaoberajú deťmi vo veku 3 – 6 rokov, o témach, v ktorých pracovníci pociťovali potrebu školenia vrátane jazykovej a literárnej gramotnosti, matematiky a experimentálnej vedy.
- Ministerstvo školstva v **Nórsku** vyčlenilo na revidovaný *Rámcový plán* projektové financovanie určené na zlepšenie kompetencií pracovníkov a nábor nových pracovníkov od 2007-10. Poskytnutie grantov bolo podmienené vytvorením plánov na rozvoj kompetencií na úrovni samospráv a zosúladením implementácie plánu s národnými prioritami, ktorými sú pedagogické vedenie, participácia detí, jazykové prostredie a lingvistická stimulácia a spolupráca a koherentnosť medzi materskými školami a školami.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** plánuje prípravu školenia pre zamestnancov VSRD zameraného na implementáciu revidovaného programu *Early Years Foundation Stage*.

Odborná asistencia poskytovateľom VSRD

- Odborné poradenstvo v súvislosti s implementáciou poskytujú poskytovateľom VSRD v **Slovinsku** vzdelávací poradcovia zo Štátneho ústavu vzdelávania. Poradcovia projektového tímu udržiavajú nepretržité kontakty s predškolskými zariadeniami, ktoré zavádzajú nový vzdelávací program a pomáhajú im pri riešení problémov, s ktorými sa v praxi stretávajú.
- V **Austrálii** financuje federálna vláda sieť Profesionálnych koordinátorov podpory (PSC) a podporných jednotiek pre profesionálov z radov pôvodného obyvateľstva (IPSU) v každom štáte a teritóriu. Ich úlohou je poskytovať školiace a mentoringové služby poskytovateľom VSRD na podporu implementácie nového rámcového vzdelávacieho programu *Early Years Learning Framework (EYLF)*. Nepretržitú podporu a asistenciu službám, v ktorých prebieha proces implementácie EYLF, poskytuje aj profesionálny vyučovací program *Early Years Learning Framework (EYLF PLP)*, pripravený organizáciou *Early Childhood Australia*. Program je celoštátnou iniciatívou, ktorá sa začala v roku 2010 a pokračuje v priebehu celého roka 2011. V jeho rámci majú profesionáli VSRD prístup na online interaktívne fórum EYLF PLP, kde môžu klásť svoje otázky, podeliť sa o myšlienky a nápady a komunikovať s ďalšími pedagogickými pracovníkmi, ktorí sa zaoberajú implementáciou EYLF. Na fóre sú k dispozícii uznávaní experti na problematiku raného detstva a pedagógovia z praxe z celej Austrálie. Odpovedajú na otázky alebo vedú tematicky orientované diskusie – o otázkach vznesených expertmi a praktickými pedagógmi prostredníctvom fóra a národného programu workšopov – o implementácii EYLF.
- Každá vzdelávacia sieť vo **Flámsku (Belgicko)**, zastrešujúca organizácia jasli/materských škôl a škôl, má vlastnú službu zameranú na pedagogické/vzdelávacie usmerňovanie (*PBD*). Táto služba poskytuje profesionálnu internú podporu materským školám, ktorým ďalej ukladá povinnosť podporovať vzdelávacie inštitúcie v implementácii ich pedagogických projektov.
- V rámci Ministerstva školstva a rozvoja v ranom detstve funguje na **Ostrove Princa Eduarda (Kanada)** podporný tím, ktorého úlohou je poskytovať podporu pedagógom VSRD a riaditeľom zariadení v priebehu implementácie novo zavádzaného rámcového programu VSRD. Tento tím je stálym tímom ministerstva a podporuje udržiavanie rámca

a ďalších iniciatív zameraných na zvýšenie kvality zavedených buď programom VSRD alebo vládou.

Zlepšenie pracovných podmienok na stimuláciu účinnej implementácie

- Vo **Flámsku (Belgicko)**, môžu pri práci pedagógom materských škôl pomáhať aj opatrovatelia, čo prispieva k zníženiu pracovnej záťaže a vo veľkých triedach umožňuje dosiahnuť lepší pomer počtu detí pripadajúcich na jedného pracovníka.
- **Austrália** progresívne implementuje zmeny v pomere počtu detí pripadajúcich na jedného pracovníka, čo tiež prispieva k účinnejšej implementácii vzdelávacieho programu. 1. januára 2012 začína v Austrálii pre vekovú skupinu 0 – 2 roky platiť nový pomer 1:4.
- Vo **Švédku** v roku 2004, bolo štátne financovanie miestnych samospráv zvýšené o grant vo výške 2 miliardy SEK, ktorý bol určený na zamestnanie ďalších 6 000 predškolských pedagógov a asistentov. Cieľom grantu bolo znížiť veľkosť tried a zlepšiť pomer počtu detí pripadajúcich na jedného pracovníka v priemere na 1:5 pre deti vo veku 0 – 6 rokov a takto zvýšiť kvalitu VSRD a kvalitatívnu implementáciu vzdelávacieho programu.

Výzva 5: Systematické vyhodnocovanie a hodnotenie

Pre mnohé krajiny je veľmi náročné stanoviť účinnosť a relevantnosť vzdelávacieho programu, najmä preto, že nemajú na úrovni politiky dostatočné kapacity na uskutočňovanie vyhodnocovania, zber platných, informatívnych a dôveryhodných informácií a údajov alebo na vytvorenie postupov hodnotenia, ktoré by kombinovali efektívnosť s informatívnosťou.

Integrovanie „vzdelávacieho programu“ do procesu monitorovania

- **Slovinsko** pripravilo model hodnotenia kvality, ktorý zohľadňuje systémovú a procesnú kvalitu a zároveň aj kvalitu vzdelávacieho programu. Model skúma tri úrovne kvality predškolského vzdelávania a starostlivosti: 1) štrukturálnu kvalitu (priestor, štruktúru aktivít atď.); 2) procesnú kvalitu (spoluprácu medzi pracovníkmi, zapojenie rodičov, profesijný rozvoj, spokojnosť pracovníkov, spoluprácu s ďalšími predškolskými zariadeniami atď.); a 3) kvalitu vzdelávacieho programu (dizajn, implementáciu, rutinné činnosti atď.). Výsledky monitorovania sú prezentované vo výročných správach a slúžia predškolským pedagógom aj zaradeniam ako určitá pomôcka a zároveň vytvárajú priestor na zmenu pedagogickej praxe.
- Samosprávne orgány v **Nórsku** sú povinné dohliadať/monitorovať materské školy, aby sa presvedčili, či je prax zariadenia v súlade s legislatívou a *Rámcovým plánom pre obsah a úlohy materských škôl*. Nedávna štúdia PriceWaterhouseCoopers ukázala, že 55% samosprávnych orgánov si vytvorilo vlastné miestne kritériá monitorovania súladu obsahu vzdelávania a výchovy v materských škôl s rámcom a legislatívou. Podľa informácií od samosprávnych orgánov sa ich monitorovacie činnosti zameriavajú na nasledujúce aspekty: sťažnosti rodičov a verejnosti, pokyn štátneho orgánu, ročný pedagogický plán pripravovaný každou materskou školou a odpovede rodičov na prieskumy o kvalite materskej školy.
- Vo **Flámsku (Belgicko)** uskutočňuje pravidelné hodnotenia/vyhodnocovanie inšpektorát. Ak financovaný poskytovateľ alebo poskytovateľ poberajúci granty nenaplnia zábery vzdelávacieho programu alebo rozvojové ciele, vláda môže na základe týchto preverovaní v plnej miere alebo čiastočne zadržať financovanie alebo poskytovanie grantov. Materským školám sú k dispozícii operačné rozpočty, ktoré im umožňujú

dosahovať zámery vzdelávacieho programu a rozvojové ciele u čo najvyššieho počtu žiakov a zároveň financovať povinné činnosti rámcového vzdelávacieho programu. Na účely hodnotenia tu bol pripravený aj ďalší procesne orientovaný nástroj – *Nástroj na samohodnotenie pre opatrovateľské zariadenia* (Self-evaluation Instrument for Care Settings – SICS). Slúži na samohodnotenie pre pracovníkov v opatrovateľských zariadeniach a pri hodnotení kvality sa zameriava predovšetkým na skúsenosti dieťaťa v danom zariadení. Autorom nástroja je tím pracovníkov pôsobiaci vo výskumnom centre pre experimentálne vzdelávanie Leuvenskej univerzity. SICS je vytvorený tak, aby rozširoval informovanosť a povedomie jednotlivých zariadení o ich silných a slabých stránkach pre tvorbu čo najpriaznivejších podmienok pre rozvoj dieťaťa. Samohodnotenie sa odohráva v troch krokoch. Najprv sa hodnotia reálne úrovne prosperity a zapojenia. Druhým krokom je analýza pozorovaní. A tretím výber a implementácia opatrení na zlepšenie kvality. Pri zoznamovaní s nástrojom používateľom pomôže podrobná používateľská príručka.

- **Portugalsko** uskutočnilo v 2006 *Monitorovanie a dohľad nad vývojom vzdelávacieho programu v predškolskom vzdelávaní* (2006). Generálne riaditeľstvo pre inováciu a rozvoj vzdelávacieho programu poverilo Oportskú univerzitu vypracovaním prípadovej štúdie 20 materských škôl so zameraním na zber údajov o skutočných postupoch spôsobu používania kurikulárnych usmernení. Výsledky štúdie sú praktické: odhaľujú nástojčivú potrebu väčšieho množstva podporných materiálov, školení pedagógov o metódach hodnotenia detí a ich prostredí na učenie, rozsiahlejšej dokumentácie, stratégií na uľahčenie prechodu do prvého cyklu primárneho vzdelávania a identifikujú cieľové oblasti ako napr. experimentálna veda, zručnosti v oblasti písania a matematiky.
- V **Austrálii** prebehla od júla do novembra 2010 príprava nového hodnotiaceho a ratingového procesu, ktorý bol implementovaný približne v 200 zariadeniach VSRD na území celej Austrálie. Tieto zariadenia budú vyhodnotené podľa úrovne plnenia *Národných štandardov kvality* a bude im pridelený predbežný rating. Na podporu implementácie nového procesu hodnotenia a ratingu boli pre odvetvie VSRD a jeho pracovníkov pripravené komunikačné a podporné materiály, vrátane školiacich príručiek a operačných usmernení. Pripravené boli aj súbory nástrojov na samohodnotenie určené členom pedagogických zborov, ktoré boli distribuované do všetkých centier.
- V **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** je hodnotenie súčasťou implementácie *vzdelávacieho programu pre excelentnosť a (vzdelávacieho programu) Pre-Birth to Three (pre deti od prenatálneho veku do troch rokov)*. V rámci hodnotenia bolo v centrách spustené aj samohodnotenie a priebežné monitorovanie štandardov a výstupov. Rámec kvalitatívnych ukazovateľov stanovený v dokumentoch *How Good is Our School? (Aká dobrá je vaša škola)* a *Child at the Centre (Dieťa v centre)* je hlavnou osou, od ktorej sa odvíja sebareflexia o profesionálnej praxi a vzdelávacom programe a ich následné zlepšovanie v školách a predškolských centrách. Monitorovanie vzdelávacieho programu a praxe sa navyše odohráva aj prostredníctvom externých inšpekcií. Vláda spolupracuje so školskými správami a ďalšími partnermi na príprave procesov pre zdieľanie informácií, aby školské správy mohli používať údaje a ich prostredníctvom si utvoriť obraz o práci ich škôl a centier, prípadne podporiť zmeny vo vzdelávacom programe, ak je to potrebné.
- **Slovenská republika** zintenzívnila spoluprácu medzi Štátnou školskou inšpekciou, ktorá je poverená monitorovaním implementácie školských vzdelávacích programov. Vypracované boli aj súbory nástrojov na samohodnotenie pre pracovníkov, aby pedagógovia mohli sami ohodnotiť svoje pedagogické postupy a profesijné zručnosti.

- **Nový Zéland** implementoval *Kei Tua o te Pae*, hodnotenie učenia, v ktorom učitelia majú za úlohu pripraviť efektívne postupy hodnotenia naplňajúce aspirácie nového vzdelávacieho programu *Te Whāriki*. Federálna vláda poskytuje školenie o tomto postupe hodnotenia pre všetkých pracovníkov VSRD. Vzdelávací program sa hodnotí aj podľa toho či zahŕňa činnosti a vzťahy, ktoré stimulujú raný rozvoj dieťaťa. Deti a rodičia môžu pomôcť v rozhodovaní o tom, čo by malo byť začlenené do procesu hodnotenia programu a vzdelávacieho programu.
- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)**, **Írsku**⁴, **Taliansku**, **Mexiku** a **Švédsku** boli pre pedagógov a pracovníkov VSRD pripravené súbory nástrojov na samohodnotenie, aby si pracovníci mohli otestovať svoje poznatky o rámcovom vzdelávacom programe a úroveň jeho implementácie vo vlastnej praxi.

Vyhodnocovanie/revidovanie rámcových vzdelávacích programov v súvislosti so zvyšovaním kvality

- V **Luxembursku** sú všetci pracovníci VSRD povinní zo zákona spolupracovať v tímoch a vzájomne počas pravidelných stretnutí tímov konzultovať. Zákon stanovuje minimálny počet hodín pre tímovú konzultáciu. Počas týchto stretnutí sa hodnotia postupy a implementácia programov, zúčastnení sa delia o svoje skúsenosti a vymieňajú si rady. Pracovníci VSRD považujú konzultačné tímy a stretnutia za veľmi prínosné. Okrem toho sa v blízkej budúcnosti plánuje aj spustenie ďalšej štátnej revízie revidovaného vzdelávacieho programu pre štyri cykly základného vzdelávania.
- Vestfold University College v **Nórsku** uskutočnila hodnotenie spôsobu implementácie rámcového plánu, jeho používania a s ním spojených skúseností. Uskutočnením tejto štúdie ju poverilo ministerstvo školstva a výskumu. Skladá sa z dvoch kvalitatívnych a dvoch kvantitatívnych prešetrovaní skupín zapojených do implementácie: detí, rodičov, predškolských učiteľov, asistentov, riaditeľov zariadení, samospráv ako zriaďovateľov miestnych materských škôl a guvernérov. Správa dokladá mnoho pozitívnych výsledkov súvisiacich s implementáciou, ale zároveň upozorňuje na viaceré výzvy ako sú porozumenie dokumentácie a mapovanie rozvoja a učenia detí, potrebu zvyšovania kompetencií v sektore a obmedzené zdroje na implementáciu.
- V **Austrálii** stanoví plánovaná východisková štúdia východiskové údaje o praxi VSRD pred zavedením vzdelávacieho programu Early Years Learning Framework (EYLF) ako súčasť Národného rámca kvality od 1. januára 2012. Hodnotenie Early Years Learning Framework sa uskutoční v 2014 s cieľom stanoviť jeho účinnosť vo zvyšovaní kvality VSRD.
- Keď predškolské zariadenie v **Holandsku** vypracuje rámcový vzdelávací program, môže si ho dobrovoľne nechať preveriť a zhodnotiť súkromnej inštitúcií *Národný inštitút pre mládež* (NJI). Inštitút vyhodnotí, či je rámec vhodný pre malé deti a či stimuluje kvalitné rané učenie.
- Vo svetle uverejnenia *Rámcového programu pre rané vzdelávanie (Aistear)* si Národná rada pre vzdelávací program a hodnotenie v **Írsku** stanovila za prioritu preskúmanie vzdelávacieho programu pre malé deti.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** uskutočnilo v 2011 nezávislé preskúmanie vzdelávacieho programu *Early Years Foundation Stage (EYFS)*. Vláda konzultovala jeho návrhy týkajúce sa revízie EYFS a plánov na implementáciu v septembri 2012.

⁴ Iba pre vzdelávací program pre malé deti.

Revidovaný EYFS je jednoduchší, jednoznačnejší a menej preskriptívny. Zároveň odráža najnovšie poznatky o vývoji dieťaťa. Vláda odporučila zrevidovanie EYFS tak, aby sa zvýšila prístupnosť pre rodičov a podporilo prijímanie krokov v situáciách, kedy dieťa napreduje pomalšie než sa očakávalo.

- **Luxembursko** plánuje uskutočnenie hodnotenia svojho rámcového programu tri roky po implementácii.
- V **Slovinsku** zahŕňa implementácia nového vzdelávacieho programu aj vyhodnotenie zavedených zmien.

AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU

V tejto časti uvádzame prehľad skúseností jednotlivých krajín v podobe ponaučení o:

- tvorbe a implementácii vzdelávacieho programu a štandardov

Nasledujúci nástroj stručne a prehľadne zhrnie riziká a výzvy, s ktorými sa pri implementácii politických iniciatív musí počítať.

TVORBA A IMPLEMENTÁCIA VZDELÁVACIEHO PROGRAMU A ŠTANDARDOV

Ponaučenie 1: Orientujte reformu vzdelávacieho programu na „dieťa“ a „holistický rozvoj“

Taliansko sa v priebehu revízie svojho vzdelávacieho programu zameralo predovšetkým na dieťa. Vládne tu presvedčenie, že je dôležité myslieť predovšetkým na individuálnu osobnosť každého dieťaťa a prihliadať na dôležitosť a vplyv rodičov a sociálneho prostredia. Taliansko upozornilo, že zameranie sa na dieťa a jeho osobný rozvoj je kľúčové pre úspešnú implementáciu a získanie si podpory zúčastnených aktérov. Označuje ho za „jadro procesu budovania vzdelávacieho programu“.

Vo **Flámsku (Belgicko)** zistili, že je veľmi dôležité ponúknuť dieťaťu príležitosť rozvíjať zručnosti, ktoré sú preň realistické. Deti sa učia z vlastného životného prostredia a prostredí, kde žijú iní ľudia. Harmonický osobný rozvoj si vyžaduje, aby sa všetkým oblastiam dieťaťa venovala správne vyvážená pozornosť. Ukazuje sa, že ak si kladieme za cieľ poskytovať širšie vzdelanie, je potrebné zaoberať sa nielen kognitívnymi a motorickými zložkami, ale aj socio-emocionálnymi aspektmi.

Nórsko inšpirované článkom 12 Dohovoru OSN o právach dieťaťa zaviedlo do zákona o materských školách (2005) časť, v ktorej sa udeľuje „deťom v materských školách (...) právo vyjadriť svoj názor na každodenné činnosti materskej školy“. Na ňu nadväzuje aj Rámcový plán pre obsah a úlohy materských škôl (2006). Deti sú považované za samostatné subjekty alebo činitele, ku ktorým sa má pristupovať s rešpektom k rozmanitým formám ich komunikácie. Plán zdôrazňuje dôležitosť postojov, poznatkov a schopností dospelých vcítiť sa do situácie detí a porozumieť im tak, aby sa deti aktívne zapájali do práce v materskej škole a neskôr sa aktívne zúčastňovali na živote demokratickej spoločnosti. Materská škola má za úlohu v súčinnosti s domovom dieťaťa a s hlbokým porozumením chrániť jeho potrebu hrať sa a byť oň postarané a podporovať jeho učenie a formovanie ako základ celkového rozvoja.

Ponaučenie 2: Zapojte do procesu revízie vzdelávacieho programu kľúčových aktérov a relevantných odborníkov

Pri revízii Vzdelávacieho programu pre malé deti sa v **Írsku** pracovalo priamo s pracovníkmi v triedach pre malé deti, ich nadriadenými, deťmi a rodičmi. Vychádzalo sa aj z výsledkov národného a medzinárodného výskumu a konzultačných procesov s odvetvím školstva. V Írsku sa tento postup ukázal ako veľmi užitočný najmä pri rozširovaní povedomia a informovanosti o vzdelávacom programe a získavaní si podpory pre implementáciu vzdelávacieho programu zo strany relevantných aktérov.

Mexiko sa pri hľadaní dohody o všeobecnom rámcovom vzdelávacom programe vydalo cestou spolupráce, zohľadnenia viacerých názorov jednotlivých organizácií, rodičov a ďalších aktérov. Predložený návrh vzdelávacieho programu odrážal a rešpektoval rozmanitosť prístupov aj názory a potreby obyvateľstva.

Švédsko vytvorilo v priebehu revízie vzdelávacieho programu referenčnú skupinu. Vláda zistila, že vytvorenie referenčnej skupiny so širokými a rozmanitými kompetenciami prispelo vysokou mierou k nájdeniu vhodných usmernení a stanoveniu cieľov odrážajúcich potreby rozmanitých odborných pracovníkov a detí pochádzajúcich z rôznych zázemí. Švédsko vyjadrilo názor, že je do procesu veľmi dôležité zapojiť aj výskumných pracovníkov. Ich príspevky a konzultácie sa stali základom revízie.

V **Španielsku** považujú za zásadné obdobie spätnej väzby a pripomienkovania návrhu zamerané na zlepšenie kvality VSRD a povinného vzdelávania, pretože práve ono umožnilo odhaliť princípy, ktoré by mali určovať smerovanie systému VSRD. Ministerstvo školstva vyzvalo priamo autonómne komunity (regionálne vlády), zástupcov školských rád a ďalších aktérov, aby vyjadrili svoje názory a postoje k týmto návrhom. Postup vyvolal otvorenú verejnú diskusiu o kvalite VSRD a prispel k zlepšeniu vzdelávacieho programu v Španielsku.

Luxembursko upozorňuje na užitočnosť zapojenia zahraničných odborníkov do procesu revízie. V Luxembursku, ktoré musí riešiť s ohľadom na viacjazyčnosť krajiny výzvy súvisiace s používaním viacerých jazykov, prispelo zapojenie zahraničných odborníkov k prijatiu takej revízie vzdelávacieho programu, ktorá sa viac zamerala na regionálny kontext a potreby detí.

V **Kórei** sa zistilo, že kritickým momentom je zozbieranie rozmanitých perspektív a identifikácia potrieb jednotlivých skupín aktérov (napr. detí, učiteľov, akademických združení, miestnych a centrálnych úradov), ktoré sa pri príprave nového alebo revidovaní staršieho vzdelávacieho programu uskutočnili pomocou pracovných tímov a revíznych výborov. V dôsledku oddeleného trhovo fungujúceho systému VSRD sa Kórea poučila, že je veľmi dôležité vyvážiť získavanie názorov a dosiahnutie nejakej formy konsenzu pre sektory starostlivosti o deti a ich vzdelávania, čo sa premietlo najmä do prípravy *Vzdelávacieho programu Nuri pre deti vo veku 5 rokov*.

Ponaučenie 3: Zabezpečte koherentnosť v učení a výchove pre kontinuálny rozvoj dieťaťa

Podľa skúseností **Flámska (Belgicko)** je veľmi dôležité dosiahnuť horizontálnu koherentnosť medzi jednotlivými oblasťami učenia vo VSRD. Ciele jednotlivých predmetov by mali vzájomne súvisieť. Takýto prístup vedie k lepšej kontinuite raného učenia a rozvoja dieťaťa.

Pri príprave *Vzdelávacieho programu Nuri pre 5-ročné deti* kládla **Kórea** dôraz na význam vertikálnej aj horizontálnej koherentnosti rozvoja dieťaťa a jeho skúseností s učením bez ohľadu

na druh zariadenia VSRD. Plánuje sa posilnenie zosúladenia *Štandardného vzdelávacieho programu pre starostlivosť o deti* so vzdelávacím programom základných škôl, ktoré bolo v minulosti v porovnaní so Štátnym vzdelávacím programom pre materské školy na pomerne nízkej úrovni. Aktívne sa pracuje aj na zosúladení *Vzdelávacieho programu Nuri pre 5-ročné deti*, *Vzdelávacieho programu pre materské školy* a *Štandardného vzdelávacieho programu pre starostlivosť o deti vo veku od 3 – 4 rokov*.

Japonsko zohľadnilo pri revidovaní (vzdelávacieho programu) *Priebeh štúdia pre materské školy* a *Štátneho vzdelávacieho programu denných centier* v 2008 aj nedávne zmeny v kontexte prostredia dieťaťa. Patríli medzi ne zmeny vo výchove dieťaťa, odlišné životné štýly a zloženia rodiny, sociálne normy a nové spôsoby komunikácie. Takýto krok viedol k dosiahnutiu väčšej kontinuity vo výchove doma a vo vzdelávacom prostredí. Zároveň sprehľadnilo koncepciu materských škôl a centier dennej starostlivosti a rozšírilo povedomie aktérov o význame služieb VSRD.

Ponaučenie 4: Naplánujte si dostatok času na zvyšovanie informovanosti a povedomia o zmenách vzdelávacieho programu a na implementáciu zmien; naplánujte si realizovateľnú revíziu

V **Luxembursku** si tvorcovia revidovaného vzdelávacieho plánu uvedomili obrovský význam dobrej komunikácie s aktérmi pri implementácii zmien vo vzdelávacom programe. Komunikácia je zárukou konzistentnosti v zavádzaní zmien. Aby sa podarilo presadiť revidovaný vzdelávací program, musí byť dobre koordinovaná na úrovni politiky. Ak sa komunikácia organizuje efektívne, jej výsledkom je lepšie porozumenie zmien v radoch pedagógov aj inšpektorov.

Prioritou nasledujúcich dvoch rokov v **Írsku** je naďalej sa snažiť o zvyšovanie informovanosti a povedomia o existencii vzdelávacieho programu *Aistear* a podporovať jeho implementáciu v sektore VSRD. Krajina sa poučila, že je nevyhnutné dať poskytovateľom dostatok času na používanie *Aistear* ešte predtým, než sa naplánuje jeho preskúmanie a revízia, pretože samotné jeho zavedenie trvá najmenej dva roky.

Slovinsko sa poučilo, že vzdelávací program je potrebné zavádzať postupne a dať centráм dostatok času na prípravu. Každým rokom rastie počet predškolských zariadení a základných škôl, ktoré zavádzajú nový vzdelávací program. Pred implementáciou nového vzdelávacieho programu muselo každé predškolské zariadenie a škola vymenovať tím pre dohľad nad prácou, ktorý mal na starosť proces zavedenia a implementácie. Zo skúseností Slovinska vyplýva, že postupná implementácia so sebou prináša vyššiu efektivitu a správne používanie vzdelávacieho programu.

Ostrov Princa Eduarda (Kanada) uvádza, že úspech implementácie vzdelávacieho programu *Early Learning Framework*, spustenej v septembri 2011, sa v podstate odvíja hlavne od veľmi dobrej prípravy pedagógov a pedagogického vedenia ich riaditeľov. Tieto dva aspekty sú kľúčom k úspešnej implementácii.

Ponaučenie 5: Ak chcete úspešne zvládnuť implementáciu, zabezpečte, aby vedúci centier VSRD vedeli okrem pedagogickej praxe aj efektívne riadiť finančné a ľudské zdroje a vyškoolte pracovníkov

Nórsko zdôrazňuje, že úspešná implementácia je podmienená dobrým vedením centier VSRD. Mali by byť dobre riadené zdroje a vedenie, vrátane vlastníkov a riaditeľov, by malo inšpirovať zvyšok zboru k efektívnej implementácii. Vedenie zároveň zodpovedá za to, aby ono samotné

a učiteľský zbor disponovali dostatočnými a vhodnými kompetenciami pre prácu v oblasti poskytovania VSRD a učiteľský zbor sa vo svojich snahách orientoval na dosiahnutie stanovených cieľov. Vedenie je ďalej zodpovedné za plnenie legislatívnych štandardov a predpisov. Silné vedenie so schopnými ľuďmi pracujúcimi v tíme sa v Nórsku považuje za kľúč k úspechu implementácie. Aj preto je pedagogické vodcovstvo jednou z národných priorít v oblasti rozvoja kompetencií vo VSRD.

V roku 2009 odštartovalo **Švédsko** „Predškolskú podporu“, ktorá zahŕňala školenie popri zamestnaní (na univerzite) pre predškolských pedagógov (15 Európsky systém transferu a akumulácie kreditov [ECTS], 10 týždňov) a opatrovateľov detí (5 týždňov) v jazyku/komunikácii a matematike. Pedagogickým lídrom pre VSRD boli ponúknuté aj univerzitné programy (30 ECTS, 20 týždňov) v oblastiach jazyk/komunikácia, matematika a vyhodnocovanie. Štátna agentúra pre vzdelávanie zorganizovala pre vedenie samospráv a riaditeľov predškolských zariadení implementačné konferencie. Táto iniciatíva umožnila pracovníkom a vedeniu získať viac kompetencií, vďaka ktorým budú môcť pracovať s novými, jasne vymedzenými cieľmi švédskeho štátneho vzdelávacieho programu.

Ponaučenie 6: Používajte pri príprave vzdelávacieho programu jednoduchý a jednoznačný jazyk, ktorý ľahko pochopia aj pracovníci aj rodičia

V **Austrálii, Flámsku (Belgicko), Fínsku, Novom Zélande, Nórsku a Švédsku** zistili, že je veľmi dôležité a užitočné vysvetliť vzdelávací program jednoduchým jazykom a vyhnúť sa príliš technickým termínom. Zistilo sa, že ak sa vzdelávací program vysvetlí zrozumiteľne, učitelia aj rodičia, bez ohľadu na zázemie, ho lepšie pochopia. Výsledkom je aj lepšia implementácia zo strany pedagógov a ostatných pracovníkov VSRD. Na Novom Zélande zistili, že takýto postup stimuluje rozširovanie používania vzdelávacieho programu rodičmi v činnostiach súvisiacich s domácim učením.

AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE

Táto tabuľka odzrkadľuje medzinárodné trendy a jej úlohou je pomôcť pri úvahách o stanovení východiskovej situácie vašej krajiny v oblasti:

- Rámcové vzdelávacie programy, štandardy a usmernenia

Cieľom je zvýšiť povedomie o nových otázkach a identifikovať oblasti, kde by bolo možné uskutočniť zmeny, nie predkladať pripomienky k jednotlivým postupom. Zauvažujte o súčasnom stave a zakrúžkujte zodpovedajúce číslo na stupnici od 1 – 5.

RÁMCOVÉ VZDELÁVACIE PROGRAMY, ŠTANDARDY A USMERNENIA

Zosúladenie	Úplne				
	Vôbec				
1. Vzdelávací program je pripravený tak, aby bol v súlade s celkovými cieľmi VSRD.	1	2	3	4	5
2. Vzdelávací program je zosúladený so školským vzdelávacím programom, čo zabezpečuje hladký prechod z VSRD do povinného vzdelávania.	1	2	3	4	5
3. Vzdelávací program je zosúladený s hodnotením a monitorovaním (výstupov dieťaťa, kvality služieb atď.).	1	2	3	4	5
4. Zmeny vzdelávacieho programu sú pre účinnú implementáciu zosúladené s obsahom vzdelávania budúcich pedagógov a priebežného rozvoja manažérov a pedagógov z praxe.	1	2	3	4	5
5. Implementácia vzdelávacieho programu je zosúladená s regulačnými požiadavkami a spôsobmi financovania.	1	2	3	4	5
Ciele, rozsah a obsah	Úplne				
	Vôbec				
6. Ciele vzdelávacieho programu a hlavné princípy sú jasne stanovené.	1	2	3	4	5
7. Rozsah vekovej skupiny, ktorej je vzdelávací program určený, je v kontexte vašej krajiny primerane definovaný.	1	2	3	4	5

8. Obsahový záber vzdelávacieho programu je vhodne nastavený, zodpovedá očakávaniam rodičov a budúcim potrebám spoločnosti.	1	2	3	4	5
9. Nový/revidovaný vzdelávací program bol vytvorený participatívne, zohľadňuje názory relevantných aktérov (napr. pracovníkov z praxe, škôl, súkromných, dobrovoľných a nezávislých poskytovateľov, akademickej obce, rodičov, miestnych samospráv).	1	2	3	4	5
10. Pre oblasť, ktorej sa vzdelávací program nevenuje boli vytvorené príležitosti na mimokurikulárne aktivity, ktoré ho dopĺňajú.	1	2	3	4	5
11. Vzdelávací program sa používa na podporu vyrovnanej úrovne kvality v rozmanitých typoch zariadení poskytujúcich VSRD.	1	2	3	4	5
12. Vzdelávací program sa používa na usmernenie a vedenie profesionálnych pracovníkov v ich praxi.	1	2	3	4	5
13. Vzdelávací program sa používa na zjednodušenie komunikácie medzi pracovníkmi, rodičmi a deťmi.	1	2	3	4	5
Školenie a podpora pracovníkov	Vôbec				Úplne
14. Vzdelávací program vyváženým spôsobom poskytuje konkrétne usmernenia s vymedzenými podrobnosťami a zároveň dáva priestor iniciatíve pracovníkov a miestnej inovácii.	1	2	3	4	5
15. Vzdelávací program sprevádzajú užitočné materiály pre praktických pedagógov (napr. súbory hodnotiacich nástrojov, hračky a knihy, ďalšie vyučovacie materiály).	1	2	3	4	5
16. Špecifické potreby v oblasti školenia a podpory pracovníkov z praxe (vrátane manažérov a lídrov) boli jasne identifikované.	1	2	3	4	5

17. Školenie je bolo vytvorené tak, aby bola zabezpečená relevantnosť a praktickosť z pohľadu:	1	2	3	4	5
a) obsahu a pedagogiky					
b) štýlu a poskytovania (napr. semináre, workšopy, koučing na pracovisku)	1	2	3	4	5
c) školiaceho prístupu (napr. kaskádovanie alebo výcvik školiťelov samotnými pracovníkmi z praxe, pedagógmi VSRD alebo zástupcami vlády).	1	2	3	4	5
18. Okrem školiacich a podporných materiálov majú manažéri a pracovníci z praxe prístup aj k ďalšej podpore (napr. telefónne horúce linky/webová stránka, školenie na požiadanie).	1	2	3	4	5
Implementácia	Vôbec Úplne				
19. Podarilo sa dosiahnuť prijatie nového/revidovaného vzdelávacieho programu zo strany relevantných aktérov.	1	2	3	4	5
20. Kľúčové prvky vzdelávacieho programu a ich zavedenie boli otestované v pilotných projektoch.	1	2	3	4	5
21. Plán implementácie stanovuje jasné a konkrétne kroky, realistický harmonogram a zapája kľúčových aktérov.	1	2	3	4	5
22. Vzdelávací program je pripravený v jazyku prístupnom pre tvorcov politiky, pracovníkov z praxe, rodičov atď.	1	2	3	4	5
23. Pri implementácii sa prihliadalo na aspekty decentralizácie a viacúrovňového riadenia služieb VSRD.	1	2	3	4	5
Monitorovanie, hodnotenie a zabezpečenie kvality	Vôbec Úplne				
24. Účel monitorovania implementácie vzdelávacieho programu je jednoznačne definovaný a výsledky monitorovania boli	1	2	3	4	5

použité na jeho naplnenie.					
25. Ciele, prístupy a nástroje monitorovania boli zvolené veľmi pozorne. Monitorovanie implementácie vzdelávacieho programu je začlenené do existujúcej praxe, ak je to vhodné.	1	2	3	4	5

NÁSTROJ POLITIKY 3

ZVÝŠENIE KVALIFIKÁCIÍ, ZLEPŠENIE ODBORNEJ PRÍPRAVY A PRACOVNÝCH PODMIENOK

Kvalifikácie personálu, počiatočné vzdelávanie a odborná príprava prispievajú k zvyšovaniu pedagogickej kvality, čo sa – v konečnom dôsledku – do veľkej miery spája s lepšími výsledkami detí. Nie je to kvalifikácia samotná, čo vplýva na výsledky detí, ale schopnosť členov zboru s lepšou kvalifikáciou vytvárať pedagogické prostredie vysokej kvality. Kľúčovými prvkami vysokej kvality personálu sú spôsoby, akými pracovníci zapájajú deti, stimulujú svoju interakciu s deťmi ako aj interakciu detí medzi sebou a využívajú rozličné pomocné stratégie.

Výskum ukázal, že pracovné podmienky tiež môžu zlepšiť kvalitu služieb VSRD: lepšie podmienky zvýšia spokojnosť zamestnancov s prácou a ich zotrvanie v nej. To potom ovplyvňuje správanie personálu a podporuje stabilnejšie, citlivejšie a stimulujúcejšie vzájomné pôsobenie personálu a detí, a tak napomáha lepšiemu vývoju dieťaťa. Výskum poukazuje na určité podmienky, ktoré môžu mať vplyv na kvalitu služieb VSRD: i) vysoký pomer pracovníkov a detí a malý počet detí v skupine; ii) konkurenčné mzdy a iné výhody; iii) primeraný pracovný rozvrh/pracovná záťaž; iv) nízka fluktuácia zamestnancov; v) príjemné fyzické prostredie; a vi) schopný manažér centra, v ktorom majú zamestnanci oporu.

AKČNÁ OBLASŤ 1 – VYUŽÍVANIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI

Táto časť obsahuje tieto stručné prehľady výskumu:

- Kvalifikácie, vzdelávanie a odborná príprava sú dôležité
- Pracovné podmienky sú dôležité

KVALIFIKÁCIE, VZDELÁVANIE A ODBORNÁ PRÍPRAVA SÚ DÔLEŽITÉ

Aké sú „kvalifikácie, vzdelávanie a odborný rozvoj“ vo VSRD?

Kvalifikácie VSRD označujú uznanú úroveň a typy vedomostí, zručností a schopností, ktoré personál VSRD získal.¹ Formálne vzdelávanie vo VSRD označuje úroveň a typ vzdelávania, ktoré personál VSRD absolvuje, aby získal takéto vedomosti, zručnosti a schopnosti pracovať v tomto rezorte. Odborný rozvoj poskytuje možnosti pracovníkom, ktorí už pracujú v tomto rezorte, doplniť si alebo zdokonaľiť sa v praktických postupoch; často sa označuje pojmom „interné školenie“, „sústavné vzdelávanie“ alebo „odborná príprava“.

Čo je v stávke?

Súčasný sociálne zmeny spochybňujú tradičné názory na detstvo a výchovu detí: 1) socio-ekonomická rola žien sa mení, 2) rastie etnická rôznorodosť rozvinutých krajín a 3) názory na (rané) vzdelávanie a účel (raného) vzdelávania sa menia. Posledné dve zmeny majú dôležité dôsledky na to, čo sa očakáva od personálu pracujúceho s malými deťmi.

Ako zdôraznil prieskum u učiteľov OECD (OECD, 2005), vzdelávacie systémy musia investovať do intenzívneho vzdelávania a odbornej prípravy učiteľov, ak majú učitelia odovzdávať vysoko kvalitné výsledky. To sa vzťahuje aj na rezort VSRD (OECD, 2006). Od praktikov VSRD sa očakávajú špecifické vedomosti, zručnosti a schopnosti. Existuje všeobecná názorová zhoda, ktorú podporuje výskum, že dobre pripravení kvalifikovaní pracovníci sú kľúčovým faktorom v zabezpečovaní vysokokvalitného VSRD, s najpriaznivejšími kognitívnymi a sociálnymi výsledkami detí. Výskum ukazuje, že na správaní tých, čo pracujú vo VSRD záleží, a že to súvisí s ich vzdelávaním a odbornou prípravou. Kvalifikácie, vzdelávanie a odborná príprava pracovníkov VSRD sú preto dôležitou otázkou politiky (OECD, 2006).

Napriek konsenzu o dôležitosti dobre vyškoleného personálu sa vlády často obávajú finančných dôsledkov zvyšovania kvalifikácií pracovníkov. Po vyšších kvalifikáciách môžu nasledovať

¹ V odbornej literatúre „personál“ je označenie, ktoré sa obvykle používa na označenie tých ľudí, ktorí pracujú priamo s deťmi v oblasti VSRD. Tiež sa označujú ako „profesionálni pracovníci“ „učitelia“ „opatrovatelia detí“, alebo „praktici“.

zvýšené mzdové požiadavky, čo zase výrazne prispieva k rastu nákladov na služby. Hoci je presvedčivo preukázané, že lepšia odborná príprava a vyššie úrovne kvalifikácie zvyšujú kvalitu vzájomného pôsobenia a pedagogiky v službách VSRD – a podobné dôkazy existujú aj v prospech kvalifikácií personálu – vlády si často zvolia neinvestovať do zvyšovania kvalifikácií alebo financovania odbornej prípravy pracovníkov (OECD, 2006). To by mohlo vážne ovplyvniť kvalitu VSRD, a spolu s tým aj výsledky vývoja detí, keďže pracovníci nie sú optimálne školení alebo vzdelávaní na to, aby stimulovali učenie a rozvoj v ranom veku dieťaťa.

Hoci výskum zdôrazňuje nesmiernu dôležitosť dostatočného počiatočného vzdelávania a príležitostí na sústavný odborný rozvoj pracovníkov, medzi jednotlivými krajinami existujú veľké rozdiely v tom, aké kvalifikácie sa vyžadujú od praktikov VSRD. Príležitosti zúčastňovať sa na odbornom rozvoji a internom školení sú tiež do veľkej miery rôzne v rámci jednotlivých krajín a, v delených systémoch, aj medzi vzdelávaním a starostlivosťou o deti. Kvalifikačné požiadavky sa pohybujú v rozpätí od nevyžadovania formálneho vzdelania až po špecializované hodnosti bakalára alebo dokonca magistra a odborný rozvoj a príprava sú v polohe od povinných až po dobrovoľné v kombinácii s nulovým ďalším financovaním odbornej prípravy (OECD, 2006).

Často existuje rozdiel medzi kvalifikáciami, ktoré sa vyžadujú na prácu s veľmi malými deťmi (vo veku do troch alebo štyroch rokov) a kvalifikáciami potrebnými na výkon práce učiteľa pre deti vo veku od štyroch rokov do veku začatia základnej školy. To je najmä prípad krajín s tzv. deleným systémom: deti vo veku od nula do troch či štyroch rokov navštevujú iné inštitúcie VSRD (často služby dennej starostlivosti) ako deti vo veku troch či štyroch rokov do veku zahájenia základného vzdelávania, ktoré častejšie navštevujú predprimárne služby. V krajinách, ktoré majú integrovaný systém, v ktorých všetky malé deti (vo veku nula až do veku školskej dochádzky) navštevujú rovnaké centrá, všetci praktici obvykle musia spĺňať rovnaké požiadavky, pokiaľ ide o vzdelávanie a odbornú prípravu (Eurydice, 2009; OECD, 2006). Druhý zmienený systém podporuje sústavný rozvoj dieťaťa v priebehu rokov VSRD a zabezpečuje vyššiu profesionalitu personálu pracujúceho s mladšími aj so staršími deťmi (Shonkoff a Philips, 2000).

Prečo sú kvalifikácie, vzdelávanie a odborný rozvoj dôležité?

Kvalifikácie pracovníkov /vzdelávanie/odborný rozvoj → pedagogická kvalita → výsledky detí

Hlavná dôležitosť personálu spočíva vo vplyve, ktorý má na proces a na kvalitu obsahu VSRD² (Sheridan, 2009; Pramling a Pramling Samuelsson, v tlači 2011). Príprava a vzdelávanie pracovníkov VSRD ovplyvňuje kvalitu služieb a výsledkov predovšetkým prostredníctvom vedomostí, zručností a schopností, ktoré praktici odovzdávajú a podporujú. Tiež sa považuje za dôležité, aby pracovníci verili svojim schopnostiam organizovať a vykonávať postupy potrebné na to, aby dosiahli želané výsledky (Fives, 2003). Kvalifikácie môžu byť dôležité z hľadiska toho, ktoré súbory zručností a ktoré vedomosti sú považované za dôležité pre prácu s malými deťmi. Zručnosti a vlastnosti pracovníkov, ktoré výskum identifikuje ako dôležité pri uľahčovaní kvalitných služieb a výsledkov sú:

² „Kvalita procesu“ označuje to, čo deti v skutočnosti zažívajú v ich programoch: to čo sa odohráva v rámci určitého prostredia. „Kvalita obsahu“ špecificky označuje vecný obsah toho, čo sa deti učia (napr. vzdelávací program).

- Dobré znalosti o vývoji dieťaťa a o učení;
- Schopnosť rozvíjať postoje detí;
- Schopnosť pochváliť, upokojiť, vypočuť a byť vnímavý voči deťom;
- Vodcovské zručnosti, riešenie problémov a tvorba cielených vyučovacích plánov; a
- Dobrá slovná zásoba a schopnosť získať názory detí.

Nie je to kvalifikácia *ako taká*, čo má vplyv na výsledky detí, ale to, čo ich výrazne zlepší, je schopnosť členov zboru s lepšou kvalifikáciou vytvárať pedagogické prostredie vysokej kvality (Elliott, 2006; Sheridan a kol., 2009). Je preukázané, že kvalifikovanejší personál pomáha rozvíjať obohatené stimulujúce prostredia a kvalitnú pedagogiku; a kvalitnejšia pedagogika vedie k lepším učebným výsledkom (Litjens a Taguma, 2010). Kľúčovými prvkami vysokej kvality personálu sú spôsoby, akými pracovníci zapájajú deti, stimulujú svoju interakciu s deťmi ako aj interakciu detí medzi sebou a využívajú rozličné pomocné stratégie, napríklad vedenie, modelovanie a vypytovanie sa.

Špecializovanejšie vzdelávanie a odborná príprava pracovníkov v oblasti VSRD je vo výraznom vzťahu so stabilnými, citlivými a stimulujúcimi interakciami (Shonkoff a Philips, 2000). Ďalšími prvkami vysokej kvality zamestnancov sú znalosti obsahu (vzdelávacieho programu) zo strany pracovníkov a ich schopnosť vytvárať multidisciplinárne učebné prostredie (Pramling a Pramling Samuelsson, v tlači 2011).

Na čom najviac záleží?

Úroveň vzdelania a/alebo pedagogickej praxe

Štúdie ktoré riešili otázku, či vyššie kvalifikácie pracovníkov vedú k lepšej pedagogickej praxi priniesli zmiešané výsledky. Existujú rôzne štúdie poukazujúce na to, že všeobecne vyššia úroveň vzdelania sa spája s vyššou pedagogickou kvalitou v prostrediach VSRD. Jedna z nich zistila, že učitelia pre deti predškolského veku s titulom bakalára boli najefektívnejšími praktikmi. Ich efektívnosť sa merala v rámci triedy a vychádzala zo stimulácie, vnímavosti a zapojenia detí do učebných aktivít (Howes a kol., 2003). Výsledky anglickej štúdie Efektívne zabezpečenie predškolského vzdelávania (Effective Provision of Pre-school Education, EPPE) (Spojené kráľovstvo) tiež ukázali, že kľúčové vysvetľujúce faktory VSRD vysokej kvality súviseli s „vyššími kvalifikáciami, vodcovskými zručnosťami pracovníkov a s dlhoročnou praxou pracovníkov; s tým, že kvalifikovaní pracovníci pracujú spolu s menej kvalifikovanými a poskytujú im podporu; s dobrými vedomosťami pracovníkov o vývoji a učení dieťaťa“ (Siraj-Blatchford, 2010). Vyššie podiely pracovníkov s nízkou kvalifikáciou sa spájali s menej priaznivými výsledkami detí v sociálnej aj emocionálnej oblasti (sociálne vzťahy s rovesníkmi a spolupráca).

Avšak všeobecný záver, že vyššie vzdelanie pracovníkov VSRD vedie k vyššej kvalite pedagogiky, a preto k lepším výsledkom detí, nepodporili všetky štúdie. Early a kol. (2007) zdôrazňujú, že kvalita učiteľa je veľmi zložitou otázkou. Medzi úrovňou vzdelania pracovníkov a kvalitou práce v triede či výsledkami učenia nie je jednoduchý vzťah. Skúmali vzťah medzi výsledkami detí a kvalifikáciami pracovníkov a zistili, že medzi nimi buď nie sú žiadne spojenia alebo sú protirečivé. Tvrdia, že zvýšenie vzdelania pracovníkov nepostačí na zlepšenie kvality práce v triede alebo na maximalizáciu akademických prírastkov detí. Skôr je pravdepodobné, že zvýšenie efektívnosti vzdelávania v ranom detstve si vyžiada širokú škálu aktivít odborného

rozvoja a podporu interakcií pracovníkov a detí. Oblasť zlepšovania pedagogických postupov pracovníkov VSRD zahŕňa podporu schopnosti personálu komunikovať s deťmi a vzájomne na seba pôsobiť, spoločným a udržateľným spôsobom (Sheridan a kol., 2009).

Výskum tiež zdôrazňuje, že nie je potrebné, aby mali všetci pracovníci vysoké úrovne všeobecného vzdelania. Vysokokvalifikovaní členovia personálu môžu mať pozitívny vplyv na tých, čo s nimi pracujú a nemajú rovnako vysoké kvalifikácie. Štúdia EPPE zisťuje, že pozorované správanie nižšie kvalifikovaných pracovníkov bolo pozitívne ovplyvňované, ak pracovali spoločne s vysoko kvalifikovanými pracovníkmi (Sammons, 2010).

Špecializované vzdelávanie a odborná príprava

Nielen úroveň vzdelania ale aj obsah vzdelávacieho alebo školiaceho programu pre pracovníkov sú dôležité pre úroveň kvality vo VSRD. Špecializované vzdelávanie sa spája s lepšími výsledkami detí a zlepšenými schopnosťami pracovníkov zabezpečiť vhodné pedagogické učebné príležitosti. Špecializácia môže označovať „akékoľvek vzdelávanie alebo prípravu so zameraním na vzdelávanie v ranom detstve, vývoj dieťaťa alebo podobné témy nad rámec všeobecných vzdelávacích znalostí“ (Litjens a Taguma, 2010).

Základné (počiatočné) vzdelávanie a odborná príprava v oblastiach, ako raný vývoj dieťaťa a rané vzdelávanie zvyšujú pravdepodobnosť, že praktici budú efektívni pri podpore výchovného, socio-emocionálneho a zdravého vývoja detí.

Schopnosť praktikov vytvárať bohaté, stimulujúce prostredia vo VSRD ohrozuje, ak majú pracovníci nevhodný, nedostatočný, alebo nesprávny obsah a pedagogické vedomosti. Keď sú pracovníci školení v otázkach raného vývoja a starostlivosti, môžu lepšie rozvíjať hľadisko dieťaťa (Sommer a kol., 2010); môžu lepšie integrovať hru a učenie do praxe (Pramling Samuelsson a Asplund Carlsson, 2008; Johansson a Pramling Samuelsson, 2009); majú lepšiu schopnosť riešiť problémy a tvoriť ciele učebné plány; a majú lepšiu slovnú zásobu, ktorá stimuluje rozvoj ranej gramotnosti (NIEER, 2004). Okrem toho pracovníci s vyšším vzdelaním a špecializovanou prípravou sa zapájajú do pozitívnejších interakcií učiteľ/dieťa, vrátane schopnosti pochváliť, utíšiť, vypočuť a byť vnímavý voči deťom (Howes a kol., 2003).

Špecializované vzdelávanie a príprava však *nezaručujú* vyššiu efektívnosť (Hyson a kol., 2009). Kvalita vzdelávacieho alebo školiaceho programu môže byť dôležitejším faktorom schopnosti personálu stimulovať rozvoj a učenie detí. Je potrebné kvalitné vzdelávanie pracovníkov od začiatku; a vo všeobecnosti sa volá po väčšej zhode v rámci programov počiatočnej prípravy, aby sa zvýšila kvalita (Elliot, 2006).

Sústavné vzdelávanie a odborná príprava sú tiež dôležité. Výskum ukazuje, že na to, aby si pracovníci udržali svoju odbornú kvalitu, je potrebné aby sa zapájali do sústavného odborného rozvoja³. Kvalifikovaný praktik nemá iba dobrú počiatočnú úroveň vzdelania, ale stará sa o to, aby sa účinky prvotného vzdelania neoslabili (Fukkink a Lont, 2007; Mitchell a Cubey, 2003). Sústavný odborný rast má potenciál doplniť vedomosti a zručnosti, ktoré môžu pracovníkom chýbať alebo ktoré si vyžadujú aktualizáciu z dôvodu zmien v konkrétnych odboroch poznania. To je zvlášť dôležité vo VSRD, kde neustále vznikajú nové programy. Objem výskumu o tom, čo

³ „Priebežný odborný rozvoj“ označuje interné vzdelávanie a odbornú prípravu už v zamestnaní. Litjens a Taguma (2010) uvádzajú jasnú definíciu interného vzdelávania. „Zahŕňa všetky plánované programy učebných príležitostí pre členov personálu poskytovateľov VSRD za účelom zlepšiť výkon jednotlivcov už zaradených do pracovných pozícií.“

sa osvedčuje narastá, diskusie o kvalite VSRD pokračujú, pričom ťažiskom záujmu sa stala rozvojová perspektíva.

Interné (sústavné) vzdelávanie a odborná príprava sa môžu uskutočňovať „v zamestnaní“ alebo ich môže zabezpečovať externý zdroj, napríklad školiace ústavy alebo vysoké školy. Môže sa zabezpečovať napríklad prostredníctvom stretnutí pracovníkov, pracovných dielní, konferencií, tematického školenia, terénneho konzultačného školenia, praxe pod dohľadom supervízora alebo mentora. Kľúčom k účinnému odbornému rastu je stanoviť správne školiace stratégie, aby sa pomohlo praktikom VSRD zostať dobre informovaní o vedecky podložených metódach a kurikulárnych tematických poznatkoch tak, že budú schopní tieto poznatky uplatniť vo svojej práci (Litjens a Taguma, 2010). Zdôrazňuje sa tiež, že by vzdelávanie a príprava mali pokračovať počas dlhšieho obdobia: pracovníci by mali mať dlhodobé alebo pravidelné príležitosti na odborné vzdelávanie (Sheridan, 2001). Iba ak sa vzdelávacie zážitky zameriavajú na potreby pracovníkov, a ak ide o skutočné zážitky, pri ktorých dochádza k učeniu a príležitostiam sa rozvíjať, môže mať odborný rast priaznivé výsledky (Mitchell a Cubey, 2003).

Tematické školenie sa javí byť účinným spôsobom zlepšovania vedomostí a zručností. Terénne konzultácie môžu byť tiež veľmi efektívne, keďže poskytujú pracovníkom VSRD možnosť spätnej väzby na ich zvyčajné metódy. Navyše sa zisťuje, že praktici, ktorí nemajú akademické vzdelanie ale zúčastňujú sa na príslušných odborných seminároch VSRD zabezpečujú starostlivosť vyššej kvality ako ich kolegovia, ktorí sa na nich nezúčastňujú (Burchinal *a kol.*, 2002). Avšak všeobecne je málo jasné, ktoré formy odborného rastu sú *najefektívnejšie*. Jedným z dôvodov je to, že pracovníci majú rozličné potreby: praktici mávajú veľmi rôznorodé vzdelanie a efektívne školiace metódy by mali zohľadniť tieto odlišnosti (Elliott, 2006).

Vedenie riadiacich pracovníkov

Vedúci pracovníci (manažéri) zohrávajú dôležitú úlohu pri podpore odborného rastu. Od nich závisí, nakoľko stredisko podporuje, stimuluje a dotuje odborný rast (Ackerman, 2006). Kvalitu personálu udržiava také vedenie, ktoré podnecuje a podporuje tímovú prácu, odovzdávanie informácií, odborný rozvoj pracovníkov (OECD, 2006). Kvalita vedúcich pracovníkov a manažérov služieb VSRD je vo významnom vzťahu s úrovňou ich vzdelania a odborného rozvoja, ako potvrdila aj štúdia EPPE (Sylva *a kol.*, 2010).

Rozdiely medzi vzdelávaním a odbornou prípravou pre vzdelávanie rôznych vekových skupín

Americký Národný inštitút detského zdravia a rozvoja (NICHD) zdôrazňuje, že hoci má vzdelávanie a príprava pracovníkov vplyv na dojčatá a batolátá, formálne vzdelávanie pracovníkov je silnejším indikátorom pri deťoch predškolského veku ako pri mladších deťoch (NICHD, 2000). Pri mladších deťoch (batolátach a dojčatách) je špecializované a praktické vzdelávanie silnejšie spájané s kvalitou vychovávateľov a s kognitívnymi a sociálnymi výsledkami.

Sociálna rovnosť a odborný rast

VSRD sa často považuje za prostriedok, ktorým je možné dať deťom zo sociálne znevýhodnených prostredí „počiatočnú výhodu“, keď začínajú s povinnou školskou dochádzkou. Vychovávatelia v ranom detstve nachádzajú čoraz zložitejšie sociálne prostredia a stretávajú sa s množstvom rodinných zázemí a zážitkov. Tieto faktory vytvárajú naliehavé požiadavky

prijímať nové pedagogiky a organizačné postupy, aby sa uspokojil tento pluralizmus (Elliott, 2006). V rôznych krajinách to viedlo k požiadavkám na vedomosti a zručnosti zamestnancov.

V súlade s otázkami integrácie a prevencie sociálnej nerovnosti, ktoré zdôrazňujú politici aj odborníci, zahŕňa súčasný a novo sa črtajúci obsah sústavného odborného rozvoja: interkultúrne prístupy, prístupy k druhým jazykom, prácu s deťmi s osobitnými potrebami, prácu s ohrozenými deťmi a osobitné zameranie na osvojovanie si jazyka (Eurydice, 2009). Ale zatiaľ sa vie málo o efektívnosti týchto prístupov.

Aké sú politické dôsledky?

Zvyšovanie kvalifikácií praktikov VSRD

Vysoko kvalifikovaní praktici často poskytujú VSRD lepšej kvality. To môže prinášať lepšie výsledky detí, sociálne aj akademické, nielen krátkodobu ale aj v dlhodobom horizonte. Nie je potrebné, aby všetci zamestnanci pracujúci vo VSRD mali vysoké úrovne vzdelania, čo môže byť nerealizovateľné a tiež nemusí byť žiadúce. Avšak tí, čo majú nižšie úrovne všeobecného vzdelania by mali pracovať po boku tých s vyššiu kvalifikáciu.

Zabezpečenie sústavného odborného rozvoja pre pracovníkov VSRD

Sústavný odborný rozvoj môže viesť k vyššej kvalite služieb vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve a ich výsledkov. Účasť na pracovnom seminári býva jednoduchým spôsobom realizácie prostriedku odborného rastu; avšak kvalitné tematické školenie, terénne konzultačné školenie alebo prax pod dohľadom supervízora môžu byť účinnejšie. Sústavný odborný rozvoj nemá byť iba dostupný ale mal by byť predpokladom zotrvania a postupu v tejto profesii. Okrem toho, by sa mal odborný rast upravovať na potreby pracovníkov.

Zabezpečenie špecializovaných školiacich kurzov pre tých, čo pracujú s malými deťmi

Interné školenie, ktoré poskytuje možnosti špecializácie vo VSRD sa považuje za prospešné: výchova malých detí si vyžaduje špeciálne zručnosti a okruhy vedomostí vrátane množstva tematických a rozvojových oblastí.

Čo je ešte stále neznáme?

Pojem kvality vo VSRD

Výskumníci ešte stále diskutujú o pojme „kvality“ vo VSRD. Posudzovanie kvality vnáša prítomnosť hodnôt. Účinok vzdelávania a odbornej prípravy učiteľov na kvalitu VSRD závisí od vymedzenia pojmu kvality a od nástroja použitého na meranie tejto kvality. Vývojové výsledky detí sa často používajú ako najdôležitejšia závislá premenná pri hodnotení kvalitného VSRD, ale zostáva tu otvorený priestor pre diskusiu o tom, ktoré vývojové výsledky by sa mali sledovať.

Obsah prípravy a vzdelávania pracovníkov VSRD

Debata okolo pojmu „kvality“ vo VSRD znamená, že aj obsah prípravy a vzdelávania pracovníkov VSRD zostáva otázkou diskusie. Niektorí odborníci na rané detstvo vyjadrujú obavy, či je pre malé deti vhodný dôraz na 1) normy a testovanie (výkon a nie odvodzovanie

významu), 2) učenie vopred vymedzených poznatkov a nie hru, objav, osobný výber a zodpovednosť dieťaťa – tradičné nástroje učenia raného detstva, a 3) zanedbávanie rozvojovej pripravenosti vo vzdelávacom programe VSRD (pozri „Stručný prehľad výskumu: Na vzdelávacom programe záleží“).

Efektívnosť úrovne vzdelávania a rôznych interných školiacich stratégií

Hoci sa našli korelácie medzi úrovňou vzdelania a kvalitou pedagogiky, presný vzťah medzi nimi je stále nejasný. Málo sa vie aj o efektívnosti rôznych školiacich stratégií na pomoc praktikom zostať dobre informovaní. Je potrebné ďalej skúmať ako zapojiť pracovníkov do poznávania a realizovania postupov založených na dôkazoch (Diamond a Powell, 2011).

Vedomosti, vodcovstvo a kompetencie manažérskych pracovníkov

Doposiaľ sa kládol dôraz na individuálne kvalifikácie pracovníkov. Zistilo sa, že aj vedomosti, vodcovstvo a kompetencie manažéra sú tiež dôležité. Je potrebný výskum, ktorý ukáže nakoľko sú dôležité a prečo; aký druh kvalifikácií a prípravy by bol najvhodnejší pre manažérov; aký by bol najvhodnejší spôsob poskytovania takéhoto vzdelávania; atď.

Etnická rôznorodosť v príprave a vzdelávaní

Efektívnosť vzdelávania učiteľov (počiatočného, aj interného – v zamestnaní), v ktorom sa venuje osobitná pozornosť sociálnej a etnickej rôznorodosti nebola takmer vôbec hodnotená. Je to dôležitá otázka rastúceho významu z dôvodov väčšej etickej rôznorodosti obyvateľstva, ktorej čelia mnohé krajiny.

ZDROJE

- Ackerman, D. (2006), "The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages", *Educational Policy*, zv. 20, č. 1, s. 85-112.
- Burchinal, M., D. Cryer a R. Clifford (2002), "Caregiver training and classroom quality in child care centers", *Applied Developmental Science*, zv. 6, č. 1, s. 2-11.
- Diamond, K. E. a D. R. Powell (2011), "An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers", *Journal of Early Intervention*, Zv. 33, č. 1, s. 75-93.
- Early, D. et al. (2007), "Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs", *Child Development*, zv. 78, č. 2, s. 558-580.
- Elliott, A. (2006), "Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children", *Australian Education Review*, zv. 50, Australian Council for Educational Research.
- Eurydice (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Eurydice, Brusel.
- Fives, H. (2003), "What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review", príspevok prezentovaný na výročnej konferencii Americkej asociácie

- školského výskumu/ American Educational Research Association Annual Conference, Chicago.
- Fukkink, R. G. a A. Lont (2007), "Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 22, s. 294-311.
- Howes, C., J. James a S. Ritchie (2003), "Pathways to effective teaching", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 18, s. 104-120.
- Hyson, M., H. B. Tomlinson a C. A. S. Morris (2009), "Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future", *Early Childhood Research and Practice*, zv. 11, č. 1.
- Johansson, E. a I. Pramling Samuelsson (2009), "To weave together: Play and learning in early childhood education", *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, zv. 16, č. 1, s. 33-48.
- Litjens, I. a M. Taguma (2010), Prehľad literatúry na 7. stretnutie Sieť OECD o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve/ "Literature overview for the 7th meeting of the Network on Early Childhood Education and Care", OECD, Paríž.
- Mitchell, L. a P. Cubey (2003), Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings. Správa pre Ministerstvo školstva Nového Zélandu/ Report for the New Zealand Ministry of Education. Wellington: NCER.
- NIEER (2004), "Better Teachers, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications", *Policy Brief*, NIEER, New Jersey.
- NICHHD Early Child Care Research Network (2000), "Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers", *Applied Developmental Science*, zv. 4, č. 3, s. 116-135.
- OECD (2005), Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, Paríž.
- OECD (2006), Starting Strong II: Early Childhood Education and Care, OECD, Paríž.
- Pramling Samuelsson, I. a M. Asplund Carlsson (2008), "The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood", *Scandinavian Journal of Educational Research*, zv. 52, č. 6, s. 623-641.
- Pramling, N. a I. Pramling Samuelsson (v tlači 2011), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, Holandsko: Springer.
- Sammons, P. (2010) "The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus" in: Sylva et al. (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, London/New York.
- Sheridan, S. (2001), "Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool - A Model of Competence Development", *Early Child Development and Care*, zv. 166, s. 7-27, (B).

- Sheridan, S. (2009), "Discerning pedagogical quality in preschool", *Scandinavian Journal of Educational Research*, zv. 53, č. 3, s. 245-261.
- Sheridan, S., I. Pramling Samuelsson a E. Johansson (eds.) (2009), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande* [Children's early learning: A cross-sectional study of preschool as an environment for children's learning], *Göteborg Studies in Educational Sciences*, zv. 284, Göteborg, Švédsko: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Shonkoff, J. P. a D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington DC.
- Siraj-Blatchford, I. (2010), in Sylva *et al.* (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, Londýn/New York.
- Sommer, D., I. Pramling Samuelsson a K. Hundeide (2010), *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*, New York: Springer.
- Sylva, K. a kol. (2010), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, Londýn/New York.

PRACOVNÉ PODMIENKY SÚ DÔLEŽITÉ

Čo sú „pracovné podmienky“?

Pracovné podmienky v prostrediach VSRD často odkazujú na štrukturálne kvalitatívne indikátory (napr. mzdy, pomer pracovníkov/dieťa, maximálna veľkosť skupiny, pracovný čas, atď.) a iné charakteristiky (napr. nefinančné dávky, tímová práca, manažérske vodcovstvo, pracovná záťaž, atď.), ktoré môžu ovplyvňovať schopnosť odborných pracovníkov vykonávať dobre svoju prácu, ich spokojnosť s pracovným miestom, pracovnými úlohami a povahou práce.

Čo je v stávke?

Získanie, vyškolenie a udržanie vhodne kvalifikovaných pracovníkov VSRD je výzvou. Dobré pracovné podmienky sú silným stimulom pre kvalifikovaný personál k tomu, aby vstúpil do tejto profesie. Štrukturálnym kvalitatívnym indikátorom sa dostalo dostatočnej pozornosti, pretože je obvykle možné ich regulovať alebo usmerňovať na celoštátnej úrovni. Pre kvalitu personálu je tiež rozhodujúce, aby boli praktici motivovaní a podporovaní uplatňovať to, čo sa naučili.

Early Matters Symposium Európskej komisie (Európska komisia, 2009) konštatovalo, že mnohé výsledky výskumu poukazujú na to, že okrem vzdelávania a odbornej prípravy sú pracovné podmienky pracovníkov dôležité pri zaisťovaní bezpečných, zdravých a dobrých učebných prostredí pre deti. Napriek týmto zisteniam sa rezort VSRD obvykle spája s relatívne slabými pracovnými podmienkami a slabou kompenzáciou, čo vedie k vysokým mieram fluktuácie. Ročná fluktuácia pracovníkov centier VSRD často presahuje 40%, čo oslabuje kvalitu starostlivosti (Moon a Burbank, 2004).

Prečo na pracovných podmienkach vo VSRD záleží?

Výskum upozorňuje na to, že schopnosť pracovníkov starať sa o potreby detí je ovplyvňovaná nielen úrovňou ich vzdelania alebo prípravy ale aj vonkajšími faktormi, ako sú pracovné prostredie, plat a pracovné zvýhodnenia (Shonkoff a Philips, 2000). Pracovné podmienky môžu ovplyvňovať spokojnosť pracovníkov s prácou a ich schopnosť plniť si svoje úlohy; a tiež ich možnosti mať pozitívne interakcie s deťmi, venovať im dostatočnú pozornosť a stimulovať ich vývoj.

So stabilnými, citlivými a stimulujúcimi interakciami personálu s deťmi sú tesne späté kontext a podmienky, v ktorých členovia personálu pracujú. Jedna štúdia zistila, že nízke mzdy: i) ovplyvňujú spôsoby vzájomného pôsobenia personálu a detí, a ii) sú spojené s vysokými mierami fluktuácie (Huntsman, 2008). Vysoké miery fluktuácie môžu negatívne vplývať na kvalitu VSRD, keďže zabezpečenie pracovníkmi je menej stabilné, čo môže spätne ovplyvňovať vývoj detí. Keď sa členovia personálu pravidelne menia v rámci skupiny detí, personál a deti majú menšiu šancu vytvoriť si stále vzťahy a výchovné stimulujúce interakcie sú menej časté (CCI, 2006).

Výskum o vplyvoch pracovných podmienok na vývoj detí nie je veľmi rozsiahly a zistenia nie vždy ukazujú rovnakým smerom. Spôsobuje to skutočnosť, že medzi pomermi počtu pracovníkov na dieťa, kvalifikáciami pracovníkov, kvalitou a typom zabezpečenia existuje zložitá vzájomná súvislosť, čo sťažuje vyčlenenie vplyvu konkrétnej charakteristiky pracovných podmienok (Sammons, 2010).

Na čom najviac záleží?

Po prvé, je dôležité zdôrazniť, že v tejto oblasti je potrebný ďalší výskum. Dostupné výskumné zistenia sa zameriavajú skôr na vplyvy na spokojnosť pracovníkov a nie na vývoj detí. Podľa zistení sa mnohé aspekty pracovných podmienok spájajú s kvalitou služieb VSRD, pričom niekoľko aspektov súvisí s vývojom detí. Tabuľka 3.1 prináša prehľad zistení výskumu, pričom uvádza charakteristiky pracovných podmienok, ktoré sú dôležité.

Tabuľka 3.1 Ktoré pracovné podmienky personálu zvyšujú kvalitu VSRD

Optimálne pracovné podmienky personálu	Oblasť zlepšenia	
	Služby VSRD	Výsledky detí
1. Vysoký pomer pracovníkov/na dieťa a malá veľkosť skupiny	X	X
2. Konkurenčné mzdy a zvýhodnenia	X	Nejasné
3. Primeraný rozvrh /záťaž	X	Nejasné
4. Nízka fluktuácia pracovníkov	X	X
5. Stimulujúce a hravé fyzické prostredie	X	Nejasné
6. Schopný a nápomocný manažér centra	X	Nejasné

Poznámka: Oblasti zlepšenia, ktoré zostávajú „nejasné“ predstavujú dôležité príležitosti pre budúci výskum VSRD.

Zdroje: Ackerman, 2006; Burchinal *a kol.*, 2002; De Schipper *a kol.*, 2004; De Schipper *a kol.*, 2006; De Schipper *a kol.*, 2007; Diamond a Powell, 2011; Huntsman, 2008; Litjens a Taguma, 2010; Loeb *a kol.*, 2004; Moon a Burbank, 2004; Sheridan a Shuster, 2001; Sheridan *a kol.*, 2009; Torquati *a kol.*, 2007.

Pomer pracovníkov na dieťa

Vyššie pomery počtu pracovníkov a detí, ktoré odkazujú na menší počet detí na pracovníka zvyčajne zvyšujú kvalitu VSRD a napomáhajú lepším vývojovým výsledkom detí (Burchinal *a kol.*, 2002; De Schipper *a kol.*, 2006; Huntsman, 2008; Torquati *a kol.*, 2007). Hoci existuje niekoľko starších štúdií s protirečivými výsledkami, váha dôkazov sa prikláňa k záveru, že pomer pracovníci/deti v prostredí VSRD sa významne spája s kvalitou (Huntsman, 2008). Zistenia o „kvalite“ môžeme zhrnúť takto:

Lepšie vzájomné interakcie pracovníkov a detí a menší stres pre pracovníkov

Vyššie pomery počtu pracovníkov a detí sa spájajú s lepšími pracovnými podmienkami a menším stresom. Zisťuje sa, že pracovníci poskytujú deťom väčšiu podporu, ak majú na starosti menšiu skupinu detí (De Schipper *a kol.*, 2006). Vyšší pomer počtu pracovníkov a detí zlepšuje pracovné podmienky v rámci prostredí VSRD, keďže pracovníci môžu venovať dostatočnú pozornosť rôznym oblastiam vývoja a vytvárať viac starostlivých a zmysluplných interakcií s deťmi. So stúpajúcim počtom detí na pracovníka trávia pracovníci viac času pri reštriktívnej a rutinej komunikácii s deťmi a menej času pri pozitívnych verbálnych interakciách (Litjens a Taguma, 2010; Rao *a kol.*, 2003).

Lepší vývoj detí

Deti bývajú pohotovejšie k spolupráci v aktivitách a interakciách pri vyšších pomeroch pracovníkov a detí. Tiež pozorovať tendenciu k lepšiemu výkonu v kognitívnych a jazykových hodnoteniach, keď sú pomery počtu pracovníkov a detí vyššie. Okrem toho sa javí, že pri vyšších pomeroch pracovníkov a detí sa zlepšuje akademický vývoj, hoci nie je veľa (súčasných) štúdií, ktoré skúmali túto tému (Huntsman, 2008; Sylva *a kol.*, 2004). Zmienovaný výskum limituje skutočnosť, že väčšina zistení je takmer výlučne korelačná a uskutočnilo sa len veľmi málo experimentálnych štúdií (Huntsman, 2008). Jedna experimentálna štúdia, ktorú uskutočnili Chetty *a kol.* (2011) zistila, že hoci menšie pomery počtu pracovníkov a detí vo veku tri až štyri roky zlepšili výsledky, nedošlo k dlhotrvajúcim účinkom na príjmy v dospelosti. Avšak celková kvalita prostredia VSRD mala vplyv na príjmy v dospelosti.

Vysoké pomery počtu pracovníkov a detí sa považujú za mimoriadne dôležité pri mladších deťoch; bolo preukázané, že obzvlášť dojčatám a batolátam prospievajú vysoké pomery počtu pracovníkov a detí (De Schipper, 2006). V mnohých krajinách sú tieto pomery počtu pracovníkov a detí regulované tak, že sú vyššie pri veľmi malých deťoch a nižšie pri starších deťoch (NICHHD, 2002). Chýba však výskum, vypovedajúci o presnom pomere, ktorý je najpriaznivejší v zmysle zlepšenia spokojnosti učiteľov s prácou, kvality VSRD a výsledkov detí. Napriek tomu sa mnohí odborníci na vzdelávanie v ranom detstve domnievajú, že akýkoľvek pomer nižší ako 1:3 alebo 1:4 pri deťoch do dvoch rokov veku je nepostačujúci na to, aby umožnil efektívnu interakciu personálu s každým dieťaťom (Litjens a Taguma, 2010).

Veľkosť skupiny

Zvýšená kvalita procesu, hoci priamy vplyv zostáva nejasný

Veľkosti skupín sú často regulované, pričom sa určuje počet detí, ktoré majú byť zaradené do skupiny s dozorom. Nie všetky štúdie nachádzajú vplyvy veľkosti skupiny na kvalitu VSRD: veľkosti vplyvu sú obvykle malé a faktor „veľkosti“ sa často ťažko vyčleňuje tam, kde boli do rovnakej analýzy zahrnuté aj pomery počtu pracovníkov a detí. Ďalším obmedzením vo výskume týkajúcom sa veľkosti skupín je to, že iba zriedka zohľadňuje vekové miešanie detí, čo môže byť dôležitým faktorom (vekovo homogénne skupiny sa ľahšie zvládajú). Celkovým záverom výskumu však je to, že veľkosť skupiny má vplyv na kvalitu procesu (napr., vzájomný vzťah pracovníkov a detí, komunikáciu pracovníkov s rodičmi). Ak pracovníci vnímajú svoje pracovné podmienky ako príjemnejšie, má to vplyv na ich starostlivejšie a podnetnejšie správanie (Huntsman, 2008; Burchinal *a kol.*, 2002; Clarke-Stewart *a kol.*, 2002).

Kvalita triedy a spokojnosť pracovníkov s prácou

Výskum naznačuje, že nielen pomer počtu pracovníkov a detí ale aj počet dospelých v triede má vplyv na kvalitu a spokojnosť s prácou. Bolo zistené, že kvalita triedneho prostredia sa zlepšuje s každým ďalším dospelým v miestnosti. Keď zamestnanci pracujú v triede spolu, vytvára to možnosti na vedenie, konzultovanie a diskusiu o pracovných úlohách (Goelman *a kol.*, 2006). Musia sa vymedziť jasné roly a očakávania, aby sa tímová práca v prostrediach VSRD využila čo najlepšie. Podľa súčasnej praxe najímanie asistentov vo všeobecnosti nevykompenzovalo väčšie skupiny a menej kontaktov s učiteľmi (Chartier a Geneix, 2006; Finn a Pannozzo, 2004).

Odmeňovanie: mzdy a iné zvýhodnenia

Vyššie mzdy a lepšie pracovné podmienky ovplyvňujú spokojnosť ľudí v zamestnaní, pracovnú motiváciu a nepriamo kvalitu ich učenia, starostlivosti a interakcií s deťmi (Huntsman, 2008; Moon a Burbank, 2004).

Nižšie mzdy prispievajúce k menšej procesuálnej kvalite pre rozvoj detí

Výskum naznačuje, že tam, kde sú vo VSRD veľmi nízke mzdy, „ovplyvňuje táto skutočnosť kvalitu predovšetkým tým, že bráni kvalifikovaným a zameraným jednotlivcom, aby vôbec uvažovali o práci v oblasti starostlivosti o deti alebo vzdelávaní v ranom detstve“ (Manlove a Guzella, 1997). Nízke mzdy, ako už bolo uvedené, sa spájali s vysokou fluktuáciou pracovníkov (Moon a Burbank, 2004), čo ovplyvňuje jazykový a socioemocionálny rozvoj detí, ako aj vzťahy, ktoré si vytvárajú s odborným personálom (Whitebook 2002; Torquati 2007). Nízke mzdy sú tiež v korelačnom vzťahu s predstavou, že práca v rezorte VSRD nie je profesiou s vysokou prestížou (Ackerman, 2006).

Hoci vo väčšine krajín OECD nie je plat v profesiách súvisiacich so VSRD veľmi vysoký (OECD, 2006), nie je to tak vo všetkých krajinách OECD. Napríklad v škandinávskych krajinách, kde na prácu učiteľa vo VSRD je potrebný bakalársky stupeň vzdelania, dostávajú pracovníci lepší plat a ich profesia má vyššiu prestíž ako v krajinách s nižším ohodnotením. Krajiny, ktoré majú delený systém, majú často nižšie požiadavky na vzdelanie a nižšie mzdy pre zamestnancov pracujúcich s veľmi malými deťmi (vo veku do troch alebo štyroch rokov) a vyššie požiadavky na vzdelanie a vyššie finančné ohodnotenie (a vyššiu prestíž) pre tých, čo pracujú s deťmi vo veku od troch či štyroch rokov do veku začiatku základnej školy.

Nefinančné stimuly prispievajúce k vyššej spokojnosti v zamestnaní a k vyššej kvalite procesu

Počet dní prázdnin a kompenzácie, ktoré pracovníci VSRD dostávajú za odpracované hodiny navyše majú podľa zistení tiež pozitívny vplyv na spokojnosť v zamestnaní. To následne súvisí s kvalitou interakcií učiteľa s deťmi (Doherty a kol., 2000).

Sociálne postavenie a profesionálna identita

Aj keď učiteľia detí predškolského veku majú vyššie postavenie v rámci rezortu, nedostáva sa im nevyhnutne vyššieho uznania zo strany vonkajšieho sveta, čo pozorujú napríklad v Dánsku a vo Švédsku (Berntsson, 2006). S cieľom zvýšiť hodnotu pripisovanú tomuto povolaniu a bojovať proti rodovým stereotypom sa navrhuje, že sa musí zmeniť „profesionálna identita“ pracovnej sily VSRD (OECD, 2006).

Miera fluktuácie

Zistilo sa, že stabilita v starostlivosti je v silnom a dôsledne pozitívnom vzťahu s výsledkami detí (Loeb a kol., 2004). V štúdiách starostlivosti o dieťa v rôznych krajinách sa uvádza vysoká fluktuácia pracovníkov, v rozmedzí 30% až 50% ročne (Huntsman, 2008; Moon a Burbank, 2004).

Vysoká fluktuácia pracovníkov sa spája s nižšou kvalitou služby a horšími výsledkami detí. Centrá s nízkymi mierami fluktuácie majú pracovníkov, ktorí sa zapájajú do vhodnejších a pozornejších interakcií s deťmi. Vysoké miery fluktuácie narúšajú nadväznosť starostlivosti. Moon a Burbank (2004) tvrdia, že pri vysokých mierach fluktuácie deti trávajú menej času v zmysluplných aktivitách.

Pracovné zaťaženie

Vysoké pracovné zaťaženie sa spája so stresovanými pracovníkmi. Pracovné zaťaženie znamená počet pracovných hodín a naznačuje rozsah, v akom je pracovný harmonogram personálu zlučiteľný s rodinným životom a fyzickými požiadavkami v práci. Veľké skupiny, nízke pomery počtu pracovníkov a detí a vysoké zaťaženie sú potenciálnymi stresormi pre pracovníkov profesie vo VSRD. Všeobecne platí, že stresovaní pracovníci podávajú menej dobrý výkon. Niektoré výsledky výskumu sa venujú účinkom zaťaženia na kvalitu VSRD a naznačujú, že praktici s vysokým zaťažením podávajú slabší výkon ako ich kolegovia s ľahšími pracovnými rozvrhmi (De Schipper *a kol.*, 2007).

Fyzické aspekty prostredia

Zistilo sa, že bohaté, hravé a učebné prostredie je dôležité. Väčší priestor prospieva detskému vývoju, hoci jeho úplný dopad či vplyvy fyzických aspektov zostávajú nejasné. Národný ústav detského zdravia a ľudského vývoja Spojených štátov (NICHD, 2002) zistil významnú väzbu medzi pozitívnym správaním pri poskytovaní starostlivosti a fyzickými charakteristikami prostredia, *napr.* priestorové požiadavky vo všeobecnosti a vybavenie a materiály v rámci tohto prostredia. Zistilo sa, že pozornosť detí bol ťažšie odpútať v prostrediach, kde mali k dispozícii väčší priestor. V týchto prostrediach aj pracovníci poskytovali veku primeranejšie postupy a správanie.

Medzikultúrne štúdie o kvalite VSRD vyzdvihujú skutočnosť, že rozdiely vo fyzickom priestore a pomeroch počtu pracovníkov a detí vytvárajú pre pracovníkov rozdielne možnosti. S väčším priestorom môžu pracovníci lepšie organizovať deti do menších skupín, čo následne vytvára lepšie podmienky na učenie a možnosti pre deti hrať sa, relaxovať a učiť sa rôznymi spôsobmi (Sheridan a Shuster, 2001; Sheridan *a kol.*, 2009). Zdá sa, že výskum prináša iba málo rád alebo neuvádza žiadne usmernenie, pokiaľ ide o vhodnosť nariadení o priestorových požiadavkách (Huntsman, 2008) a je potrebný ďalší výskum dôležitosti priestoru pre vývoj dieťaťa.

Úloha manažéra pri podporovaní odborného rastu

Manažéri (riaditelia) sú dôležití pri napomáhaní užitočných pracovných podmienok a pri podporovaní odborného rastu. Hoci časť pracovných podmienok podlieha regulácii, ich druhá časť je špecifická pre každé centrum. Podľa pozorovania poskytovateľa VSRD, ktorí zabezpečujú lepšie pracovné podmienky poskytujú lepšiu starostlivosť a vzdelávanie (Litjens a Taguma, 2010; Diamond a Powell, 2011). Úloha riaditeľov centier VSRD je v tomto významná, keďže sú kľúčovým faktorom v zabezpečovaní priaznivých pracovných podmienok pre svojich pracovníkov.

Je preukázané, že spokojnosť pracovníkov VSRD v zamestnaní, ktorým sa dostáva málo odbornej podpory od vedenia centra je nižšia, a že vykonávajú svoje učebné a výchovateľské úlohy slabšie ako tí, ktorým sa dostáva odbornej podpory (Ackerman, 2006). Odborná podpora obvykle znamená, že centrum podporuje, stimuluje a finančne dotuje odborný rast, že sa konajú pravidelné stretnutia pracovného zboru s vedením centra, a že kolegovia si dávajú povzbudenie a rady (Ackerman, 2006). V mnohých štúdiách nachádzame dôležitosť sústavného odborného rastu, aby sa zabezpečila dobrá informovanosť pracovníkov o osvedčených metódach (stretnutia zboru, konferencie a semináre, prax pod dohľadom, atď.) (Litjens a Taguma, 2010; pozri aj „Stručný prehľad výskumu: Kvalifikácie, vzdelávanie a odborná príprava sú dôležité“).

Aké dôsledky z toho plynú pre politiku?

Výskum vo VSRD na zlepšenie pracovných podmienok

Zistenia výskumu naznačujú, že tí pracovníci, ktorí sú vo svojom zamestnaní spokojní, poskytujú lepšiu starostlivosť a sú lepšími praktikmi. Veľkosť skupín a pomery pracovníkov a detí sú dôležitými faktormi kvality pri vytváraní dobrých pracovných podmienok ako aj toho, aby pracovníci mohli deťom, o ktoré sa starajú, venovať dosť času a pozornosti. Menšie skupiny a vyššie pomery počtu pracovníkov a detí to môžu uľahčiť. Kvalitu zlepšuje aj čas pracovníkov vyhradený na plánovanie, dokumentáciu a analyzovanie a úvahy – individuálne aj kolektívne – o práci s deťmi. Avšak zvýšenie pomerov počtu pracovníkov a detí a znižovanie veľkosti skupín je nákladné. Napríklad redukcia priemerného počtu v triede z 15 na 10 vyžaduje 50-percentný nárast počtu učiteľov, a teda aj celkových prostriedkov na platy učiteľov. A pritom je málo jasné, aké presné veľkosti skupín a pomery pracovníci/deti sú najpriaznivejšie alebo optimálne (Chetty a kol., 2011).

S cieľom zlepšiť postavenie a kvalitu práce v ranom detstve by mohli vlády zvážiť zavedenie rovnakých pracovných podmienok (platov, výhod a možností odborného rastu) pre ekvivalentné kvalifikácie v celej oblasti vzdelávania raného detstva a základného vzdelávania. Malo by sa dohliadať, aby bolo interné školenie spojené s kariérnym postupom a získavaním ďalšej kvalifikácie (OECD, 2006).

Poskytovanie finančných a nefinančných stimulov s cieľom udržať si vzdelaných pracovníkov

Kompenzácia je jedným z dôležitých faktorov podporujúcich dobré pracovné podmienky. Zvýšenie platov veľmi pravdepodobne zníži fluktuáciu pracovníkov a pritiahne vyššie kvalifikovaných pracovníkov. Navyše, zvyšuje aj spokojnosť v zamestnaní. Poskytovanie nefinančnej podpory a stimulov členom profesie tiež zvyšuje spokojnosť pracovníkov a podporuje sústavný odborný rast.

Pohyb pracovníkov by sa mal uvítať, iba ak profesiu opúšťajú pracovníci VSRD najnižšej kvality; takáto prax otvára dvere kvalitnejšiemu personálu. Nový výskum naznačuje, že „vytlačenie“ málo kvalitných pracovníkov VSRD môže dramaticky zlepšiť výsledky žiakov (Hanushek, 2010).

Zvyšovanie povedomia riaditeľov centier VSRD

Riaditelia centier môžu zohrávať dôležitú úlohu v zabezpečovaní dobrých pracovných podmienok nad rámec nariadení pre svojich pracovníkov, pomáhať odbornému rastu a ďalšej odbornej príprave pracovníkov. Pri zvyšovaní kvality VSRD je preto dôležité zvyšovať informovanosť riaditeľov o dôležitosti zabezpečenia priaznivých pracovných podmienok a o tom, ako môžu oni sami v skutočnosti k týmto podmienkam prispievať (OECD, 2006).

Čo je ešte stále neznáme?

Vzťah medzi pracovnými podmienkami a vývojom dieťaťa

Výskum preukazujúci dopad pracovných podmienok na výsledky detí ešte nie je presvedčivý. Pracovné podmienky neboli často ťažiskom štúdií. Výskumníci spájajú určité charakteristiky pracoviska (pomery pracovníkov a detí a kompenzácie pracovníkov) s rozdielmi v programovej

kvalite a/alebo s fluktuáciou pracovníkov a menej často s meraniami vývoja detí (Whitebook, 2009). Skúmanie toho, ako pracovné podmienky ovplyvňujú kvalitu VSRD a výsledky detí by mohlo nanovo objasniť význam pracovných podmienok.

Viac výskumu na tému, ktoré aspekty pracovných podmienok sú najviac dôležité pre ktoré deti

Pomery pracovníkov a detí sú považované za dôležité pre všetky malé deti, ale bolo preukázané, že kojencom a batolátam obzvlášť prospievajú vysoké pomery pracovníkov a detí (De Schipper, 2006). Presná úloha priestoru pri podpore lepších pracovných prostredí a zlepšovania vývoja detí tiež zostáva do veľkej miery neznáma a úloha prítomnosti viacerých dospelých v prostrediach VSRD nie je dostatočne definovaná na to, aby sa maximalizoval vplyv na výsledky detí. Navyše žiadne štúdie neskúmali špecificky, či pracovné podmienky (a ktoré aspekty pracovných podmienok) majú rôzne účinky na rôzne skupiny detí, *napr.* na deti migrantov alebo ohrozené deti.

ZDROJE

- Ackerman, D. (2006), "The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages". *Educational Policy*, zv. 20, č. 1, s. 85-112.
- Berntsson, P. (2006), *Läraryrket, förskollärare och statshöjande strategier: Ett könsperspektiv på professionalisering*, Göteborg: Katedra sociologie Sociology, Göteborgskej university.
- Burchinal, M., D. Cryer and R. Clifford (2002), "Caregiver training and classroom quality in child care centers", *Applied Developmental Science*, zv. 6, č. 1, s. 2-11.
- Canadian Council on Learning (CCL) (2006), "Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning", *Lessons in Learning*, CCL, Ottawa.
- Chartier, A.-M. and N. Geneix (2006), "Pedagogical Approaches to Early Childhood Education", príspevok vyžiadaný pre globálnu monitorovaciu správu EFA/ EFA Global Monitoring Report 2007, *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*, Paríž.
- Chetty, R., J. N. Friedman, N. Hilger, E. Saez, D. Schanzenbach and D. Yagan (2011), "How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from project STAR", *Quarterly Journal of Economics* (v chystanej publikácii).
- Clarke-Stewart, K. A., D. Lowe Vandell, M. Burchinal, M. O'Brien and K. McCartney (2002), "Do regulable features of child-care homes affect children's development?", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 17, s. 52-86.
- De Schipper, E., M. Van IJzendoorn and L. Tavecchio (2004), "Stability in Center Day Care: Relations with children's well-being and problem behavior in day care", *Social Development*, zv. 13, č. 4, s. 531-550.
- De Schipper, E. J., M. J. Riksen-Walraven and S. A. Geurts (2007), "Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 22, s. 312-326.

- De Schipper, E. J., M. J. Riksen-Walraven and S.A. Geurts (2006), "Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study", *Child Development*, zv. 77, s. 861-874.
- Diamond, K. E. and D. R. Powell (2011), "An Iterative Approach to the Development of a Professional Development Intervention for Head Start Teachers", *Journal of Early Intervention*, zv. 33, č. 1, s. 75-93.
- Doherty, G., D. S. Lero, Donna S., H. Goelman, A. LaGrange and J. Tougas (2000), You bet I care!: Canada-wide study on wages, working conditions, and practices in child care centres (Jasne, že mi na tom záleží: Kanadská štúdia o mzdách, pracovných podmienkach a metódach v centrách starostlivosti o dieťa) University of Guelph; Centre for Families, Work and Well-Being Kanada, Ontário.
- Európska komisia (2009), *Early Childhood Education and Care - key lessons from research for policy makers* (Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve - hlavné poučenia z výskumu pre tvorcov politiky), NESSE Report to the European Commission, Európska komisia, Brusel, Belgicko.
- Finn, J. a G. Pannozzo (2004), "Classroom Organization and Student Behavior in Kindergarten", *The Journal of Education Research*, Heldref Publications.
- Goelman, H., B. Forer, G. Doherty, D. S. Lero and A. LaGrange (2006), "Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers" ("K prediktívnemu modelu kvality v kanadských centrách starostlivosti o deti), *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 21, č. 3, s. 280-295.
- Hanushek, E. (2010), "The Economic Value of Higher Teacher Quality", NBER Working Paper, Pracovný príspevok č. 16606.
- Huntsman, L. (2008), *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*, Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- Litjens, I. and M. Taguma (2010), "Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care", (Prehľad literatúry na 7. stretnutie Siete OECD o VSRD), OECD, Paríž.
- Loeb, S., B. Fuller, S. L. Kagan and B. Carroll (2004), "Child Care in Poor Communities: Early Learning Effects of Type, Quality, and Stability", *Child Development*, zv. 75, č. 1, s.47-65.
- Manlove, E. E. and J. R. Guzell (1997), "Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12 Month turnover of child care centre staff" ("Zámer odísť, predpokladané dôvody odchodu a 12-mesačný pohyb pracovníkov centra starostlivosti o deti"), *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 12, č. 2, s. 145-167.
- Moon, J. and J. Burbank (2004), "The early childhood education and wage ladder; a model for improving quality in early learning and care programs", *Policy Brief*, Economic opportunity Institute, Seattle WA.

- NICHD Early Child Care Research Network (2002), "Child Care Structure> Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development", *Psychological Science*, zv. 13, s. 199-206.
- Rao, N., J. McHale and E. Pearson (2003), "Links between socialization goals and child rearing practices in Chinese and Indian mothers", *Infant and Child development*, zv. 12, č. 5, s. 475-492.
- Sammons, P. (2010) "The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus" in: Sylva *et al.* (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, London/New York.
- Sheridan, S. and K.-M. Schuster (2001), "Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective", Department of Education, University of Gothenburg, Sweden, *Journal of Research in Childhood Education*, Fall/Winter 2001, zv. 16, č. 1, s. 109-124.
- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009), "A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations", *The Early Childhood Research Quarterly*, zv. 24, s. 142-156.
- Shonkoff, J. P. and D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, National Academy Press, Washington DC.
- Sylva, K. *et al.* (2004), *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*, London: DfES and Institute of Education, University of London.
- Torquati, J., H. Raikes and C. Huddleston-Casas (2007), "Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 22, č. 2, s. 261-275.
- Whitebook, M. (2002), *Working for worthy wages: The child care compensation movement 1970-2001*, Center for the Study of Childcare Employment, Institute for Research on Labor and Employment, UC Berkeley.
- Whitebook, M., D. S. Gomby, D. Bellm, L. Sakai and F. Kipnis (2009), *Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda*, Center for the Study of Child Care Employment, Berkeley, CA.

AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA

Táto časť obsahuje medzinárodné porovnania:

- Pracovných zaradení, kvalifikácií a požiadaviek
- Odborného rastu
- Pracovných podmienok zamestnancov

PRACOVNÉ ZARADENIA, KVALIFIKÁCIE A POŽIADAVKY

Zistenia

Pracovné zaradenia a kvalifikácie

- V rámci krajín OECD sa bežne využíva päť typov pracovného zaradenia pre pracovníkov v rezorte VSRD (Tabuľka 3.2).
 - Pracovník starostlivosti o dieťa
 - Učiteľ predprimárneho vzdelávania; učiteľ základnej školy; učiteľ materskej školy, učiteľ predškolského veku
 - Pracovník rodinnej a dennej starostlivosti
 - Pedagóg
 - Pomocný pracovník
- Pracovníci pracujúci vo VSRD získavajú širokú paletu kvalifikácií (podľa úrovni ISCED)⁴ (Obr. 3.1).
 - V krajinách s „deleným systémom“ existujú pre učiteľov materských škôl/učiteľov predškolského veku a pracovníkov starostlivosti o deti odlišné kvalifikácie.
- Pre učiteľov materských škôl/predškolského veku sú bežne vyššie požiadavky na počiatočné vzdelanie ako pre personál centier starostlivosti o deti; väčšina krajín pre prvé uvádzala úroveň ISCED 5; a , úroveň 3 pre druhé v poradí.

⁴ Medzinárodná klasifikácia ISCED sa často používa na uľahčenie medzinárodných porovnaní. Jej štyri stupne majú relevantnosť pre odpovede pre prieskum OECD: Stupeň 2: Nižší stupeň strednej školy – obvykle považovaný za koniec základného vzdelávania; Stupeň 3: Vyššia stredná škola – obvykle koniec povinného vzdelávania; Stupeň 4: Postsekundárne neterciárne vzdelávanie (napr. krátke odborné programy; preduniverzitné kurzy); Stupeň 5: Prvý stupeň terciárneho vzdelávania (napr. prvý vysokoškolský stupeň); Stupeň 6: Druhý stupeň terciárneho vzdelávania (ktorý vedie k vyššej výskumnej kvalifikácii).

- Výnimkami sú Portugalsko a Japonsko, kde sa vyžaduje rovnaká úroveň kvalifikácie pre pracovníkov starostlivosti o deti/učiteľov jasíel a učiteľov materských škôlok/ učiteľov predškolského veku (na úrovni ISCED 5).
- Krajiny usilujúce o zabezpečenie „integrovaných“ služieb VSRD majú tendenciu vyžadovať vyššiu kvalifikáciu u pracovníkov pracujúcich s deťmi vo veku nula až tri roky.
- Niektoré krajiny majú jednotnú kvalifikáciu pre pracovníkov pracujúcich s deťmi od nula do veku začiatku povinnej školskej dochádzky; v niekoľkých prípadoch sa prekrývajú. Krajiny majú pri tomto zabezpečovaní rôzne prístupy. Napríklad v Novom Zélande môžu prijímať deti vo veku nula až po vek povinnej školskej dochádzky rovnako centrá hry aj materské školy. Avšak kvalifikačné požiadavky na prácu v týchto centrách sú rozdielne: kvalifikácia „učiteľa materskej školy“ pre vek 0 až 6 rokov je stanovená na úrovni ISCED 5B, zatiaľ čo „vedúci centra hry“ pre vek nula až šesť rokov má požiadavku kvalifikácie na úrovni 3.

Zabezpečenie počiatočného vzdelania

- Väčšina krajín uvádzala, že zabezpečuje denné ako aj diaľkové základné vzdelávanie (počiatočné) pre personál materských škôl alebo predškolských zariadení; menej krajín uviedlo existenciu takýchto programov pre pracovníkov v starostlivosti o deti a pracovníkov poskytujúcich rodinnú alebo domácu starostlivosť (Tabuľka 3.3).
- Počiatočné vzdelávanie poskytujú častejšie verejné inštitúcie ako súkromné; to je najmä prípad materskej školy alebo predškolských pracovníkov (Tabuľka 3.4).
- Programy počiatočného vzdelávania sú typicky zosúladené podľa kvalifikačných dohôd *t.j.* rôzne vzdelávacie programy sú zavedené pre pracovníkov starostlivosti o deti a pre predprimárnych/učiteľov materských škôl a pre učiteľov základných škôl a predprimárnych /učiteľov materských škôl, ak sú požiadavky na vzdelanie rôzne.
- Avšak v niektorých krajinách je počiatočné vzdelávanie pracovníkov starostlivosti o deti a vzdelávania v ranom detstve integrované alebo koordinované (Tabuľka 3.5). Študenti navštevujú rovnaký vzdelávací program, ale v rámci tohto programu si môžu zvoliť špecializáciu buď pre oblasť starostlivosti o deti alebo pre predprimárne vzdelávanie.
- V niekoľkých krajinách je počiatočné vzdelávanie pre predprimárnych učiteľov integrované so vzdelávaním pre učiteľov základných škôl (Tabuľka 3.6). Napríklad v Holandsku sú učitelia pripravovaní na prácu s deťmi od štyroch do dvanástich rokov veku a absolvujú rovnaké počiatočné vzdelávanie. Niektoré iné krajiny, napr. Austrália pripravujú rovnaké základné vzdelanie pre učiteľov základných škôl a predprimárnych učiteľov, ale špecializácia sa má zvoliť pre jednu z týchto dvoch kvalifikácií.

Charakteristiky pracovných síl

- V pracovných silách VSRD je zreteľný stav nerovnomerného rodového zastúpenia (Obr. 3.2).
 - Vo väčšine krajín je medián podielu žien v predprimárnom vzdelávaní, pracovníčok starostlivosti o deti a žien – pedagógov 95% alebo aj viac.
 - Pri predprimárnych pracovníkoch je Mexiko výnimkou, so 17-percentným zastúpením mužov v radoch personálu, čo je najvyššie percento v pozorovaných krajinách.

- V rámci respondentov sa vek predprimárnych pracovníkov pohybuje okolo 40 rokov, kým vek pracovníkov starostlivosti o deti je o niečo nižší, (okolo 38 rokov) (Obr. 3.3).
 - Priemer za predprimárnych pracovníkov je 40, v rozpätí od 32 rokov v Kórei po 48 rokov v Chile.
 - Priemer za pracovníkov starostlivosti o deti je 38,3, s rozpätím od 29,4 v Sasku-Anhaltsko (Nemecko) do 45,6 v Hesensku (Nemecko).
 - Priemer za pomocný personál je 34 rokov, s rozpätím od 26,5 v Mexiku do 48 rokov v Chile.
 - Priemer za pedagógov je 41,8, s rozpätím od 34 rokov v Holandsku do 48 v Chile.

Udeľovanie oprávnenia

- Zamestnanci vykonávajúci povolanie vo VSRD najčastejšie potrebujú oprávnenie na prácu v rezorte VSRD. Povolanie sa získava na základe preukázania schopností vykonávať profesiu alebo povinnosti vo VSRD.
- To, či sa vyžaduje obnovenie oprávnenia po uplynutí určitého času sa v rámci respondentov veľmi líši (Tabuľka 3.7).
 - Viac krajín vyžaduje obnovenie oprávnenia pri učiteľoch materských škôl/predškolských učiteľov ako pri pracovníkoch starostlivosti o deti alebo pracovníkoch rodinnej dennej starostlivosti.
 - Požiadavka v Manitobe (Kanada) pre služby rodinnej dennej starostlivosti je najprísnejšia, s podmienkou obnovy „každý rok,“ zatiaľ čo v Nemecku je potrebné obnovovať oprávnenie každých päť rokov. Napríklad vo Fínsku sa žiadne obnovenie oprávnenia nevyžaduje.
 - Pracovníci starostlivosti o deti si musia obnovovať oprávnenie každé tri roky v Novom Zélande; kým v Škótsku (Spojené kráľovstvo) je to potrebné robiť každých päť rokov.
 - Predškolskí učitelia si musia obnovovať oprávnenie po viac ako piatich rokoch vo flámskej časti (Belgicko) a v Japonsku (každých desať rokov); zatiaľ čo v Novom Zélande je to potrebné robiť každé tri roky.
 - Fínsko a Taliansko nevyžadujú obnovovanie oprávnenia pre žiadnych pracovníkov vo VSRD.

Pre podrobnejšie informácie pozri Tabuľky odpovedí prieskumu „Zabezpečenie počiatočného vzdelávania a udeľovanie kvalifikácií“, „Obsah počiatočného vzdelávania“ a „Štruktúra a obsah počiatočného vzdelávania“ (Excel™ files) v Súbore nástrojov kvality online /Quality Toolbox na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabuľka 3.2 Typ práce pracovníkov vo VSRD

Pracovníci starostlivosti o deti	Kvalifikácie pracovníkov starostlivosti o deti sa veľmi líšia v rámci jednotlivých krajín aj v rámci jednotlivých služieb. Vo väčšine krajín majú pracovníci starostlivosti o deti diplom na úrovni odbornej školy, zvyčajne na úrovni sestry pre deti (úroveň vyššieho stredného, odborného stredného vzdelania); hoci mnohé krajiny majú aj
---	---

	špecializovaných pracovníkov s maturitou plus diplomom jedno až dvojročnému terciárneho odborného vzdelávania.
Predprimárny učiteľ a/alebo učiteľ základnej školy (alebo učitelia materskej školy/predškolského veku)	Predprimárni učitelia sú zvyčajne školení na rovnakej úrovni a v rovnakých inštitúciách ako učitelia základných škôl. Takýto profil nachádzame v Austrálii, Kanade, Francúzsku, Írsku, Holandsku, Spojenom kráľovstve a v Spojených štátoch. V niektorých z týchto krajín, <i>napr.</i> v Holandsku, je učiteľ predprimárneho vzdelávania pripravovaný pre predškolský sektor aj pre školský sektor. Vo federálnych štátoch sa vyskytujú rozdiely v rámci rôznych štátov alebo provincií ale prevažuje typ vzdelávania v pedagogike orientovanej na základnú školu (primárnym cieľom raného vzdelávania je školská zrelosť).
Pracovníci dennej starostlivosti a domácej starostlivosti o deti	Pracovníci dennej starostlivosti a domácej starostlivosti o deti sú poskytovatelia starostlivosti, ktorí pracujú v dennej forme starostlivosti alebo v prostrediach domácej starostlivosti o deti. Táto starostlivosť sa bežne poskytuje v domácom prostredí. Môže to byť v dome opatrovateľa alebo v dome dieťaťa, kde sa kvalifikovaný alebo registrovaný poskytovateľ stará o dieťa. Tento typ starostlivosti je najrozšírenejší pri deťoch vo veku pred predškolským vzdelávaním, <i>t.j.</i> deti do troch rokov.
Vychovávateľa (pedagógovia)	V škandinávskych krajinách a krajinách strednej Európy sú mnohí pedagógovia vzdelávaní (vyššie stredné alebo terciárne vzdelávanie) viac s dôrazom na služby v ranom detstve ako na výučbu v základnej škole. Pedagógovia môžu získavať tiež vzdelávanie pre iné prostredia, <i>napr.</i> prácu s mládežou alebo starostlivosť o starých ľudí. V niektorých krajinách sú pedagógovia hlavnými členmi personálu zodpovednými za starostlivosť a vzdelávanie detí.
Pomocný personál	Existuje veľa druhov pomocného personálu, ktorý pracuje v centrách a je vzdelávaný na rôznych úrovniach. Na jednej strane tejto škály sú pomocní pracovníci, ktorí nepotrebujú mať formálnu kvalifikáciu v tejto oblasti, kým pomocní pracovníci v sektore predškolskej služby v škandinávskych krajinách často prešli niekoľkoročným vyšším stredným odborným vzdelávaním.

Zdroj: „Prieskum pre súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011; OECD Family Database, 2010.

Obrázok 3.1 Požadované úrovne ISCED pre rôzne druhy pracovníkov VSRD**Pracovné zaradenie s požadovanou minimálnou úrovňou ISCED v zátvorke**

	Personál pracujúci pre sektor starostlivosti							
	Učiteľia pracujúci pre sektor vzdelávania alebo v integr. systéme starostlivosti a vzdelávania							
	Povinná školská dochádzka							

Krajina	Vek							
	0	1	2	3	4	5	6	7
Austrália	Pracovník starostlivosti o deti (4) / Manažér starostlivosti o deti (5)							
Rakúsko	Učiteľ predškolského zariadenia/materskej školy (5A)							
	Pedagóg materskej školy (4A)							
Belgicko (Flámska komunita)	Pracovník starostlivosti v sektore starostlivosti o deti (3)							
	2.5y Pracovník starostlivosti o deti v sektore vzdelávania (3)							
	2.5y Učiteľ materskej školy / Pedagóg (5B)							
Belgicko (Francúzska komunita)	Pracovník starostlivosti o deti (3)							
	2.5y Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5)							
Kanada (Britská Kolumbia)	Vychovávateľ v ranom detstve (3)							
	Učiteľ materskej školy (5A)							
Kanada (Manitoba)	Vychovávateľ v ranom detstve (5B)							
	Učiteľ materskej školy (5)							
Kanada (Ostrov princa Eduarda)	patrovateľ rodinnej dennej starostlivosti (3) / Opatrovateľ v centre starostlivosti o deti (4)							
	Učiteľ materskej školy (4)							
Česká republika	Pracovník starostlivosti o deti (3)							
	Pedagóg (3)							
Dánsko	Pedagóg (5)							
Estónsko	1.5y Pedagóg predškolského veku (5)							
Fínsko	Pracovník starostlivosti o deti v materskej škole (2/3 pracovníkov by mali mať min. stupeň 3)							
	Učiteľ materskej školy (5B)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5B)							
Nemecko	Pracovník starostlivosti o deti (3)							
	Pedagóg (4A)							
	Pedagóg pre detstvo alebo sociálny pedagóg (5)							
Maďarsko	Pracovník starostlivosti o deti (3)							
	Pedagóg (5)							
Írsko	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5)							
Izrael	Učiteľ starostlivosti o deti (5)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5)							
Taliansko	Vychovávateľ (centrá starostlivosti o deti) (5B)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (6)							
Japonsko	Učiteľ materskej školy (5B)							
	Učiteľ materskej školy (5B)							
Kórea	Pracovník starostlivosti o deti (3)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5)							
Luxembursko	Učiteľ predprimárneho vzdelávania/pedagóg (5B)							
Mexiko	Učiteľ VSRD z radov pôvodného obyvateľstva (3)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania z radov pôvodného obyvateľstva (3)							
	SRD/Učiteľ predprim. vzdelávania (5)							
Holandsko	Pracovník starostlivosti o deti (v centre) / Úradný opatrovateľ (3)							
	Vedúci skupiny (3)							
	Učiteľ materskej školy/predprim.vzde. (4)							
	do 12 rokov							
Nový Zéland	Vedúci centra (3)							
	Kvalifikovaný učiteľ VSRD / Učiteľ materskej školy (5B)							
	Učiteľ pre deti z Tichomoria/z radov pôv.obyvateľstva (Kaiako) (5B)							
Nórsko	Pracovník pre mládež/deti (3)							
	Pedagogický vedúci (materská škola a rodinná materská škola) / Head Teacher (5A)							
Poľsko	Child care Worker (3)							
	Učiteľ materskej školy (5B)							
Portugalsko	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5A)							
Slovenská republika	Učiteľ v jasliach (3B)							
	Učiteľ materskej školy (5B)							
Slovinsko	Rodinný opatrovník (3)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5B)							
Španielsko	Učiteľ VSRD (5B)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5A)							
Švédsko	Opatrovateľ (3)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5A)							
Turecko	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5A)							
Spojené kráľovstvo (Škótsko)	Pracovníci starostlivosti o deti (5)							
	Učiteľ predprimárneho vzdelávania							
USA (Georgia, Massachusetts, Severná Karolína, Oklahoma)	Učiteľ predprimárneho vzdelávania (5)							

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD^a Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.3 Zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre rôzne druhy pracovníkov

	Pracovníci materskej školy alebo predškolského zariadenia	Pracovníci starostlivosti o deti	Pracovníci rodinnej dennej starostlivosti
Denné štúdium	Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Francúzske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Maďarsko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Luxembursko, Manitoba (CAN), Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovinsko, Južná Austrália (AUS), Španielsko, Švédsko, Turecko	Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Dánsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Fínsko, Francúzske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Maďarsko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Holandsko, Nový Zéland, Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Španielsko	Austrália, Fínsko, Nemecko, Manitoba (CAN), Holandsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Švédsko
Diaľkové štúdium⁵	Austrália, Rakúsko, Česká republika, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovinsko, Španielsko, Švédsko.	Austrália, Britská Kolumbia (CAN), Dánsko, Fínsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Francúzske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Holandsko, Nový Zéland, Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Španielsko	Austrália, Dánsko, Fínsko, Nemecko, Manitoba (CAN), Holandsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN)

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁵ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.4 Verejné a súkromné zabezpečenie počiatočného vzdelávania

	Pracovníci materskej školy alebo predškolského zariadenia	Pracovníci starostlivosti o deti	Pracovníci rodinnej dennej starostlivosti
Verejné	Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Dánsko, Estónsko, Fínsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Francúzske spoločenstvo (BEL), Georgia (USA), Nemecko, Maďarsko, Írsko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Luxembursko, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Severná Karolína (USA), Nórsko, Oklahoma (USA), Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Turecko	Austrália, Britská Kolumbia (CAN), Dánsko, Fínsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Francúzske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Maďarsko, Japonsko, Taliansko, Kórea, Manitoba (CAN), Mexiko, Holandsko, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Španielsko, Švédsko	Austrália, Rakúsko, Dánsko, Fínsko, Nemecko, Manitoba (CAN), Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN)
Súkromné	Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Estónsko, Fínsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Georgia (USA), Nemecko, Taliansko, Kórea, Massachusetts (USA), Nový Zéland *, Severná Karolína (USA), Nórsko, Oklahoma (USA), Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovenská	Austrália, Britská Kolumbia (CAN), Fínsko, Francúzske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Nový Zéland *, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko	Austrália, Rakúsko, Fínsko, Nemecko, Taliansko, Manitoba (CAN), Holandsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN)

⁵ Na skrátený čas znamená, že vzdelávanie alebo školiaci kurz trvá menej ako riadne denné štúdium v rámci daného časového obdobia.

republika, Španielsko	(UKM), Španielsko
-----------------------	-------------------

* Nový Zéland: pokiaľ ide o materské/predškolské – súkromné zabezpečenie: údaje sa vzťahujú iba na zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre *kaiako* (učiteľ detí pôvodného obyvateľstva /pacifické deti) a nie pre učiteľov materských škôl. Pri starostlivosti o deti – súkromné zabezpečenie: údaje sa vzťahujú iba na zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre vedúcich hracích skupín.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁶ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.5 Zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre pracovníkov starostlivosti o deti a predprimárneho vzdelávania⁶

Integrované	Delené
Česká republika,* Dánsko, Fínsko, Izrael,* Taliansko,* Nový Zéland,** Slovenská republika,* Švédsko**	Austrália, Belgicko, Britská Kolumbia (CAN), Nemecko, Maďarsko, Kórea, Manitoba (CAN), Holandsko, Nórsko **, Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Slovinsko, Škótsko (UKM)

* Študenti študujú rovnaký vzdelávací program ale k počiatočnému vzdelávaciemu programu sa pridáva špecializácia buď pre oblasť starostlivosti o deti alebo pre predprimárne vzdelávanie.

** Údaje o Novom Zélande sa vzťahujú iba na učiteľov vzdelávania a starostlivosti, bez vedúcich centier hry. Údaje o Nórsku sa vzťahujú na pracovníkov s deťmi/mládežou a pedagogických vedúcich, ktorí majú iné počiatočné vzdelanie. Údaje o Švédsku sa vzťahujú iba na učiteľov predškolského vzdelávania, ktorí pracujú s deťmi vo veku jeden až sedem rokov.

Poznámka: Belgicko sa tu vzťahuje na flámske aj francúzske spoločenstvo Belgicka.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁶ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.6 Zabezpečenie počiatočného vzdelávania pre pracovníkov predprimárneho a základného vzdelávania⁷

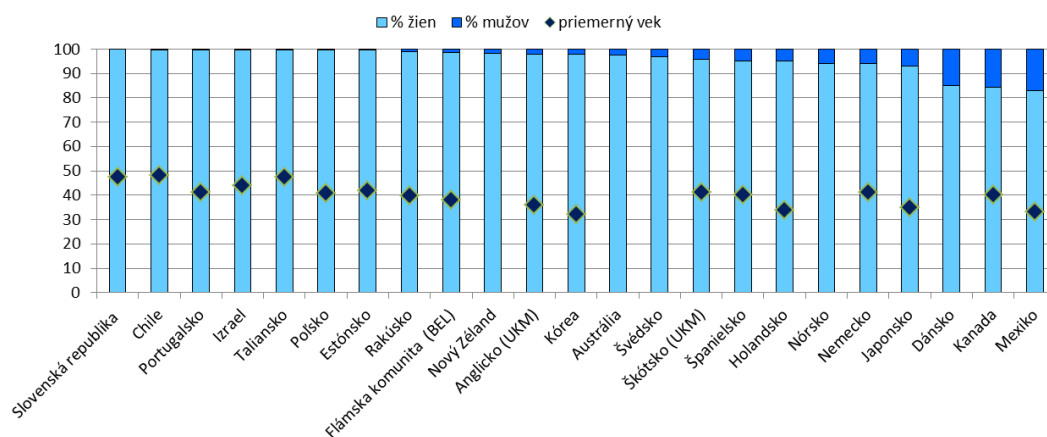
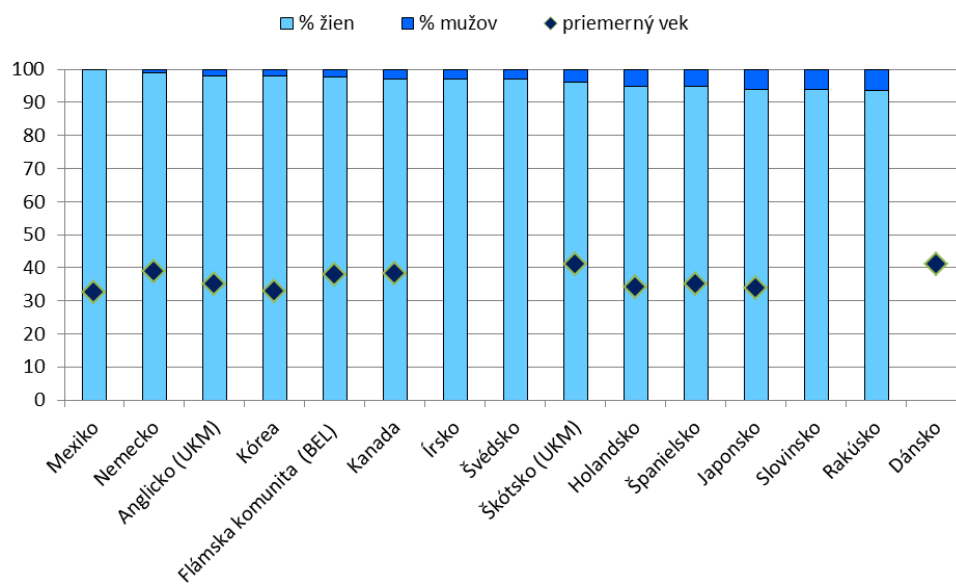
Integrované	Delené
Austrália,* Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Dánsko, Anglicko (UKM), Francúzsko, Írsko, Holandsko, Poľsko	Flámske spoločenstvo (BEL), Japonsko, Kórea, Nórsko, Švédsko

* Študenti študujú rovnaký vzdelávací program ale k počiatočnému vzdelávaciemu programu sa pridáva špecializácia buď pre oblasť predprimárneho vzdelávania alebo základného vzdelávania.

Zdroj: Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD⁶ Sieť o VSRD OECD, jún 2011 a www.inca.org.uk.

⁶ Integrované počiatočné vzdelávanie: počiatočné vzdelávanie pre personál starostlivosti o deti a pracovníkov predprimárneho vzdelávania je integrované; študenti dostávajú rovnaké vzdelanie, *t.j.* študenti sú vzdelávaní na prácu v sektore starostlivosti o deti a raného vzdelávania (hoci v rámci programu môže existovať ďalšia špecializácia buď na starostlivosť o deti alebo rané vzdelávanie). Delené počiatočné vzdelávanie: počiatočné vzdelávanie pre personál starostlivosti o deti a predprimárnych pracovníkov je rozdelené: nedostávajú rovnaké vzdelávanie a sú vzdelávaní oddelene. Údaje sa vzťahujú iba na pracovníkov VSRD pracujúcich v centre (vynímajú sa pracovníci rodinnej dennej starostlivosti).

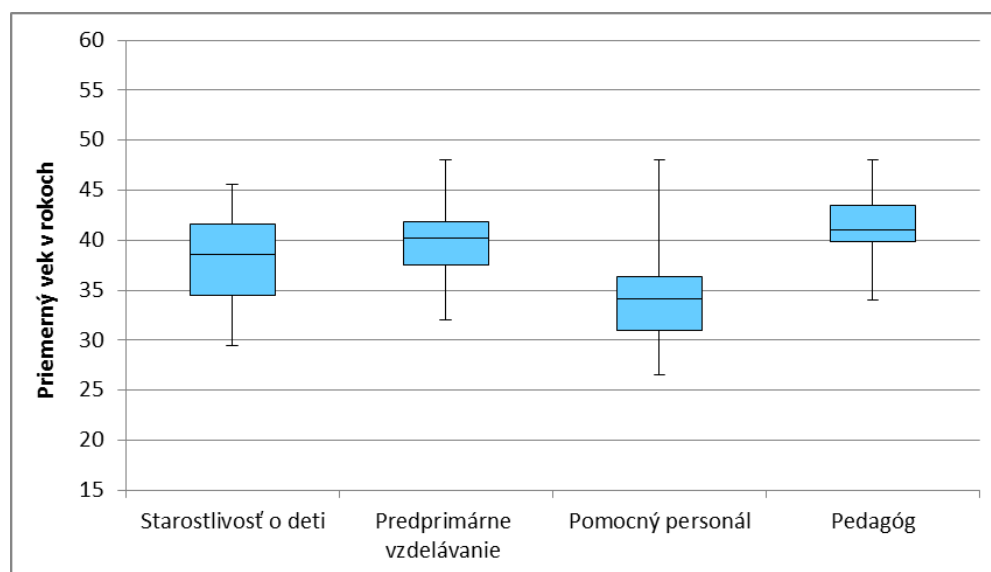
⁷ Integrované počiatočné vzdelávanie: počiatočné vzdelávanie pre predprimárnych a primárnych pracovníkov je integrované; študenti dostávajú rovnaké vzdelávanie, *t.j.* študenti sú vzdelávaní pre učiteľstvo v predprimárnom a primárnom vzdelávaní (hoci v rámci programu môže byť ďalšia špecializácia pre predprimárne a primárne). Delené počiatočné učiteľské vzdelávanie: počiatočné vzdelávanie pre predprimárny a primárny učiteľský personál je rozdelené: neabsolvujú rovnaké vzdelávanie a sú vzdelávaní oddelene.

Obrázok 3.2 Profily učiteľov (alebo pedagógov)**Panel A. Predprimárne vzdelávanie****Panel B. Starostlivosť v centrách**

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 3.3 Priemerný vek pracovníkov podľa typu pracovníkov

Čierne vodorovné čiary označujú hodnotu mediánu; čierne zvislé čiary zobrazujú rozpätie



Poznámka: Dátové rady sú priemery uvádzané odpovedajúcimi krajinami a regiónmi pre každý typ pracovníkov. Modré okienka znázorňujú rozptyl medzi prvým a tretím kvartilom, pričom medián predstavuje pretínajúca čierna čiara. Čierne stĺpce ukazujú minimálne a maximálne pozorovania pre každý typ personálu. Založené na údajoch nasledujúcich krajín a regiónov: Austrália, Rakúsko, Kanada, Chile, Dánsko, Anglicko (UKM), Estónsko, Flámske spoločenstvo (BEL), Nemecko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Mexiko, Holandsko, Poľsko, Portugalsko, Škótsko (UKM), Slovenská republika a Španielsko.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD/ECEC OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.7 Obnovovanie oprávnení pracovníkov vo VSRD podľa typu personálu

	Učiteľ materskej školy alebo predškolského zariadenia	Pracovník starostlivosti o deti	Poskytovateľ rodinnej alebo domácej starostlivosti
Viac ako každých 5 rokov	Flámske spoločenstvo (BEL), Japonsko		
Každých 5 rokov	Britská Kolumbia (CAN), Georgia (USA), Massachusetts (USA), Severná Karolína (USA), Oklahoma (USA)	Britská Kolumbia (CAN), Škótsko (UKM)	Nemecko
Každé 3 roky	Nový Zéland	Nový Zéland	Ostrov princa Eduarda (CAN)
Každý rok			Manitoba (CAN)
Nepožaduje sa žiadne obnovenie	Fínsko, Nemecko, Taliansko, Kórea, Manitoba (CAN), Mexiko, Nórsko, Poľsko, Slovinsko	Fínsko, Nemecko, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Mexiko, Poľsko	Fínsko, Taliansko, Poľsko

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tu prezentované zistenia sa opierajú o údaje z „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál Sieť OECD pre VSRD (2011) a o sekundárny výskum OECD. Pre každý graf a tabuľku sú uvedené krajiny alebo regióny, ktorých údaje sa vyžívajú.

ODBORNÝ ROZVOJ

Zistenia

Možnosti a financovanie

- Odborný rozvoj je častejšie povinný pre pracovníkov materských škôl alebo predškolských zariadení ako pre personál centier starostlivosti (Obr. 3.4, Panely A a B).
- Pozorovaných je šesť modelov financovania odborného rozvoja pracovníkov starostlivosti o deti (Obr. 3.4, Panel A).
 1. Spoločné financovanie vládou, zamestnávateľom a jednotlivcom (napr. Austrália a Švédsko)

2. Spoločné financovanie vládou a zamestnávateľom (*napr.* Nový Zéland a Nórsko)
 3. Spoločné financovanie zamestnávateľom a jednotlivcom (*napr.* Taliansko)
 4. Výlučne financované vládou (*napr.* Flámske a Francúzske spoločenstvá v Belgicku)
 5. Výlučne financované zamestnávateľom (*napr.* Česká republika)
 6. Výlučne individuálne financované (*napr.* Izrael)
- Pozorovaných je päť modelov financovania odborného rozvoja učiteľov predškolských zariadení a materských škôl (Obr. 3.4, Panel B).
 1. Spoločné financovanie vládou, zamestnávateľom a jednotlivcom (*napr.* Fínsko a Japonsko)
 2. Spoločné financovanie vládou a zamestnávateľom (*napr.* Nórsko a Georgia [Spojené štáty])
 3. Spoločné financovanie vládou a jednotlivcom (*napr.* Maďarsko a Turecko)
 4. Výlučne financované vládou (*napr.* Írsko)
 5. Výlučne individuálne financované (*napr.* Izrael)
 - Veľmi málo krajín udávalo možnosti odborného rozvoja pre pracovníkov rodinnej dennej starostlivosti (Obr. 3.4, Panel C). Fínsko a Flámske spoločenstvo Belgicka uviedli, že absolvovanie interného školenia pre pracovníkov rodinnej dennej starostlivosti je povinné. Vo Fínsku a Belgicku vláda hradí náklady na školenie; v Taliansku zase náklady spoločne znášajú zamestnávatelia a jednotlivci.

Poskytovatelia a stimuly

- Mnohé krajiny (*napr.* Rakúsko, Japonsko, Portugalsko) majú širokú ponuku poskytovateľov odborného rozvoja, vrátane inštitúcií vlády, zamestnávateľov, univerzít/vysokých škôl a mimovládnych inštitúcií.
- Pre pracovníkov materských škôl/predškolských zariadení zabezpečujú odborný rozvoj najčastejšie univerzity alebo vysoké školy; zatiaľ čo pre pracovníkov starostlivosti o deti ponúkajú najčastejšie odborný rozvoj poskytovatelia mimovládnych organizácií (Obr. 3.5).
- Nachádzame rôzne typy stimulov, ktoré povzbudzujú jednotlivcov v tom, aby sa zapísali do odborného vzdelávania (Tabuľka 3.8). Bežne sa v krajinách vyskytujú tieto:
 - Finančná podpora na úhradu nákladov vzdelávania/školenia
 - Finančná podpora na úhradu čiastočného predošlého platu
 - Príležitosti vedúce k vyšším kvalifikáciám
 - Študijné voľno
 - Spojenie odborného rastu s vyšším platom
- Často využívané stimuly na vyššiu odbornú školenosť v predškolských zariadeniach aj v centrách starostlivosti o deti (alebo centrách VSRD) sú finančná podpora na úhradu školiacich nákladov, po ktorých nasledujú cesty k získaniu vyššej kvalifikácie a študijné voľno pre pracovníkov zúčastňujúcich sa na odbornom rozvoji. Viac stimulov sa dostáva

učiteľom materských škôl alebo predškolských zariadení ako personálu starostlivosti o deti alebo rodinnej dennej starostlivosti.

- Niekoľko krajín využíva uznávanie predchádzajúceho učenia (UPU) ako nástroj odborného rozvoja alebo zručností a vedomostí získaných informálnym alebo neformálnym učením (Tabuľka 3.9). Krajiny, ktoré využívajú UPU ho považujú za nástroj zvyšovania kvalifikovanosti pracovnej sily, náboru a získavania spôsobilosti tými, čo nemajú kvalifikáciu. V starostlivosti o deti je tento spôsob získania kvalifikácie osobami bez kvalifikácie častejší ako v prostredí materských škôl alebo predškolských zariadení. UPU využíva aj sektor rodinnej dennej starostlivosti, i keď iba v niekoľkých krajinách.

Obsah a formát odborného rozvoja

- Obvykle sa možnosti odborného rozvoja častejšie ponúkajú pracovníkom materských škôl/predškolských zariadení ako pracovníkom centier starostlivosti (Obr. 3.6).
- Kým obsah alebo dôraz odborného vzdelávania je v predškolských zariadeniach na „novom alebo revidovanom vzdelávacom programe“, v starostlivosti o deti je na „metódach a praxi“. Oblúbenou témou školenia býva plánovanie a riadenie, rovnako ako monitorovanie, posudzovanie a hodnotenie.
- Najmenej často uvádzanou témou odborného vzdelávania sú osobitné potreby, a to aj predškolskej starostlivosti, aj v starostlivosti o deti. Vzdelávacie prechody sa často ponúkajú iba predškolským pracovníkom, ktorí často pracujú so staršími deťmi, ktoré majú bližšie k veku povinnej školskej dochádzky.
- Na odborný rozvoj predškolských učiteľov a pracovníkov starostlivosti o deti sa využívajú rôzne formy (Tabuľka 3.10):
 - Seminár alebo pracovné dielne
 - Inštruktáž na mieste (mentoring)
 - Vzdelávanie online
 - Formálny školiaci kurz
- Viac krajín využíva priamy prístup (*napr.* semináre, pracovné dielne, mentoring na mieste, možnosti formálneho školenia vo vzdelávacej inštitúcii) ako vzdelávanie online; avšak tieto vzájomne sa nevylučujú, sú komplementárne.

Podrobnejšie detaily nájdete v Tabuľkách odpovedí prieskumu „Zabezpečenie odborného rozvoja“ a „Štruktúra a obsah odborného rozvoja“ (ExcelTM súbory) v online Súbore nástrojov kvality na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Obrázok 3.4 Kto financuje odborný rozvoj?

**Panel A. Pre pracovníkov
predškolskýchzariadení/maternských škôl**

	Vláda	Zamestnávateľ	Jednotlivec
Austrália	X	X	X
Rakúsko*	X	X	X
Belgicko (flámske aj francúzske)	X		
Česká republika **	X	X	X
Anglicko (UKM)	X		
Estónsko*	X	X	X
Fínsko*	X	X	X
Georgia* (USA)	X	X	
Maďarsko*	X		X
Írsko	X		
Izrael			X
Taliansko	X	X	X
Japonsko*	X	X	X
Kórea	X	X	X
Manitoba (CAN)*	X	X	X
Massachusetts (USA)	X	X	
Mexiko*	X		
Holandsko	X	X	X
Nový Zéland	X	X	
Severná Karolína* (USA)	X	X	X
Nórsko	X	X	
Oklahoma* (USA)	X		
Poľsko	X	X	X
Portugalsko	X	X	X
Ostrov princa Eduarda (CAN)*	X	X	X
Slovenská republika*	X	X	X
Slovínsko*	X	X	X
Španielsko*	X	X	X
Švédsko	X	X	X
Turecko	X		X

Panel B. Pre personál starostlivosti o deti

	Vláda	Zamestnávateľ	Jednotlivec
Austrália	X	X	X
Rakúsko*	X	X	X
Belgicko (flámske a francúzske)	X		
Britská Kolumbia* (CAN)	X	X	X
Česká republika		X	
Anglicko (UKM)	X		
Fínsko*	X	X	X
Maďarsko*	X		
Írsko			X
Izrael			X
Taliansko		X	X
Japonsko	X	X	X
Kórea*	X	X	X
Manitoba (CAN)	X	X	X
Mexiko*	X		
Holandsko	X	X	X
Nový Zéland	X	X	
Nórsko**	X	X	
Poľsko	X	X	X
Ostrov princa Eduarda (CAN)*	X	X	X
Škótsko (UKM)	X	X	X
Španielsko*	X	X	X
Švédsko**	X	X	X

**Panel C. Pre personál domácej dennej
starostlivosti**

	Vláda	Zamestnávateľ	Jednotlivec
Fínsko*	X		
Flámska komunita (BEL)*	X		
Francúzska komunita (BEL)	X		
Taliansko		X	X

* Zapojenie pracovníkov do odborného vzdelávania je povinné na individuálnej úrovni. V krajinách bez *, zapojenie do odborného rozvoja pracovníkov je dobrovoľné.

** V Českej republike je vzdelávanie povinné iba pre riaditeľov predškolských zariadení/maternských škôl. Pri Nórsku sa údaje o starostlivosti o deti vzťahujú na pracovníkov s deťmi/mládežou. Pri Švédsku sa údaje týkajúce sa starostlivosti o deti vzťahujú na opatrovateľov detí.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 3.5 Poskytovatelia odborného vzdelávania

Panel A. Pre pracovníkov materských škôl
/predškolských zariadení

	Vláda	Zamestnávateľ	Univerzita/ fakulta	MVO
Austrália		X		X
Rakúsko	X	X	X	X
Britská Kolumbia (CAN)	X	X	X	X
Česká republika	X	X	X	X
Dánsko			X	
Anglicko (UKM)	X		X	X
Estónsko	X	X	X	X
Fínsko	X		X	X
Flámska komunita (BEL)		X	X	X
Francúzska komunita (BEL)		X		
Georgia (USA)	X	X		
Maďarsko	X		X	
Írsko	X			
Izrael	X		X	
Itália	X	X	X	X
Japonsko	X	X	X	X
Kórea	X	X	X	X
Manitoba (CAN)	X	X	X	X
Massachusetts	X	X	X	X
Mexiko	X			
Holandsko		X	X	X
Nový Zéland			X	X
Severná Karolína (USA)	X	X		
Nórsko	X	X	X	X
Oklahoma (USA)	X	X		
Poľsko	X	X	X	X
Portugalsko	X	X	X	X
Ostrov princa Eduarda (CAN)	X	X	X	X
Škótsko (UKM)		X	X	X
Slovenská republika	X	X	X	X
Slovinsko	X	X	X	X
Španielsko	X	X	X	X
Švédsko		X	X	X
Turecko	X		X	X

Panel B. Pre pracovníkov starostlivosti o deti

	Vláda	Zamestnávateľ	Univerzita/ fakulta	MVO
Austrália		X		X
Rakúsko	X	X	X	X
Britská Kolumbia (CAN)	X	X	X	X
Česká republika		X		
Dánsko	X			
Anglicko (UKM)	X		X	X
Fínsko	X		X	X
Flámska komunita (BEL)			X	X
Francúzska komunita (BEL)				X
Georgia (USA)	X		X	X
Maďarsko	X		X	
Izrael	X		X	X
Itália	X			X
Japonsko		X	X	X
Kórea	X	X	X	X
Massachusetts (USA)		X	X	X
Manitoba (CAN)	X	X	X	X
Mexiko	X	X		X
Holandsko		X	X	X
Nový Zéland			X	X
Nórsko*	X	X	X	X
Poľsko		X	X	X
Ostrov princa Eduarda (CAN)	X	X	X	X
Škótsko (UKM)	X	X	X	X
Španielsko	X	X	X	X
Švédsko*		X	X	X

* Pri Nórsku údaje týkajúce sa starostlivosti o deti odkazujú na pracovníkov s deťmi/mládežou. Pri Švédsku odkazujú údaje týkajúce sa starostlivosti o deti, na detských opatrovníkov.

Zdroj: "Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD" Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.8 Stimuly pre pracovníkov VSRD zapojiť sa do odborného rozvoja

Podľa typu zabezpečenia

	Finančná podpora na náklady vzdelávania		Finančná podpora na úhradu čiastočného platu		Cesta k vyššej kvalifikácii ¹		Študijné voľno ²		Vyšší plat/postup	
	Starostlivosť o deti (SoD)	Predškolská starostlivosť (PŠS)	SoD	PŠS	SoD	PŠS	SoD	PŠS	SoD	PŠS
Austrália	X	X								
Rakúsko	X	X					X	X		
Britská Kolumbia (CAN)*	X	X	X				X	X	X	X
Česká republika	X	X				X		X		
Dánsko						X		X		X
Anglicko (UKM)	X	X			X	X				
Estónsko		X						X		X
Fínsko	X	X	X	X	X	X	X	X		
Flámska komunita (BEL)		X				X		X		
Francúzska komunita (BEL)	X	X		X	X			X		
Georgia (USA)		X			X					
Nemecko							X	X	X	X
Maďarsko	X	X								
Taliansko							X	X		
Japonsko	X	X		X		X		X		
Kórea	X	X								X
Manitoba (CAN)	X	X	X		X	X	X		X	X
Massachusetts (USA)		X					X			
Mexiko	X	X								X
Holandsko	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nový Zéland	X	X			X	X				

Severná Karolína (USA)		X								
Nórsko*	X	X			X	X				
Oklahoma (USA)										
Poľsko	X	X			X	X	X	X	X	X
Portugalsko		X		X		X		X		X
Ostrov princa Eduarda (CAN)*		X				X				X
Škótsko (UKM)					X					
Slovenská republika				X		X				X
Slovinsko	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Španielsko	X	X			X	X	X	X	X	X
Švédsko*	X	X	X	X	X	X	X	X		
Turecko						X				X

* Pri Britskej Kolumbii (CAN) sa môžu stimuly pre zapojenie do odborného rastu líšiť podľa zamestnávateľa. Pri Nórsku sa údaje starostlivosti o deti vzťahujú na pracovníkov s deťmi/mládežou. Pri Ostrove princa Eduarda (CAN) sa údaje vzťahujú na pracovníkov VSRD na úrovni vstupu. Pri Švédsku sa údaje starostlivosti o deti vzťahujú na opatrovateľov detí.

Poznámka 1: „Cesta k vyššej kvalifikácii“ označuje dostupnosť vyššej kvalifikácie prostredníctvom odborného rastu. V niektorých krajinách vyššie kvalifikácie nie sú pre pracovnú silu VSRD dostupné, kým v iných krajinách je vyššia kvalifikácia dostupná a môžu ju získať prostredníctvom odborného rozvoja.

Poznámka 2: „Študijné voľno“ zahŕňa dovolené pracovné voľno na absolvovanie odborného rozvoja a zastupovanie zamestnanca iným pracovníkom.

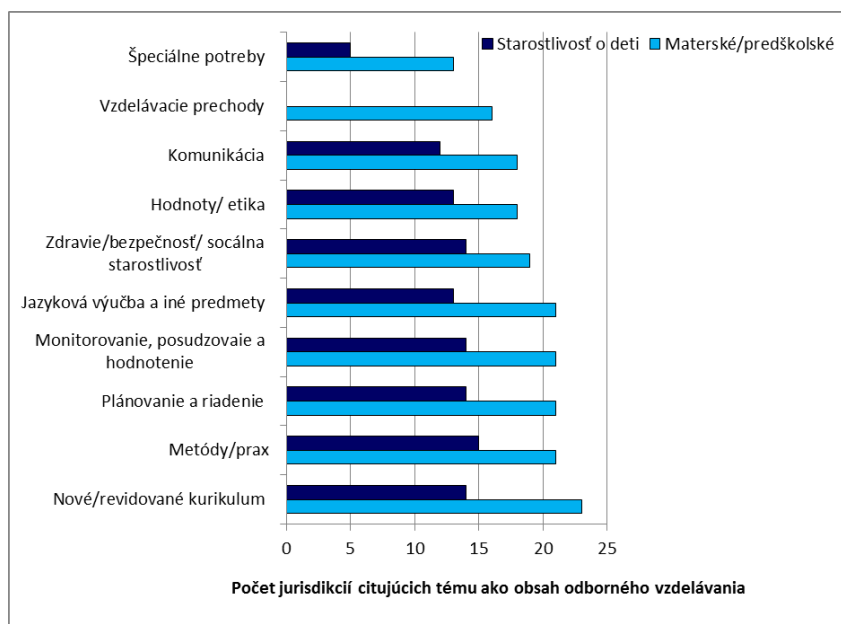
Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Tabuľka 3.9 Stimuly pre uznávanie predchádzajúceho učenia (UPU)

	Zvýšenie zručnosti			Nábor			Kvalifikovanie nekvalifikovaných		
	Starostlivosť o deti	Predškolská starostlivosť	Rodinná denná starostlivosť (RDS)	SoD	PŠS	RDS	SoD	PŠS	RDS
Austrália	X		X				X		X
Britská Kolumbia(CAN)				X	X				
Dánsko								X	
Anglicko (UKM)							X		
Fínsko									X
Flámska komunita (BEL)	X	X					X*		
Nemecko	X	X	X						
Izrael				X	X				
Taliansko	X	X	X						
Kórea	X	X							X
Manitoba (CAN)	X	X	X	X	X				
Massachusetts (USA)							X		
Holandsko							X		X
Nový Zéland				X	X				
Škótsko UKM)							X		
Slovinsko							X		
Španielsko							X		
Turecko		X			X			X	

Poznámka: Pri Flámskej komunite (BEL) sa údaje vzťahujú iba na dotované zabezpečenia starostlivosti o deti.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Obrázok 3.6 Obsah odborného vzdelávania

Poznámka 1: Krajiny dostali ponuku tém z ktorých si mohli vybrať vrátane možnosti uviesť témy, ktoré neboli uvedené v zozname. Odpovede naznačujúce „Iná“ bez špecifikovania, o akú tému ide, neboli do tohto grafu zahrnuté.

Poznámka 2: Pri krajinách s integrovaným systémom VSRD, ktoré uviedli, že témy odborného vzdelávania sú podobné pre celý sektor VSRD/ vekové rozpätie VSRD: boli odpovede zahrnuté aj do kolónky starostlivosti o deti aj do kolónky „materská škola/ predškolské zariadenie,“ keďže obsah odborného vzdelávania sa vzťahuje na celú vekovú škálu VSRD, vrátane pracovníkov VSRD s mladšími deťmi (tu označovanými ako pracovníci „starostlivosti o deti“).

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD, jún 2011.

Tabuľka 3.10 Formy a štruktúry možností odborného rastu

Typ pracovníkov			
	Pracovníci materských škôl alebo predškolských zariadení	Pracovníci starostlivosti o deti	
Forma a štruktúra vzdelávacieho programu	Seminár alebo dielne	Austrália, Rakúsko, Česká republika, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Francúzska komunita (BEL), Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Massachusetts (USA), Manitoba (CAN), Mexiko, Holandsko, Nový Zéland ,Severná Karolína (USA), Nórsko, Oklahoma (USA), Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko a Turecko	Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Francúzska komunita (BEL), Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko,* Oklahoma (USA), Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM) a Španielsko
	Mentoring na mieste	Austrália, Rakúsko, Česká republika, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Georgia (USA), Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Holandsko, Nový Zéland, Severná Karolína (USA), Nórsko, Oklahoma (USA), Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovenská republika a Španielsko	Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika , Dánsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Georgia (USA), Izrael, Taliansko, Japonsko, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Holandsko, Nový Zéland, Nórsko *, Oklahoma (USA), Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM) a Španielsko
	Vzdelávanie online	Austrália, Česká republika, Dánsko, Estónsko, Georgia (USA), Írsko, Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Holandsko, Nový Zéland, Severná Karolína (USA), Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Slovenská republika a Španielsko	Austrália, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Georgia (USA), Izrael, Taliansko, Kórea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Holandsko, Nový Zéland, Nórsko *, Oklahoma (USA), Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM) a Španielsko
	Formálny školiaci kurz	Austrália, Rakúsko, Česká republika, Dánsko, Anglicko (UKM), Estónsko, Fínsko, Flámska komunita (BEL), Francúzska komunita (BEL), Georgia (USA), Izrael, Taliansko, Japonsko, Kórea, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Holandsko, Severná Karolína (USA), Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM), Slovinsko a Švédsko	Austrália, Rakúsko, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Anglicko (UKM), Fínsko, Flámska komunita (BEL), Georgia (USA), Izrael, Taliansko, Manitoba (CAN), Massachusetts (USA), Mexiko, Holandsko, Nórsko *, Oklahoma (USA), Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Škótsko (UKM) a Švédsko*

* pri Nórsku sa údaje starostlivosti o deti vzťahujú na pracovníkov s deťmi/mládežou. Pri Švédsku sa údaje starostlivosti o deti vzťahujú na opatrovateľov detí.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD, jún 2011.

Definície a metodiky

- **Odborný rozvoj** označuje vedomosti, zručnosti a spôsobilosti (kompetencie) dosiahnuté na odborný postup. **Príležitosti na odborný rast** sú určené na zlepšovanie výkonu pracovníkov VSRD, ktorí už sú zaradení v pracovných pozíciách. **Príležitosti na odborný**

rozvoj sa často označujú ako „interné školenie v zamestnaní“ a „sústavné vzdelávanie/príprava“. Obsah naznačuje, ktoré tematické oblasti a témy sa tieto programy snažia riešiť a zdokonaľovať. Krajiny si mohli vybrať spomedzi nasledujúceho:

- *Učenie sa jazyka a iné predmety*: zahŕňa učenie sa jazyka, jazyky, umenia, matematiku, vedy, informačné a komunikačné technológie, atď.
- *Nový vzdelávací program (kurikulum)*: zahŕňa nový a revidovaný vzdelávací program, reformu vzdelávacieho programu, atď.
- *Metódy/postupy*: zahŕňa metodiky učenia, učebné stratégie a postupy, napr. Reggio Emilia alebo inkluzívne vzdelávanie.
- *Hodnoty/etika*: zahŕňa etiku, anti-diskrimináciu, rovnosť príležitostí, občianstvo, atď.
- *Plánovanie a riadenie*: zahŕňa plánovanie aktivít a vzdelávacieho programu, programovanie, riadenie, vodcovstvo, atď.
- *Komunikácia*: zahŕňa komunikáciu s rodičmi, komunikáciu s ostatnými členmi zboru s cieľom tímového vyučovania/starostlivosti, využívanie informačných a komunikačných technológií, atď.
- *Monitorovanie, posudzovanie a hodnotenie*: zahŕňa monitorovanie, posudzovanie (napr. cieľov/zámerov/atď.) výsledkov detí, hodnotenie kvality rozvojového programu a výkonu pracovníkov, atď.
- *Zdravotníctvo, bezpečnosť a sociálnu starostlivosť*: zahŕňa zdravie, bezpečnosť, stav spokojnosti a zdravia, sociálnu starostlivosť, atď.
- *Osobitné potreby a vzdelávacie prechody*: tieto dve témy neboli zaradené do zoznamu, z ktorého si krajiny vyberali samostatné témy ale krajiny mohli v okienku „Iné“ uviesť, či sa týmito témami venujú v rámci odborného rozvoja.
- **Uznanie predchádzajúceho učenia** označuje proces, ktorý používajú vlády, akreditačné organizácie, zamestnávateľia alebo univerzity alebo vysoké školy na hodnotenie znalostí získaných mimo triedy a často formálne uznaných ako akademické kredity, osvedčenia, platové zvýšenia, atď.

Tu prezentované zistenia vychádzajú z údajov „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o VSRD OECD (2011) a sekundárneho výskumu OECD. Pre každý graf a tabuľku sú uvádzané krajiny alebo regióny, ktorých údaje sa používajú (ak nie sú prezentované vo vnútri grafu).

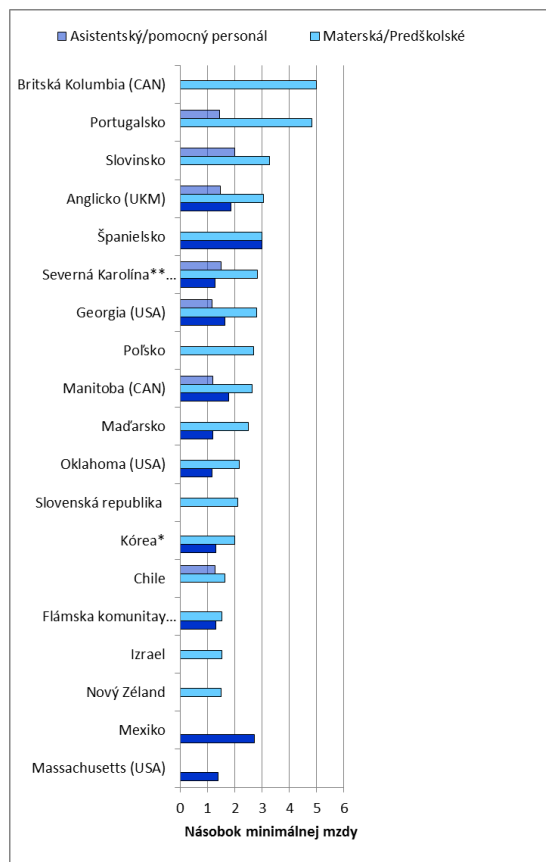
PRACOVNÉ PODMIENKY PRACOVNÍKOV

Zistenia

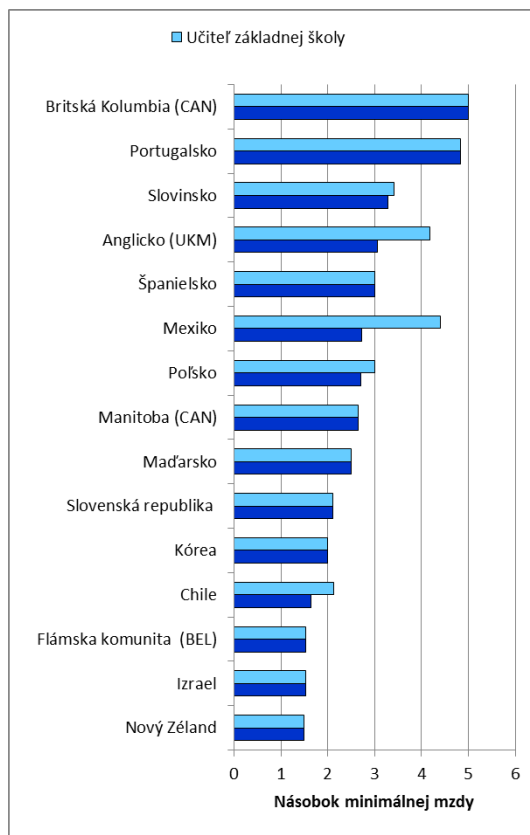
- Všetci pracovníci VSRD zarábajú viac ako je stanovená minimálna mzda v ich krajine. Avšak mzdové rozpätie v rámci krajín je významné. Kým v krajinách ako Nový Zéland a Chile je plat učiteľov materských škôl a predškolských zariadení menej ako dvojnásobok minimálnej mzdy, v Britskej Kolumbii (Kanada) a Portugalsku je viac ako štvornásobok minimálnej mzdy (Obr. 3.7, Panel A).
- Vo všeobecnosti dostávajú učitelia materských škôl a predškolských zariadení vyššie platy ako iný personál VSRD. Výnimkou je Španielsko, kde sú pracovníci materských škôl a predškolských zariadení aj starostlivosti o deti platení rovnako.
- V mnohých krajinách sú pracovníci predprimárneho a základného vzdelávania platení rovnakou mzdovou tarifou, napríklad v Portugalsku a Manitobe (Kanada); ale učitelia základných škôl sú platení vyššie ako učitelia predprimárneho vzdelávania napríklad v Chile, Anglicku (Spojené kráľovstvo), Mexiku, Poľsku a Slovinsku (Obr. 3.7, Panel B).
- Miery fluktuácie sú vysoké pre zariadenia starostlivosti o deti aj pre predškolské zariadenia/materské školy. V priemere je miera fluktuácie v materských školách 17,7%; o niečo nižšia je v starostlivosti o deti, 15,4% (Obr. 3.8).
- Pri pracovníkoch materských škôl sú pozorované veľké rozdiely medzi krajinami: v Dánsku a Spojených štátoch je to viac ako 30%; vo Flámskej komunite Belgicka, Estónsku a Anglicku (Spojené kráľovstvo) je fluktuácia menej ako 5%.
- Pri pracovníkoch starostlivosti o deti je táto hodnota 35% v Spojených štátoch; a najnižšia je v Holandsku, 8.9%.

Obrázok 3.7 Odmeňovanie pracovníkov VSRD**Panel A: Pracovníci VSRD v rôznych typoch zabezpečenia VSRD**

Vyjadrené ako násobok minimálnej mzdy

**Panel B: Pracovníci materských škôl/predškolských zariadení a učitelia základných škôl**

Vyjadrené ako násobok minimálnej mzdy

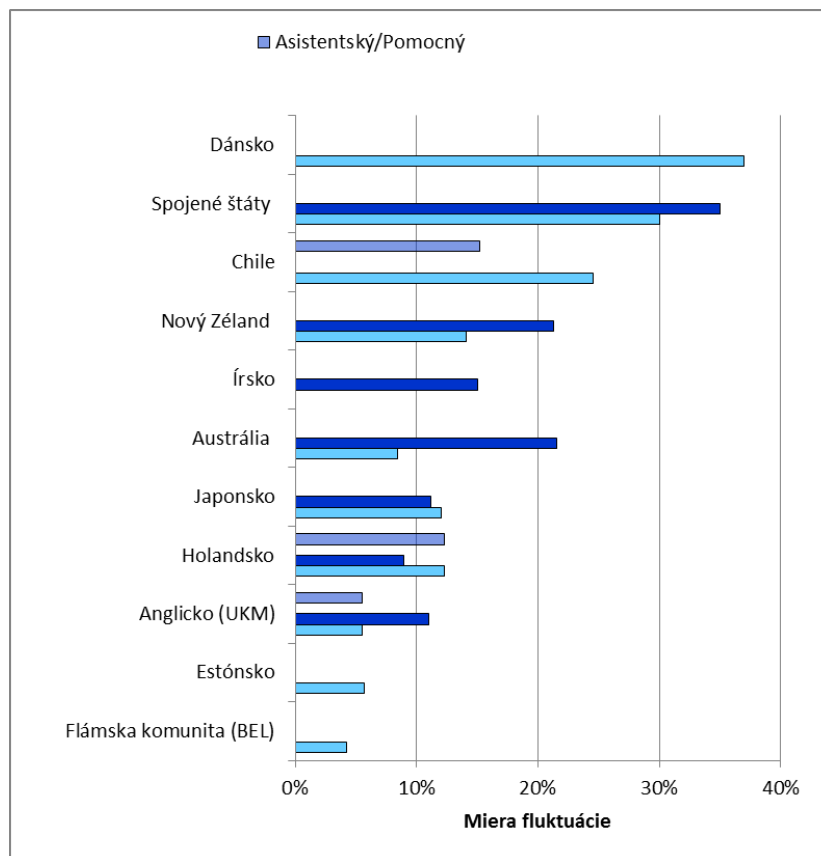


* V Kórei je odmeňovanie pracovníkov centier starostlivosti o deti v rozpätí 1,3 a 1,5 násobku minimálnej mzdy a vzťahuje sa na priemerný počiatočný plat pracovníkov starostlivosti o deti vo verejných inštitúciách.

** Pri Severnej Karolíne je asistent predškolského učiteľa zahrnutý pri čísle o asistentskom/pomocnom personáli.

Poznámka: „Asistentský/pomocný personál zvyčajne vyžaduje nižšie kvalifikácie a pracuje s primárnymi pracovníkmi v špecifických prostrediach VSRD.“

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť OECD o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve, jún 2011.

Obrázok 3.8 Miery fluktuácie pracovníkov podľa rôznych typov pracovníkov VSRD

Poznámka: Asistentský/pomocný personál sa dotýka rôznych typov služieb a zvyčajne vyžaduje nižšie kvalifikácie a prácu s učiteľmi základných škôl v špecifickom prostredí VSRD.

Tri skúmané typy pracovníkov: asistentskí /pomocní pracovníci – pracovníci centier starostlivosti – pracovníci materských škôl/predškolských zariadení.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť OECD o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve, jún 2011.

Podrobnejšie informácie nájdete v tabuľke odpovedí na prieskum „Pracovné podmienky“ (Excel™ súbor) v Súbore nástrojov kvality na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Definície a metodológie

- **Pracovné podmienky** vo VSRD označujú charakteristiky práce a pracoviska, ktoré môžu ovplyvňovať schopnosť a motiváciu zamestnancov vykonávať dobre svoju prácu. Týkajú sa aj spokojnosti pracovníkov VSRD s pracoviskom, pracovnými úlohami a povahou práce. Medzi indikátormi opisujúcimi pracovné podmienky bývajú platy a fluktuácia pracovníkov, ale aj nefinančné zvýhodnenia, napríklad možnosť zúčastňovať sa vzdelávania (pozri Medzinárodné porovnanie „Odborný rast“) a pomery počtu pracovníkov a detí (pozri Medzinárodné porovnanie „Minimálne normy“).

- **Miera fluktuácie pracovníkov** vychádza z počtu pracovníkov, ktorých bolo potrebné nahradiť v rámci určitého časového obdobia; vypočítava sa ako počet odchodov zamestnancov delené počtom pracovníkov krát sto⁸.
- Pracovné podmienky sa porovnávajú v rámci pracovníkov pracujúcich v rôznych prostrediach (pozri Rodinnú databázu OECD):
 - **Denná starostlivosť v centrách:** zahŕňa všetku starostlivosť o deti, poskytovanú mimo domova v centrách s udeleným povolením. Služby, ktoré sa tu poskytujú, môžu byť celodenné alebo na určitú časť dňa a zvyčajne sú označované ako jasle, centrá dennej starostlivosti, *crèches*, školy hry a skupiny prevádzkované rodičmi.
 - **Programy raného predškolského vzdelávania (materské školy):** zahŕňajú programy v centrách a školách určené plniť potreby detí, ktoré sa pripravujú na vstup do základného vzdelávania. Vo väčšine krajín obsahujú tieto programy najmenej 50% vzdelávacieho programu a vedú ich kvalifikovaní pracovníci. Respondenti prijímajú obvykle do materských škôl alebo predškolských zariadení ako staršiu vekovú skupinu detí od cca. troch rokov.

Tu prezentované zistenia sa opierajú o údaje z „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál Siete OECD pre VSRD (2011) a o sekundárny výskum OECD. Pre každý graf a tabuľku sú uvedené krajiny alebo regióny, ktorých údaje sa vyžívajú (ak nie sú prezentované v grafe).

⁸ Capko, J. (2001), „Zisťovanie príčin fluktuácie personálu“, *Family Practice Management*, Zv. 8, č. 4.

AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI

Táto časť obsahuje zoznam strategických možností na zvládnutie tejto výzvy:

- Zlepšovanie odborného rastu pracovných síl a pracovných podmienok

ZLEPŠOVANIE ODBORNÉHO RASTU PRACOVNÝCH SÍL A PRACOVNÝCH PODMIENOK

Výzva č. 1: Zlepšovanie kvalifikácií pracovníkov

Kvalifikácie pracovníkov VSRD sa často prelínajú a nie sú transparentné v rámci pracovníkov starostlivosti o deti a učiteľov raného vzdelávania. Rozličné kvalifikácie vedú k rôznym pracovným zaradeniam/profilom a nie vždy jasne naznačujú pracovníkom alebo rodičom, aké vedomosti, zručnosti a spôsobilosti pracovníci majú.

Rôzne sektory – v rámci VSRD – majú rôzne zámery a vízie pre vzdelávanie a odbornú prípravu pracovníkov. Revízia alebo zjednotenie kvalifikácií pracovníkov VSRD predstavuje výzvu najmä v krajinách s „deleným systémom“ alebo službami členenými medzi starostlivosťou o deti a rané vzdelávanie. Zvyšovanie kvalifikácií rovnomerne v celej krajine je tiež výzvou vzhľadom na miestne riadenie obsahu vzdelávacích programov.

Revízia programov počiatočného vzdelávania a požiadaviek

- **Britská Kolumbia (Kanada)** revidovala nariadenie o udeľovaní oprávnenia na starostlivosť o deti tak, že asistenti vychovávateľov raného detstva (early childhood educator, ECE) a iní dospelí, ktorí pracujú v úradne povolených zariadeniach musia spĺňať požiadavky špecifického kurzu. Pred touto zmenou museli mať asistenti ECE absolvované akékoľvek vzdelávanie pre oblasť raného detstva alebo príbuznú prípravu. Požiadavky sa viac špecifikovali v úsilí zvýšiť kvalitu vzdelávania. K tejto zmene došlo v dôsledku informácií, ktoré priniesli terénne konzultácie počas procesu revízie. Zmena reaguje na uplatňovanie dvoch dohôd o mobilite pracovníkov, ktoré majú uľahčiť mobilitu pracovníkov medzi provinciami v Kanade. Namiesto vytvorenia úplne nového programu alebo kurzu pre asistentov ECE vláda využila už existujúce kurzy a dostupné prostredníctvom existujúcich programov ECE. Tieto zmeny nemali vplyv na obsah, trvanie, poplatky a spôsoby uskutočňovania.
- V **Novom Zélande** sa v roku 1986 služby starostlivosti o deti preniesli z Ministerstva sociálnych vecí na Ministerstvo školstva. Rok po tom, čo vláda integrovala sektor starostlivosti o deti a sektor vzdelávania ustanovila vláda diplom v odbore vzdelávania (Vzdelávanie v ranom detstve) ako štandardnú kvalifikáciu pre učiteľa pre novo centralizovaný systém. V roku 1988 sa začal postupne zavádzať prvý trojročný program prípravy učiteľov obsahujúci kultúrne komponenty. Začiatkom 1990-tych rokov bolo ťažisko sektora na kvalite, odbornej príprave a financovaní.
- V rokoch 2009-10 začala **Kórea** zdokonaľovať počiatočné vzdelávanie pracovných síl VSRD. Pre učiteľov materských škôl vláda stanovila úroveň kvalifikácie na štvorročné

bakalárske štúdium a má v úmysle postupne znižovať počet študentov na pedagogických školách s cieľom dosiahnuť lepšiu rovnováhu dopytu a ponuky pracovných síl materských škôl. Pre učiteľov starostlivosti o deti vláda stanovila vyššiu úroveň zvýšením požadovaných kreditov z 35 na 51 (t.j. 12 až 17 kurzov) na úrovni vyššej strednej školy vysokej školy, a okrem toho posilnila školiaci program treťou úrovňou kvalifikácie (t.j. ročné štúdium po absolvovaní maturity), takže sa vyžaduje celkom 1 105 hodín, vrátane štyroch týždňov terénnej praxe. Od marca 2013 sa bude uskutočňovať prax starostlivosti o deti iba v akreditovaných zariadeniach s minimálnym počtom 15 detí.

- Vo **Flámsku (Belgicko)** vládna agentúra *Kind en Gezin* (Dieťa a rodina), spolupracovala s hlavnými zainteresovanými sektora starostlivosti o deti, ako aj s odborníkmi na vymedzení odbornej kvalifikácie pre odborné bakalárske štúdium v oblasti výchovy a vzdelávania malých detí. Konzultovala aj so sektorom starostlivosti o deti, výchovnými organizáciami a sektorom vzdelávania dospelých pri navrhovaní koncepcie Akadémie pre starostlivosť o deti.
- Vo **Fínsku** začalo vzdelávanie pre praktické sestry v 1990-tych rokoch. V tom čase sa trh práce dožadoval flexibilnejšieho pohybu medzi jednotlivými úlohami. V minulosti tu existovalo niekoľko rozdielných skúšok (opatrovateľ dieťaťa, sestra dennej starostlivosti, rehabilitačná sestra, sestra pre zdravotne postihnutých, atď.), ktoré v súčasnosti splynuli do jednej širšie koncipovanej skúšky s rôznymi poddráhmi, z ktorých je možnosť výberu.
- **Portugalsko** zmenilo kvalifikačné požiadavky tak, že učitelia predškolských zariadení musia získať magisterský titul štvorročného štúdia, čo je rovnaká kvalifikácia, ktorú musia získať aj učitelia základných a stredných škôl. Do roku 1998 bola kvalifikácia požadovaná na tento pracovný profil trojročné bakalárske štúdium. Ministerstvo školstva a Ministerstvo vedy a vyššieho vzdelávania pracovali spolu s univerzitami a polytechnikami na stanovení vysokoškolského programu pre učiteľov predškolských zariadení.
- V **Nemecku** vznikajú bakalárske programy štúdia VSRD na úrovni vysokej školy. Tento rozvoj sa začal na univerzitách ako napr. Alice-Salomon-Hochschule v Berlíne a Evangelische Hochschule Freiburg v roku 2004. V roku 2011 sa nemeckí ministri mládeže všetkých spolkových krajín dohodli na uznesení o spoločnom titule (diplomovaný pedagóg pre rané detstvo) a spoločnom obsahu týchto vysokoškolských programov.
- V **Slovenskej republike** učitelia VSRD v súčasnosti vstupujú do tejto profesie s rôznymi úrovňami vzdelania. Hoci je prijateľná úroveň ISCED 3B, vláda uvažuje urobiť povinným, aby učitelia absolvovali vyššie počiatkové vzdelávanie na úrovni ISCED 5A alebo 5B.
- V **Českej republike** vstúpili do platnosti nové požiadavky týkajúce sa vzdelania a kvalifikácie pedagogických pracovníkov v roku 2005. Okrem vzdelania na úrovni ISCED 3 v súčasnosti univerzity ponúkajú študijné programy VSRD na úrovniach ISCED 4 a 5. Ministerstvo školstva, mládeže a športu podporuje kvalifikácie na vysokoškolskom stupni v úsilí zvýšiť kvalitu služieb VSRD.
- **Slovinsko** uskutočnilo tieto revízie počiatkového vzdelávania:
 - V roku 1994 bol zavedený nový trojročný odborný študijný program predškolské vzdelávanie. Predtým pozostávali štúdiá pre predškolské vzdelávanie z dvojročných programov zavedených v roku 1987, ktoré uskutočňovali pedagogické školy.

- Študenti, ktorí študujú v novom trojročnom programe majú možnosť pokračovať až na úroveň magisterského programu.
- Do roku 1996 museli mať asistenti učiteľov predškolských zariadení kvalifikáciu vyššej odbornej školy alebo vyššej všeobecnej strednej školy, s ďalšou kvalifikáciou v oblasti predškolského vzdelávania.
- Vo **Švédsku** navrhla v roku 2010 vláda, aby sa súčasné diplomy vo vzdelávaní nahradili štyrmi novými odbornými diplomami: predškolské vzdelávanie, základné školské vzdelávanie, výučba predmetov a odborné vzdelávanie. Nové diplomy povedú k väčšej transparentnosti, pokiaľ ide o zložky vzdelávania učiteľov; a programy predškolského vzdelávania budú mať špecifickejšie zameranie, aby zabezpečili zásobu dobre vzdelaných učiteľov. Vláda zaviedla v roku 2011 nový počiatočný vzdelávací program na zvýšenie ponuky dobre pripravených učiteľov predškolského vzdelávania. Prijaté boli tieto rozhodnutia:
 - Regulovať učiteľov predškolského vzdelávania tak, ako sú regulovaní ostatní učitelia;
 - Sprehľadniť kvalifikácie učiteľov;
 - Vytvoriť proces certifikácie učiteľa; a
 - Vytvoriť systém štátneho udeľovania povolení (služobne starší predmetoví učitelia), aby zintenzívnili stimuly pre učiteľov predškolského vzdelávania zvyšovať kvalitu aktivít a zapájať sa do nepretržitého vzdelávania.
- Iniciatíva predškolskej excelentnosti (2010) **Ostrova princa Eduarda (Kanada)** požaduje, aby všetci pracovníci centier raných rokov mali osvedčenie udeľované provinciou, buď na vstupnej úrovni, úrovni programového pracovníka alebo na úrovni supervízora. Osvedčenie (kvalifikácia) vstupnej úrovne požaduje, aby sa pracovníci bez osvedčenia v systéme zúčastňovali na vzdelávaní pozostávajúcom z troch kurzov: rast a vývoj, vývojovo vhodná prax a usmerňovanie. Ministerstvo školstva a rozvoja v ranom detstve spolupracovalo s pracovníkmi miestnych vyšších škôl na tvorbe vhodného kurzu vstupnej úrovne. Osvedčenia pre programového pracovníka a supervízora vyžadujú, aby mali vychovávatelia diplom dvojročného štúdia vo VSRD.
- **Škótsko (Spojené kráľovstvo)** v súčasnosti prehodnocuje a diskutuje o tom, ktoré zručnosti, vedomosti a poznanie by mali pracovníci VSRD obsiahnuť. Bola vytvorená Pracovná skupina spoločných zručností, aby určila, čo má byť zaradené do programov základného (=počiatočného) vzdelávania pracovníkov VSRD. Zainteresovaní majú dať pripomienky k identifikovaným zručnostiam a oblastiam poznatkov pre pracovníkov VSRD. Po získaní pripomienok sa bude plán revidovať. Na konci roka 2011 bude vypracovaný realizačný plán revízie programov základného vzdelávania pracovníkov VSRD. Zámerom tejto iniciatívy je posilniť vedomosti pracovných síl a zvýšiť kvalitu práce vo VSRD.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** zahájilo nezávislé hodnotenie existujúcich kvalifikácií a vzdelávania v oblasti raného vzdelávania a starostlivosti o deti. Hodnotenie sa zameria na spôsoby, akými sa kvalifikácie môžu zlepšiť a cesty na podporu kariérneho postupu v tomto sektore na prospech malých detí, ich rodín a tých, čo pracujú v sektore raného detstva.
- **Španielsko** zahájilo nové bakalárske štúdium v predprimárnom vzdelávaní, ktoré trvá štyri akademické roky, teda o rok viac ako predošlý program. Celkovo sa vyžaduje práca

240 kreditov, z ktorých 50 sa venuje praktiku; predošlý diplom vyžadoval iba 320 hodín. Okrem toho získali na dôležitosti cudzie jazyky a študenti musia preukázať na konci vysokoškolského programu určitú úroveň kompetencie v cudzom jazyku. Študenti teraz dostali aj možnosť prihlásiť sa do špecializovaných kurzov, aby sa uspokojili osobitné potreby raného vzdelávania, napríklad organizácia a optimalizácia školských knižníc, inovácia pomocou informačno-komunikačných technológií, organizácia a riadenie škôl, podpora spoločných podujatí školy a jej prostredia, atď. Osnovy modulu všeobecného vzdelávania obsahujú nové návrhy, napr. „Spoločnosť, rodina a škola“, „Detstvo, zdravie a výživa“ a „Systematické pozorovanie a kontextová analýza“.

- V **Nemecku** zahájila federálna vláda Akčný program dennej starostlivosti o deti (*Aktionsprogramm Kindertagespflege*) na podporu minimálnej kvalifikácie 160 hodín pre všetky matky a otcov dennej starostlivosti o deti. Školiace inštitúcie sa musia uchádzať o známku kvality. Okrem toho sa poskytujú dotácie pracovníkom dennej starostlivosti, ktorí sa zúčastňujú na diaľkovej forme získania kvalifikácie pedagóga alebo pracovníka starostlivosti o deti.

Vyrovňovanie kvalifikácií učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania

- **Flámsko (Belgicko)** má cieľ zlúčiť učiteľov materských škôl a učiteľov základných škôl do jedného kariérneho profilu s rovnakým súborom požadovaných kompetencií.
- **Francúzska komunita Belgicka** revidovala úroveň počiatočného vzdelania učiteľov predškolských zariadení tak, aby bola ekvivalentná s úrovňou učiteľov základných škôl.
- **Fínsko** zvýšilo úroveň vzdelávania pre učiteľov materských škôl a užšie ju prepojilo s úrovňou vzdelávania pre učiteľov základných škôl. V roku 1995 sa prenieslo vzdelávanie učiteľov materských škôl na univerzitnú úroveň, keďže vzdelávanie triednych učiteľov a iné vzdelávanie učiteľov už bolo v univerzitách etablované. Táto zmena vytvorila väčšie synergické účinky a interakciu medzi vzdelávaním odborníkov pre VSRD a vzdelávaním učiteľov základných škôl s cieľom lepšie podporovať vývoj a učenie detí a upevniť spoluprácu učiteľov počas prechodu detí z materskej školy do základnej školy.
- V **Portugalsku** absolvujú učitelia predškolského a základného vzdelávania rovnaký program v prvých troch rokoch a potom sa vo štvrtom ročníku špecializujú buď pre oblasť predškolského alebo základného vzdelávania. Učitelia môžu absolvovať aj piaty ročník, ak chcú získať aprobáciu pre obe úrovne.

Podpora mobility/spolupráce medzi učiteľmi predškolských zariadení, pracovníkmi starostlivosti o deti a inými pracovníkmi

- **Slovinsko** umožňuje učiteľom a iným absolventom v odboroch vzdelávania, umení, humanitných predmetov, sociálnych vied a sociálnej práce pracovať ako učitelia predškolských zariadení, ak získali ďalšiu kvalifikáciu v predškolskom vzdelávaní.
- V **Austrálii** vytvára vláda ďalšie univerzitné miesta pre vzdelávanie raného detstva a poskytovatelia terciárneho vzdelávania ponúkajú diplomy predškolského vzdelávania upravené na potreby diplomovaných pracovníkov starostlivosti o deti ako odpoveď na potrebu zvýšenia integrácie raného vzdelávania a starostlivosti o deti. Vytvorili sa spájacie dráhy medzi zamestnaneckým sektorom a sektorom školstva a vysokoškolským sektorom na podporu študentov využívať nové možnosti vzdelávania.
- Vo **Flámsku (Belgicko)** rezort školstva uvažuje o rozšírení osvedčení o spôsobilosti, aby sa uľahčila mobilita medzi učiteľmi základnej školy a škôlok. Uvažujú aj o tom, či sa môžu

zohľadňovať aj iné kvalifikácie pri práci učiteľa predprimárneho vzdelávania. Je to ešte v prípravnej fáze.

- Vo **Francúzskej komunite Belgicka** majú od roku 2004 detské sestry práva a povinnosti v akademickej oblasti, ako aj v oblasti starostlivosti. V roku 2006 prijala vláda zákon, na základe ktorého môžu byť detské sestry zaradené do práce v materskej škole (*maternelle*) a pracovať spolu s učiteľmi predškolského vzdelávania; od rokov 2007-09 bolo takto preradených o niečo viac ako 25% detských sestier.
- **Japonsko** povzbudzuje pracovníkov VSRD k tomu, aby získavali kvalifikácie pre materské školy aj dennú starostlivosť s cieľom posilňovať spoluprácu medzi týmito zariadeniami. Väčšina školských kreditov pre obe kvalifikácie je už zosúladená a približne 80% pracovníkov zariadení VSRD získalo obe kvalifikácie.
- V **Kórei** učitelia materských škôl študujúci vzdelávanie v ranom detstve môžu byť oprávnení na výkon učiteľa starostlivosti o deti, ak absolvujú požadované kredity v starostlivosti o deti. Praktici z oblasti starostlivosti o deti môžu teraz pracovať aj v celodenných programoch materských škôl, i keď sú tam ešte určité obmedzenia a prekážky spôsobené systémom dvojakeho vzdelávania a platovými rozdielmi. Tri obecné samosprávy v Kórei realizujú preto projekt spolupráce VSRD pod názvom *Yeong Cha*. Tieto projekty si čiastočne financujú miestne orgány a stimulujú vzájomné pôsobenie a spoluprácu rôznych pracovníkov VSRD (starostlivosti o deti aj materských škôl). V ich rámci pracovníci materských škôl a starostlivosti o deti plánujú spoločné aktivity, starajú sa o malé deti spoločne, atď.

Stanovenie alebo revízia noriem výsledkov vzdelávania alebo vzdelávacieho programu pre počiatočné vzdelávanie

- **Austrália** zaviedla štandardy odborného vzdelávania VSRD (vzdelávacie balíky), ktoré sú celoštátne a logické; reagujú na individuálne, odvetvové aj komunitné potreby a zabezpečujú kvalitné výsledky. Vytvorili ich Rady odvetvových zručností alebo podniky a každý balík je súborom celoštátne uznaných štandardov, kvalifikácií a usmernení používaných na uznanie a posudzovanie zručností a vedomostí, ktoré ľudia potrebujú na efektívny výkon na pracovisku. Balíky určujú výsledky požadované pracoviskom, nie prípravu či vzdelávanie. Obvykle sa prehodnocujú a predkladajú na opätovné schválenie každé tri roky; avšak aj v rámci týchto troch rokov sa môžu vyskytovať zmeny v rámci procesu sústavného skvalitňovania. Okrem toho v sektore VSRD boli vytvorené celoštátne vzdelávacie balíky pre Certifikát III, Diplom a Vyšší diplom v oblasti detských služieb prostredníctvom Rady pre komunitné služby a zdravotnícke zručnosti. Balíky sú pravidelne posudzované pomocou konzultácií s odvetvím, aby sa zabezpečilo, že kurzy zostanú relevantné a efektívne.
- V **Kórei** vyžaduje počiatočné (základné) vzdelanie učiteľov materských škôlok špecifické akademické kredity pre hlavný odbor štúdia (najmenej sedem povinných kurzov), rovnako tak aj pre profesiu učiteľa (článok 19 nariadenia o kvalifikácii učiteľov, 2008). V roku 2009 boli realizované Národné projekty štandardizácie pre kvalifikáciu a vzdelávanie učiteľa starostlivosti o deti, ktoré vyústili do zabezpečenia Zoznamu predmetov štandardnej prípravy učiteľov a Usmernení pre terénne praktikum a Štandardného programu interného vzdelávania v zamestnaní. Uplatňovanie týchto dokumentov, ktoré budú presadzované zákonom, sa očakáva od roku 2013.
- **Japonsko** revidovalo svoj *Štátny vzdelávací program pracovníkov centier dennej starostlivosti* v marci 2008, pričom špecifikovalo zlepšovanie kvality a odbornosti všetkých pracovníkov. Vďaka zmenám životného prostredia detí a spôsobov výchovy

detí zo strany rodičov sa zvýšili očakávania, pokiaľ ide o úlohu a kvalitu centier pre deti. Akčný program na zlepšenie kvality detských centier bol určený na riešenie týchto potrieb: 1) zlepšenie a zdokonalenie praxe starostlivosti o deti; 2) zaistenie zdravia a bezpečnosti detí; 3) zvýšenie kvality a odbornosti učiteľov zariadení pre deti; a 4) posilnenie základu na podporu starostlivosti o deti.

- Vo **Fínsku** bol zreformovaný štátny vzdelávací program pre vzdelávanie praktických sestier. V tejto reforme sa zohľadnili hľadiská VSRD viac ako to bolo v predchádzajúcom vzdelávacom programe. Zreformoval sa aj štátny vzdelávací program pre rodinných opatrovateľov detí.
- **Nový Zéland** má zavedené Štandardy absolventa učiteľstva, ktoré stanovila Rada učiteľov Nového Zélandu (NZTC) v roku 2007 podľa Školského zákona 139AE. Minimálne štandardy vzdelávania učiteľov sú zabezpečované tým, že všetky vzdelávacie programy pre učiteľov podliehajú akreditácii a schvaľovaniu Radou NZTC. Všetci poskytovatelia vzdelávania učiteľov, ktorých programy schválila NZTC, musia preukázať ako zabezpečujú, aby študenti dosiahli Štandardy absolventa učiteľstva. Poskytovatelia zaručujú, že študenti splnili tieto štandardy a sú po absolvovaní programu „spôsobilí byť učiteľom“.

Mapovanie a hodnotenie programov počiatočného základného vzdelávania

- **Austrália** v súčasnosti mapuje všetky programy vzdelávania raného detstva s cieľom analýzy obsahu predmetov na zaistenie kvality počiatočného základného vzdelávania pracovníkov na terciárnom stupni. Tento výskum bude pravdepodobne formovať budúce smerovanie politiky zamerané na zvyšovanie kvality a jednotnosti základného vzdelávania pracovníkov vo všetkých inštitúciách, ako aj zisťovanie medzier vo vzdelávacom programe, ktoré bude potrebné riešiť a kroky na zabezpečenie jednotnosti vo vzdelávaní poskytovanom vo všetkých inštitúciách. Očakáva sa, že dva celoštátne orgány – nový austrálsky Úrad pre vzdelávanie a kvalitu starostlivosti o deti a austrálsky Inštitút pre učiteľstvo a vedenie škôl – zohrajú úlohu pri posudzovaní a akreditovaní základných študijných programov v oblasti vzdelávania v ranom detstve a poskytnú príležitosť zabezpečiť kvalitu a relevanciu.
- **Nórsko** vytvorilo Nórsku agentúru pre zaistenie kvality vo vzdelávaní (*NOKUT*) v roku 2002. V roku 2008 bol *NOKUT* poverený úlohou vyhodnotiť vzdelávanie predškolských učiteľov. Cieľom bolo získať poznatky a informácie o súčasnom stave kvality vzdelávania učiteľov predprimárneho vzdelávania v súvislosti s rámcom a nariadeniami o vysokoškolskom vzdelávaní. Spáva bola predložená v roku 2010 a jej závery uvádzajú, že: vzdelávací program pre predškolské vzdelávanie má nízku prestíž v rámci univerzít aj spoločnosti; tento sektor nezískava najlepších študentov a jeho poslucháči nevenujú dostatok času/úsilia svojmu štúdiu; ťažisko je príliš zamerané na deti vo veku troch rokov a staršie a nedostatočne zodpovedá potrebám detí do troch rokov; program musí zlepšiť kompetencie pracovníkov v oblasti multikulturalizmu. Ďalej hodnotenie poukázalo na skutočnosť, že súčasná príprava učiteľov predškolského vzdelávania neponúka dostatok možností hĺbkového štúdia pedagogiky pre deti s osobitnými potrebami. V súčasnosti sa pripravuje nové nariadenie o vzdelávaní učiteľov predškolských zariadení. Vláda vymenovala komisiu, ktorá má vypracovať rámcový plán modernizácie vzdelávania učiteľov pre predškolský vek, ktoré bude relevantné a vysokej kvality.

Výzva č. 2: Ponuka pracovných síl

Zabezpečenie ponuky vysokokvalitnej pracovnej sily je hlavnou výzvou v mnohých krajinách OECD. Chronický nedostatok pracovníkov VSRD je pozorovaný najmä vo vzdialených a znevýhodnených oblastiach. Navyše, nízke úrovne kvalifikácie pracovnej sily, najmä v sektore starostlivosti o deti, často vyvoláva obavy u rodičov aj tvorcov politiky o kvalitu služieb. K tomu sú nezmieriteľne nedostatkové stimuly pre pracovníkov na prácu v tomto sektore. Hlavnými uvádzanými dôvodmi nedostatku sú: nízke mzdy, nízka spoločenská prestíž, veľká pracovná záťaž a nedostatok ciest pre kariérny postup. To robí túto profesiu neatraktívnou a môže spôsobovať alebo prispievať k ťažkostiam získavania pracovníkov.

Pracovná sila je homogénna, zväčša ju tvoria ženy, mladé a z majoritnej etnickej skupiny.

Financovanie študentov a odborných pracovníkov

- V **Austrálii** pomáha znížiť finančnú záťaž študentov zrušenie poplatkov za odborné a ďalšie diplomované a pokročilé diplomované vzdelávanie. Ďalej je k dispozícii systém príspevkov a program pôžičiek pri vysokoškolskom štúdiu, ktoré znižujú zadlženosť učiteľov vzdelávania raného detstva v znevýhodnených oblastiach.
- V **Novom Zélande** sa poskytujú študentom granty a štipendiá pri nedostatkových profesiách, vrátane VSRD, na pomoc študentom a službám hradiť náklady získavania kvalifikácie pedagóga raného detstva. K dispozícii je určitý počet štipendií pre študentov, ktorí absolvujú študijný program, ktorý ich pripraví na učenie v maurských a pacifických jazykových imerzných službách. Okrem toho vláda financovala odbornú pomoc pre poskytovateľov základného vzdelávania učiteľov, ktorí začali tvoriť programy pripravujúce učiteľov na prácu v maurských a pacifických jazykových imerzných službách: pomoc bola určená na tvorbu a realizáciu týchto programov.
- V **Anglicku** vláda poskytuje finančné prostriedky miestnym samosprávam na zvýšenie alebo udržanie počtu zamestnaných absolventov a na zabezpečenie iných typov pedagogického vzdelávania pracovníkov. To sa vzťahuje aj na získavanie a využívanie absolventov prípravy tzv. „vedúcich“ starostlivosti o deti v ranom veku a investície do kvalifikácií.
- Keď **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** realizoval certifikačný program vstupnej úrovne Iniciatívy predškolskej excelentnosti Ministerstvo pre inovácie a pokročilé vzdelávanie financovalo náklady na školenie a knihy pre všetkých predtým necertifikovaných pracovníkov, ktorí sa museli zúčastňovať na tomto vzdelávaní. Ak účastníci nespĺnili požiadavky po absolvovaní tohto vzdelávania, mohli spolupracovať s *Workplace Prince Edward Island* na zvýšení svojich akademických zručností. Toto školenie sa poskytovalo účastníkom bezplatne a malo za cieľ pripraviť ich na účasť po druhýkrát v programe vstupnej úrovne.

Financovanie programov vzdelávania a odbornej prípravy

- V **Japonsku** dostávajú prefektúry od vlády financie na prípravu učiteľov jasli, vrátane osôb bez predchádzajúcej praxe v nejakom centre. Vláda plánuje zvýšiť počet detí prijatých do centier dennej starostlivosti z 20% na 38% v priebehu rokov 2007-17, a teda zvýšiť ponuku pracovných síl, aby sa uspokojil dopyt.
- V **Nórsku** sa v roku 2011 zvýšil štátny rozpočet o 25 miliónov NOK na sumu 130 miliónov s cieľom:

- Získať a vyškoliť dostatočný počet učiteľov pre predškolský vek a uspokojiť tak dopyt;
- Zabezpečiť vzdelávanie na stredoškolskej úrovni ako aj na úrovni ďalšieho vzdelávania pre opatrovateľov detí; a
- Zabezpečiť ďalšie vzdelávanie pre učiteľov pre predškolský vek (pedagogický personál aj riaditeľov).

Bola to reakcia na potrebu zabezpečiť dostatočné a kvalitné pracovné sily na pokrytie zvýšeného počtu miest v materských školách v rámci krátkeho časového obdobia. Nórsko poskytlo ôsmim univerzitám a vysokým školám prostriedky na navrhnutie postupov, ktoré by pomohli dokončenie a absolvovanie vzdelávania učiteľov pre bilingválnych študentov. Medzi realizačnými opatreniami sú pomoc počas procesu podávania žiadosti, pomoc v nórskom jazyku, zaradenie multikultúrnych aspektov do vzdelávacieho programu a poskytovanie individuálnej podpory študentom počas celého vzdelávania učiteľov predškolského veku v spolupráci s desiatimi univerzitami alebo vysokými školami.

- V **Kórei** je interné vzdelávanie učiteľov materských škôl miestnymi školskými úradmi dotované finančnými grantami na miestne školstvo. V roku 2011 bol rozpočet na interné vzdelávanie učiteľov starostlivosti o deti 1 248 miliónov KRW. Národný úrad pre kvalifikáciu pracovníkov starostlivosti o deti dostal na správu 640 miliónov KRW a Informačné centrá starostlivosti o deti (spolu ich je 18, ktoré majú na starosti interné školenie učiteľov) 4 040 miliónov KRW. V sektore starostlivosti o deti sú rôzne spôsoby financovania interného vzdelávania učiteľov a existuje tu aj odborné vzdelávanie pracovníkov.
- **Španielske** Ministerstvo školstva a regionálne samosprávy spoločne financujú nárast v zabezpečení vyššieho odborného vzdelávania, ktoré vedie k získaniu „certifikátu technika predškolského vzdelávania.“ Akčný plán ministerstva 2010-11 zdôrazňuje potrebu zvýšiť počet miest v prvom cykle predprimárneho vzdelávania a transformovať iné typy starostlivosti v ranom veku na predprimárne zabezpečenie pre deti do troch rokov. Na dosiahnutie týchto zámerov ministerstvo spolupracuje s regionálnymi samosprávami pri tvorbe Programu územnej spolupráce *Educa3*. Jedným z cieľov programu je zlepšiť kvalifikáciu a prípravu učiteľov a špecializovaných pracovníkov. S cieľom pomôcť školám zaistiť dostatočný počet primerane vyškolených pracovníkov financujú národná vláda a regionálne samosprávy nárast vzdelávania pre „certifikát technika predškolského vzdelávania.“

Zvyšovanie prestíže pracovníkov profesie vo VSRD

- V **Slovenskej republike** neboli materské školy vždy súčasťou sústavy škôl, keďže navštevovanie materskej školy nie je povinné. Vláda prijala systémové opatrenie na zlepšenie postavenia programov a učiteľov materských škôl tým, že materské školy urobila súčasťou sústavy škôl. V súčasnosti môžu učitelia materských škôl študovať v bakalárskom, magisterskom a doktorskom štúdiu na úrovni univerzity, kým kedysi mali možnosť získať vzdelanie na úrovni strednej odbornej školy.
- Poradný výbor pre zdravé dieťa v **Manitobe (Kanada)** uľahčuje spoluprácu ministerstiev, ktoré pracujú v oblasti podpory detí a ich rodín, a mimovládnych organizácií, podnikateľov a všeobecnej verejnosti. Úsilie výboru sa venuje osvete verejnosti o dôležitosti prvých rokov života dieťaťa. Okrem toho Vzdelávací podvýbor poradného

výboru dosiahol významný pokrok pri zvyšovaní porozumenia a rešpektu medzi sektorom raných rokov a sektorom školstva.

- **Španielsko** pracuje na zvyšovaní spoločenského postavenia povolania vo VSRD. Orgány vzdelávania zahájili kampane na zvyšovanie informovanosti verejnosti s cieľom propagácie výučby detí vo veku do troch rokov, so zameraním na odborný status učiteľov, a tým aj zlepšenie ich imidžu v spoločnosti.

Stimulácia dopytu po kvalifikovanej pracovnej sile prostredníctvom zamestnávateľov a rodičov

- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** sa snaží povzbudzovať zamestnávateľov k tomu, aby mali kvalifikovaných pracovníkov a stimulovali dopyt nabádaním rodičov k využívaniu centier s kvalifikovaným personálom, aby sa budovala dôvera medzi kľúčovými zainteresovanými. Zavedená bola odborná pozícia pre rané roky – *Early Years Professional Status (EYPS)* ako odpoveď na opodstatnenosť absolventov Projektu efektívneho zabezpečenia predškolského vzdelávania. Odborníci raného veku sú pracovníci na úrovni absolventov, ktorí preukázali že spĺňajú súbor národných odborných štandardov a dostali status EYP.

Rozširovanie ponuky pracovnej sily

- **Britská Kolumbia (Kanada)** má programy zamerané na zvyšovanie počtu pracovníkov z radov pôvodných obyvateľov. Niekoľko univerzít a škôl ponúka vzdelávanie s perspektívou pre domorodé obyvateľstvo. Jedna univerzita mala program výlučne pre účastníkov z domorodého obyvateľstva a druhá škola ponúka špecializáciu nadstavbového vzdelávania pre prácu s domorodcami (s dojčatami a batoliatami alebo pre deti s osobitnými potrebami).
- **Slovinsko** získava rómskych asistentov, ktorí sú styčnými pracovníkmi medzi rómskou komunitou a inštitúciami vzdelávania. Pomáhajú deťom v predškolských zariadeniach a základných školách porozumieť slovinskému jazyku a čeliť predsudkom a tiež im pomáhajú s učením a školskými úlohami. Spolupracujú aj s rodičmi rómskych detí. Rómski asistenti sú pripravovaní v rómskom jazyku, rómskej histórii a kultúre. Iniciatíva vlády viedla k lepšej školskej dochádzke rómskych detí do školských zariadení, k spolupráci rómskych rodičov a školských zariadení a k zvýšeniu povedomia o dôležitosti učenia a vzdelávania. Projekt pomáha bojovať aj s rasizmom a xenofóbiou a podporuje lepšie porozumenie medzi kultúrami.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** pokračuje v získavaní a podpore využívania absolventov v ranom vzdelávaní a, v prostrediach starostlivosti o deti, v získavaní záujemcov o zmenu kariéry a o voľbu tejto profesie, ďalej v zlepšovaní náboru z radov nedostatočne zastúpených skupín, *napr. mužov, černochoch a iných menšinových etnických skupín*. Ďalej investujú do rozvoja pracovných síl raného vzdelávania a starostlivosti o deti a povzbudzujú ho podporou postgraduálneho štúdia, vrátane statusu odborníka raných rokov (EYPS) a *nových vedúcich* programov raných rokov.
- **Austrália** zaviedla program praxe pre poskytovanie služieb v odľahlých lokalitách s domorodým obyvateľstvom, aby podporila mladých domorodých praktikantov a praktikantov z ostrovov Torres Strait a tiež služby starostlivosti o domorodé deti v odľahlých oblastiach. Praxe boli navrhnuté **na základe uznania prekážok zamestnanosti a vzdelávania v odľahlých komunitách**.
- **Nemecko** pracuje na zvyšovaní počtu pedagógov z radov mužov vo vzdelávaní raného detstva pomocou programu, ktorý financuje Európsky sociálny fond pod názvom *Mehr*

Männer in Kitas (Viac mužov vo vzdelávaní raného detstva). Program pokrýva 1 300 predškolských zariadení. Zároveň sa Nemecko snaží vytvoriť nové cesty do tejto profesie – najmä pre mužov – záujemcov o zmenu kariéry.

- V **Kórei** sú školení pracovníci starostlivosti o deti, ktorí majú imigrantský pôvod a ktorí sú často zamestnávaní v službách VSRD, kde má veľká časť detí multikulturálne zázemie.

Validácia existujúcich spôsobilostí na umožnenie ľahšieho prijatia do profesie

- Pri zavádzaní statusu postgraduálnej úrovne pre sektor raných rokov vypracovalo **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** „validačnú cestu,“ ktorá absolventom s praxou v sektore umožňuje preukázať svoju spôsobilosť na základe použitia odborných štandardov a získať status odborníka raných rokov.
- V **Austrálii** vláda zaviedla iniciatívu na uznávanie predchádzajúceho učenia (*recognition of previous learning*, RPL), ktorá uľahčuje skúseným pracovníkom raného detstva získať alebo zvýšiť si svoju kvalifikáciu prostredníctvom procesu národného hodnotenia. Táto iniciatíva obsahuje: vytvorenie nového hodnotiaceho nástroja pre Certifikát III, Diplom a Vyšší diplom v odbore služieb starostlivosti o deti, financovanie 600 súčasných posudzovateľov RPL, ktorí majú byť vyškolení v používaní tohto nástroja a granty vo výške do 1 125 AUD pre pracovníkov raného detstva vo vidieckych a odľahlých oblastiach ako príspevok na náklady spojené s posúdením uznania predchádzajúceho učenia.
- Od roku 2002 sa **Nemecko** snaží povzbudzovať a zjednodušovať prechod medzi rozličnými kvalifikačnými úrovňami vzdelávania pre VSRD. Vyššie školy, odborné školy a odborné akadémie zabezpečujúce štúdiá týkajúce sa VSRD sú povinné uznávať prácu počas školského roka, ktorú študenti vykonali v inej inštitúcii než ich vlastnej, vrátane štúdiá vykonaného v iných spolkových krajinách (*Länder*). Inštitúcie majú tam, kde je to vhodné, udeľovať študentom oslobodenie od absolvovania určitých kurzov, ak už boli požadované vedomosti získané inde. Cieľom je stimulovať študentov k získavaniu vyššej kvalifikácie VSRD a zjednodušiť a zatriktívniť prechod z jednej úrovne vzdelania na druhú.
- **Chile** uskutočňuje pilotný projekt na certifikáciu školskej a pracovnej praxe s cieľom validácie existujúcich spôsobilostí pracovníkov VSRD. Projekt obsahuje aj možnosť uznať stredoškolské kurzy v odbornom vzdelávaní. O pokračovaní projektu sa rozhodne po jeho vyhodnotení.
- **Holandsko** využíva validáciu a uznávanie neformálneho a informálneho učenia na základe kolektívnej zmluvy so stavovským orgánom a je tu stanovený postup pre validáciu.
- **Poľsko** zohľadňuje predchádzajúce učenie sa alebo pracovnú prax pri udeľovaní kvalifikácií učiteľov na základe minimálnych požiadaviek na postup *napr.* z pozície učiteľa začiatočníka, cez učiteľa s dohodnutou zmluvou, menovaného učiteľa alebo certifikovaného učiteľa.
- **Nový Zéland** uznáva predchádzajúce učenie a pracovníci si môžu premeniť predchádzajúce učebné skúsenosti na kredity potrebné k uznaniu kvalifikácie pedagóga raného detstva (ECE). Vláda financuje využívanie uznania predchádzajúceho učenia s cieľom pomôcť zvýšiť zásobu kvalifikovaných a registrovaných učiteľov.
- **Španielsko** si stanovilo cieľ zvýšiť počet kvalifikovaných pracovníkov predprimárneho vzdelávania, a tak používa uznanie vzdelania pomocou praxe a neformálnych vedomostí

pri tých, ktorí sú vo vyššom odbornom vzdelávaní s cieľom dosiahnuť certifikát odborníka v predprimárnom vzdelávaní. Realizujú aj iniciatívy rozšírenia a zvyšovania špecifického prezenčného (v triede) a distančného vzdelávania.

Podpora mobility pracovnej sily v rôznych regiónoch a v rôznych krajinách

- **Britská Kolumbia (Kanada)** umožňuje pedagógom raného detstva, ktorí študovali mimo územia Kanady pracovať v Britskej Kolumbii, ak spĺňajú všetky požiadavky na prácu v tomto sektore. Môžu sa zamestnať, ak absolvujú hodnotenie dokumentov spolu s potrebnou úradnou administráciou, ktorú pripraví prijímajúca inštitúcia. Okrem toho pedagógovia raného detstva, ktorí neštudovali v Britskej Kolumbii a spĺňajú všetky požiadavky na prácu v tomto sektore sú oprávnení pracovať, ak predložia úradný odpis spolu s potrebnými záznamami, pripravenými prijímajúcou inštitúciou.
- **Nový Zéland** posudzuje zahraničné kvalifikácie a ponúka diplom vo VSRD, ak sú kvalifikácie porovnateľné so štandardnou kvalifikáciou Nového Zélandu, diplomom v odbore vzdelávanie požadovaným od učiteľov raného detstva. Nový Zéland tiež ponúka príspevky pri preložení a príspevky pri návrate k učeniu s cieľom pomáhať pracovníkom presťahovať sa do oblastí, kde je nedostatok pracovníkov, napr. v odľahlých oblastiach.

Výzva č. 3: Udržanie si pracovnej sily

Mnohé krajiny majú problémy udržať si pracovnú silu, pričom zvlášť vysoký je pohyb pracovníkov v sektore starostlivosti o deti. Faktory, ktoré udržiavajú ľudí mimo práce v sektore VSRD sú často rovnaké ako tie, ktoré odrádzajú ľudí, aby si vôbec zvolili kariéru v sektore VSRD: nízke mzdy, nízka sociálna prestíž, vysoké pracovné zaťaženie a nedostatok spôsobov kariérneho postupu.

Zlepšovanie plátov, minimálna mzda a zvýhodnenia

- **Manitoba (Kanada)** zaviedla vyrovnávací mzdový príspevok tak, aby tí čo sú zaradení ako pedagógovia (vychovávateľ) raného detstva II zarábali aspoň 15.50 CAD na hodinu a asistenti starostlivosti o deti zúčastňujúci sa odbornej prípravy aspoň 12.25 CAD na hodinu. Ďalej Manitoba zvýšila v roku 2008 zariadeniam prevádzkové granty o 3%, a v roku 2009 znovu o 3% na vylepšenie plátov personálu. V roku 2010 provincia zahájila financovanie na dôchodky a príspevky v dôchodku pre pracovné sily starostlivosti o deti. Pri realizácii dôchodkových plánov a dôchodkových príspevkov boli potrebné konzultácie na zabezpečenie dodržiavania existujúcich provinčných a federálnych právnych predpisov. Okrem toho, keďže tí, čo mali kratšie obdobie do dôchodku, mali menšiu výhodu nových dôchodkových plánov, Manitoba zároveň zaviedla paušálnu dôchodkovú dávku, aby ocenila zásluhy pracovníkov dlhodobo pracujúcich v starostlivosti o deti.
- V **Novom Zélande, Portugalsku** a v **Slovenskej republike** dostali učitelia materských škôl paritu s učiteľmi základných a stredných škôl. Nový Zéland má systém financovania služieb VSRD, ktorý zabezpečuje službám stimuly, aby zamestnávali kvalifikovanejších registrovaných učiteľov. Výsledkom je to, že viac služieb si môže dovoliť vyplácať lepšie platy a počet registrovaných učiteľov v radoch pracovných síl VSRD významne vzrástol.
- V **Českej republike** Ministerstvo školstva, mládeže a športu schválilo zvýšenie plátov učiteľov VSRD s vysokoškolským vzdelaním v snahe zaviesť platovú paritu s učiteľmi základných škôl. Vláda však očakáva nedostatok finančných zdrojov, čo by dosiahnutie platovej parity sťažilo.

- **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** sa rozhodol prejavíť uznanie a podporovať hodnotnú úlohu, ktorú zohrávajú pedagógovia raného detstva tým, že boli zvýšené mzdy tým, čo majú aprobáciu. S týmto cieľom vláda vytvorila politický rámec pod názvom Iniciatíva predškolskej excelentnosti, ktorý rieši potrebu platovej mriežky, ktorá by zvyšovala mzdy. Spolu s Asociáciou pre raný rozvoj v detstve zapojila vláda zainteresovaných, ktorých by sa zmeny mzdovej mriežky a požiadavka na obsadzovanie pracovných miest priamo dotýkali. Spolu dosiahli priaznivú dohodu o tomto politickom rámci, ktorá umožnila realizovať zlepšenie pracovných podmienok pre personál VSRD.
- **Kórea** zvýši v roku 2012 mzdy učiteľom starostlivosti o deti, ktorí pracujú so vzdelávacím programom *Nuri* o 300 USD na mesiac, aby ukončila rozdiely v mzdách medzi pracovníkmi v starostlivosti o deti a učiteľmi materských škôl. Okrem toho môžu pracovníci starostlivosti o deti dostávať ďalšie príspevky, ako napr. príplatok za prácu vo vidieckych oblastiach. Ďalej sú centrá VSRD od roku 2012 povinné platiť za nadčasy (pracovníkom, ktorí pracujú viac ako 40 hodín týždenne), a za večerné alebo víkendové zmeny dostanú pracovníci tiež mzdové príplatky.
- V **Japonsku** môžu učitelia materských škôl dostávať príplatky za prácu nadčas.

Výzva k inováciám od zainteresovaných pomocou systému odmeňovania

- **Austrália** zaviedla Zákon o regulárnej práci (*Fair Work Act 2009*), ktorý obsahuje nové národné normy zamestnávania a vyžiadala si zavedenie moderných pracovných odmeňovaní. Nové odmeňovanie v oblasti raného detstva ustanovil austrálsky Výbor pre pracovné vzťahy po vypočutí si návrhov všetkých zainteresovaných strán; konečné odmeňovanie zavádza jednotné minimálne mzdové tarify pre prostredia raného detstva s učiteľmi základných a stredných škôl.
- V **Írsku** iniciovalo Oddelenie politiky vzdelávania raných rokov Ministerstva školstva a zručností vypracovanie Plánu rozvoja pracovných síl pre sektor VSRD. Bola ustanovená Medzirezortná pracovná skupina zo zástupcov príslušných ministerstiev a štátnych agentúr. Ďalej bola zriadená rezortná pracovná skupina pre štandardy, ktorá riešila vypracovanie zamestnaneckých profilov a národných štandardov odmeňovania: táto skupina bola zložená zo zástupcov vlády, poskytovateľov vzdelávania a prípravy, národných orgánov ohodnotenia a zástupcov pracovníkov. Boli dohodnuté zamestnanecké profily a prepojené s Národnými štandardmi odmeňovania na Národný rámec pre kvalifikácie v Írsku. Plán rozvoja pracovných síl bol zverejnený v decembri 2010 a Spoločné štandardy odmeňovania pre pracovníkov boli zverejnené v marci 2011.

Pomoc pri vyjednávaní alebo rokovaní o pracovných podmienkach v sektore VSRD

- **Austrália** prijala „multizamestnávateľský prúd vyjednávania pre nízko platené zamestnania“ na pomoc zamestnávateľom aj nízko plateným zamestnancom v sektoroch ako je starostlivosť o deti, dosiahnuť dohody s cieľom zvýšenia miezd a zlepšenia pracovných podmienok.
- V **Novom Zélande** sa pracovné podmienky dojednávajú medzi učiteľmi a ich zamestnávateľmi s výnimkou učiteľov materských škôl, v prípade ktorých rokuje o podmienkach za asociácie materských škôl Ministerstvo školstva.
- V **Slovinsku** sú učitelia a asistenti predškolských zariadení štátnymi zamestnancami, takže pracovné podmienky zvyčajne určujú vnútroštátne nariadenia a sú predmetom rokovania vlády so zástupcami odborových zväzov. Predškolskí zamestnanci majú možnosť využiť najmenej päť dní za rok alebo 15 dní za každé tri roky na odborné vzdelávanie.

Zameranie sa na skúsených pracovníkov alebo na vracajúcich sa pracovníkov

- Vo **Flámsku (Belgicko)** zaviedla vláda doplnkovú dovolenku pre kvalifikovaných, skúsených a starších zamestnancov, ktorí pracujú v akreditovaných centrách dennej starostlivosti s cieľom udržať si ich.
- **Britská Kolumbia (Kanada)** mala v roku 2008 Grantový program stimulov pre pedagógov raného detstva (ECE), ktorý získaval pracovníkov ECE, ktorí odišli zo sektora akreditovanej starostlivosti o deti pre návrat do akreditovaného zariadenia. Pedagógovia raného detstva, ktorí nepracovali v akreditovanom zariadení najmenej dva roky boli oprávnení dostať do 5 000 CAD v priebehu dvojročného obdobia. Zapojenie do tohto programu nebolo veľmi vysoké, a tak sa po 15 mesiacoch program skončil.
- **Nový Zéland** ponúka príspevky na presťahovanie a príspevky pri návrate k učeniu ako pomoc kvalifikovaným pracovníkom vrátiť sa k tejto profesii a presťahovať sa do oblastí s veľkým nedostatkom pracovníkov VSRD.

Ponuka postavenia, zvýhodnení alebo spoločenského ocenenia na rovnakej úrovni s inými profesiami v školstve

- Vo **Flámsku (Belgicko)** plánuje vláda regulovať sektor starostlivosti o deti a udeľovať postavenie zamestnanca opatrovateľom pracujúcim v dennej starostlivosti o deti, ktorí sú napojení na službu (*t.j.* nie nezávislí poskytovatelia). V súčasnosti majú opatrovníci denných pridružených centier nejednoznačné sociálne postavenie (niečo medzi dobrovoľníkom a zamestnancom): dostávajú príspevok, platbu, keď deti neprídu, nemocenské a prírastok dôchodkových práv; ale nemajú platené sviatky, odchodné alebo dávky v nezamestnanosti.
- V **Kórei** vyrovnáva vláda mzdy učiteľom VSRD pracujúcim s novým programom (*Nuri Curriculum*.) Okrem toho sa bude používať označenie „učiteľ“ a nie „pracovník VSRD“ na pracovníkov v materských školách aj v starostlivosti o deti, aby sa tak naznačilo, že pracovníci oboch sektorov majú rovnaké postavenie.
- Vo **francúzskej komunite Belgicka** nemali opatrovatelia dennej starostlivosti o deti žiadne zvýhodnenia a mali malú motiváciu na zotrvanie v tejto profesii až do roku 2002, keď vláda zaviedla pre toto pracovné zaradenie minimálnu sociálnu ochranu. Zmenilo sa aj označenie pracovného zaradenia (profilu) z *gardiennes encadrées* (školený vychovávateľ) na *accueillantes d'enfant conventionnées* (registrovaný vychovávateľ).
- **Fínsko** prijalo Zákon o dennej starostlivosti v roku 1973. Tento reguluje rodinnú dennú starostlivosť a udeľuje tejto forme služby legitimitu na rovnakom základe s inými formami služieb VSRD. Rodinní opatrovatelia sa stali zamestnancami miestneho orgánu, tak ako to bolo v prípade pracovníkov centier VSRD, a tak dostali svoju vlastnú pracovnú zmluvu, ktorá je súčasťou všeobecnej pracovnej zmluvy pre zamestnancov obce. Pred prijatím tohto zákona rodinní opatrovatelia pracovali súkromne. Tento zákon ich ustanovil ako súčasť obecných služieb VSRD a umožnil im zúčastňovať sa na vzdelávaní a iných spoločných podujatiach. Rodinní opatrovatelia tiež dodržiavajú Usmernenia štátneho vzdelávacieho programu pre VSRD.

Zabezpečenie príležitostí pre kariérny postup a mobilitu

- **Flámsko (Belgicko)** plánuje novú štruktúru flámskych kvalifikácií nastavenú podľa Európskeho kvalifikačného rámca, ktorý podporuje viacsmernú mobilitu, napr. v smere od rodinného opatrovateľa dennej starostlivosti k učiteľovi materskej školy (horizontálna) a od radového pracovníka k manažérovi (vertikálna). To bude možné na základe

umožnenia porovnávania diplomov, osvedčení o absolvovaní vzdelávacích kurzov a na základe uznania potvrdení o predchádzajúcom učení.

- V **Taliansku** sú učitelia predprimárneho vzdelávania oprávnení na zvýšenú základnú kompenzáciu po pevne stanovených časových obdobiach alebo po výberových skúškach. Majú tiež možnosť byť povýšení na školského manažéra alebo odborného manažéra. V súčasnosti nemajú možnosti postupu v rámci svojho pracovného profilu, ale Ministerstvo školstva zvažuje návrhy, ktoré by chceli udeľovať vyššie kvalifikácie učiteľom predprimárneho vzdelávania na základe kvality ich vyučovania.
- V **Kórei** sú skúsení a kvalitní učitelia materských škôl odmeňovaní mesačným príspevkom 400 USD v rámci Systému učiteľskej praxe (Master Teacher System) a skúsení učitelia majú možnosť stať sa riaditeľmi materskej školy.
- **Nórsko** umožňuje učiteľom VSRD stať sa manažermi škôl, obecnými administrátormi a inštruktormi ďalšieho vzdelávania pre VSRD.
- V **Slovinsku** majú učitelia predškolských zariadení možnosť postupu, pričom sa pri posudzovaní postupu zohľadňuje účasť na internom vzdelávaní.
- Vo **Švédsku** majú učitelia predškolských zariadení možnosť postupu ako starší predmetoví učitelia po absolvovaní výskumne orientovaného štúdia na získanie licenciátu alebo doktorandského stupňa. Učitelia predškolských zariadení môžu pracovať aj ako vedúci predškolského zariadenia, riaditelia škôl a obecní administrátori.

Poskytovanie dostatočnej podpory novým pracovníkom

- **Taliansko** vyžaduje pre učiteľov jednoročnú skúšobnú dobu práce pod vedením a s podporou tútora, spolu s účasťou na kombinovanom modeli vzdelávania a *e-learningu* organizovanom Národnou agentúrou pre rozvoj školskej autonómie.
- V **Novom Zélande** po overení kvalifikácie študentov – absolventov VSRD a po policajnom preverení sú začínajúci pracovníci predbežne zaregistrovaní ako učitelia a zahajujú dvojročný proces uvedenia do povolania, počas ktorého pridelený učiteľ – inštruktor (mentor) dozerá nad ich programom. Musia učením preukázať svojmu mentorovi, že sú schopní spĺňať Dostatočné dimenzie učiteľa. Na konci týchto dvoch rokov môže mentor odporučiť učiteľa odbornému vedúcemu služby raného detstva ako pracovníka, ktorý spĺňa dostatočné dimenzie učiteľa. Odborný vedúci potom odporučí tohto učiteľa na plné členstvo (registráciu) v Rade učiteľov Nového Zélandu. Ministerstvo školstva poskytuje finančnú podporu počas prvých dvoch rokov uvedenia (indukcie) a mentorského programu. Po získaní riadnej registrácie, si ju učiteľ musí obnovovať každé tri roky.
- Vo **Flámsku (Belgicko)** majú noví učitelia materských škôl nárok na indukčný program s učiteľským inštruktorom v trvaní jedného roka. Vo veľkej triede môžu učiteľom materskej školy pomáhať zamestnanci starostlivosti o deti, aby znížili ich pracovné zaťaženie a zlepšili pomer pracovníkov a detí.
- **Nórsko** realizovalo stratégiu získavania učiteľov predškolských zariadení v rokoch 2007-11; táto obsahuje aj zavedenie podporného vedenia pre vyštudovaných učiteľov predškolského vzdelávania počas prvého roku ich zamestnania. Vláda zvýšila aj kapacitu prípravy učiteľov predškolského vzdelávania a zaviedla pre asistentov v materských školách vzdelávanie učiteľov predškolského vzdelávania, uskutočňované na pracovisku, v spolupráci s Fakultou Univerzity v Oslo a s Univerzitou Stavanger.

Sledovanie pracovných podmienok

- **Chile** zahájilo Projekty zlepšovania pracovného prostredia s cieľom monitorovať pracovné podmienky pracovníkov v sektore VSRD a usiluje sa realizovať Model zaistenia kvality starostlivosti. Ide o model sebadiagnostiky na posúdenie vzdelávacích plánov každého predškolského zariadenia, ktoré potom potvrdzuje (validáciou) externý odborník. Výsledky slúžia na vypracovanie plánov zlepšenia a na odstránenie nedostatkov.

Výzva č. 4: Rozvoj pracovných síl

Mnohé krajiny poskytujú určitú formu možností odborného rozvoja pracovníkov VSRD. Avšak miera zapájania je často nízka. V prvom rade nie vždy sú informácie o možnostiach vzdelávania známe alebo výhody účasti nemusia byť jasne formulované, najmä v prípade nízko kvalifikovaných pracovníkov VSRD. Po druhé, sústavné vzdelávanie a odborný rozvoj môžu byť vzdialené od toho, čo by sa pracovníci chceli naučiť, a preto im môže chýbať motivácia.

Aj keď sú pracovníci o takýchto príležitostiach informovaní a sú motivovaní zapojiť sa do odborného vzdelávania, ich nadriadený sa môže zdráhať vyslať ich na kurzy profesijného rozvoja. Často sa argumentuje, že keď školenie vedie k možnosti získať vyššiu úroveň kvalifikácie pracovníci môžu následne žiadať o zvýšenie platu alebo odísť na vyššie platené pracovné miesto inde.

Ďalšou pozorovanou ťažkosťou je zladiť obsahy odborného rozvoja – počiatočného vzdelávania a realizácie vzdelávacieho programu.

Zameranie na odborný rozvoj s cieľom zlepšovania kvality

- V **Nórsku** nie je priebežné (neustále) vzdelávanie povinné. Za priebežné vzdelávanie zodpovedajú zamestnávateľia. Keďže vláda považuje spôsobilých pracovníkov za najdôležitejší faktor kvality, bol vypracovaný strategický plán na iniciatívu rozvoja spôsobilosti v priebehu rokov 2007-10. Stratégia určila ročnú sumu 60 miliónov NOK a stanovila tieto priority: pedagogické vodcovstvo, účasť detí, jazyk/jazyková stimulácia a prechod z materskej školy do školy. Stratégia viedla k zvýšenej aktivite obcí a zahrnula všetky materské školy, či už verejné alebo súkromné.
- **Belgická francúzska komunita** vidí potrebu zlepšiť počiatočné vzdelávanie s cieľom zvýšenia kvality služieb VSRD, ale nedostatok financií jej v súčasnosti bráni robiť zmeny na zlepšenie počiatočného vzdelávania pre pracovníkov. Vláda sa sústreďuje na priebežné vzdelávanie na zabezpečenie toho, aby boli pracovníci dostatočne vyškolení na poskytovanie kvalitných služieb VSRD.
- **Japonsko** dalo v roku 2002 vypracovať správu „Zlepšenie kvality učiteľov materských škôl – na účel samoštúdia učiteľov materských škôl“, ktorá mala povzbudiť súčasných aj potenciálnych učiteľov k snahe o zvýšenie kvality nimi poskytovaných služieb počas celého zamestnania.
- V **Holandsku** je školenie bezplatné pre pracovníkov pracujúcich v inštitúciách VSRD. Bol vypracovaný zdrojový materiál na pomoc školiacim inštitúciám zaradiť VSRD do svojich vzdelávacích programov a skúma sa, či môžu inštitúcie ponúknuť program so zameraním výlučne na malé deti.
- V **Nemecku** investuje federálna vláda 400 miliónov EUR v priebehu štyroch rokov na profesijný rozvoj odborných pracovníkov a systematický rozvoj ľudských zdrojov

zo strany poskytovateľov. Dôraz je na jazykovej podpore a podpore integrácie v ranom detstve. Ďalej ako súčasť Kvalifikačnej iniciatívy pre Nemecko sa federálna vláda a vlády spolkových krajín v roku 2008 rozhodli vyškoliť viac sestier a personálu dennej starostlivosti. Tieto iniciatívy sú prípravnou fázou na rok 2013, keď bude mať každé dieťa od jedného roka právny nárok na starostlivosť v nejakej inštitúcii alebo dennom zariadení starostlivosti.

Zaradenie priebežného vzdelávania medzi požiadavky zamestnania

- Od všetkých praktikov pre rané roky v **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** sa vyžaduje byť priebežne aktuálne odborne informovaní. To zahŕňa absolvovanie školenia prvej pomoci každé tri roky a zúčastňovanie sa na vzdelávaní, ktoré zabezpečuje miestna samospráva o bezpečnej starostlivosti o deti.
- Vo **Fínsku** by sa malo venovať na interné školenie zamestnancov v oblasti sociálnej pomoci/starostlivosti (vrátane pracovníkov dennej starostlivosti) tri až desať dní, v závislosti od základného vzdelania pracovníka, kvalifikácií, ktoré práca predpokladá, a typu práce. Ustanovuje to novela Zákona o sociálnej starostlivosti (50/2005). Tento zákon tiež ukladá miestnym orgánom povinnosť zabezpečiť a poskytovať pracovníkom vo VSRD dostatočnú úroveň priebežného vzdelávania. Zámerom záväzku o priebežnom vzdelávaní je udržať a obnovovať odborné zručnosti pracovníkov.

Zvyšovanie povedomia pracovníkov a ich zamestnávateľov o dôležitosti priebežného vzdelávania

- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** vyvíja pomocou kampaní zvyšovania povedomia snahu presvedčiť zamestnávateľov a pracovníkov o potrebe a hodnote vysokých úrovní kvalifikácií.
- V **Nemecku** v roku 2009 zahájilo Federálne ministerstvo školstva a výskumu, Nadácia Roberta Boscha a Nemecký inštitút mládeže projekt „*WiFF* – Zlepšovanie ďalšieho vzdelávania odborníkov raného detstva.“ Projekt si stanovil analyzovať, iniciovať a podporovať odborný rozvoj odborníkov raného detstva. Projekt obsahuje dôkladné empirické analýzy rozličných aktérov, ďalej tých, čo prijímajú rozhodnutia, a inštitúcií zapojených v tejto oblasti. V spolupráci s terénom *WiFF* vypracoval štandardy dobrej praxe pre odborné vzdelávanie pracovníkov raného detstva a podporuje jednotné používanie týchto štandardov. Zostavené boli štyri súbory pôvodných materiálov na vzdelávanie, ktoré umožňujú školiteľom pripraviť sa na tieto témy: práca s deťmi vo veku do troch rokov, spolupráca s rodičmi, podpora jazykového rozvoja u detí a úloha odborníkov raného detstva v podpore raných procesov učenia. Tieto materiály, spolu so súvisiacimi publikáciami sú k dispozícii bezplatne a je možné si ich objednať na internetovej stránke projektu. *WiFF* aktívne podporuje celoživotné vzdelávanie a snaží sa uľahčiť prechod od odborného vzdelávania alebo profesijnej praxe k akademickému štúdiu. *WiFF* zamestnáva tím štrnástich sociológov z rôznych odborov a je financovaný z Európskeho sociálneho fondu.

Tvorba vzdelávania orientovaného na dopyt

- **Nórsko** očakáva potrebu zvýšiť počet učiteľov predškolského vzdelávania a upevňovania spôsobilosti pracovníkov pomocou cielených opatrení. Snahou bude získať vzdelaných učiteľov predškolského vzdelávania pre voľbu pracovať v materských školách a zabezpečiť profesijný rozvoj pre všetkých pracovníkov. Bolo vytvorené národné fórum pre materské školy umožňujúce viesť dialóg medzi zainteresovanými, ktorý sa bude

medzi iným venovať otázke spôsobilosti a kvality v tomto sektore. Vláda využíva fórum na diskusiu o výzvach a riešeniach s príslušnými zainteresovanými.

- Vo **Fínsku** sú obce zodpovedné za určovanie obsahu vzdelávania v sociálnej starostlivosti; avšak obce si nie vždy dokážu udržať rôznorodé *know-how* v oblasti potrieb sektora sociálnej starostlivosti. Vláda preto v roku 2002 vytvorila centrá excelentnosti pre oblasť sociálnej starostlivosti, aby odovzdala odborné poznatky o tejto téme obciam a zabezpečila, aby bol školiaci obsah jednotný a relevantný. Tieto centrá excelentnosti pracujú v úzkom spojení s univerzitami a inými vzdelávacími inštitúciami. Napríklad na univerzite v Tampere (Fínsko) sa priebežné vzdelávanie uskutočňuje v spolupráci s mestom Tampere a pracovníkmi materských škôl (najmä vedúcimi materských škôl a centier dennej starostlivosti) ako školenie šité na mieru. Určovanie dopytu a potreby vzdelávania vychádza od pracovníkov a vedúcich.
- **Fínsko** a **Mexiko** majú cieľ pokryť širokú škálu zručností ako sú napr. komunikácia s rodičmi, zameranie obsahu aktivít a materiálov a učebné stratégie a postupy pri výchove so zameraním na dieťa (napr. ako sa deti pohybujú, hrajú, pociťujú umenie, objavujú, atď.).
- **Portugalsko** a **Švédsko** sa sústreďujú na jazykový rozvoj, matematiku, experimentálne vedy a posudzovanie učenia a pocitu pohody dieťaťa. Po poslednom hodnotení programov priebežného vzdelávania sa Švédsko zameriava hlavne na lingvistický a matematický rozvoj detí, ako aj na hodnotenie predškolských aktivít.
- **Kórea** rozšírila možnosti vzdelávania na ktorom sa pracovníci VSRD môžu zúčastňovať tak, aby uspokojila rôznorodé potreby pracovníkov. Keďže častou prekážkou pre účasť pracovníkov na vzdelávaní sú časové obmedzenia, v súčasnosti sú v ponuke aj školenia on-line.

Ponuka školenia o diverzite

- **Flámsko (Belgicko)** uznalo potrebu diverzifikácie pracovnej sily a prispôsobenia pedagogiky centier starostlivosti o dieťa multikulturálnej spoločnosti. V roku 1995 podporila *Kind en Gezin* rozsiahly projekt akčného výskumu o rešpektovaní rôznorodosti v starostlivosti o deti. Bolo zozbieraných veľa výpovedí školených príslušníkov etnických menšín a väčšinového obyvateľstva, ktoré poukázali ako projekt konfrontoval praktikov s posunom vzorov. Školení účastníci vypovedali o ťažkostiach riešenia otázok rôznorodosti a vytvárania inkluzívneho profesionalizmu.
- **Fínsko** uznalo potrebu rozvíjania inkluzívneho vzdelávania a multikulturálnych pracovných metód pre pracovníkov VSRD. V rokoch 2007-11 sa zúčastňovalo na projekte Európskej komisie INCLUD-ED, ktorý analyzoval vzdelávacie stratégie, ktoré prispievajú k prekonávaniu nerovností a podporovaniu sociálnej súdržnosti, ako aj vzdelávacie stratégie, ktoré spôsobujú sociálne vylúčenie, najmä so zameraním na zraniteľné a ohrozené skupiny.
- **Austrália** financuje pomocou Programu inklúzie a odbornej podpory koordinátorov odbornej pomoci a útvary podpory domorodých odborníkov v každom štáte a teritóriu. Títo koordinátori/útvary zabezpečujú odborný rozvoj, poradenstvo, a zdroje, aby pomáhali službám starostlivosti o deti zaisťovať kvalitné služby a byť otvorené deťom s rôznym zázemím.
- **Kórea** navrhla v roku 2010 60-hodinový program a učebný manuál pre učiteľov, ktorí pracujú s deťmi z multikultúrnych rodinných prostredí. Učitelia sa môžu prihlásiť do školiaceho kurzu dobrovoľne a keď tak urobia, získajú plnú finančnú podporu.

Ponuka školenia v oblasti realizovania vzdelávacieho programu

- **Nový Zéland** sa zameriava na realizáciu vzdelávacieho programu (kurikula) raného detstva *Te Whāriki*, a zabezpečuje školenie na zlepšenie výsledkov všetkých malých detí, najmä tých, čo sú ohrozené. Od učiteľov sa očakáva, že si budú zlepšovať svoje učebné postupy. Vláda zabezpečuje aj školenie na podporu realizácie *Kei Tua o te Pae, Hodnotenia pre učenie*. Učitelia majú rozvíjať efektívne postupy hodnotenia, ktoré naplňajú ašpirácie vzdelávacieho programu.
- **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** poskytoval rozvojovú podporu a financoval jej realizáciu s cieľom umožniť vzdelávanie na vstupnej úrovni pre všetkých necertifikovaných pracovníkov pracujúcich v rámci centier raných rokov tak, aby sa mohli vzdelávať ako pedagógovia raných rokov a mohli si osvojiť nový Učebný rámec. Provincia zabezpečuje aj interné školenie pre riaditeľov a pedagógov raných rokov, ktorí už pracujú v centrách na novo zavedenom Rámci pre rané učenie, kurikulárnom dokumente pre sektor raného detstva so zameraním na deti od narodenia až po vstup do školy.
- **Mexiko** zabezpečuje vzdelávacie kurzy a pracovné dielne na podporu učiteľov pri používaní nového vzdelávacieho programu a prispôbení sa revidovaným pedagogickým orientáciám. Vláda sa radí aj s aktérmi vzdelávania, aby získala informácie pre tvorbu materiálov o tom, ako zlepšiť ich prácu pomocou sebahodnotenia a reflexie o praxi. Bola vytvorená internetová stránka na pomoc všetkým vzdelávacím subjektom nájsť materiály o tejto téme a vymieňať si pedagogické skúsenosti a rady. Okrem toho vláda pracuje na zabezpečení stratégií bezpečnosti pre všetkých pracovníkov starostlivosti o deti, pričom sa sústreďuje nielen na starostlivosť, ale aj vzdelávacie prvky. Pre pracovníkov starostlivosti o deti sa navrhujú nové plány odborného rozvoja, ktoré zavádzajú viac pedagogických orientácií prípravy, ktorá sa orientovala na starostlivosť.
- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** zodpovedajú miestne orgány za zabezpečenie vzdelávania a podpory pri realizácii *Fázy základov raných rokov (Early Years Foundation Stage, EYFS)*.
- Národná agentúra pre vzdelávanie vo **Švédsku** natočila v spolupráci so Švédskou televíziou krátke filmy ako inšpiráciu ako realizovať a stimulovať rôzny vzdelávací program predmetov, napr. matematiky a prírodopisu v predškolských zariadeniach. Okrem toho je vo Švédsku veľmi rozšíreným školenie vo vzdelávacom predmete rozvoj jazyka.
- V **Kórei** bolo v roku 2011 vyškolených 20 000 odborníkov VSRD v oblasti uplatňovania nového vzdelávacieho programu *Nuri* v roku 2012. Jednotlivé časti školenia sa zameriavali na rozdiely medzi *Nuri Curriculum* a existujúcimi vzdelávacími programami materských škôl a starostlivosti o deti, vrátane základných zásad, oblastí učenia a rozvoja a učebných metód.
- Sektor raných rokov v **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** nedávno zaviedol nový vzdelávací program učenia od nula do piatich rokov: *Základný stupeň raných rokov (EYFS)*. Pripravené bolo školenie o poskytovaní tohto nového vzdelávacieho programu. Zvyčajne sú kľúčovými oblasťami pre školenie/aktualizáciu: antidiskriminačná prax, rovnosť príležitostí, ochrana dieťaťa, zdravie a bezpečnosť, kurikulárne plánovanie a ciele raného učenia.
- Vo **Fínsku** sa, pokiaľ ide o priebežné vzdelávanie a rozvoj, obce (poskytovatelia vzdelávania) sústreďujú na plány centra VSVR podľa špecifik dieťaťa, ktoré vychádzajú

zo štátneho plánu VSRD. Sústreďujú sa najmä na procesy vypracovania plánov VSRD a obsahy plánov VSRD, ako sú zapojenie rodičov, interakcia dieťaťa a dospelého, prostredie, spôsoby správania sa dieťaťa (ako sa dieťa pohybuje, hrá, vníma umenie, objavuje, atď.), vodcovstvo a špeciálne potreby detí.

Podpora zamestnávateľov pri náhrade pracovníkov

- **Manitoba (Kanada)** zaviedla grant na zastupovanie na úhradu plátov zamestnancov, keď sa zúčastňujú na vzdelávaní na pracovisku.
- **Japonsko** vypláca riadne odmenu pracovníkom zúčastňujúcim sa vzdelávania a najíma pracovníkov na zastupovanie tých pracovníkov, ktorí sú na školení.

Financovanie nákladov školenia

- Na posilnenie spôsobilosti pracovníkov vyčlenilo **Švédsko** 600 miliónov SEK na priebežné vzdelávanie pre učiteľov predškolského vzdelávania a opatrovateľov na trojročné obdobie v rokoch 2009-11 v rámci programu „Podpora pre predškolských pracovníkov“. Vzdelávanie sa zameriava najmä na zlepšenie pedagogickej spôsobilosti predškolských pracovníkov. Program dáva šancu tisícom učiteľov a detských opatrovateľov zapísať sa do kurzov ďalšieho vzdelávania – na univerzitnom stupni (pre učiteľov predškolských zariadení) a na vyššom strednom/strednom stupni (pre opatrovateľov detí). Učitelia a opatrovatelia majú ponechaných 80% platu počas štúdia, ktoré spolu financuje vláda a predškolskí zriaďovatelia. Kurzy sa zameriavajú na lingvistický a matematický rozvoj detí a hodnotenie predškolských aktivít. Predškolskí učitelia majú možnosť zapísať sa aj na výskumne orientované štúdium na dosiahnutie licenciátu. Účelom je zvýšiť počet postgraduálne vzdelaných učiteľov predškolského vzdelávania.
- Každý rok **Slovinsko** poskytuje „Študiijnú podporu na školské poplatky ďalšieho vzdelávania pedagogických pracovníkov“. Tento grant pomáha zamestnaným učiteľom a iným pedagogickým pracovníkom dosiahnuť vyšší stupeň vzdelania alebo kvalifikácie. Kandidáti sa môžu oň uchádzať v prípade, že spĺňajú určité kritériá (napr. musia byť zamestnaní; musia sa prihlásiť do programov ďalšieho vzdelávania, na základe ktorých budú spĺňať stupeň vzdelania, ktoré vyžaduje zákon) .
- **Fínsko** poskytuje štátom dotované interné vzdelávanie a Priebežný odborný rozvoj (CPD) pre učiteľov a iný pedagogický personál. Od roku 2010 Ministerstvo školstva a kultúry takmer zdvojnásobilo finančné prostriedky pre CPD a interné vzdelávanie učiteľov a pedagogického personálu, vrátane pracovníkov VSRD. V súčasnosti sa na tento účel ročne vynakladá celková suma 21 miliónov EUR. Okrem toho dostáva interné vzdelávanie zamestnancov v oblasti sociálnej starostlivosti (vrátane pracovníkov dennej starostlivosti) približne 33% svojho financovania od štátu. Toto vzdelávanie /školenie predstavuje ročne tri až desať dní, v závislosti od základného vzdelania zamestnanca, kvalifikačných predpokladov pre výkon práce a od typu práce. Štátne financovanie pomáha zaistiť, aby miestne orgány ponúkali dostatočnú úroveň priebežného vzdelávania, ktoré udrží a obnoví odborné zručnosti pracovníkov VSRD.
- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** je financovanie vzdelávania pracovníkov VSRD k dispozícii prostredníctvom obecných rozpočtov na vzdelávanie a iných zdrojov. Cesty vedúce k získaniu kvalifikácií až do úrovne 6 sú k dispozícii s finančnou podporou.
- **Manitoba (Kanada)** zaviedla granty na vzdelávanie na podporu pracovnej sily starostlivosti o deti a na pomoc zariadeniam, aby plnili požiadavky mať školený personál. Granty obsahujú aj finančné prostriedky pre študentov denného štúdia, ako aj grant

pracoviska pre tých, ktorí študujú externe a súčasne zostávajú zamestnaní. Provincia má aj grant pre zariadenia na úhradu nákladov pracovníka zastupujúceho iného pracovníka zapísaného do programu vzdelávania na pracovisku.

- Ministerstvo školstva **Španielska** financuje Program územnej spolupráce „Odborný rozvoj učiteľov.“ Program bol vypracovaný v spolupráci ministerstva s regionálnymi samosprávami a je určený na: dohodnutie prioritných oblastí odborného rozvoja učiteľov; zvýšenie počtu programov zabezpečenia vzdelávania učiteľov; zaručenie pozornosti venovanej menšinám; otvorenie nových spôsobov spolupráce a výmeny skúseností medzi učiteľmi; a podporovanie nadväznosti spoločných opatrení na výmenu a šírenie dobrej praxe, čo môže viesť k úspešným vzdelávacím projektom. Hoci tento program financuje ministerstvo, vykonávajú ho regionálne samosprávy. Okrem toho Program teritoriálnej spolupráce *Educa3* obsahuje medzi svojimi opatreniami organizovanie zabezpečenia odborného rozvoja pre učiteľov predprimárneho vzdelávania, najmä detí vo veku nula až tri roky. To spolufinancuje ministerstvo a regionálne samosprávy.

Financovanie inštitúcií, ktoré poskytujú priebežné vzdelávanie

- **Britská Kolumbia (Kanada)** financovala tieto iniciatívy odborného rozvoja:
 - Finančný grant sa poskytoval v trvaní dvoch rokov (2005-07) inštitúcii vyššieho vzdelávania, ktorá vypracovala a ponúkla odborný rozvoj, postavený na schopnosti premietnuť do praxe zlepšovanie kvality v rámci zariadení starostlivosti o deti. Vzdelávanie sa zameriavalo na budovanie kapacít a prinášanie inovácií do tejto oblasti v priamej práci s deťmi. Počet vidieckych a odľahlých komunít, spolu s geografickou a kultúrnou rôznorodosťou tejto provincie spôsobuje, že je ťažké zabezpečiť, aby boli príležitosti na odborný rozvoj dosiahnuteľné a dostupné pre všetkých. Inštitúcia vyššieho vzdelávania (post-sekundárneho) pracovala so skupinou pracovníkov vzdelávania v ranom detstve (ECE) širokého záberu z množstva rôznych prostredí v rámci oblasti južného pobrežia provincie, vrátane domorodých, multikulturálnych, vidieckych, mestských pracovníkov, pracovníkov predškolských zariadení na skrátený a plný pracovný čas, pracovníkov dennej starostlivosti a rodinnej starostlivosti o deti.
 - V rokoch 2006-07 bol poskytnutý finančný grant vo výške 2 miliónov CAD profesijnej asociácii na rozvoj schopnosti vodcovstva vo vzdelávaní raného detstva v rámci provincie, schopnosti presahujúcej priamu starostlivosť o deti, ktorá zvyšuje porozumenie a postavenie ECE ako celku v rámci komunít. Asociácia sa sústredila na budovanie kultúry vodcovstva vo vzdelávaní raných rokoch, uvedomujúc si jeho jedinečné a významné postavenie v rámci sektora a rozvíjala osvedčené spôsoby poznávania a bytia v širšej komunite. Asociácia pracovala s oblasťou južného pobrežia ako aj so severnou a vnútrozemskou oblasťou, s pracovníkmi zastupujúcimi tieto skupiny: domorodé, multikulturálne, vidiecke, mestské, predškolské skupiny na skrátený čas, a celodenné skupiny dennej starostlivosti a rodinné skupiny starostlivosti o deti. Finančné reality neumožnili pokračovať s financovaním tohto charakteru.
 - Finančný grant vo výške 20 miliónov CAD bol udelený jednej provinčnej agentúre v rokoch 2006-07 na zabezpečenie vzdelávania priamo pre poskytovateľov starostlivosti o deti, s cieľom zvýšiť kvalitu ich programov. Časť finančných prostriedkov bola pridelená na učebné materiály, pomôcky a zariadenie, ktoré prispievajú ku kvalitnej starostlivosti o deti a zlepšujú vývinový rozvoj detí; časť finančných prostriedkov bola určená na menšie kapitálové zlepšenia a/alebo opravy

a renovácie zariadení a zvyšok prostriedkov sa mal nasmerovať do odborného rozvoja a vzdelávacích príležitostí. Finančné reality neumožnili pokračovať s financovaním tohto charakteru.

- V **Japonsku** vláda poskytuje finančné prostriedky prefektúram na vzdelávanie začínajúcich učiteľov, ako aj učiteľov s desaťročnou praxou. Vzdelávanie učiteľov zväčša hradia poskytovatelia vzdelávania.
- V **Novom Zélande** Ministerstvo školstva navrhlo nový program na centrálné financovaný odborný rozvoj. Zmena bola odpoveďou na zníženie dostupného financovania, čo bolo hnacím momentom väčšej adresnosti odborného rozvoja tým službám VSRD, ktoré sa venujú deťom z prioritných skupín určených vládou: maurskej a pacifickej skupine a chudobným socio-ekonomickým komunitám. Centrálné financované zmluvy na odborný rozvoj sú na trojročné obdobie. Poskytovatelia musia ísť do cielených komunít, uskutočniť tam analýzu potrieb a naplánovať program, ktorý najlepšie vyhoví potrebám konkrétnych komunít. Tento nový spôsob centrálného financovania pre poskytovateľov má znížiť konkurenčné prostredie pre poskytovateľov a otvoriť cestu väčšej spolupráci v poskytovaní odborného rozvoja.

Výzva č. 5: Súkromné zabezpečenie

V mnohých krajinách je úloha súkromného zabezpečenia výzvou, najmä to, ako sa riešia politické výzvy tam, kde je veľká časť zabezpečenia súkromná. V krajinách kde je zabezpečenie do veľkej miery verejné, sa zmeny môžu iniciovať pomocou priamych vládnych opatrení, zatiaľ čo tam, kde významnú časť služieb VSRD zabezpečuje súkromný trh, vyžadujú kroky reguláciu alebo stimuly.

Súkromné, komunitné alebo dobrovoľnícke služby sú nedostatočne financované, a preto nie vždy sú schopné dodržiavať základné štrukturálne normy, ako zabezpečenie pravidelného interného vzdelávania alebo požadovanie určitého stupňa kvalifikácie pracovníkov. V dôsledku toho môže byť kvalita pracovnej sily v súkromnom zabezpečení oveľa nižšia ako vo verejných službách. Vlády mávajú problémy pri zvyšovaní kvality, keď nie je súkromné zabezpečenie výrazne dotované, keďže je menej formovateľné nariadeniami a politikami.

Regulácia súkromného zabezpečenia uskutočňovaná rovnako rigorózne ako v prípade verejného sektora

- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** sa zameralo na vytvorenie jedinej kvalifikačnej a platovej štruktúry pre všetky služby. Inšpekcie sa integrovali do jedného úradu, Úradu pre štandardy vo vzdelávaní, ktorý dostal zodpovednosť za štandardy vo všetkých typoch služieb v rámci sektora a zodpovednosť zo zákona bola pridelená miestnej samospráve, ktorá má zabezpečiť dostatočné, cenovo dostupné vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve pre všetky rodiny, ktoré ich potrebujú. Tieto zmeny mali zámer ustanoviť jednotné štandardy ovplyvňujúce kvalitu u rozličných poskytovateľov. Napríklad jediná kvalifikácia zaručuje, že pracovníci v súkromnom aj verejnom sektore vstupujú do tejto profesie s rovnakým stupňom prípravy.
- Udeľovanie oprávnenia službám pre deti vo **francúzskej komunite Belgicka** je prísne a pod starostlivým dohľadom; systém VSRD tvorí kombinácia verejného a súkromného zabezpečenia. V sektore starostlivosti verejné služby podliehajú povoleniu, sú pod dohľadom a sú sústavne hodnotené; súkromné služby podliehajú povoleniu a sú pod dohľadom. V sektore vzdelávania poskytujú bezplatné vzdelávanie tri hlavné organizácie,

do ktorých sa môžu zapísať osoby zo všetkých častí verejnosti, a fungujú v súlade so zákonmi upravujúcimi verejné služby.

- Právne predpisy vo **Fínsku** stanovujú prostredníctvom decentralizácie prísne a jasné požiadavky na kvalifikáciu pracovníkov a pomery počtu pracovníkov a detí, ktoré sa vzťahujú tak na verejných ako aj na súkromných poskytovateľov.
- Na zabránenie toho, aby rodinní denní opatrovatelia fungovali súkromne bez akéhokoľvek externého dohľadu Flámsko (Belgicko) neudeľuje daňové úľavy a dotácie na starostlivosť o dieťa rodičom, ktorí nevyužívajú denných opatrovateľov s udeleným povolením. To zabezpečuje, že samostatne zárobkovo činné osoby ako rodinní denní opatrovatelia majú povolenie a prevádzkujú činnosť pod dohľadom verejných orgánov.

AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ S POLITIKOU INÝCH KRAJÍN

Táto časť stručne zhrňa skúseností iných krajín ako ponaučenie zo:

- Zvýšenia kvalifikácií, zlepšenia odbornej prípravy a pracovných podmienok

Jej cieľom je byť rýchlym prehľadom výziev a rizík, ktoré treba uvážiť pri realizovaní iniciatív politiky.

ZVÝŠENIE KVALIFIKÁCIÍ, ZLEPŠENIE ODBORNEJ PRÍPRAVY A PRACOVNÝCH PODMIENOK

Ponaučenie 1: Zvážte výdavkové dopady a bud'te obozretní pri stanovení číslom vyjadreného cieľového percenta kvalifikovanej sily

V **Novom Zélande** došlo k posunu smerom ku kvalifikovanej pracovnej sile súbežne s výrazným nárastom dopytu po pracovníkoch VSRD a rýchlou expanziou tejto pracovnej sily. Keď vláda ustanovila Diplom vo vzdelávaní (Vzdelávanie v ranom detstve) ako štandardnú kvalifikáciu učiteľov pre nový centralizovaný systém, boli stanovené ciele pre percento pracovnej sily s kvalifikáciou. Vláda zistila, že tieto ciele bolo ťažké dosiahnuť kvôli nárastu celkového počtu zamestnaných učiteľov. Navyše, zvýšený dopyt po kvalifikovaných učiteľoch mal silný vplyv na ich platy. Bola zavedená platová parita učiteľov materských škôl s učiteľmi základných a stredných škôl a politikou vlády bolo zabezpečiť financovanie výdavkov spojených s nárastom kvality tak, aby náklady pre rodičov nestúpili. Nový Zéland zistil, že táto politika viedla k výraznému nárastu výdavkov vlády na VSRD. V dôsledku toho vláda znížila svoj cieľ 100% počtu registrovaných učiteľov v tomto sektore na 80% a rozhodla, že dosiahnutie minimálnej úrovne 80% registrovaných učiteľov do roku 2012 udrží dostatočne vysoké štandardy v celom sektore.

Ponaučenie 2: Naplánujte dostatok času na uplatňovanie revidovaných kvalifikácií

Keď **Britská Kolumbia (Kanada)** revidovala svoje predpisy o udeľovaní oprávnenia zistila, že okamžité uplatňovanie revidovaných požiadaviek viedlo k tomu, že mnoho ľudí požiadavkám nevyhovovalo. Pracovníci potrebovali oveľa dlhší čas a značný počet výnimiek na to, aby sa dostali do súladu s novými štandardmi. Britská Kolumbia upozorňuje na dôležitosť zabezpečiť, aby tí, ktorých sa zmeny najviac dotknú, mali čas vykonať potrebné zmeny na vyhovenie požiadaviek.

Ponaučenie 3: Pri zmene kvalifikačných požiadaviek zabezpečte, aby sa zmeny zavádzali tak vo vzdelávaní pred nástupom do zamestnania, ako aj v príprave počas výkonu zamestnania

Po zmene kvalifikačných požiadaviek tak, že učitelia predškolského vzdelávania musia získať štvorročný magisterský diplom **Portugalsko** zisťuje, že je dôležité pomáhať rozvoju kariéry odborníkov predškolského vzdelávania od začiatku ich programov prvého stupňa štúdia až po odbornú prípravu v zamestnaní. Hoci sa kvalifikačné požiadavky zvýšili, učitelia budú aj tak potrebovať priebežnú podporu po získaní svojho vysokoškolského stupňa, keďže vzdelávacia prax prináša zmeny.

Hodnotenie kvality vzdelávania učiteľov predprimárneho vzdelávania v **Nórsku** priviedlo vládu k tomu, že uznala potrebu zlepšiť počiatočné vzdelávanie. Nórsko zisťuje, že dôležitosť, zložitosť a veľkosť sektora materských škôl v kombinácii s požiadavkami na VSRD vyžadujú, aby vláda prediskutovala zistenia hodnotenia. Posilnenie vzdelávania pedagógov, pedagogických vedúcich a administratívnych vedúcich vo VSRD musí byť prioritou, ak majú mať deti vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve vysokej kvality. To si vyžaduje pridelenie zdrojov na vzdelávanie učiteľov predškolského veku a musí tu existovať sústavné úsilie na zabezpečenie odbornej prípravy v oblasti teórie aj praxe.

Ponaučenie 4: Pri zmene vzdelávacieho programu (kurikula) pripravte pracovníkov na zmenu a uistite sa, že príprava pracovníkov je zakotvená v realizačnom pláne

V čase, keď **Mexiko** pripravuje učiteľov realizovať nový vzdelávací program a revidované pedagogické orientácie vláda zistila, že pred zavedením nových politík je potrebné priviesť pedagógov k uvedomeniu si potreby zmeny. Rovnako dôležité je pokračovať v odbornej príprave monitorovaním praxe učiteľov a pozorovaním, či tieto zmeny uplatňujú.

Kľúčovým ponaučením od **Švédska** je, že spôsobilosť učiteľov je rozhodujúca pre kvalitu predškolského vzdelávania. Vzdelávanie a zručnosti učiteľov predškolských zariadení sú jedným z najdôležitejších faktorov zaisťujúcich úspešný predškolský systém. Na prácu so vzdelávacím programom musia mať pracovníci dobré poznatky o vývoji a učení malých detí.

Procesmi dlhodobej snahy integrovať VSRD vytvorila **Kórea** v roku 2011 vzdelávací program *Nuri pre vek 5 rokov* a zaviedla celoštátnu odbornú prípravu v zamestnaní pre 20 000 učiteľov materských škôl a učiteľov starostlivosti o deti, ktorí pracujú s päťročnými deťmi, aby ich pripravila na nový obsah a pedagogiku tohto kurikula. V roku 2011 sa po prvýkrát vyškolí prvých 150 učiteľských trénerov zo sektorov vzdelávania a starostlivosti a miestne orgány vzdelávania a starostlivosti budú spolupracovať pri organizácii a zabezpečení odbornej prípravy učiteľov.

Ponaučenie 5: Zvážte, či vašej krajine vyhovuje pri odbornej príprave viac holistický prístup alebo individuálny prístup vychádzajúci z potrieb

Francúzska komunita Belgicka zdôrazňuje, že služby VSRD sa musia viesť na základe silného a relevantného projektu starostlivosti, pretože inak sa znížia účinky neustálej odbornej prípravy. Okrem toho by mal byť školiaci program holistický a nie určený na individuálnom

základe, inak mu bude chýbať smer, čo by mohlo negatívne ovplyvniť kvalitu zabezpečenia VSRD.

Portugalsko vyzdvihuje, že je dôležité zabezpečiť, aby sa priebežné odborné vzdelávanie poskytovalo v celkovom kontexte tak, aby uspokojilo potreby učiteľov, detí aj rodín. **Mexiko** tiež zdôrazňuje potrebu zabezpečiť efektívnosť kurzov odborného rozvoja a kvalitu ich obsahu. Vláda prikladá hodnotu aj zisťovaniu od učiteľov, ktoré školiace kurzy by považovali za užitočné.

Kým počiatočné vzdelávanie v **Kórei** sa zmeriava skôr na všeobecný obsah, ktorý budú budúci učitelia potrebovať, interné odborné vzdelávanie v zamestnaní zohľadňuje potreby a úroveň kompetencií jednotlivých učiteľov a tvorí sa na základe fázy rozvoja ich vykonávania učiteľskej profesie (*napr.* začínajúci, skúsení a tí s manažérskym postavením). Kórea zdôrazňuje stále viac zabezpečenie rôznorodých obsahov interného odborného vzdelávania a metód, ktoré sú prispôsobené na mieru jednotlivým učiteľom a ich pracovným okolnostiam (*napr.* vidiecke oblasti, veľkosti tried).

Ponaučenie 6: Zvážte, či by kontextu vašej krajiny lepšie vyhovoval všeobecný alebo adresný prístup

Skúsenosti **Nového Zélandu** ukázali, že ponechanie na rozhodnutí samotných služieb VSRD, či sa budú zúčastňovať na aktivitách odborného rozvoja môže znamenať, že niektoré služby VSRD sa zúčastňujú viac ako je potrebné, kým iné sa nezúčastňujú vôbec. Vláda sa z toho poučila a uplatňuje nový prístup vo financovaní odborného rozvoja, ktorý vyžaduje, aby poskytovatelia išli do cielených komunít a určili školiace programy, ktoré najlepšie vyhovujú potrebám konkrétnych komunít.

Ponaučenie 7: Zaradte pracovnú silu ECEC do hlavného prúdu uznanej učiteľskej profesie a pamätajte pri tom na výdavkové dôsledky

Fínsko zvýšilo pre učiteľov materských škôl stupeň vzdelania a spojilo ho tesnejšie so vzdelávaním pre učiteľov základných škôl. Jedným z hlavných získaných ponaučení bolo, že keď sú učitelia materských a základných škôl vzdelávaní v tesnejšom vzájomnom spojení, dokážu lepšie podporovať rozvoj a učenie detí tým, že vedia ako spolupracovať pri prechode detí z predprimárneho do primárneho vzdelávania.

V **Slovenskej republike** je kladený dôraz na zlepšovanie postavenia programov aj učiteľov materských škôl tak, aby sa zabezpečila vysoká kvalita ponuky pracovnej sily. Vláda podporuje nasledujúce zlepšenia: učitelia materských škôl by mali mať rovnaký stupeň vzdelania ako učitelia primárneho a sekundárneho stupňa; odmeňovanie by malo byť rovnaké vo všetkých stupňoch výučby a učitelia materských škôl by mali mať rovnakú povinnosť aj právo zapájať sa do sústavnej odbornej prípravy ako iní učitelia.

Ponaučenie 8: Zabezpečte zapojenie zainteresovaných pomocou riadneho procesu konzultácií/previerok

Austrália dospela k tomu, že konzultácie so sektorom VSRD sú pre úspech reformy pracovnej sily rozhodujúce. Napríklad zapojenie sektora bolo rozhodujúce pri tvorbe národných

vzdelávacích balíkov pre odborné vzdelávanie vo VSRD, ktoré uspokojuje potreby odvetvia, komunity a prináša výsledky vysokej kvality. Austrália sa naučila, že riadny proces konzultácií/previerok zapájajúci sektor je rozhodujúci pre zachovanie relevantnosti odbornej prípravy tak, aby príprava zostala aktuálna pre odvetvie. Vláda upozorňuje na dôležitosť hľadať širšiu dohodu o zásadách a cieľoch iniciatív a potom prispôbovať špecifické požiadavky realizácie tak, aby pokryli existujúce systémy a procesy. Na podporu rozvoja svojej národnej agendy kvality Austrália uskutočnila rozsiahle konzultácie vo fáze navrhovania a v súčasnosti uskutočňuje konzultácie na podporu zavádzania reforiem tohto sektora.

Britská Kolumbia (Kanada) zisťuje, že môže byť užitočné prizvať zainteresovaných k účasti na plánovaní príležitostí, ktoré budú spĺňať škálu potrieb v sektore, najmä vzhľadom na potenciál veľkej rôznosti v geografických, kultúrnych a záujmových oblastiach.

Ponaučenie 9: Zohľadňujte vo všetkých fázach rôznorodosť v pracovných silách

V **Nórsku** príprava pre asistentov menšinových jazykov a získavanie študentov z menšín pre učiteľstvo predškolského vzdelávania viedlo k zvýšenému podielu pracovníkov, ktorí majú menšinový pôvod, vrátane počtu učiteľov predškolského vzdelávania, ktorí sami pochádzajú z imigrantského prostredia.

V kontexte diverzifikácie pracovníkov zisťuje **Flámsko (Belgicko)**, že rôznorodosť môže byť viac o akceptovaní toho, že rozdiely sa ťažko chápu, než o snahe pochopiť čosi, čo je založené na referenčnom rámci jednotlivca. To si vyžaduje otvorenosť a flexibilitu a uznanie viacerých perspektív a vzorov. Riešenie rôznorodosti stavia praktikov pred zložité otázky, ktoré nie je možné vyriešiť s odbornými znalosťami. Praktici vo Flámsku vyjadrili potrebu interpretovať profesionalitu v zmysle opierania sa o sústavné úvahy o praxi ale aj potreby ísť za hranice úvah a rozvíjať schopnosť byť reflexívny.

Ponaučenie 10: Vytvárajte centrá excelentnosti, aby sa komunikovali potreby sektora a uľahčovala sa tvorba sietí

Vo **Fínsku**, kde je školenie v sociálnej starostlivosti povinné pre všetkých pracovníkov, sa vytvorili centrá excelentnosti sociálnej starostlivosti, s cieľom informovať obce o potrebách sektora sociálnej starostlivosti a zaistiť relevanciu školiaceho obsahu. Fínsko zistilo, že vytvorením centier excelentnosti sa podarilo vytvoriť sieť regionálnych sociálnych aktérov, a keďže sektor VSRD je úzko spätý so sociálnym sektorom, má sektor VSRD tiež výhody z týchto centier.

Ponaučenie 11: Podporujte platy v súkromných inštitúciách

Kórea uznala, že zlepšenie kvality služieb VSRD by malo sprevádzať vyvážené zabezpečenie práce, ako aj zvýšenie platu. Keďže v Kórei prevažuje súkromný sektor VSRD nad verejným, bolo v agende politiky Kórey dôležité, aby sa zaviedlo paralelné/ekvivalentné odmeňovanie medzi učiteľmi verejného a súkromného sektora. Miestne orgány v súčasnosti poskytujú rôzne typy učiteľských príspevkov a dotácií k základnému platu ako spôsob povzbudenia monitorovania a zabezpečenia kvality súkromných služieb VSRD.

AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE

Tento informačný hárok bol pripravený na základe medzinárodných trendov a má uľahčiť úvahy o tom, kde sa vaša krajina nachádza, pokiaľ ide o:

- Pracovné sily

Cieľom je zvýšiť informovanosť o nových otázkach a zistiť oblasti, v ktorých by sa mohli urobiť zmeny, teda nie je cieľom známkovať prax. Prosíme uvažujte o súčasnom stave a zakrúžkujte číslo na stupnici 1-5.

PRACOVNÁ SILA

Kvalifikácie	Vôbec nie					Veľmi dobre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Pracovné profily a kvalifikácie vo VSRD odrážajú zručnosti relevantné pre súčasné prostredia VSRD.	1	2	3	4	5					
2. Pracovné profily a kvalifikácie vo VSRD sú transparentné a sú pre perspektívnych kandidátov, pracovníkov a rodičov ľahko zrozumiteľné.	1	2	3	4	5					
3. Kvalifikácie pracovníkov sú vhodne skoordované s kvalifikáciami učiteľov základných škôl, najmä tých, čo učia deti v prvých rokoch základnej školy.	1	2	3	4	5					
4. Obsahy počiatočného vzdelávania sa pravidelne prehodnocujú s cieľom zvýšiť kvalitu a relevantnosť kvalifikácií.	1	2	3	4	5					
5. Kvalifikácie majú rovnakú kvalitu vo všetkých rôznych kvalifikačných programoch VSRD, a súčasne umožňujú prístupy, ktoré sú špecifické podľa inštitúcie.	1	2	3	4	5					
6. Kvalifikácie na prácu s dojčatami a batolyatami (vo veku 0-3 roky) a malými deťmi (vo veku 3-6 rokov) je možné získať v hlavnom procese bez nepotrebného opakovania alebo duplicity, bez ohľadu na systém kvalifikácií (delený či integrovaný pre starostlivosť o deti a rané vzdelávanie).	1	2	3	4	5					

7. Nie je žiadna stigma alebo parita v sociálnom postavení spájanom s rôznymi typmi pracovného zaradenia a kvalifikáciami pri predškolských učiteľoch, pracovníkoch starostlivosti o deti a iných pracovníkoch VSRD.	1	2	3	4	5
8. Kvalifikácie VSRD sú prenosné v rámci rôznych regiónov a rôznych krajín.	1	2	3	4	5
Ponuka a udržanie si pracovnej sily	Vôbec nie Veľmi dobre				
9. Existuje systém sledovania ponuky a dopytu v oblasti pracovných síl.	1	2	3	4	5
10. V pracovných silách je dostatočná rôznorodosť (<i>napr.</i> muži, imigranti, rôzne etnické skupiny).	1	2	3	4	5
11. Je zavedený systém sledovania pracovných podmienok (<i>napr.</i> zvyšovanie úrovne plátov, poskytovanie nefinančných výhod, zvyšovanie pomeru počtu pracovníkov/dieťa).	1	2	3	4	5
12. Existuje komplexná stratégia získavania pracovníkov pre VSRD (<i>napr.</i> budúcich študentov, nových absolventov, záujemcov o zmenu práce, nedostatočne zastúpených skupín, pracovníkov v odľahlých a znevýhodnených oblastiach).	1	2	3	4	5
13. Existujú vhodné typy podpory a stimulov, ktoré sa dávajú študentom a absolventom, aby pracovali v tomto sektore, najmä v prostrediach a lokalitách s ťažkosťami obsadiť pracovné miesta.	1	2	3	4	5
14. Validácia existujúcich spôsobilostí bola preskúmaná s cieľom určiť, či sú možnosti na ľahší vstup do tejto profesie.	1	2	3	4	5
15. Uskutočnili sa osobitné iniciatívy s cieľom udržať skúsených pracovníkov v sektore a znížiť miery fluktuácie v rámci centier na zlepšenie dobrého vzťahu pracovníkov a detí a rozvoja detí.	1	2	3	4	5
16. Pracovníci VSRD majú k dispozícii dostatok príležitostí na kariérny rozvoj, postup	1	2	3	4	5

a mobilitu.					
17. Pracovníci VSRD dostávajú podporu na mieste s cieľom rozvíjať zručnosti potrebné na prácu integrovanejším spôsobom v celom širšom sektore rozvoja v ranom detstve.	1	2	3	4	5
18. Pracovníkom sa poskytuje podpora v zamestnaní, najmä novým, napríklad pomocou programov práce pod dohľadom skúsených pracovníkov (mentoring).	1	2	3	4	5
Odborný rozvoj	<div>Vôbec nie</div> <div>Veľmi dobre</div>				
19. Pracovníci a ich zamestnávateľia dobre chápu dôležitosť sústavného odborného rozvoja.	1	2	3	4	5
20. Odborný rozvoj sa riadi požiadavkami a poskytuje sa s množstvom obsahov a možností prístupu.	1	2	3	4	5
21. Informácie o príležitostiach na odborný rozvoj sú ľahko dostupné.	1	2	3	4	5
22. Odborný rozvoj sa poskytuje za primerané ceny a vo flexibilných termínoch a lokalitách pre pracujúcich členov profesie.	1	2	3	4	5
23. Uskutočnili sa hodnotenia na posúdenie kvality a relevantnosti kurzov odborného rozvoja, ktoré absolvujú pracovníci VSRD.	1	2	3	4	5
24. Obsadenosť kurzov odborného rozvoja sa sleduje a výsledky sa používajú na hľadanie toho, ako zlepšiť miery záujmu o účasť.	1	2	3	4	5

NÁSTROJ POLITIKY 4 ZAPOJENIE RODÍN A KOMUNÍT

Zapojenie rodičov sa čoraz častejšie považuje za dôležitú politickú páku (nástroj politiky) na zlepšenie zdravého vývoja a učenia detí. Všeobecne sa uznáva, že rodičia majú základné právo a povinnosť zapájať sa do vzdelávania svojich detí. A partnerstvo s rodičmi je rozhodujúce pre zlepšovanie poznania detí zo strany personálu VSRD. Okrem toho výskum ukazuje, že zapojenie rodičov – najmä na zaistenie vysokej kvality učenia detí doma a komunikovanie s personálom VSRD – sa výrazne spája s neskoršou akademickou úspešnosťou detí, ukončením strednej školy, ich socio-emocionálnym rozvojom a adaptáciou v spoločnosti.

Zapojenie komunít sa tiež stále viac vyzdvihuje ako dôležitý nástroj politiky. Môže pôsobiť ako „spojka“ medzi rodinami a službami VSRD, ako aj inými službami pre deti; ako „sociálna sieť“ na podporu rodičov v znižovaní napätia a racionálnom výbere možností, najmä v prípade znevýhodnených rodín; ako „priestor“ na podporu sociálnej súdržnosti a verejného poriadku; ako a „prameň zdrojov.“

AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI

Táto časť obsahuje nasledujúci stručný prehľad výskumu:

- Záležitosti zapojenia rodičov a komunít

ZÁLEŽITOSTI ZAPOJENIA RODIČOV A KOMUNÍT

Čo je zapojenie rodičov a komunít ?

Zapojenie rodičov označuje formálne a neformálne vzťahy, ktoré majú rodičia so službami VSRD. Toto zapojenie môže mať množstvo foriem a významov v závislosti od etapy vzdelávania dieťaťa (*napr. etapa ranej starostlivosti o dieťa* alebo predškolská) a použitého hľadiska k danej otázke (*napr. praktik raných rokov, učiteľ, rodič, výskumník*). Odborná literatúra často používa termíny „partnerstvo rodiny a školy“, „zapojenie rodičov“, „zapojenie rodiny“ a „rodičovské zapojenie“ zamieňavo.

Zapojenie komunity označuje spojenia medzi službami VSRD a všetkými formami vstupov a príspevku komunitných služieb k VSRD (Litjens a Taguma, 2010). Komunitu môžeme v úzkom slova zmysle definovať ako „ľudia z rovnakého blízkeho okolia,“ alebo v širšom zmysle ako „celá komunita, vrátane mimovládnych organizácií, atď.“

Najčastejšie a najviac využívané stratégie zapojenia rodičov a komunít (Oakes a Lipton, 2007; Epstein, 1995) možno zhrnúť do šiestich kategórií konštruktívneho zapájania sa.

Tabuľka 4- 1 Typy zapojenia rodičov a komunit

Zamerané na deti	
<i>Komunikovanie</i>	Tvorba efektívnych foriem komunikácií medzi centrom a domovom a domovom a centrom, ktoré sa týkajú programov a pokroku detí.
<i>Rodičovstvo</i>	Pomáhať všetkým rodinám vytvoriť domáce prostredia podporujúce učenie detí (<i>napr. prednášky o rodičovstve</i>).
<i>Stimulácia rozvoja dieťaťa doma</i>	Poskytovanie informácií a názorov rodinám o tom, ako pomáhať deťom doma stimulovaním rozvoja detí a inými aktivitami súvisiacimi so vzdelávacím programom, rozhodnutiami a plánovaním.
Orientované na centrum	
<i>Dobrovoľníctvo</i>	Získavať a organizovať pomoc a podporu rodičov/ komunit (<i>napr. pomoc plánovať a uskutočňovať podujatia centra a aktivity získavania prostriedkov, sprevádzanie na výletoch, venovanie času na zveľaďovanie zariadení alebo pomáhajúce v centre a podelenie sa o svoje zručnosti a poznatky</i>).
<i>Rozhodovanie</i>	Zapájať rodičov/ komunity do prijímania rozhodnutí v centre, rozvíjať rady rodičov a organizácie rodičov a personálu.
<i>Spolupráca s komunitou</i>	Zisťovať a integrovať zdroje a služby komunity na upevnenie programov, rodinných postupov, učenia a rozvoja detí.

Zdroj: Prispôsobené z Epstein a kol., 1995.

Čo je v stávke?

Deti trávia väčšiu, ak nie najväčšiu časť svojho mladého života vo svojom bezprostrednom domácom prostredí vo vzájomnom pôsobení s rodičmi¹, súrodencami, inými rodinnými príslušníkmi a susedmi. V posledných desaťročiach sa však v mnohých krajinách OECD (OECD, 2006) dĺžka času, ktorý deti trávia so svojimi rodinami a susedmi, ako aj typ interakcií s nimi, zmenili vďaka takým faktorom ako sú meniace sa rodinné štruktúry, zvyšujúca sa zamestnanosť matiek a väčšia imigrácia.

Ochota rodičov preniesť časť starostlivosti o svoje deti na služby VSRD neznamena, že sa dôležitosť roly rodiča zmenšila. Ešte stále sa všeobecne uznáva, že správanie sa rodiča počas prvých piatich rokov dieťaťa je rozhodujúce pre rozvoj dôležitých akademických a sociálnych zručností a schopností jeho dieťaťa. Výzva dneška pre služby VSRD je prijať rozhodujúcu úlohu rodičov v rozvoji malých detí a zapojiť ich do služieb v maximálnej miere (OECD, 2006).

Kontinuita skúseností detí vo všetkých prostrediach sa významne zlepšuje tam, kde si rodičia a personál pravidelne vymieňajú informácie a majú jednotné prístupy k socializácii, bežným denným postupom, rozvoju a učeniu dieťaťa. Keď sa to robí dobre, môže to zvýšiť kvalitu centra, kvalitu rodičovstva doma, a prostredia na domáce učenie. Zvlášť rodiny s nízkym socio-ekonomickým postavením (SEP) by mohli zápasíť s poskytovaním vhodnej starostlivosti a obohacovaním detí, pretože im chýbajú na to zdroje (Barbarin a kol., 2008; Boyce a kol., 2010; Ermisch, 2008; Feinstein a kol., 2007, 2008; Hauser-Cram a kol., 2003).

Rozvoj malých detí nezávisí výlučne od vkladu rodičov a centier VSRD (dennej starostlivosti, raného vzdelávania). Deti vyrastajú v susedstve a sú súčasťou určitej komunity. Je preto

¹ Na účel tejto publikácie označuje výraz „rodičia“ všetky osoby starajúce sa o deti, ktoré majú primárnu zodpovednosť za výchovu a starostlivosť o dieťa.

dôležité, aby rôzne služby – formálne služby VSRD, denná starostlivosť, zdravotné služby, mimoškolské služby – spolupracovali a vytvárali určité „kontinuum služieb,“ ktoré uisťujú rodičov a sú schopné uspokojovať potreby malých detí. Zapojenie komunit do VSRD je dôležité nielen pre zabezpečenie rozšírených služieb, ale tam, kde je to potrebné, aj pre odporúčania, a tiež ako priestor pre partnerstvo a účasť rodičov.

Vzorce zapojenia rodičov, rodín a komunit do VSRD sú v krajinách rôzne. Využíva sa niekoľko formálnych aj neformálnych mechanizmov na podporu plne participačného a manažérskeho zapojenia. Medzi ťažkosťami s aktívnym zapojením rodičov sú kultúrne bariéry, bariéry z postojov a jazykové bariéry. Je obzvlášť obtiažne zabezpečiť spravodlivé zastúpenie a účasť rodín z rôznorodých zázemí. (OECD, 2006).

Prečo je to dôležité?

Zapojenie rodičov

Zapojenie rodičov do vzdelávania malých detí je základným právom aj povinnosťou. Aj OECD (2006) aj UNICEF (2008a) tvrdia, že služby VSRD by mali uznať právo matiek a otcov byť informovaní, pripomienkovať a zúčastňovať sa na kľúčových rozhodnutiach týkajúcich sa ich dieťaťa. Výskum upozorňuje na značnú potrebu a dopyt po rodičovskej zložke v službách VSRD (Desforges a Abouchaar, 2003). Výskum tiež preukazuje, že zapojenie rodičov do služieb VSRD zlepšuje dosahované výsledky a adaptáciu detí (Blok a kol., 2005; Deforges a Abouchaar, 2003; Edwards a kol., 2008; Harris a Goodall, 2006; Powell a kol., 2010; Sylva a kol., 2004; Weiss a kol., 2008).

Príklady úspešných služieb VSRD, ktoré podporujú zapojenie rodičov (*napr. Early Headstart, Perry Preschool a Chicago Parent Center* zo Spojených štátov) poskytujú dôkazy o tom, že na zapojení rodičov záleží (UNICEF, 2008b). Federálne financovaný program chicagského Rodičovského centra v Spojených štátoch sa uvádza ako dôkaz, že účasť rodičov má hlavný vplyv na akademickú úspešnosť a sociálny rozvoj detí, a že je efektívnou stratégiou na znižovanie miery nedokončenia školy. Každý rok, ktorý sa rodičia zúčastňovali na programe zvýšil šance – o 16% – že ich dieťa dokončí strednú školu. Zo študentov, ktorých rodičia boli zapojení po dobu celých šesť rokov projektu, viac ako 80% absolvovalo strednú školu v porovnaní s 38% študentov, ktorých rodičia sa projektu nezúčastnili (Reynolds and Clements, 2005).

Zapojenie komunit

Zapojenie širších komunitných služieb (*napr. zdravotných a sociálnych služieb a športových organizácií*) alebo príslušníkov komunity do VSRD zohráva dôležitú úlohu vo vývoji malých detí. Komunitná podpora procesu ranného rozvoja sa považuje za jednu z charakteristík, ktorú majú centrá VSRD vysokej kvality spoločnú (Henderson a kol., 2002). Čím skôr sa uzná úloha komunity v živote malých detí, tým lepšie majú deti šance uspieť v škole, aj v živote vo všeobecnosti (Cotton, 2000). Ak je spojenie medzi školami a komunitami silné, deti si ľahšie rozvíjajú zručnosti potrebné na to, aby boli úspešné sociálne a emocionálne, telesne aj akademicky (Edwards a kol., 2008, Oakes a Lipton, 2007; OECD, 2006).

Rodiny s rôznymi socio-ekonomickými zázemiami (definovanými faktormi ako je: vzdelanie, príjem a zamestnanie rodičov) majú rôzne schopnosti zabezpečiť svojim deťom výživu a zdravý

životný štýl, poskytovať kvalitnú starostlivosť o deti a investovať do iných zdrojov učenia, *napr.* do kníh a návštev knižníc a múzeí (Bradley *a kol.*, 1989). Socio-ekonomické zázemie rodiny je preto významne spájané so vzdelanostným rozvojom detí (Duncan *a kol.*, 1998).

Štúdia detí, ktoré boli adoptované od štyroch do šiestich rokov veku do rodín, ktorých socio-ekonomické zázemie je veľmi rozdielne, zdôrazňuje vplyv prostredia, v ktorom deti vyrastajú (Duyme *a kol.*, 1999). Adoptované deti (bez akýchkoľvek genetických spojení s ich adoptívnymi rodičmi) preukázali, že faktory socio-ekonomického postavenia (SEP) rodičov bez genetického spojenia môžu ovplyvniť kognitívny vývoj dieťaťa. Inteligenčný kvocient (IQ) týchto detí sa meral pred adopciou a všetky deti, bez ohľadu na to, či ich adoptovali rodiny s nízkym alebo vysokým SEP, mali vyššie IQ po adopcii. Avšak deti, ktorých adoptovali rodiny s vyšším SEP mali významne vyššie nárasty IQ ako deti adoptované do rodín s nižším SEP, pretože boli vychovávané v bohatších, viac stimulujúcich prostrediach. Služby VSRD, v spolupráci s inými službami, ktoré môžu zmierniť negatívne vplyvy rodinných zázemí sú mimoriadne dôležité pre deti zo znevýhodnených socio-ekonomických prostredí.

V prostredí dieťaťa (rodina, bezprostredné okolie) majú rizikové faktory negatívny účinok na rozvoj intelektuálnych zručností dieťaťa, školský výsledky, socio-emocionálnu kompetenciu, sociálnu adaptáciu a zdravie (Van Tuijl a Leseman, v tlači) až v takej miere, že chudoba vedie k nezvratným vplyvom na fungovanie mozgu (Hackman a Farrah, 2009). Edin a Lein (1997) ukazujú, že v chudobných rodinách sú starostlivosť o deti a zdravotné zabezpečenie nestále a nízkej kvality. Okrem toho ich ekonomická núdza má často za následok chronický stres. Tento sa viac vyskytuje v nízko príjmových populáciách, pretože majú menej zdrojov na zmiernenie týchto prípadov (McLeod a Kessler, 1990; Shonkoff a Philips, 2000). Spojenie medzi ekonomickým postavením a duševným zdravím je dôležité, pretože zlé duševné zdravie súvisí s drsným, nesústavným, menej angažovaným rodičovstvom a menej starostlivými interakciami. To sa následne spája s problémami správania, napríklad deti sa častejšie zapájajú do šarvátok a sú menej schopné spolupracovať so svojimi rovesníkmi a to môže spôsobovať závažné problémy so sústredením sa, ktoré vedú k zníženému školskému prospechu (Shonkoff a Philips, 2000). Silná komunita môže pôsobiť ako sociálna sieť, ktorá podporuje rodičov, aby sa znížil stres a udržiavali sa pozitívne emócie, a dáva im nástroje na výchovu ich dieťaťa.

Ak je nízka kvalita sociálnej siete, môže to viesť k nízkemu emocionálnemu zapájaniu sa a k nízkej súdržnosti. (Van Tuijl a Leseman, v tlači). Zapojenie komunity znamená vyššiu úroveň sociálnej kohézie (vzájomná dôvera medzi susedmi a spoločné hodnoty) a (neformálnej) spoločenskej kontroly a kolektívnej účinnosti (Shonkoff a Phillips, 2000). Kolektívna účinnosť sa týka úrovni násilia v bezprostrednom okolí, prenasledovania či šikany osôb, zabití, atď.

Ďalej môže kontinuum medzi službami VSRD, rodičmi, susedmi a inými zainteresovanými z občianskej spoločnosti zlepšiť vzájomnú spoluprácu rôznych služieb, čo vedie ku komplexnému prístupu v službách. Komplexné služby sú citlivejšie k tomu, čo naozaj deti potrebujú, pokiaľ ide o ich celkový vývoj, a k tomu, čo potrebujú rodičia na starostlivosť o dieťa, zdravotnú starostlivosť a iné možnosti. Silný komplexný systém komunity a formálnych služieb VSRD umožňuje znevýhodneným rodinám zvládať svoje špecifické problémy súvisiace s chudobou (Van Tuijl a Leseman, pripravené v tlači, Weiss *a kol.*, 2008).

Predpokladom je, aby programy VSRD a komunity – ako aj rodičia – navrhli a uplatňovali spoločné štandardy a podporovali podobné ciele, pretože štandardy odrážajú hodnoty ľudí, ktorí ich stanovujú (Bodrova *a kol.* 2004). Zapájanie rodín a komunit zo strany služieb VSRD je mimoriadne dôležité v nízkopríjmových menšinových komunitách, kde rozdiely v socio-

ekonomickom zázemí a kultúrnych hodnotách súvisiacich s výchovou a vzdelávaním dieťaťa sú náchylné negatívne ovplyvňovať vývoj dieťaťa (Larner, 1996).

Ktoré aspekty sú najdôležitejšie?

Hovorí sa, že hodnotiť účinky zapojenia rodičov a komunit na výkon a vývoj detí je ťažké z dôvodu odlišných definícií toho, čo predstavuje zapojenie, a názorovej nezhody v tom, ako najlepšie merať takéto zapojenie (Marcon, 1999). Niekoľko štúdií však porovnáva rôzne účinky zapojenia rodičov a komunit.

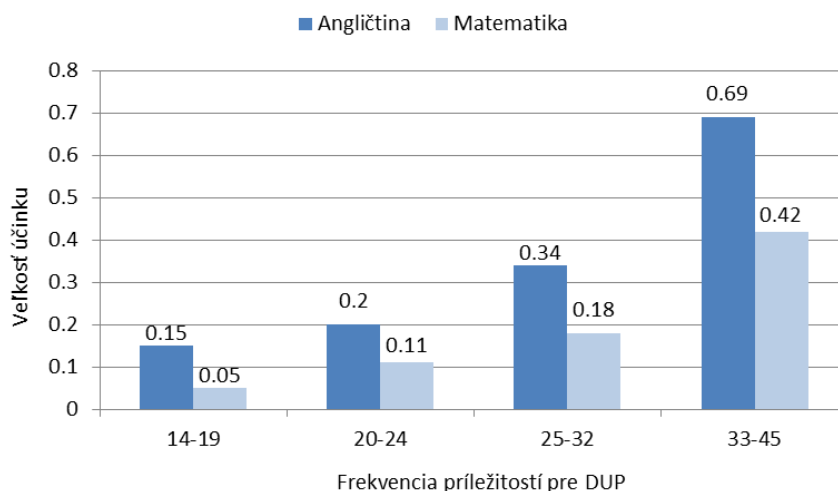
Domáce učebné prostredie (DUP)

Vzájomné pôsobenie rodiča a batolaťa v rámci DUP

Deti rodičov, ktorí sa najmenej zapájali do domáceho učebného prostredia v čase keď boli deti vo veku 10 až 36 mesiacov, dosahovali horší počet bodov v testoch kognitívnych zručností (napr. v matematike) v neskoršom živote ako deti, ktoré zažívali pozitívne interakcie rodiča s dieťaťom v DUP (Obr. 4.1). Rovnaké účinky boli preukázané vo výskume, ktorý uskutočnili Sylva a kol. (2004) a tieto výsledky pokračovali aj vo veku sedem rokov a viac.

Obrázok 4.1 Vplyv domáceho učebného prostredia (DUP) na výsledky študentov

Dosahované výsledky v angličtine a matematike vo veku 11 rokov



Zdroj: Melhuish, 2010.

Program usmerňujúci rodičov a poskytujúci materiály

Prehľady, ktoré urobili Deforges a Abouchaar (2003) a Harris a Goodall (2006) naznačujú, že najefektívnejším prístupom k podporení neskorších výsledkov a prispôsobenia detí je pomoc rodičom aktívne sa zapájať do domácich učebných aktivít svojich detí. Domáce učebné prostredie je jedným z najsilnejších vplyvov na vývoj detí (Belsky a kol., 2007; Melhuish, 2010). Zahŕňa aktivity ako napr. čítanie deťom, spievanie piesní a detských riekaniak, chodenie do knižnice a hry s číslami.

Štúdia v Anglicku (Spojené kráľovstvo) Efektívne zabezpečenie predškolského vzdelávania (EPPE) poukázala na dôležitosť aktivít rodiča a dieťaťa, ktoré prispievajú ku kvalite domáceho učebného prostredia detí. Výsledky výskumu naznačujú, že programy, ktoré priamo podporujú aktivity pre rodičov a deti na spoločné zapájanie sa zvyšujú pravdepodobnosť byť veľmi prospešné pre malé deti (Sylva a kol., 2004).

Kvalita domáceho učebného prostredia sa podľa zistení tiež významne spája s postavením „ohrozeného“ dieťaťa. Horšia kvalita DUP v raných rokoch bola označená za jeden z možných dôvodov nižších úrovní dosahovaných výsledkov pozorovaných na začiatku povinnej školskej dochádzky u „ohrozených“ detí. Je niekoľko spôsobov, ktorými môžu služby VSRD pomôcť zlepšiť DUP, medzi nimi zabezpečenie aktivít a materiálov, do ktorých sa majú rodičia a deti spolu zapájať, poskytovanie tipov rodičom, ako deťom čítať nahlas a poskytovanie učebných súborov učebných nástrojov na rozvíjanie gramotnosti. Personál VSRD môže tiež povzbudzovať zapojenie rodičov do raného učenia tým, že im poskytne zdroje a aktivity, ktoré upevňujú prácu, ktorá sa robí na vyučovaní v triede. To pomáha rodinám v tom, aby sa cítili lepšie spojené so svojim dieťaťom, ako aj s programom (Halgunseth a Peterson, 2009).

Domáce kurikulum

Služby VSRD môžu inšpirovať rodičov k tomu, aby vytvárali svojim deťom doma rôzne druhy učebných situácií, tak neformálnych ako aj explicitných. Henderson a Mapp (2002) zdôrazňujú význam využitia učebných príležitostí počas neformálnych interakcií. Rodičia môžu deti zapájať do bežných denných činností (*napr.* príprava pokrmov, telefonické rozhovory, robenie nákupných zoznamov potravín, obliekania sa), obohatiť tieto rutiny stimulujúcimi diskusiami a prebúdzajú u svojich detí zvedavosť a túžbu objavovať. Tento druh „domáceho kurikula“ podporuje jazykový rozvoj detí, ich kognitívny vývoj a akademické výsledky (Foster *a kol.*, 2005; Weigel *a kol.*, 2006).

Škandinávsky výskum odhaľuje, že existujúce spoločenské, kultúrne a náboženské praktiky doma poskytujú deťom množstvo písomných aktivít (Hjort *a kol.*, 2009). Efektívnejšie domáce kurikulum obsahuje aj explicitnejšie učebné aktivity, *napr.* spoločné čítanie kníh. Táto aktivita má veľký vplyv na kognitívny a jazykový rozvoj detí (Ermisch, 2008; Leung *a kol.*, 2010). Bolo presvedčivo preukázané, že rodičov je možné natrénovať, aby sa zúčastňovali na čítaní kníh spôsobmi, ktoré budú podporovať tento rozvoj efektívne (Huebner *a kol.*, 2010).

Pomoc rodičom, aby podporovali učenie svojich detí, je mimoriadne potrebná v nízkopríjmových a dysfunkčných rodinách. Rodičia, ktorí majú obmedzené vzdelanie a nízky sociálny status obvykle bývajú menej schopní zapájať svoje deti do učebných aktivít (Ermisch, 2008; Feinstein *a kol.*, 2007, 2008). Služby VSRD môžu týmto rodičom účinne pomáhať, aby doma realizovali úspešné kurikulum (Boyce *a kol.*, 2010).

Čítanie rozprávok v ranom veku doma

Oblíbenou formou zapájania sa rodičov býva pomoc s rozvíjaním čítania detí: táto oblasť bola dobre preskúmaná a boli zistené jasné výhody (Keating a Taylorson, 1996). Výskum, ktorý sa robil v Spojených štátoch s trojročnými a štvorročnými deťmi ukázal, že rané učebné aktivity doma sú dôležité: deti, ktorým často čítajú a rozprávajú rozprávky s vyššou pravdepodobnosťou poznajú všetky písmená abecedy, rátajú do 20 alebo aj vyššie, vedia napísať svoje meno a čítať. Okrem toho deti, ktoré niekto učí písmená, slová alebo čísla a berie pravidelne do knižnice, s vyššou pravdepodobnosťou vykazujú znaky vznikajúcej gramotnosti (Nord *a kol.*, 1999).

Štúdia PIRLS², ktorá sa uskutočnila v rámci 40 krajín tiež ukázala pozitívny vzťah medzi zapájaním do aktivít ranej gramotnosti doma pred začatím povinnej školskej dochádzky a výkonom v čítaní vo veku desať rokov. Štúdia zaznamenala tieto spoločné aktivity rodiča a dieťaťa: čítanie kníh, rozprávanie rozprávok, spievanie piesní, hry s hračkami spojenými s abecedou (*napr.* kocky s písmenami abecedy), hranie slovných hier a čítanie značiek a nápisov nahlas. Zistenia preukazujú, že výkon v čítaní detí pri najvyššej frekvencii spoločných aktivít rodiča a dieťaťa (*napr. na základe dennej pravidelnosti*) značne predstihuje výkon rovesníkov s nižšími frekvenciami spoločných aktivít rodiča a dieťaťa (Mullis *a kol.*, 2003; 2007).

Dobrovoľníctvo a účasť v rozhodovacích procesoch

Pri iných typoch zapájania rodičov – ako sú dobrovoľníctvo a účasť v rodičovských radách alebo rodičovských združeníach, hoci sa uznáva ich dôležitosť pre spokojnosť rodičov a pomoc

² Medzinárodná štúdia čitateľskej gramotnosti PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, <http://pirls.org>.

personálu – bol zistený nepatrný alebo žiaden vplyv na dosahované výsledky detí (Deforges a Abouchaar, 2003; Harris a Goodall, 2006).

Poznatky o rodičovstve a rozvoji detí

Prehľady ukazujú, že programy rodičovstva ovplyvňujú rodičov aj deti pozitívne. Podľa zistení OECD deti, ktorých rodičia im často čítajú, majú výrazne vyššie skóre v prieskume PISA 2009 ako študenti, ktorých rodičia im čítali zriedkavo alebo im nečítali vôbec, bez ohľadu na socio-ekonomické zázemie rodiny (OECD, 2011). Harvardský výskumný projekt o rodine zistil, že asi jednu tretinu až jednu polovicu rozdielov v školských výsledkoch medzi slabými žiakmi a žiakmi, ktorí nie sú slabí, je možné vysvetliť rozdielmi v rodičovstve (Brooks-Gunn a Markman, 2005). Rodičia významne ovplyvňujú výsledky detí a kognitívny a lingvistický rozvoj svojich detí. Medzi atribútmi rodičov, ktorých dôležitosť bola preukázaná sú: vzdelanie, odborná príprava a zamestnanie. Aspekty rodičovstva, na ktorých podľa zistení záleží pri vývoji dieťaťa sú: interakcie s deťmi, domáce učebné prostredie a porozumenie a vedomosti rodičov o vývoji dieťaťa (Yoshikawa, 1995).

Celkové zistenia z programov rodičovstva naznačujú, že:

- rodičia sa cítia istejší v interakciách s deťmi, pomáhajú rozvíjať ich pocit pohody a prospievajú svojim deťom (Diamond a Hyde, 2000; Scott, 2003; Sylva *a kol.*, 2004);
- rodičia získavajú väčšiu sebadôveru v dobrom rodičovstve, najmä v prípade chudobných rodín (Epstein, 2001);
- rodičia lepšie chápu vhodné učebné postupy, zlepšujú učebné výsledky svojich detí, najmä v oblasti gramotnosti (Cooter *a kol.*, 1999; Bryant *a kol.*, 2000);
- rodičia sa častejšie rozprávajú priamo s praktikom a sú schopní lepšie pomáhať svojim deťom doma s učením a domácou úlohou (Corter *a kol.*, 2006);
- účastníci znižujú svoju závislosť na verejnej pomoci, nachádzajú zamestnanie, získavajú vysokoškolské uznanie alebo diplomy a vlastnia svoje domovy po tom, čo prešli týmto programom (Halgunseth a Peterson, 2009); a
- miesta prístupu poskytované v centrách VSRD alebo prostredníctvom návštev doma boli uvádzané ako rozhodujúce v tom, že rodičom umožnili zapájať sa do učenia ich detí (Sime *a kol.*, 2009).

Nárasty rodičovských zručností a vedomostí o rozvoji a učení dieťaťa sa zisťovali pomocou účasti na vzdelávacích kurzoch a zapájania sa do služby VSRD (Mitchell *a kol.*, 2008). Okrem toho zaškoľovanie rodičov detí v predškolskom veku do toho, ako pomáhať svojim deťom učiť sa doma, malo pozitívne účinky na neskoršie dosahované školské výsledky, bez ohľadu na rodinné zázemie alebo príjem (Graue *a kol.*, 2004). Rodičia programu Early Head Start, ktorí sa zúčastnili na programoch služieb rozvoja dieťaťa spolu so vzdelávaním v rodičovstve pomocou návštev doma viac podporovali deti počas hry, skôr čítali svojim deťom každý deň a menej pravdepodobne tlačili deťom ako rodičia, ktorí sa v programoch nezúčastňovali (Love *a kol.*, 2005).

Strategické partnerstvo rodičov, komunit a služieb VSRD

Častá komunikácia

Starting Strong II poukázal na to, že frekvencia vzťahov rodič – personál sa pozitívne spája s kvalitou starostlivosti poskytovanou v centrách (OECD 2006), hoci štúdia High/Scope naznačuje, že veľa závisí od obsahu kontaktu (Schweinhart a Weikart, 1997). Napríklad stretnutia o zhoršovaní a zlepšovaní výkonu môžu zostať rutinou a zameriavať sa iba na bezprostredné záujmy. Z tohto dôvodu sa v *Starting Strong II* zdôrazňovalo, že ak tieto stretnutia neprinášajú príležitosti na vzájomné informovanie, mali by ich nahradiť zamerané rodičovské združenia, bulletiny a návštevy doma (OECD, 2006).

Prieskum potrieb rodičov v Kórei ukazuje, že rodičia využívajú na získanie a výmenu informácií o výchove detí a vzdelávaní v ranom detstve hlavne médiá a komunikáciu on-line. Na rozdiel od toho v Japonsku rodičia považujú susedstvá a starých rodičov za hlavný zdroj relevantných informácií o dieťati. Japonskí rodičia často využívajú centrá pomoci pre deti, aby sa stretali s inými rodičmi a navštevujú aj miestne verejné zdravotné strediská, aby sa poradili o otázkach týkajúcich sa starostlivosti o dieťa a pomoci (Hwang, Nam a Suh, 2010).

Spoločné ciele

Je dôležité, aby personál VSRD komunikoval s rodičmi o cieľoch programu a o tom, ako ich najlepšie dosiahnuť, keďže rodičia môžu mať mylné predstavy, napríklad o školskej zrelosti (Bodrova a kol., 2004). Vnímajú pripravenosť do veľkej miery ako schopnosť pomenovať predmety, písmená alebo číslice bez toho, aby si uvedomovali dôležitosť dedukčných zručností. Názory a očakávania rodičov v súvislosti so VSRD sa však môžu v jednotlivých krajinách a dokonca aj regiónoch líšiť. Napríklad vo Švédsku sa rodičia dožadujú, aby sa VSRD sústreďovalo na hru aj aktivity orientované na učenie (Sheridan a kol. 2009).

Štúdia EPPE zistila, že prostredia VSRD, ktoré dosahovali dobré sociokognitívne výsledky u detí, mali „významné zapojenie rodičov, najmä v zmysle spoločných vzdelávacích cieľov s rodičmi“ a zabezpečovali „pravidelné podávanie správ a diskusiu s rodičmi o pokroku ich detí“ (Siraj-Blatchford a kol., 2003). Bolo tiež preukázané, že kombinácia prístupu VSRD orientovaného na domov aj na centrum má pozitívny vplyv na vývoj detí (Blok a kol., 2005; Brooks-Gunn a Markman, 2005; Sylva a kol., 2004). Avšak skutočné partnerstvá a komplementárne praktiky sú pre dosiahnutie najlepších výsledkov rozhodujúce (Bodrova a kol., 2004; Van Tuijl a Leseman, pripravené v tlači).

Program raných autorov je 12-mesačný intervenčný program v Spojených štátoch v oblasti ranej gramotnosti, realizovaný v centrách starostlivosti o deti v etnicky a jazykovo rozmanitých mestských, nízko príjmových komunitách.³ Tento program pristupuje k zručnostiam gramotnosti

³ Intervencia zdôrazňuje význam aktívneho zapojenia rodičov a spoluprácu vo VSRD. Obsahuje päť kľúčových aspektov: a) zapojenie odborníkov gramotnosti, pracujúcich s učiteľmi predškolského vzdelávania; b) prinášanie technológie a zariadení na výrobu kníh do tried; c) knihy, ktorých autormi sú deti za pomoci odborníkov gramotnosti, pedagógov a rodičov; d) rodičia prichádzajúci na stretnutia skupiny rodičov/rodín na mieste, na ktorých si rodičia a iní rodinní príslušníci vzájomne vymieňajú rodinné príbehy a spolu vytvárajú knihy opierajúce sa o tieto príbehy; a e) časté čítanie, výmeny, výstavy a šírenie kníh, ktorých autormi sú deti, v triede aj v širšej komunite. Intervencia sa nesústreďovala na špecifické učenie detí zručnostiam gramotnosti, ale koncentrovala sa na vytváranie zmysluplných textov, ktorých autormi sú deti a rodiny vychádzajúc z predpokladu, že tento prístup bude motivovať deti, učiteľov a rodiny zapájať sa do aktivít gramotnosti. Hodnotenie obsahovalo

dôrazom na veľmi zmysluplné jazykové interakcie a pozitívne postoje pomocou posilňujúcich aktivít pre deti a rodiny. (Bernhard *a kol.*, 2008).

Ašpirácie rodičov

Niektorí sa dívajú na rodičov najmä ako na podporovateľov zariadenia VSRD, ktorí pomáhajú ako dobrovoľníci, iní v nich vidia iba užívateľov alebo zákazníkov služieb VSRD. Niektorí v nich vidia partnerov v spoločnom podniku (Bloomer a Cohen, 2008; Moss, 2007); rodičom a profesionálom ide o rovnaké vzdelávacie ciele doma aj v centre a harmonizujú svoje aktivity, aby dosiahli čo najlepšie výsledky pre svoje deti. Pre toto spoločné úsilie je rozhodujúce, aby profesionálni pracovníci komunikovali s rodičmi o ich ašpiráciách, týkajúcich sa výsledkov ich detí, a o ich očakávaniach týkajúcich sa dobrej výchovno-vzdelávacej praxe.

Zariadenia VSRD by mali rodičov inšpirovať k tomu, aby mali *veľké nádeje* pre svoje deti, pretože ašpirácie a očakávania rodičov významne súvisia s výsledkom, ktorý deti dosiahnu (Fan a Chen, 2001). Je mimoriadne dôležité zvýšiť ašpirácie nízkopríjmových rodičov. Výskum naznačuje, že deti z nízko príjmových rodín nastupujú cestu znížených očakávaní (Hauser-Cram *a kol.*, 2003)

Návštevy v domácnosti

Návštevy doma sa spájajú s vyššou dôverou rodičov k svojim interakciám s programami vzdelávania detí a s väčšími poznatkami v oblasti rozvoja detí. Deti, ktorých praktici VSRD navštevujú doma, sa viac zapájajú do aktivít gramotnosti a skôr si zvolia účasť na skupinových aktivitách. Personál tiež získava, keďže si vytvárajú pozitívne vzťahy s deťmi a rodinami a lepšie chápu, ako by mohlo domáce prostredie dieťaťa ovplyvniť výkon v škole (Halgunseth a Peterson, 2009).

Výhody zameraných programov návštev v domácnostiach boli už dobre preukázané, napr. HIPPY⁴. HIPPY je program orientovaný na domov, ktorý sa sústreďuje na úlohu rodičov ako domácich pedagógov. Zameriava sa na obdobie pred znalosťou čítacej a matematickej gramotnosti a poskytuje sa dva roky, od veku štyroch rokov dieťaťa. Hodnotenie HIPPY v Novom Zélande ukázalo, že deti, ktoré sa zúčastnili HIPPY mali lepšie výsledky v rade školských oblastí (gramotnosť, čítanie, poznanie slov, matematická gramotnosť), lepšie sa prispôsobujú v triede a vykazujú menej rušivé správanie (menej sa bijú s rovesníkmi, majú aktívnejšiu účasť). Osobitne, deti zúčastnené v HIPPY s menšou pravdepodobnosť potrebovali cielenú pomoc pre rozvoj zručností gramotnosti (BarHava-Monteith *a kol.*, 1999).

posudzovania pred testom a po ňom. Zistenia hodnotenia boli pozitívne: zistilo sa, že výsledky rozvoja gramotnosti a jazyka zúčastnených troj- a štvorročných detí sa programovými aktivitami zlepšili. Javí sa, že program nielen zvýšil absolútne jazykové zručnosti detí, ale zabraňuje, aby deti žijúce v chudobe ďalej zvyšovali zaostávanie v porovnaní s národnými vekovými normami. Preukázali sa aj kvalitatívne zmeny, ku ktorým došlo v triedach: učitelia a odborníci gramotnosti konštatovali, že „deti sa viac vyjadrovali verbálne, vytvárali ucelenejšie vety a uvedomovali si spojenia medzi písaním a čítaním.“ Kvalitatívne údaje naznačovali, že program upevnil identity detí a posilnil ich sebaúctu (Bernhard *et al.*, 2008).

⁴ Program domácej interakcie pre rodičov a deti HIPPY, Home Interaction Programme for Parents and Youngsters je program, ktorý pôvodne vznikol v Izraeli koncom 1960-tych rokov a realizuje sa s pozitívnymi výsledkami v mnohých krajinách. Podrobnejšie informácie nájdete na: www.hippy.org.il/.

Program prístupu High/Scope Perry Preschool⁵ poskytuje znevýhodneným deťom predškolské vzdelávanie a návštevy doma počas ich predškolských rokov (od troch rokov). Štúdia Perry pochádzajúca z tohto programu sleduje účastníkov vo veku od troch až do 40 rokov. Program trvá dva roky a pozostáva z dva a polhodinového pobytu v predškolskom zariadení denne a jednej návštevy predškolských učiteľov v rodinnom prostredí za týždeň. Zistenia ukazujú, že vplyv programu je rôzny podľa pohlavia a veku. Zdá sa, že program mal významný vplyv na kriminalitu mužov, neskoršie životné príjmy a zamestnanosť vo veku 27 a 40; zatiaľ čo u žien mal väčší vplyv na vzdelanie a skoré zamestnanie vo veku 19 a 27. Všeobecný vzorec mal podobu významných včasných výsledkov u žien a neskorších výsledkov u mužov (Heckman a kol., 2010).

Strategické partnerstvo so širšou komunitou

Napojenie sa na komunitné zdroje

Výskum uvádza zapojenie rodín a komunit ako kľúčový faktor motivácie detí pre učenie a rozvoj (Barton, 2003). V Kanade angažovanie sa miestnych organizácií, ktoré ponúkajú poskytovateľom VSRD informácie a využívanie komunitných zdrojov (požičovne hračiek, pomoc po telefóne, atď.) je v pozitívnom vzťahu s vnímavejšou starostlivosťou a raným sociálnym rozvojom detí. (Doherty a kol., 2000).

Podpora ťažšie dosiahnuteľných rodín

V Írsku sú partnerstvá medzi programami VSRD a komunitnými službami efektívne v prípade kontaktovania sa a pomoci ťažšie dosiahnuteľných rodín ako sú Rómovia a kočovné rodiny. Odborníci ponúkajú týmto rodinám prispôbené služby, ktoré rešpektujú ich kultúrny kontext, čo zlepšuje zručnosti tak detí ako aj ich rodičov. Vytvorenie distančných učebných materiálov v spolupráci s členmi komunity a konzultantmi špecializovanými na vzdelávanie kočovníkov zvýšilo pravdepodobnosť dosiahnutia lepších výsledkov detí v percente gramotnosti a matematických zručnostiach. Odborníci už vedia ako tvoriť efektívne učebné materiály pre deti v rámci ich komunit a rodičia sa naučili ako uplatňovať rôzne učebné prístupy určené pre malé deti (Robinson a Martin, 2008).

Zameranie na rodiny a susedstvá

Podmienky okolia sú dôležitejšie pre znevýhodnené ako pre neznevýhodnené deti (Cook a kol. 1998). V roku 1994 päť programov Head Start vytvorilo modelové projekty prevencie zneužívania látok s cieľom podporiť rodiny a susedstvá ekonomicky znevýhodnených detí predškolského veku. Iniciatíva s názvom Vyrastať slobodní (Free to Grow) sa zamerala na rodiny a sídliská, v ktorých žijú deti programu Head Start v úsilí chrániť ich pred zneužívaním látok a s tým spojenými problémami. Veľké ťažisko bolo na komunitných stratégiách vo forme koalícií, pracovných skupín pre „bezpečné priestory“, ktoré zabezpečovali plochy pre deti, bezpečné a čisté z hľadiska zneužívania látok, a školenia o tom, ako predchádzať zneužívaniu látok. Do realizácie boli zaradené rôzne komunitné služby, napr. miestne policajné zložky,

⁵ Prístup High/Scope Perry Preschool má svoje vlastné kurikulum (kurikulum High/Scope) a využíva sa vo verejných aj súkromných poldenných aj celodenných predškolských zariadeniach, jasliach, programoch Head Start, centrách dennej starostlivosti, programoch dennej starostlivosti v domácnostiach a v programoch pre deti so špeciálnymi potrebami. Hoci bol pôvodne určený pre nízko-príjmové „ohrozené“ deti, je prístup High/Scope Perry v súčasnosti používaný v celej škále detí a úspešne sa realizuje v mestských aj vo vidieckych oblastiach, v Spojených štátoch aj v zahraničí.

mládežnícke organizácie, cirkvi a rôzne civilné organizácie. Výsledkom bolo, medzi iným, väčšie zapojenie rodičov do VSRD, čistejšie a bezpečnejšie školy a susedstvá, lepšie vzťahy medzi obyvateľmi a praktikmi VSRD, rodičmi a príslušníkmi komunity a silnejšie normy komunity proti užívaniu drog a alkoholu (Harrington, 2001).

Kombinovanie rôznych prístupov

Program alebo centrum sa nemusí obmedziť len na jeden prístup. Je možné súčasne použiť niekoľko foriem zapojenia rodičov a komunit tak, aby sa vzájomne dopĺňali. Keďže prostredia VSRD zabezpečujú služby pre ľudí s rôznym zázemím, nie každá stratégia alebo typ zapojenia vyhovuje všetkým potrebám alebo sa hodí pre každé dieťa, rodinu alebo komunitu. Preto môže uplatňovanie pluralistického prístupu napomôcť zapojeniu rodičov a širšej komunity. Jedným z príkladov, ktorý kombinuje rôzne prístupy zaangažovania je projekt REAL, vysvetlený v nasledujúcej časti.

Projekt realizácie rovnosti a úspešnosti žiakov (REAL: Realising Equality and Achievement for Learners)

Hannon a Nutbrown (2001) podali správu o projekte REAL, do ktorého sa zapojilo desať predškolských centier vo veľmi chudobných oblastiach Sheffieldu (Anglicko). V 12 až 18-mesačnom programe sa zúčastnilo osemdesiatosem rodín. Pozostával z kombinácie piatich zložiek, vrátane návštev predškolských učiteľov v domácom prostredí, poskytovania zdrojov na čítanie a písanie; skupinových aktivít v centre, osobitných podujatí (napr. skupinových návštev knižnice) a poštovej komunikácie. Do programu bolo zaradené aj vzdelávanie dospelých pre rodičov vo forme akreditovaného kurzu o REAL, spolu s informovaním, poradenstvom a podporou v prístupe ku kurzom iných poskytovateľov. Každý učiteľ predškolského centra mal zaplatenú poldňovú prácu týždenne s ôsmimi rodinami.

Hodnotenie presvedčivo preukázalo prínosy programu pre deti, rodičov a učiteľov. Skúsenosti rodičov boli označované ako „mimoriadne pozitívne.“ Učitelia predškolských centier vysoko hodnotili príležitosť pracovať v úzkom kontakte s rodičmi a vyjadrili sa, že to zmenilo ich uvažovanie, hoci mali pocit, že iné povinnosti v škole sťažovali ich prácu na projekte. Rodičia a učitelia konštatovali „všeobecné prínosy,“ ako aj špecifické prínosy pre gramotnosť detí. Výsledky ukázali, že programová skupina predbehla kontrolnú skupinu v rozvoji gramotnosti a poznania písmen (Hannon a Nutbrown, 2001).

Aké to má dôsledky pre politiku?

Zahrnúť zapojenie rodičov ako meradlo kvality služieb VSRD

Jedným návrhom je používanie „vysvedčenia kvality“ na základe zoznamu dimenzií a rozhodujúcich zložiek, ktorými by bolo možné hodnotiť akúkoľvek neformálnu, informálnu a formálnu aktivitu. Zahŕňa aj podporu pre zdieľanie učebných cieľov a pravidelnú komunikáciu o pokroku detí (Jualla a Van Oudenhoven, 2010).

Zapájanie rodičov a širších komunit ako strategických partnerov integrovaných služieb VSRD

To znamená, že národné orgány zapájajú regionálne a miestne orgány, mimovládne organizácie, súkromné podniky a komunitné skupiny do tvorby politiky a rozhodovania

a uznávajú ich za partnerov v koalícii VSRD. To pomáha zabezpečiť pri rozhodovaní širšiu podporu verejnosti a viaceré hľadiská. Rozhodujúcim faktorom úspechu je dostatočné financovanie, napríklad zaplatiť rodičom a príslušníkom komunity, ktorí sú hlavnými realizátormi tohto programu. Finančné prostriedky sa môžu využiť aj na podporu a realizáciu spolupráce.

Sústred'ovanie úsilia na zlepšovanie domáceho učebného prostredia v raných rokoch

Projekty ranej gramotnosti pre deti, ako aj aktivity v oblasti rodičovstva a posilňovania postavenia rodičov sa môžu uskutočňovať prostredníctvom služieb VSRD a v úzkom partnerstve s rodičmi. Ťažisko by malo byť na „domácom kurikule“, najmä na spoločnom čítaní kníh doma, ako aj na domácich návštevách. Mimoriadne dôležité je zamerať sa na sociálne a ekonomicky znevýhodnené rodiny a deti. Mala by sa zvyšovať informovanosť o dôležitosti dobrých domácich učebných prostredí a o možnostiach existujúcich v miestnych komunitách pre zapájanie sa do VSRD. Môže sa to uskutočňovať pomocou kampaní styku s verejnosťou, vzdelávaním rodičov, atď.

Školenie personálu v oblasti zapojenia rodičov a komunity

Postoje a opatrenia centra VSRD na zapojenie rodičov do veľkej miery ovplyvňujú administrátori a praktici. Pretože pri zapojení rodín a komunity je rozhodujúce vodcovstvo (OECD, 2006), administratívni pracovníci a praktici môžu potrebovať špeciálne školenie, ktoré im pomôže rozvíjať zručnosti na podporu partnerstiev rodičov s centrami a na zapojenie komunity (Siraj-Blatchford a kol., 2003; Sime a kol., 2009).

Školiace programy pre praktikov môžu obsahovať všeobecné informácie o výhodách a prekážkach zapojenia rodín a komunit, informácie o existencii rôznych rodinných zázemí a životných štýlov, techniky na zlepšenie dvojstrannej komunikácie medzi domácnosťami/komunitou a centrom, informácie o spôsoboch zapájania rodičov do pomoci svojim deťom učiť sa v škole aj mimo nej, a spôsoby, akými centrá môžu pomáhať uspokojovať potreby rodín a komunit v sociálnej oblasti, vo vzdelávaní a v sociálnej pomoci (Litjens a Taguma, 2010; OECD, 2006).

Čo je ešte stále neznáme?

Výskum z neanglosaských krajín

Hoci sa vo všeobecnosti uznáva význam zapojenia rodičov a komunit do zlepšovania učebných výsledkov detí, určiť čo presne predstavuje úspešné zapojenie rodiny a komunity do služieb VSRD je oveľa ťažšie. Mohlo by sa merať niekoľko dlhodobých výsledkov detí na overenie účinnosti zapojenia rodičov alebo komunit rôznymi spôsobmi, ale na to, aby sa zhromaždili masívne údaje a mohli sarobiť uvážené závery o tom, „čo funguje,“ by boli potrebné značné investície na uskutočnenie vhodne navrhnutého experimentálneho longitudinálneho výskumu. Väčšina väčších a technicky primeraných štúdií o vplyve zapojenia rodičov sa uskutočnila v Spojených štátoch a Spojenom kráľovstve (Desforges a Abouchaar, 2003; Harris a Goodall, 2006; OECD, 2006). Je potrebný seriózny výskum v iných krajinách a kultúrach. Zapojenie rodičov do učenia ich detí môže mať rôzny význam v rôznych kultúrach (Huntsinger a Jose, 2009). Málo vieme o tom, ako tieto rozdiely ovplyvňujú výsledok zapojenia rodičov.

Výskum o vplyve rôznych komunikačných stratégií

Hoci existuje čoraz viac výskumov poukazujúcich na dôležitosť komunikácie medzi rodičmi a personálom VSRD, nebolo presvedčivo preukázané, ktorá konkrétna stratégia je najlepšia.

Vplyvy na ťažko dosiahnuteľné skupiny

Relatívne málo vieme o efektívnych spôsoboch zvyšovania zapojenia rodičov z ťažko dosiahnuteľných skupín (Harris a Goodall, 2006). Je potrebné viac skúmať ciele stratégie na zapojenie rodičov detí etnických menšín a rodičov, ktorí neprejavujú záujem byť aktívnymi účastníkmi VSRD.

Hodnotenie iniciatív komunít

Nie je takmer žiadna odborná literatúra, ktorá by popisovala rozdielny vplyv medzi iniciatívami komunít s cieľom posilniť vzdelávacie programy a iniciatívy komunít s výraznejšie nezávislým cieľom. Ťažkosťou je hodnotenie kvality neformálnych/informálnych komunitných aktivít, pretože sú heterogénne a preto ťažko porovnateľné. Zostáva úloha urobiť prepracovaný výskum o účinkoch neformálnych aktivít.

Vplyvy susedstiev

Hoci existuje veľa odbornej literatúry, ktorá naznačuje, že blízke okolie (susedstvo) ovplyvňuje rozvoj a správanie, zdá sa, že je ťažké definovať „presné, priamočiare, a nestranné“ odhady účinkov susedstiev (Duncan a Raudenbusch, 1999; Shonkoff a Phillips, 2000).

ZDROJE

- Barbarin, O. A. *et al.* (2008), "Parental Conceptions of School Readiness: Relation to Ethnicity, Socioeconomic Status and Children's Skill's", *Early Education and Development*, Zv. 19, č. 5, s. 671-701.
- BarHava-Monteith, G. *et al.* (1999), "Hippy New Zealand: An Evaluation Overview", *New Zealand Journal of Social Policy*, Zv. 12.
- Barton, P. E. (2003), *Parsing the Achievement Gap: Baseline for Tracking Progress*, Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Belsky, J. *et al.* (2007), "Are there Long-Term Effects of Early Child Care?", *Child Development*, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, Montreal.
- Bernhard, J. K. *et al.* (2008), "Read My Story! Using the Early Authors Program to Promote Early Literacy among Diverse", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, zv. 13, č. 1.
- Blok, H. *et al.* (2005), "The Relevance of the Delivery Mode and Other Program Characteristics for the Effectiveness of Early Childhood Interventions with Disadvantaged Children", *International Journal of Behavioural Development*, zv. 29, s. 36-37.

- Bloomer, K. and B. Cohen (2008), *Young Children in Charge*, Children in Scotland, Edinburgh.
- Bodrova, E., D. Leong and R. Shore (2004), *Child outcome in Per-K Programs: What are standards: What is needed to make them work?*, New Brunswick NJ, NIEER.
- Boyce, L. *et al.* (2010), "Telling Stories and Making Books: Evidence for an intervention to help parents in migrant Head Start families support their children's language and literacy", *Early Education and Development*, zv. 21, č. 3, s. 343-371.
- Bradley, R. H. *et al.* (1989), "Home Environment and Cognitive Development in the First Three Years of Life: A Collaborative Study involving Six Sites and Three Ethnic Groups in North America", *Developmental Psychology*, zv. 25, s. 217-235.
- Brooks-Gunn, J. and L. B. Markman (2005), "The Contribution of Parenting to Ethnic and Racial Gaps in School Readiness", *Future of Children*, zv. 15, č. 1, s. 139-165.
- Bryant, D. *et al.* (2000), *Head Start parents' roles in the educational lives of their children*, paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Cook, T., J. R. Kim, W. S. Chan and R. Settersten (1998), "How do neighborhoods matter?" vo Furtenberg, F., Jr., T. Cook, J. Eccles, G. Elder and A. Sameroff (eds.), *Managing to make it: Urban Families in high risk neighborhoods*, Chicago, University of Chicago Press.
- Cooter, R. B. *et al.* (1999), "Family and Community Involvement: The Bedrock of Reading Success", *Reading Teacher*, s. 52-58.
- Cotton, K. (2000), *The Schooling Practices that Matter Most*, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Corter *et al.* (2006), "Toronto First Duty Phase 1 Summary Report: Evidence-based understanding of integrated foundations for early childhood", Toronto.
- Desforges, C. and A. Abouchaar (2003), "The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review", Výskumná správa č. 433, Department for Education and Skills, London.
- Diamond, C. and C. Hyde (2000), *Parent education programmes for children's behaviour problems: Medium to long term effectiveness*, West Midlands Development and Education Service, Birmingham.
- Doherty, G. *et al.* (2000), "Caring and Learning Environments: Quality in Regulated Family Child Care Across Canada", Centre for Families, Work and Well-being, University of Guelph, Ontario.
- Duncan, G. J. and S. W. Raudenbush (1999), "Assessing the Effects of Context in Studies of Child and Youth Development," *Educational Psychologist*, zv. 34, č. 1, s. 29-41.
- Duncan, G. J. *et al.* (1998), "How much does childhood poverty affect the life chances of children?", *American Sociological Review*, zv. 63, č.3.

- Duyme, M. *et al.* (1999), "How best can we boost IQ's of 'dull children'?": A late adoption study", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, zv. 96, č. 15.
- Edin, K. and L. Lein (1997), *Making Ends Meet: How Single Mothers Survive Welfare and Low Wage Work*, Russell Sage Foundation, New York.
- Edwards, C. P., S. M. Sheridan and L. Knoche (2008), *Parent Engagement and School Readiness: Parent-Child Relationships in Early Learning*, Lincoln, NE: University of Nebraska, dostupné na at: <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/60>.
- Epstein, J. L. (2001), *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Westview Press, Colorado.
- Epstein, J. L. (1995), "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share", *Phi Delta Kappan*, zv.76, č. 9, s. 701-712.
- Ermisch, J. (2008), "Origins of Social Immobility and Inequality: Parenting and Early Child Development", *National Institute Economic Review*, zv. 205, č. 1, s. 62-71.
- Fan, X. and M. Chen (2001), "Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis", *Educational Psychology Review*, zv. 13, č. 1, s. 1-22.
- Feinstein, L. *et al.* (2008), *Education and the Family: Passing Success Across the Generations*, Routledge, London.
- Feinstein, L. *et al.* (2007), *Reducing Inequalities: Realizing the Talent of All*, NCB, London.
- Foster, M. *et al.* (2005), "A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 20, č. 4, s. 13-36.
- Graue, E. *et al.* (2004), "More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres", *Education Policy Analysis Archives*, zv. 12, č. 72.
- Hackman D. A. and M. J. Farrah (2009), "Socioeconomic status and the developing brain", *Trends in Cognitive Sciences*, zv.13, č. 2, s. 65-73.
- Harris, A. and J. Goodall (2006), *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*, University of Warwick, Coventry.
- Halgunseth, L. C. and A. Peterson (2009), "Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature", *Young Children*, zv. 64, č. 5.
- Hannon, P. and C. Nutbrown (2001), "Outcomes for Children and Parents of an Early Literacy Education Parental Involvement Programme", Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Leeds.

- Harrington, M. (2001), Evaluation of Free to Grow, Phase II: Detailed Profile of the Free to Grow Project in California. Závěrečná správa, Robert Wood Johnson Foundation, New Jersey.
- Hauser-Cram, P. et al. (2003), "When Teacher's and Parent's Values Differ: Teacher's Ratings of Academic Competence in Children from Low-Income Families", *Journal of Educational Psychology*, zv. 95, č. 4, s. 813-820.
- Heckman, J. et al. (2010), A Reanalysis of the High/Scope Perry Preschool Program, University of Chicago, Chicago.
- Henderson, A. and K. Mapp (2002), *A new wave of evidence: The impact of schools, family and community connections on student achievement*, National center for family and community connections with schools, Austin TX.
- Henderson, L. et al. (2002), *The report of the findings from the early childhood study: 2001-2002*, Atlanta: Andrew Young School of Policy Studies, Georgia State University.
- Hjort et al. (2009), "Research Mapping and Research Assessment of Scandinavian Research in the year 2007 into pre-school institutions for children aged 0-6 years", Danish Clearinghouse for Educational Research: Copenhagen.
- Huebner, C. E. and K. Payne (2010), "Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading", *Journal of Applied Developmental Psychology*, zv. 31, č. 3, s. 195-201.
- Huntsinger, C. S. and P. E. Jose (2009), "Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different countries", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 24, č. 4, s. 398-410.
- Hwang, S., M. Nam and H. Suh (2010), "Comparison between Korean and Japanese pre-school parents' awareness and the actual condition of childcare and child support", *Journal of Eco Early Childhood Education Research*, zv. 9, č. 2, s. 105-124.
- Jualla R., and N. van Oudenhoven (2010), "Community-based Early Years Services: the Golden Triangle of Informal, Nonformal and Formal Approaches", *Psychological Science and Education*, zv. 3, s. 22-31.
- Keating, I. and D. Taylorson (1996), "The other mums' army: Issues of parental involvement in early education", *Early Years*, zv. 17, č. 1.
- Larner, M. (1996), "Parents' perspectives on quality in early care and education", in: S.L. Kagan and N.E. Cohen (eds.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Leung, C. et al. (2010), "Evaluation of a Program to Educate Disadvantaged Parents to Enhance Child Learning", *Research on Social Work Practice*, zv. 20, s. 591-599.
- Litjens, I. and M. Taguma (2010), "Revised Literature Overview for the 7th Meeting of the Network on Early Childhood Education and Care", Paríž: OECD.

- Love, J. M. *et al.* (2005), "The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: lessons for policy and programs", *Developmental Psychology*, zv. 41, č. 6.
- Marcon, A. (1999), "Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic performance", *School Psychology Review*, zv. 28, č. 3, 1999.
- McLeod, J. D. and R. Kessler (1990), "Socioeconomic status differences in vulnerability to undesirable life events", *Journal of health and social behaviour*, zv. 31, 1990.
- Melhuish, E. (2010), "Why children, parents and home learning are important", in Sylva *et al.* (eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, s. 44-70, Routledge, Londýn/New York.
- Mitchell, L. *et al.* (2008), "Outcomes of early childhood education: Literature review", Report to the Ministry of Education, Ministry of Education, Wellington.
- Moss, P. (2007), "Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice", *European Childhood Education Research Journal*, zv. 15, č. 1, s. 5-20.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, A. M. Kennedy and P. Foy (2007), *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, TIMMS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA..
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, E. J. Gonzales and A. M. Kennedy (2003), *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Chestnut Hill, MA.
- Nord, C., J. Lennon, B. Liu and K. Chandler (1999), *Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999*, United States Department of Education, Washington DC.
- Oakes, J. and M. Lipton (2007), *Teaching to Change the World*, New York: McGraw-Hill.
- OECD (2011), *PISA in Focus Nr. 10: What can parents do to help their children succeed in school?*, OECD, Paríž.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood and Care*, OECD, Paríž.
- Powell, D. R. *et al.* (2010), "Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public pre-kindergarten", *Journal of School Psychology*, zv. 48, s. 269-292.
- Reynolds, A. and M. Clements (2005), "Parental Involvement and Children's School Success", in: *School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*, Teachers College Press, New York.
- Robinson, M. and K. Martin (2008), *Approaches to Working with Children, Young People and Families for Traveller, Irish Traveller, Gypsy, Roma and Show People Communities: a Literature Review Report for the Children's Workforce Development Council*, Leeds.

- Schweinhart, L. J. and D. P. Weikart (1997), *The High/Scope pre-school Curriculum Comparison Study*, High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- Scott, S. (2003), "Parenting Programmes: What works? Some UK evidence", Príspevok prezentovaný v diskusnej skupine DfES, Department for Education and Skills, London.
- Shonkoff, J. P. and D. A. Phillips (2000), *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Sime, D. *et al.* (2009), "A report for Save the Children and West Dunbartonshire Council – Improving outcomes for children in poverty through home-school partnerships in the early years – Summary report", Save the Children, Strathclyde.
- Siraj-Blatchford, I. *et al.* (2003), "Technical Paper 10: The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage", DfES, London
- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009), "A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations", *The Early Childhood Research Quarterly*, zv. 24, s. 142-156.
- Sylva, K. *et al.* (2004), "The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Final Report", Report No. SSU/FR/2004/01, Department for Education and Skills, Nottingham.
- UNICEF (2008a), "The Child Care Transition", Innocenti Report Card 8, UNICEF Innocenti Research Centre, Florencia.
- UNICEF (2008b), Innocenti Working Paper 2008-01, dostupné na: www.unicef-irs.org.
- Van Tuijl, C. and P. P. M. Leseman (v tlači), "School or Home? Where early education of Young immigrant children work best" in E.L. Grigorenko (ed.), *Handbook of US Immigration and Education*, New York: Springer.
- Weigel, D. J. *et al.* (2006), "Contribution of the home literacy environment to preschool-aged children's emergent literacy and language skills", *Early Child Development and Care*, zv. 176, s. 357-378.
- Weiss, H., M. Caspe and M. E. Lopez (2008), "Family Involvement Promotes Success for Young Children: A Review of Recent Research" in M.M. Cornish (ed.), *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years*, Plymouth: Information Age Publishing.
- Yoshikawa, H. (1995), "Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency", *The Future of Children*, zv. 5, č. 3.

AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRDNÉHO POROVNANIA

Táto časť obsahuje medzinárodné porovnanie:

- Zapojenia rodín a spoločenstiev (komunít)

ZAPOJENIE RODIČOV A KOMUNÍT

Zistenia

- Najčastejšie používané prístupy k zapojeniu rodín a komunít zahŕňajú: 1) zaviesť to ako povinnosť zo zákona, a 2) zapájať rodičov alebo komunity do orgánov rozhodovania (Tabuľka 4.2).
- Kým väčšina krajín má „povinnosť“ služieb VSRD zapájať rodičov do aktivít VSRD, niekoľko krajín (*napr.* Slovinsko a Švédsko) má aj „právo“ rodičov na zapájanie sa do aktivít.
- V niekoľkých krajinách (*napr.* flámska a francúzska komunita Belgicka, Nemecko, Holandsko a Nový Zéland) môžu rodičia a príslušníci komunity prevádzkovať centrum VSRD a dostať z verejných zdrojov dotácie na takéto aktivity, ak dodržiavajú určitý súbor stanovených noriem alebo rámce kvality.
- Niektoré krajiny zapájajú rodičov do hodnotenia služieb VSRD. Ak sú rodičia súčasťou procesu monitorovania, sú zriedka jediným vykonávateľom, skôr sú súčasťou spolu s personálom VSRD a často aj s manažérmi (Tabuľka 4.3). Fínsko je jedinečné z toho hľadiska, že medzi hodnotiteľov sú zaradené aj deti spolu s personálom VSRD a rodičmi. Japonsko je jedinečné v tom, že do hodnotiacich štruktúr zapája aj miestnych zainteresovaných spolu s rodičmi.
- Keď sú do výkonu hodnotenia zapojení rodičia, bežne používanými hodnotiacimi metódami sú pozorovanie, hodnotiace formuláre, prieskumy, kontrolné zoznamy, portfóliá a dotazníky.
- Niekoľko krajín uviedlo, že uskutočňujú prieskumy spokojnosti rodičov. Robia ich miestne orgány (*napr.* Dánsko a Švédsko), hodnotiace inštitúty (Španielsko) alebo samotné centrá VSRD (*napr.* Nórsko a Slovinsko) (Tabuľka 4.4).

Ďalšie podrobnosti nájdete v Tabuľkách odpovedí na dotazník „Zapojenie rodičov a komunít“ a „Monitorovanie“ (ExcelTM súbory) v Súbore nástrojov kvality online na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabuľka 4.2 Uprednostňované prístupy zapájania rodín a komunít

Panel A. Zapojenie rodičov

Urobiť to zákonnou povinnosťou ⁶	Urobiť to právom rodičov	Vložiť to do politického dokumentu	Zapojiť rodičov do rozhodovania	Umožniť rodičom byť poskytovateľmi
Rakúsko, Belgicko, Česká republika, Estónsko, Fínsko, Nemecko, Japonsko, Holandsko *, Nový Zéland, Poľsko, Portugalsko *, Ostrov princa Eduarda (CAN), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Turecko	Česká republika, Nórsko, Poľsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Slovinsko, Španielsko, Švédsko	Nový Zéland, Nórsko, Slovenská republika	Rakúsko, Belgicko, Britská Kolumbia (CAN), Česká republika, Dánsko, Estónsko, Fínsko, Nemecko, Írsko, Japonsko, Manitoba (CAN), Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Ostrov princa Eduarda (CAN), Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Turecko	Belgicko, Nemecko, Manitoba (CAN), Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Poľsko, Slovenská republika, Švédsko

* Iba pokiaľ ide o materské školy/predškolské zariadenia v prípade Japonska a Portugalska; iba pokiaľ ide o starostlivosť o deti v prípade Holandska.

Panel B. Zapojenie komunít

Urobiť to zákonnou povinnosťou ⁷	Vložiť to do politického dokumentu	Zapojiť príslušníkov komunity do rozhodovania	Umožniť príslušníkom komunity byť poskytovateľmi
Rakúsko, Belgicko, Fínsko, Japonsko *, Mexiko, Nórsko, Portugalsko *, Slovinsko, Španielsko, Turecko	Nórsko, Slovinsko, Španielsko	Rakúsko, Belgicko, Fínsko, Írsko, Japonsko, Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko, Portugalsko, Slovenská republika, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Turecko	Belgicko, Fínsko, Írsko, Japonsko, Mexiko, Holandsko, Nový Zéland, Nórsko

⁶ Zaviesť to ako povinnosť zo zákona: zabezpečenia VSRD sú povinné poskytovať rodičom a príslušníkom komunity príležitosti zapájať sa do VSRD alebo sú povinné akceptovať zapojenie rodičov/komunít.

⁷ Zaviesť to ako povinnosť zo zákona: zabezpečenia VSRD sú povinné poskytovať rodičom a príslušníkom komunity príležitosti zapájať sa do VSRD alebo sú povinné akceptovať zapojenie rodičov/komunít.

* Iba pokiaľ ide o materské školy/predškolské zariadenia v prípade Japonska a Portugalska.

Poznámka: Belgicko sa vzťahuje k flámskej aj francúzskej komunite Belgicka.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, " jún 2011.

Tabuľka 4.3 Začlenenie rodičov do hodnotenia služieb VSRD

Krajina alebo región	Hodnotené inštitúcie	Rodičia v súčinnosti s ...	Typ hodnotenia
Dánsko	Centrá starostlivosti o deti Predprimárne vzdelávanie (Materská škola)	Pracovníci VSRD	Prieskum
Anglicko (UKM)	Centrá starostlivosti , Predprimárne vzdelávanie	Pracovníci VSRD, vedenie	Pozorovania
Fínsko	Starostlivosť o deti, Rodinná starostlivosť, Predprimárne vzdelávanie	Pracovníci VSRD, deti	Dotazníky, portfóliá
Flámska komunita (BEL)	Centrá starostlivosti	chýba	Prieskum
Taliansko	Centrá starostlivosti, predškolské zariadenia	Pracovníci VSRD, vedenie	Prieskum, pozorovania, portfóliá
Japonsko	Materská škola, centrá starostlivosti	Miestni zainteresovaní	Hodnotiace formuláre, konzultácie
Nórsko	Materská škola	Pracovníci VSRD	Pozorovanie, dotazníky
Poľsko	Materská škola	Pracovníci VSRD, vedenie, miestni zainteresovaní	Dotazníky, rozhovory
Slovenská republika	Predškolské zariadenia	Pracovníci VSRD	Kontrolný zoznam
Slovinsko	Predškolské zariadenia	Pracovníci VSRD, vedenie	Hodnotiace formuláre, Dotazníky
Švédsko	Predškolské zariadenia	Pracovníci VSRD, vedenie	Hodnotiace formuláre

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, " jún 2011.

Tabuľka 4.4 Prieskumy spokojnosti rodičov o poskytovaní služieb VSRD

Typ zabezpečenia	Vykonávateľ prieskumu	Frekvencia	Krajina
Materská škola/ Predškolské zariadenie	Centrum VSRD	Každé 3 roky	Kórea
		Chýba	Nórsko, Slovinsko
		1 až 2-krát za rok	Švédsko
	Miestny orgán	Každé 2 roky	Dánsko
		Chýba	Ostrov princa Eduarda (CAN)
	Hodnotiaci inštitút	Chýba	Španielsko
Centrá starostlivosti o deti	Centrum VSRD	Každý rok	Taliansko
		Minimálne raz počas návštevy zariadenia starostlivosti dieťaťom	Flámska komunita (BEL)
		Chýba	Nórsko, Slovinsko
	Miestny orgán	1 až 2-krát za rok	Švédsko
		Každé 2 roky	Dánsko
		Chýba	Ostrov princa Eduarda (CAN)

Poznámka: Krajiny s integrovaným systémom VSRD sú uvedené aj pod „materskou školou“ aj pod „starostlivosťou o dieťa,“ keďže ich systém VSRD integroval starostlivosť a rané vzdelávanie.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, " jún 2011.

Definície a metodológie

Zapojenie rodičov a komunít označuje formálne a neformálne vzťahy medzi rodičmi alebo príslušníkmi komunity a službami VSRD. Sféra komunity zahŕňa napríklad susedstvá/sídliská, mimovládne organizácie, náboženské organizácie, súkromné nadácie a služby zamerané na rozvoj dieťaťa, ako sú sociálne a zdravotné služby.

Tu prezentované zistenia sa opierajú o údaje z „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“(2011) Sieť VSRD OECD a sekundárny výskum OECD.

AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI

Táto časť obsahuje zoznam strategických možností na riešenie nasledujúcich výziev:

- Zapojenie rodín do VSRD
- Zapojenie komunít do VSRD

ZAPOJENIE RODÍN DO VSRD

Výzva 1: Nedostatok informovanosti a motivácie

Motivovanie rodičov k tomu, aby sa angažovali vo VSRD svojich detí a povzbudzovanie centier v tom, aby zapájali rodiny, je náročné pretože rodičia, personál a vedenie centra si neuvedomujú dôležitosť zapájania rodičov. Okrem toho sú stimuly podnecujúce rodičov k tomu, aby sa začali angažovať, nedostatočné.

Urobiť zo zapojenia rodín prioritu politiky, povinnosť alebo právo

- Vo **Fínsku** je zapojenie rodičov začlenené v rôznych právnych predpisoch. Podľa Zákona o dennej starostlivosti je cieľom dennej starostlivosti podporovať rodičov vo výchove ich detí a podporovať osobný a vyvážený rozvoj detí spolu s ich rodičmi. Zákon o základnom vzdelávaní, odsek 3.1, uvádza, že „tí, čo zabezpečujú vzdelávanie (vrátane predprimárneho vzdelávania) musia spolupracovať s rodičmi detí“. Vo *Vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie* pre šesťročné deti sa spolupráca s rodičmi uvádza v odseku 5.2 ako prvok kurikula, ktorý sa má uskutočňovať v predškolskom zariadení. Zapojenie rodičov a partnerstvo s rodičmi sú vysoko vyzdvihované otázky vo *fínskych Národných usmerneniach pre vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve* (2005).
- V **Kórei** špecifikuje Zákon o vzdelávaní v ranom detstve (článok 5) a Zákon o starostlivosti o deti (články 6 až 1) zapájanie rodičov do ústredných a miestnych výborov politiky VSRD a naznačuje, že by sa rodičia mali do týchto výborov zapájať. Spolupráca a komunikácia s rodičmi sú dôležitou súčasťou systémov zaistenia kvality, ako aj odbornej prípravy učiteľov VSRD pred začatím výkonu povolania aj v príprave popri výkone povolania.
- V **Španielsku** upravuje účasť rodičov v školách a predškolských zariadeniach španielska ústava z roku 1978 (článok 27.7). Školský zákon 8 z roku 1985 tiež stanovuje právo rodičov byť zapojení do plánovania vzdelávania svojich detí a do rozhodovacích orgánov. Predškolské zariadenia a školy sú povinné akceptovať zapojenie rodičov do týchto aktivít. Okrem toho Školský zákon z roku 2006 nabáda predškolské zariadenia a školy, aby podporovali účasť rodičov a personálu VSRD do VSRD a do vzdelávania. Hlavný vzdelávací program pre druhý cyklus VSRD (predprimárne vzdelávanie pre 3 až 6-ročné deti) tiež zdôrazňuje význam zapojenia rodičov.

- Zákon o starostlivosti o deti v **Holandsku** vyžaduje, aby mali všetky zabezpečenia starostlivosti o deti rodičovský výbor. Tento výbor podporuje a sleduje kvalitu v zabezpečení.
- V **Slovinsku** Zákon o predškolských inštitúciách uvádza, že predškolské inštitúcie by mali uskutočňovať aktivity zapájania rodičov. Vymedzuje aj zásady zapojenia rodičov. Rodičia majú právo zúčastňovať sa na plánovaní aktivít predškolských inštitúcií a aktívne sa zúčastňovať vo vzdelávacích aktivitách centra. Rodičia majú aj právo na sústavnú výmenu informácií s pracovníkmi o rozvoji ich detí.
- Nariadenia vo **Flámsku (Belgicko)** zaväzujú zariadenia starostlivosti o deti mať zavedenú politiku podporujúcu účasť rodičov. Nariadenia sú menej prísne pri nezávislých (nedotovaných) zabezpečeniach ako v prípade centier dotovaných z verejných zdrojov. Nové Nariadenie o starostlivosti o deti (v príprave) zavádza aj povinnosť centier VSRD poskytovať rodičom možnosť hodnotiť služby VSRD.
- Centrá VSRD vo **francúzskej komunite Belgicka** sú zákonne povinné dať rodičom príležitosť vyjadriť svoje názory a náhľady na starostlivosť centra a zabezpečenie vzdelávania. Správne rady centier raného detstva sú tiež povinné zo zákona mať v rade rodičov a príslušníkov komunity. Okrem toho vzdelávací program pre poskytovateľov starostlivosti o deti zdôrazňuje dôležitosť zapojenia rodičov do VSRD.
- Vo **Švédsku** a spolkovej krajine **Severné Porýnsko-Westfálsko (Nemecko)** rodičia detí v predškolských zariadeniach majú právo na minimálne jeden „rozvojový dialóg“ za rok, v ktorom personál VSRD diskutuje s rodičmi o rozvoji dieťaťa. Zapojenie rodičov je zahrnuté aj ako jeden aspekt do *Vzdelávacieho programu pre predškolské vzdelávanie* vo Švédsku, ktorý je záväzným dokumentom.
- V **Nórsku** na zabezpečenie možností zapojenia a spolupráce medzi pracovníkmi materskej školy a rodičmi bývalé zákony o materských školách z rokov 1975 a 1995 aj súčasný Zákon o materských školách z roku 2005 uvádzajú, že každá materská škola musí mať rodičovskú radu, v ktorej sú rodičia/poručníci všetkých detí v materskej škole a koordinačný výbor rodičov a personálu, v ktorom sú rovnakým počtom zastúpení rodičia/poručníci a personál. Vlastník materskej školy môže byť tiež súčasťou výboru. Zapojenie rodičov je začlenené do právnych predpisov pomocou odseku o účele a o Rámcovom pláne pre obsah a úlohy materských škôl.
- **Austrália** zaradila zapojenie rodičov do svojho *Národného rámca štandardov kvality*, ktorý zaväzuje služby VSRD „vytvárať partnerstvá spolupráce s rodičmi a komunitami“.
- V **Manitobe (Kanada)**, podľa nariadenia Manitoby 62/86, má centrum starostlivosti o deti oprávnenie dostať finančný grant, ak minimálne 20% členov správnej rady predstavujú rodičia alebo poručníci detí navštevujúcich centrum. Preto sú centrá starostlivosti o deti, financované z verejných zdrojov, povinné zo zákona prijať rodičov do správnej rady svojho centra.
- **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** zaviedol ako povinné Poradné výbory rodičov vo všetkých centrách raných rokov. Tieto výbory poskytujú priame vstupy do programov a služieb, ktoré sa poskytujú dieťaťu a rodine. Okrem toho celostný Rámec raného učenia považuje rodičov za kľúč k všeobecnému zdraviu a pocitu pohody dieťaťa.
- **Česká republika** urobila zo zapojenia rodičov súčasť ich rámcového vzdelávacieho programu (*FEP*). *FEP* uvádza, že vzťah medzi školou a rodinou by mal byť založený na vzájomnom rešpekte, porozumení, ústretovosti a spolupráci. Preto by mali učitelia

pozorovať konkrétne potreby detí a rodín a snažiť sa tieto potreby uspokojovať. Okrem toho majú rodičia zákonné právo byť zapájaní do VSRD v Českej republike. Rodičia majú právo zúčastňovať sa na školských aktivitách a byť o nich informovaní a majú právo byť informovaní o rozvoji svojho dieťaťa. Predškolské zariadenia ponúkajú rodičom aj rady ako stimulovať detský vývoj.

- *Sólta*, Národný rámec kvality pre vzdelávanie v ranom detstve v **Írsku**, zahŕňa „Rodičov a rodiny“. Rámec uvádza, že rodičia a rodiny by sa mali zapájať do raného vzdelávania svojich detí a že „váženie si rodičov a rodiny a ich zapájanie vyžaduje proaktívny prístup partnerstva preukazovaný škálou jasne uvedených, prístupných a realizovaných procesov, politík a postupov“.
- V Poľsku zabezpečujú rôzne právne predpisy zapojenie rodiny do predškolského **vzdelávania**. Podľa Zákona o školskom vzdelávaní rodičia v materských školách môžu vytvárať rodičovskú radu, ktorá sa zapája do množstva rozhodovacích a konzultačných procesov spojených, medzi iným, s rozpočtom a vzdelávacími programami a výberom riaditeľa inštitúcie (zástupca rodičovskej rady sa zúčastňuje vo výberovej komisii). Rodičovská rada má právo dávať návrhy orgánom materských škôl, ako aj obciam, a vyjadrovať svoje názory ku všetkým otázkam týkajúcim sa materskej školy. Rodičia sa môžu zúčastňovať v Rade materskej školy. Okrem toho, podľa vzdelávacieho programu (hlavného kurikula) sú učitelia povinní informovať rodičov o aktivitách materskej školy, vzdelávacích programoch, rozvoji detí a spôsoboch stimulácie vývoja detí. Učitelia zapájajú rodičov do vzdelávacích procesov a nabádajú ich zúčastňovať sa na rozhodovacích procesoch v materskej škole a aktívne prispievať k práci zariadenia.

Poskytovanie verejných finančných zdrojov zapojeným rodičom

- **Mexiko** poskytuje rodičovským združeniam verejné finančné zdroje, ktoré môžu vynakladať na opatrenia zvyšovania kvality v centrách VSRD, napr. postavenie ďalšej miestnosti alebo nákup školských potrieb. To zvyšuje kvalitatívnu úroveň služieb a posilňuje úlohu združení rodičov v komunite.
- **Japonsko** poskytuje finančnú odmenu na stimulovanie účasti členov v riadiacich radách pre vzdelávanie komunitných škôl. Radu tvoria rodičia a iní príslušníci komunity.
- V **Austrálii** komunitné herné skupiny obvykle iniciujú rodičia alebo opatrovatelia a podporujú ich štátne /teritoriálne asociácie herných skupín, ktoré sú financované austrálskou vládou. Vláda financuje aj podporované, zamerané a intenzívne herné skupiny pre deti zo znevýhodnených skupín. Vládny Program zapojenia rodičov a komunit podporuje aj rodiny a komunity pôvodných obyvateľov Austrálie a Torrísovoho prielivu, s cieľom dosiahnuť školy a poskytovateľov vzdelávania a rozvíjať partnerstvá na zlepšenie učebných výsledkov detí. Austrália odmeňuje aj rodičov, ktorí pracujú ako tútori v Rodinnom interakčnom programe pre rodičov a malé deti (angl. skratka HIPPI). Rodičia, ktorí sa v súčasnosti zúčastňujú na rodinnom intervenčnom programe dostávajú finančné stimuly, aby sa stali budúcimi tútormi.
- V **Spojených štátoch** rodičia a príslušníci komunity, ktorí sa zúčastňovali na projektoch prevencie zneužívania látok, dostávali za svoje úsilie a prácu mesačnú odmenu. V roku 1994 päť programov Head Start navrhlo modelové projekty prevencie zneužívania látok s cieľom utužiť rodiny a susedstvá ekonomicky znevýhodnených detí predškolského veku. Táto iniciatíva s názvom *Free to Grow* sa zameriavala na rodiny a susedstvá detí programu Head Start v úsilí ochrániť ich pred zneužívaním látok a s ním spojenými

problémami. Kľúčovým faktorom úspechu týchto programov bola značná výška finančných prostriedkov, ktorá umožnila vyplácať rodičom a príslušníkom komunity, ktorí boli hlavnými realizátormi programu, mesačnú odmenu (100 USD).

- V **Kórei** sú rodičia pracujúci ako členovia Výborov politiky vzdelávania v ranom detstve alebo Výboru politiky starostlivosti o deti, na centrálnej a/alebo na miestnej vládnej úrovni, odmeňovaní sumou 100 USD za účasť na zasadnutí výboru. To stimuluje účasť a zabezpečuje ich pracovné odhodlanie.

Poskytovanie verejných finančných zdrojov programom VSRD

- **Japonsko** vyčlenilo finančné zdroje pre detské centrá na podporu výmeny informácií o rodičovstve a poskytlo finančné prostriedky pre odborných pracovníkov poskytujúcich rodičovské poradenstvo.
- **Britská Kolumbia (Kanada)** poskytuje finančné prostriedky Centráм podpory a poradenstva starostlivosti o deti, ktoré poskytujú podporu, podporné a poradenské programy rodičom a poskytovateľom starostlivosti o deti v oblasti starostlivosti a raného vzdelávania. Poskytujú rodičom informácie o dostupných poskytovateľoch starostlivosti o deti a o centrách VSRD vo svojej komunite a pomáhajú rodičom vybrať kvalitné formy starostlivosti o deti. Provinčná vláda poskytla finančné prostriedky aj Asociácii Rodinných podporných programov BK na pomoc odbornému rozvoju a na obhajovanie záujmov približne 270 Rodinných podporných programov (FRP). Rodinné podporné programy pomáhajú rodičom venovať sa rodinám a spolupracovať s programami VSRD, aby sa zabezpečili najlepšie postupy a dôslednosť v rozvoji rodín, učení hrou, ranej gramotnosti a učení, vzdelávaní a učení rodičov a vo výmene informácií.

Angažovanie rodičov ako poskytovateľov alebo ako pomoc poskytovateľom

- Rodičia vo **francúzskej komunite Belgicka** môžu zakladať a prevádzkovať zabezpečenia starostlivosti o deti. Rodičia vo **Flámsku (Belgicko)** môžu byť zapájaní do aktivít centier, napríklad do rozprávania rozprávok, organizovania školských večierkov, účasti na mimoškolských aktivitách ako sú výlety do prírody.
- V **Novom Zélande** môžu rodičia prevádzkovať centrá hry vo forme rodičovských družstiev. Rodičia sú potom zapojení jednak do samotnej prevádzky centra, ako aj do priamej práce s deťmi počas stretnutí. Bežne sú otvorené jeden až päťkrát týždenne a zabezpečujú možnosti pre hru, vytvárajú deťom sociálne a učebné príležitosti. Tieto centrá hry sú často menej formálne ako iné služby vzdelávania v ranom detstve (VRD) v Novom Zélande. Všetky služby vzdelávania v ranom detstve, vrátane centier hry vedenými rodičmi, môžu dostať finančnú dotáciu na vzdelávanie v ranom detstve. Sú oprávnené získať finančnú dotáciu VRD na maximálne šesť hodín denne a 30 hodín týždenne na každé povolené miesto pre dieťa. Toto financovanie kompenzuje náklady poskytovania VSRD, takže rodičia nemusia platiť plnú sumu. Služby dostávajú tieto finančné prostriedky priamo od Ministerstva školstva.
- V **Kórei** môžu rodičia založiť a prevádzkovať rodičovské družstevné zariadenie starostlivosti o deti tak, že vytvoria združenie najmenej 15 rodičov (Pravidlá uplatňovania Zákona o starostlivosti o deti, článok 9). Takéto zariadenie sa riadi rovnako ako iné centrá starostlivosti o deti. Na základe politiky uľahčovania zapájania rodičov, ktorá sa uplatňuje na úrovni mestských, provinčných a miestnych školských úradov od roku 1997, dostávajú rodičia prevádzkujúci družstevné zariadenie starostlivosti o deti odbornú

prípravu v oblasti znakov detského vývoja a učebných aktivít. Po absolvovaní tejto prípravy sú rodičia oprávnení pracovať ako dobrovoľní asistenti v materských školách. Účelom tejto prípravy je využívať rodičov ako asistentov v preplnených triedach a zároveň podporovať vyvážený osobnostný rozvoj detí a zabezpečiť im bezpečné vzdelávanie. Aj triedni učitelia dostávajú podobnú prípravu, aby učitelia aj rodičia zabezpečovali pedagogické aktivity jednotným spôsobom.

- Mnohí rodičia v **Nórsku** a **Švédsku** zakladajú a prevádzkujú materské školy. Dostávajú na to účelové finančné prostriedky, ako aj usmerňujúce materiály. V roku 2005 spomedzi všetkých nórskych materských škôl bolo 14% prevádzkovaných rodičmi. Počet rodičov prevádzkujúcich materské školy klesol na 11,6% od zavedenia práva na miesto v materskej škole v roku 2009. Vo Švédsku môžu rodičia prevádzkovať predškolské zariadenia ako „rodičovské družstvá“. V roku 1983 sprístupnila vláda štátne granty aj pre rodičovské družstvá. V roku 2009 malo Švédsko už iba niečo cez 900 predškolských zariadení s 21 000 deťmi, ktoré prevádzkovali rodičovské družstvá (4,6% všetkých predškolských zariadení).
- V **Nemecku** môžu rodičia založiť a prevádzkovať svoje vlastné centrá starostlivosti o deti. Na tieto inštitúcie dostávajú aj verejné zdroje. V roku 2010, bolo 4 423 z 50 849 materských škôl vedených rodičmi, čo je 8,7 percent.
- Rodičia v **Spojenom kráľovstve** môžu začať vykonávať registrovanú službu starostlivosti o deti vo svojom dome. Títo opatrovatelia poskytujú starostlivosť o deti vo svojom vlastnom dome a dávajú pozor na malé skupiny detí (maximálne šesť detí súčasne).
- V **Írsku** môžu rodičia alebo viesť svoje vlastné jasle (súkromné jasle) alebo môžu spolupracovať v rodičovskom výbore a prevádzkovať jasle spolu (komunitné jasle). Súkromné jasle zvyčajne vedie jednotlivec, často vo vlastnom dome. Na druhej strane komunitné jasle organizuje a vedie výbor rodičov. V druhom zmienenom prípade sa do plánovania takýchto jasiel môžu aktívne zapájať aj iní rodičia než iba vedúci jaslí a poskytovať pomoc a zúčastňovať sa na ich aktivitách. Ťažisko v jasliach je na celostnom rozvoji dieťaťa tým, že sa mu zabezpečuje prostredie s množstvom príležitostí na skúmanie a objavovanie. Nejde tu o žiadne formálne učenie akademických zručností. Írsko umožňuje verejným aj súkromným prevádzkovateľom jaslí získať financovanie na začatie prevádzky jasiel. Úroveň financovania určuje počet jaslami vytvorených miest pre deti, ďalej to, či oblasť potrebuje takéto zariadenia, a ďalšie kritériá, ktoré sú stanovené lokálne a odlišujú sa podľa regiónu alebo obce.
- **Japonsko** ponúka rodičom zážitok „jedného dňa v živote učiteľa škôlky.“ Rodičia si môžu dobrovoľne urobiť jednoduchú „stáž“ v centre VSRD a pracovať ako učiteľ alebo učiteľka škôlky, aby pochopili túto profesiu a boli zapojení do vzdelávania svojich vlastných detí. Pomáha to aj upevňovať vzájomnú dôveru medzi detským centrom a rodičmi.
- **Mexiko** dáva rodičom možnosť dobrovoľnej účasti v centre VSRD. Oblúbenou aktivitou je „vyučovacia hodina“ rodičov o ich vlastnom povolání a o tom, aký druh práce robia, a konkrétne predvedenie tejto práce deťom – pričom je potrebné urobiť to interaktívne.
- V **Slovinsku** sa rodičia môžu zúčastňovať na plánovaní a príprave predškolských aktivít, napríklad športových dní a kultúrnych podujatí. Zvýšilo to vzájomné porozumenie a rešpekt medzi pracovníkmi a rodičmi, pokiaľ ide o názor toho druhého na rozvoj dieťaťa.

Angažovanie rodičov do poradného alebo riadiaceho orgánu pre politiky a služby VSRD

- **Nórsko** založilo národný poradný výbor rodičov pre VSRD pod názvom *FUB*. Výbor zabezpečuje, že názory rodičov o súčasných politikách VSRD sú vypočuté a zaisťuje aj pohľady rodičov v rozvoji VSRD. Výbor poskytuje ministerstvu rady o spolupráci medzi materskými školami a rodinným prostredím. Každé zariadenie VSRD musí mať rodičovskú radu. Táto rada má právo vyjadriť názor ku všetkým dôležitým záležitostiam týkajúcim sa vzťahov rodičov s materskými školami.
- V **Nemecku** zariadenia VSRD zabezpečujú zhromaždenia rodičov, na ktorých sa stretávajú rodičia s personálom. Tieto slúžia na informovanie rodičov o organizačných otázkach a otázkach súvisiacich s VSRD. Bežne môžu rodičia na nich voliť poradné výbory zastupujúce všetkých rodičov, a tak im umožňujú zúčastňovať sa na dôležitých záležitostiach. Vo väčšine spolkových krajín sa vytvárajú rodičovské rady s poradnými funkciami na obecnej aj štátnej úrovni.
- V **Portugalsku** bola založená Národná konfederácia rodičovských združení, ktorú tvoria neziskové združenia rodičov. Ich cieľom je združovať sa, koordinovať, stimulovať, presadzovať a zastupovať miestne a regionálne rodičovské hnutia na celonárodnej úrovni. Okrem toho vystupuje ako sociálny partner pre riadiace orgány, miestne orgány a inštitúcie s cieľom umožniť a uľahčovať výkon rodičovských práv a povinností, pokiaľ ide o materské školy a školy. Portugalské rodičovské združenia majú zastúpenie aj v Obecných školských radách: orgánoch, ktoré podporujú koordináciu politik vzdelávania v rámci obce, v spolupráci s aktérmi školstva a spoločenskými organizáciami.
- **Flámsko (Belgicko)** zriadilo Miestne konzultačné fóra pre starostlivosť o deti a mimoškolskú starostlivosť, v ktorých sú odborníci, manažéri centier, rodičia, referenti miestnej správy a iní zainteresovaní. V týchto fórach si zainteresovaní môžu vymieňať názory, myšlienky aj obavy týkajúce sa starostlivosti o deti. Fóra fungujú ako určitý obecný poradný orgán a dávajú miestnej správe/orgánu odporúčania o starostlivosti o deti. V súčasnosti je vo Flámsku 301 týchto fór. Okrem toho môžu byť rodičia členmi školskej rady, školskej a rodičovskej rady predškolských zariadení a byť zapojení do rozhodovacích procesov. Rodičia sa môžu zúčastňovať v rodičovskom združení, čo je neformálnejšia forma zapojenia.
- V **Japonsku** bol v roku 2004 zavedený systém školských riadiacich rád (pre komunitné školy). Rodičia a miestni obyvatelia majú možnosť zúčastňovať sa na vedení predškolských zariadení a sú im pridelené určité úlohy a povinnosti v oblasti riadenia centier.
- V **Kórei** sú Výbor politiky vzdelávania v ranom detstve a Výbor politiky starostlivosti o deti na úrovni ústrednej a miestnej vlády povinné zapájať zástupcov rodičov do rozhodovacích procesov plánovania a výkonu politiky. Okrem toho centrá starostlivosti o deti, ktoré majú najmenej 40 detí, musia mať riadiaci výbor centra starostlivosti o deti, ktorý dáva odporúčania a rokuje o otázkach súvisiacich s prevádzkou služieb. Počnúc rokom 2012, ako výstup *Plánu na zlepšenie vzdelávania v ranom detstve*, sú aj jednotlivé materské školy povinné zo zákona mať riadiaci výbor, ktorý má päť až deväť zástupcov rodičov a učiteľov. Zástupcovia kontrolujú otázky týkajúce sa revízií nariadení, rozpočtu, realizácie vzdelávacieho programu, jedál, atď. Očakáva sa, že prispejú k väčšej angažovanosti rodičov a podporia transparentnosť v prevádzke

súkromných materských škôl a tiež prispievajú k rozvoju prispôsobených služieb, ktoré by lepšie uspokojovali miestne potreby.

- **Portugalsko** má strategický riadiaci orgán s názvom *Conselho Geral* (Generálna rada). Radu tvoria učitelia raného vzdelávania, rodičia, miestne orgány, a miestna komunita. Tento riadiaci orgán schvaľuje na základe hlasovania interné školské pravidlá a predpisy a rozhodnutia v oblasti stratégií a plánovania. Pracovníci VSRD, rodičia a príslušníci komunity si vyberajú, ktorí jednotlivci a komunitné organizácie budú členom Generálnej rady.
- Centrá raných rokov **Ostrova princa Eduarda (Kanada)** majú vo svojich centrách ustanoviť Rodičovské poradné výbory. Tieto Rodičovské poradné výbory majú centrá pomáhať prijímať rozhodnutia týkajúce sa komunikácie s rodičmi a všetky iné rozhodnutia, ktoré nepodliehajú regulácii a súvisia s centrami raných rokov.
- Rodičia v **Slovinsku** sa môžu zapojiť do dvoch rád súvisiacich s predškolskými inštitúciami: do rady predškolskej inštitúcie a rodičovskej rady. Radu predškolskej inštitúcie tvorí personál, rodičia a obec. Povinnosťami rady predškolskej inštitúcie sú: vymenovávanie a odvolávanie vedúceho predškolskej inštitúcie, prijímanie ročného programu predškolskej inštitúcie a ročného pracovného plánu a prerokovávanie sťažností rodičov. Rady rodičov boli vytvorené na zastupovanie potrieb rodičov. Rady rodičov si môžu vymieňať názory na navrhované rozvojové plány a ročné pracovné programy, diskutovať o výchovných problémoch, sťažnostiach rodičov a voliť si zástupcov do rád predškolských inštitúcií.
- Vzdelávacie inštitúcie vrátane predprimárnych škôl vo **francúzskej komunite Belgicka** sú povinné mať Účastnícku radu, na ktorej sa môžu zúčastňovať pedagogickí pracovníci, rodičia a členovia občianskej spoločnosti. Všetci rodičia majú právo stať sa členom rady. Zástupcov rodičov volia ostatní rodičia na dva roky. V rade sa môže prerokovávať vzdelávací projekt inštitúcie a môžu sa navrhovať zmeny. Rada je poradnou organizáciou a nemá žiadne rozhodovacie práva.

Angažovanie rodičov do stanovovania vzdelávacieho programu

- *Hlavný vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie* (2010) **Fínska** uvádza, že je dôležité dať rodičom a opatrovníkom možnosti zúčastňovať sa pri stanovovaní cieľov a plánovaní výchovno-vzdelávacej práce v rámci predprimárneho vzdelávania. Rodičia vo Fínsku sa zapájajú do navrhovania učebného plánu svojho dieťaťa. Rodičia stanovujú ciele učebného plánu svojho dieťaťa v spolupráci s pracovníkmi VSRD. Rodičia a personál tiež spolupracujú pri plánovaní toho, ako tieto ciele dosiahnuť. To povzbudzuje zapojenie rodičov a prispieva k ich ďalšej angažovanosti, keďže poznajú kurikulárny plán svojho dieťaťa. Personál informuje rodičov aj o vzdelávacom programe centra a radí rodičom, ako môžu realizovať prvky programu doma.
- V **Kórei** sú zástupcovia rodičov členmi národného výboru pre posudzovanie vzdelávacieho programu pre materskú školu.
- V **Španielsku** sú rodičia priamo zapojení do určovania procesov vyučovania a učenia ako súčasť vzdelávacieho programu, ktorí pracovníci používajú v predškolských zariadeniach. Rodičia sa zapájajú aj do určovania výchovného plánu pre svoje deti v spolupráci s učiteľmi.

- **Japonsko** zahrnuje rodičov ako aktérov kurikula materskej školy (*Vzdelávací program pre materské školy*). Vo vzdelávacom programe sa uvádza, že materské školy by mali uvažovať o „prehľbovaní poznatkov rodičov o dôležitosti vzdelávania v ranom detstve vytváraním príležitostí na názorové výmeny s rodičmi a rozvoj aktivít pre rodičov aj pre deti“.
- Rodičia v **Nórsku** sa aktívne zapájajú do určovania ročného plánu pedagogických činností v nórske materských školách. Koordinačný výbor každej materskej školy zostavuje tento ročný plán, pričom jeho členmi sú aj rodičia.

Podpora a školenie pracovníkov v zapájaní rodičov

- V **Nórsku** zaviedlo bývalé Ministerstvo detských a rodinných záležitostí program pomoci rodičom (1995-98). V roku 2006 nórske Riaditeľstvo pre vzdelávanie a odbornú prípravu vypracovalo príručku „Deti vo viacjazyčných rodinách“, ktorá rodičom dáva odpovede na najčastejšie kladené otázky o bilingválnom alebo multilingválnom rozvoji detí. Okrem toho, že rodičom ponúka rady, pomáha aj personálu centier starostlivosti o deti odpovedať na otázky rodičov a úvahy o bilingválnom rozvoji ich detí. Obsahuje príklady a články o tom, ako aktívne zapájať rodičov do jazykovej stimulácie.
- Informačný materiál o zapájaní rodičov v predškolských zariadeniach vo **Švédsku** vypracovala Národná agentúra pre vzdelávanie a distribuovala ho do centier VSRD; napr. jedna brožúra, ktorá sa zameriava na zdroje jazykovej stimulácie uvádza príklady a články o tom, ako aktívne zapájať rodičov do jazykovej stimulácie v predškolských zariadeniach aj mimo nich.
- **Holandsko** zvyšuje úroveň prípravy pracovníkov v starostlivosti o deti na minimálnu úroveň kvalifikácie so zámerom zmeniť stav, keď v starostlivosti o deti pracovali nekvalifikovaní pracovníci spolu s kvalifikovanými. Odborná príprava obsahuje aj aspekt zapájania rodičov a očakáva sa, že to bude viesť pracovníkov k väčšiemu zapájaniu rodičov a k zvyšovaniu úrovne kvality. S týmto zvyšovaním prípravy sa začalo v roku 2007 a potrvá do roku 2014, pričom náklady sú vo výške 55 miliónov EUR. Okrem toho Ministerstvo školstva, kultúry a vedy v roku 2009 požiadalo ITS (Holandský výskumný inštitút), aby pripravil brožúru s názvom „Akčný plán optimalizácie zapojenia rodičov do vzdelávania v ranom detstve (VRD)“. S touto brožúrou môžu centrá VRD vypracovať plány na zvýšenie zapojenia rodičov.
- V **Nemecku** zaviedlo Federálne ministerstvo pre rodinné záležitosti, starších občanov, ženy a mládež program určený špecializovaným centrom starostlivosti o deti na rozvoj jazyka a integrácie. Vláda poskytuje sumu v celkovej výške 400 miliónov EUR na dotovanie až 4 000 zariadení starostlivosti o deti v celom Nemecku. S týmito prostriedkami môžu vybrané zariadenia najat' ďalších pracovníkov starostlivosti o deti, ktorí sa venujú aktivitám a špeciálnym službám na podporu jazykového učenia. Medzi aktivitami je pomoc jednotlivcom a skupinám detí s jazykovým učením, ako aj sledovanie a dokumentovanie jazykového rozvoja detí. Ďalej je tu poradenstvo pre tímy starostlivosti v otázkach učenia sa jazyka a dôraz je na práci s rodičmi. Preto dodatočný personál môže aktívne zapájať rodičov do každodenných otázok vývoja reči a jazyka.
- Program počiatočného vzdelávania pre učiteľov VSRD v **Kórei** obsahuje kurzy zapájania rodičov, rodiny a spolupráce s komunitou ako výberové kurzy (každý z nich má tri kredity). Okrem toho praktici zapísaní do prípravy zvyšovania kvalifikačného stupňa pre učiteľov materských škôl (prvý stupeň), riaditelia a zástupcovia riaditeľov majú nariadené

absolvovať kurz „Príprava a poradenstvo pre rodičov“ ako súčasť ich vzdelávacieho programu. Kurz pre rodinu a komunikačnú spoluprácu obsahuje informácie o programoch zapájania rodičov, poradenstve pre rodičov, a teóriu a prax komunikácie rodiča a učiteľa.

- **Portugalsko a Fínsko** vytvorili školiace príležitosti, ktoré sa venujú tomu, ako môže personál podporovať a zlepšovať komunikáciu s rodičmi detí. V oboch krajinách sú zahrnuté aj do základného vzdelávania pracovníkov VSRD aj do interných školení v zamestnaní.

Poskytovanie podporných materiálov rodičom

- **Slovenská republika** poskytuje rodinám poradenstvo zo strany pracovníkov VSRD o tom, ako uskutočňovať aktivity učenia doma a dáva im kurikulárne materiály s cieľom zabezpečiť, aby rodičia vykonávali tieto aktivity správne.
- **Holandsko** rozdáva rodičom materiály, napríklad rozprávkové knihy a CD, aby podporilo rodičov v organizovaní domácich aktivít s deťmi, pri ktorých sa stimuluje jazykový rozvoj.
- Podľa stratégie programu **Španielska Educa3**, ktorá obsahuje zvyšovanie počtu miest vo VSRD pre deti vo veku nula až tri roky a má podnietiť kvalitu VRSR, sa vytvára internetová stránka, ktorá bude rodičom poskytovať učebné zdroje a materiály, ako aj rady odborníkov v otázkach vzdelávania a rozvoja v ranom detstve.
- Rodičia detí v predškolských zariadeniach v **Českej republike** dostávajú odporúčania a poradenstvo od predškolského personálu o tom, ako sa viac zapájať do raného vzdelávania svojho dieťaťa a ako stimulovať jeho raný vývoj. Okrem toho predškolské zariadenia poskytujú rodičom rozličné poradenské dokumenty k rodičovstvu a stimulovaniu učenia, vrátane metodologických materiálov, a požičiavajú im knižky pre deti.
- Vo **francúzskej komunite Belgicka** poskytuje internetová stránka www.parentalité.be rodičom informácie o rozličných aspektoch vývoja dieťaťa. Vytvorilo ju Observatórium pre pomoc deťom a mládeži v snahe podporiť rodičov pri výchove detí. Stránku v súčasnosti spravuje *ONE* (Oddelenie pre narodenie a detstvo).
- **Nórsko a Spojené štáty** poskytujú rodičom materiály, ktoré ich povzbudzujú k uplatňovaniu kvalitatívne vyšších aktivít domáceho učenia: dávajú rodičom rozprávkové knižky, aby deťom čítali, CD s detskými pesničkami a programový materiál online, napr. *The Curious George* (Zvedavý Juraj) v Spojených štátoch, ktorý vychádza z kresleného televízneho seriálu s rovnakým názvom a dáva príklady domácich aktivít hrou a raného rozvoja. Iniciatíva *The Curious George* je sčasti hradená z federálnych verejných zdrojov. Okrem toho americká internetová stránka *Sesame Street* prináša celý rad aktivít a zdrojov, ktoré môžu rodičia využívať v domácom prostredí na stimuláciu raného rozvoja dieťaťa. Aktivity a zdroje často sprevádza video alebo sú prepojené na epizódu, ktorá poskytuje učebné príležitosti pre deti formou hry. Založenie stránky bolo čiastočne hradené federálnou vládou Spojených štátov a ešte stále dostáva federálne zdroje. Za ostatných štyridsať rokov bolo uskutočnených niekoľko longitudinálnych štúdií o účinkoch pozerania televíznych vzdelávacích programov, vrátane programu *Sesame Street*, na rozvoj detí. Tieto štúdie zistili, že včasné pozeranie televíznych vzdelávacích programov pre deti, a osobitne programu *Sesame Street*, prispieva k pripravenosti na školu. Deti dosahovali výrazne lepšie výkony ako ich rovesníci vo veku primeraných štandardizovaných testoch znalosti písmen – slov, v matematickej kompetencii a v rozsahu slovnej zásoby.

- V **Spojenom kráľovstve** bol v roku 2002 zahájený televízny kanál *CBeebies*. Tento televízny kanál vytvorený britskou verejnoprávnou stanicou BBC sa zameria na deti vo veku šesť rokov a mladšie. Kanál zahájil aj internetovú stránku s aktivitami (napr. hrami, pesničkami, výtlačkami) súvisiacimi s programami, ktoré môžu rodičia realizovať so svojimi deťmi v domácom prostredí. V roku 2011 zahájila BBC novú mikro stránku pre dospelých s názvom *CBeebies Grown-ups*, ktorá prináša veľa rád a pomoci rodičom pri výchove ich batolat a detí. BBC, vrátane *Cbeebies*, je financovaná z verejných zdrojov na základe výberu koncesionárskych poplatkov pre domácnosti, ktoré určuje centrálna vláda.
- Tí rodičia v **Indii**, ktorých deti navštevujú starostlivosť o deti, dostávajú hračky primerané veku a brožúry s informáciami a príkladmi aktivít na zvýšenie raného rozvoja detí doma.

Angažovanie rodičov do hodnotenia zabezpečení VSRD

- **Japonsko** zaviedlo hodnotenie škôl v roku 2007. Hodnotiace rady majú vo svojich radoch osoby spojené s materskou školou, napríklad rodičov a miestnych obyvateľov. Hodnotia výsledky sebahodnotenia personálu, materských škôl a rozhodujú sa, či súhlasia s konkrétnym sebahodnotením alebo nie. Robí sa to na základe pozorovaní denných činností materských škôl a analýzou informácií, ktoré získavajú od rodičov a komunity.
- V **Kórei** miestne samosprávy od roku 2005 riadia Monitorovacie skupiny rodičov. Takáto skupina je určená zlepšovať fungovanie verejných služieb prevádzkujúcich centrá starostlivosti o deti a hodnotiť príslušné projekty/programy a politiky. Rodičia pracujúci ako členovia tejto skupiny navštevujú centrá starostlivosti o deti, pozorujú/sledujú ich činnosti a dávajú vláde odporúčania politiky pre oblasť starostlivosti o deti. Takéto sledovanie sa uskutočňuje najmenej raz štvrtročne a funkčné obdobie členov skupiny trvá dva roky.
- Vo **Fínsku** Národné kurikulárne usmernenia o VSRD uvádzajú, že sa rodičia a deti musia zapájať do hodnotenia kurikulárnych aktivít. Od rodičov sa očakáva, že budú monitorovať a hodnotiť dosahovanie cieľov, ktoré si vzdelávací program stanovil.
- Nové Nariadenie o starostlivosti o deti (na ktorom sa pracuje) vo **Flámsku (Belgicko)** zavedie pre centrá VSRD povinnosť dať rodičom možnosť hodnotiť služby VSRD. Okrem externých hodnotení autorizovanou organizáciou, bude musieť každé centrum starostlivosti o deti poslať rodičom hodnotenie a prieskum spokojnosti. Rodičovský prieskum je súčasťou úlohy centra hodnotiť svoju činnosť, s cieľom zlepšovať kvalitu zabezpečenia. Zariadenia budú musieť aj vypracovať a dodržiavať procedúru na prijímanie a vybavovanie sťažností.
- **Nórsky** Rámcový plán obsahu a úloh materských škôl uvádza, že rodičov bude potrebné aktívne povzbudzovať k účasti na sledovaní a kontrole aktivít materských škôl. Najčastejšími metódami kontroly materských škôl rodičmi sú stretnutia, ktoré organizuje personál VSRD, a rozosielanie prieskumov. Osemdesiatpäť percent nórskych materských škôl využíva tieto zisťovania.
- Každý rodič v **Slovenskej republike** je vyzývaný k hodnoteniu kvality zabezpečenia VSRD buď priamo, tým, že svoje názory povie pracovníkom, alebo nepriamo, prostredníctvom zisťovania a dotazníkov. Rodičia môžu vyjadrovať svoje názory na kvalitu VSRD aj pomocou rady školy, v ktorej majú rodičia tiež svojich zástupcov.

Posudzovanie a hodnotenie zapojenia rodín

- V **Austrálii** ako súčasť hodnotenia a bodovania porovnávaním s Národnými štandardmi kvality, budú od roku 2012 služby celodennej starostlivosti, rodinnej dennej starostlivosti, predškolskej starostlivosti a mimoškolskej starostlivosti hodnotené v tom, ako dokážu udržiavať partnerstvá spolupráce s rodinami a komunitami. Okrem toho sa v súčasnosti uskutočňuje hodnotenie Domáceho interakčného programu pre rodičov a Programu pre deti. Správa s výsledkami hodnotenia sa má pripraviť koncom roku 2011.
- **Britská Kolumbia (Kanada)** hodnotila svoje programy Strong Start Early Learning. Hodnotenia ukazujú, že rodičia vysoko oceňujú možnosť zapájať sa a vidia v tom významný vplyv na ich deti a majú pocit, že lepšie dokážu podporovať vývoj a učenie svojich detí. Britská Kolumbia plánuje ďalej pokračovať v sledovaní spokojnosti rodičov.
- V **Kórei** je zapojenie rodičov jedným z indikátorov kvality pri hodnotení materských škôl a pri udeľovaní akreditácie na starostlivosť o deti. Medzi indikátormi sú väzby medzi inštitúciami VSRD a rodinami a komunitami, dostupnosť rôznych služieb vzdelávania rodičov a formy komunikácie s rodinami. Ďalej sú materské školy povinné uskutočňovať dotazník spokojnosti rodičov s kvalitou služieb VSRD.
- Do rámca inšpekcie inštitúcií raného detstva v **Holandsku** sú zaradené aj aspekty zapojenia rodičov a informovania rodičov o rozvoji ich dieťaťa. Holandský Školský inšpektorát hodnotí, či tieto inštitúcie zapájajú rodičov dostatočne.
- Hodnotiaci inštitút v **Španielsku** vykonal pilotné hodnotenie zapojenia rodičov v predškolských zariadeniach a v škole s cieľom analyzovať, s ktorými formami zapojenia rodičov sú rodičia najviac spokojní. Zistilo sa, že rodičom najviac vyhovujú stretnutia rodičov s učiteľmi predškolského a školského vzdelávania na rozhovory o pokroku dieťaťa. Hodnotenie tiež zistilo, že hoci 87% predškolských zariadení a škôl má združenia rodičov, zúčastňuje sa iba 8,5% rodičov. Toto hodnotenie poskytlo hlbšie poznatky o tom, ako je možné stimulovať zapojenie rodičov, a aké aspekty zapojenia rodičov by sa mohli zlepšiť.

Povzbudzovanie súkromných nadácií k podpore zapojenia rodičov

- V **Japonsku** firma Sony založila Nadáciu Sony pre vzdelávanie. Jej Centrum aktivít raného rozvoja realizuje rozsiahly program aktivít v snahe zviditeľniť vedu v širokej verejnosti, podporovať vyvážený rozvoj osobnosti mladých osôb a oboznámiť širokú verejnosť s dôležitosťou budovať zdravé vzťahy s rodičmi a deťmi. Výsledky rôznych programov a získané ponaučenia o výchove detí sú rôznymi spôsobmi odovzdávané aj rodičom, komunitě, a pracovníkom starostlivosti o deti. Nadácia začala foto súťaže pre rodičov, s cieľom stimulovať ich záujem o výchovu detí a ich zapojenie do vedy o učení dieťaťa.

Výzva 2: Komunikácia a aktívna pomoc

Mnohé krajiny majú ťažkosti s informovaním rodičov o tom, ako sa môžu zapájať. Nie je dostatočné povedomie a informovanosť medzi rodičmi, o tom ako sa môžu zúčastňovať alebo kde môžu nájsť informácie. Jedným z kľúčov ťažkostí s aktívnou pomocou sú chýbajúce komunikačné kanály medzi ústrednou vládou, miestnymi samosprávami, pracovníkmi VSRD a rodičmi.

V krajinách, kde sú služby VSRD poskytované trhovým prístupom je dôležité, aby mali rodičia všetky potrebné informácie, a tak mohli urobiť informované rozhodnutie o voľbe služieb VSRD.

Používanie písomných formulárov na šírenie informácií

- V **Austrálii** Úrad vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve poskytuje rodičom komplexné informácie o VSRD na svojich internetových stránkach. Úrad je súčasťou Ministerstva školstva, zamestnanosti a pracovných vzťahov a zodpovedá za výkon kľúčových záväzkov vlády v oblasti VSRD, usmerňovanie hlavných politických reforiem na celoštátnej úrovni a príslušné informovanie verejnosti on-line. Okrem toho vláda vytvorila internetovú stránku pre rodičov, ktorá uverejňuje informácie o rôznych typoch starostlivosti o deti a o tom, ako získať pomoc s výdavkami starostlivosti o deti. Stránka Raising Children a DVD až po sieť s tým istým názvom Raising Children poskytujú rodičom konzistentné, vedecky preukázané informácie o vývoji v ranom detstve.
- **Japonsko** má kontaktné obežníky a oznamy, ktoré bývajú umiestnené vo všetkých centrách VSRD. Informujú rodičov a najnovšom vývoji, možnostiach angažovania sa, údajoch o schôdzach a iných informáciách súvisiacich s VSRD.
- Rodičia v **Slovinsku** dostávajú každý rok brožúru, ktorá obsahuje základné informácie o predškolskom vzdelávaní. K tomu Regionálne inštitúty verejného zdravia v Slovinsku pripravili množstvo písomných informačných materiálov o rodičovstve a výchove vo forme letákov a prospektov. Tieto rodičov informujú o preventívnych činnostiach a vhodnej starostlivosti o dieťa. Prospekty a letáky sú k dispozícii pre rodičov v predškolských zariadeniach bezplatne.
- V **Írsku** bolo po zavedení všeobecného predškolského zabezpečenia rozoslané upozornenie poštou. Každá domácnosť s dieťaťom oprávneným na predškolské zariadenie dostala list. Poštová zásielka sa ukázala byť efektívna, keďže do necelých dvoch rokov sa zvýšila účasť v rámci oprávnenej vekovej kohorty na 94%.
- Zabezpečenia VSRD v **Kórei** rozosieli rodičom spravodajcu a týždenné správy o vzdelávacom programe, aby ich informovali o nadchádzajúcich udalostiach, triednych vzdelávacích aktivitách, politikách týkajúcich sa výchovy detí, terénnych výjazdoch, atď. Týždenné, aktualizované kurikulum informuje rodičov o skutočnosti, že učenie v prostredíach pre rané detstvo nie je výlučne založené na učebniciach, ale opiera sa o škálu výchovných činností.
- Vo **francúzskej komunite Belgicka** vydalo *ONE* (Oddelenie pre narodenie a detstvo) sériu brožúr pre rodičov obsahujúcich informácie o starostlivosti o dieťa vo veku nula až tri roky a o (ranom) vzdelávaní pre deti vo veku od troch do dvanásť rokov. Niektoré tieto brožúrky majú obrázky a ilustrácie, aby sa zabezpečilo, že jazyk nie je prekážkou ich porozumenia.
- Učitelia materských škôl v **Britskej Kolumbii (Kanada)** komunikujú s rodičmi minimálne päťkrát do roka o pokroku ich detí. Každý rok sa rodičom posielajú tri formálne písomné listy a dve neformálne správy.
- V **Slovenskej republike** poskytujú materské školy informácie o sebe a svojich aktivitách odkazmi zverejnenými na nástenke, vývesných tabuliach, elektronickými správami a cez internetové stránky materských škôl.

- Centrá VSRD v **Holandsku, Nórsku a Švédsku** majú často svoje vlastné internetové stránky na informovanie rodičov o službách, ktoré poskytujú, cenách a možnostiach zapojenia rodičov.
- V spolkových zemiach (*Länder*) **Berlín, Severné Porýnsko-Westfálsko a Schleswig-Holstein (Nemecko)** sú rodičom posielané informačné listy a brožúry, ktoré poskytujú informácie o výchove dieťaťa a vývoji dieťaťa a uvádzajú príklady dobrých postupov a tiež ako stimulovať rozvoj v ranom detstve. Na celoštátnej úrovni prevádzkuje Federálne ministerstvo pre rodinné záležitosti, starších občanov, ženy a mládež internetovú stránku na informovanie a zapájanie zainteresovaných, napr. rodičov, pracovníkov VSRD, sociálnych služieb mládeže, podnikateľských organizácií a iných partnerov v rámci oblasti VSRD. Informácie sa poskytujú o širokej škále relevantných otázok VSRD, ako sú programy, možnosti voľby zariadenia starostlivosti, kvalifikácia a odborný rozvoj. Stránka prináša novinky VSRD, správy, odborné poznatky, rozhovory a materiály na praktické použitie, ako aj súbor relevantných internetových liniek. Okrem toho stránka ponúka aj prieskumy a možnosti komentovať online, aby sa zabezpečila účasť dôležitých zainteresovaných.
- **Manitoba (Kanada)** vypracováva materiály a zdroje pre rodičov, ktorí hľadajú možnosti starostlivosti o deti, vrátane Rodičovského sprievodcu k starostlivosti o deti, ktorý sa v súčasnosti reviduje. Všetci rodičia v Manitobe dostávajú tlačene informácie a informácie on-line o materiáloch k rodičovstvu, odporúčania na programy o rodičovstve a formy pomoci a možnosti zúčastňovať sa na rozhodovaní. Okrem toho nedávno Manitoba zahájila internetovú stránku s názvom ManitobaParentZone.ca, ktorá rodičom zabezpečuje informácie o rodičovstve a rozvoji dieťaťa, ktoré odrážajú súčasné osvedčené postupy v zdravotníctve a rozvoji detí a mladistvých a obsahuje aj dôležité linky na kampane verejného vzdelávania a zdravia v rámci Manitoby. Nový register starostlivosti o deti online je kľúčovým nástrojom pri zabezpečení aktuálnych informácií o priestoroch starostlivosti o deti pre rodičov aj pre zariadenia.

Vytvorenie centrálného informačného kontaktného miesta

- Vláda **Austrálie** zriadila bezplatnú telefonickú horúcu linku, ktorá poskytuje volajúcim informácie o VSRD. Linka je určená na poskytovanie informácií na požiadanie o službách VSRD v krajine rodičom, rodinám a príslušníkom komunity a môže sa využívať aj na podávanie sťažností na služby VSRD.
- Vo **francúzskej komunite Belgicka** boli v mestách a sídliskách zriadené štruktúry s viacerými službami. Okrem zabezpečovania služieb starostlivosti o deti vo veku nula až tri roky poskytujú tieto služby aj poradenstvo a pomoc rodičom vo výchovných zručnostiach. Tieto štruktúry viacerých služieb sú otvorené aj diskusii a debatám o rozvoji dieťaťa a sú pripravené odpovedať na prípadne otázky rodičov, ktoré sa týkajú dennej starostlivosti a rozvoja dieťaťa.
- V **Kórei** bolo od roku 1993 založených 61 Informačných centier starostlivosti o deti na pomoc rodičom, poskytovanie informácií o: starostlivosti o dieťa, centrách starostlivosti o deti a službách pre znevýhodnené deti, ako sú deti so špeciálnymi potrebami a deti viacerých kultúr. Tieto centrá ponúkajú aj konzultačné služby starostlivosti o dieťa. Na zvýšenie efektívnosti prevádzky centier starostlivosti o deti poskytujú informačné centrá aj učebné materiály starostlivosti o dieťa, ponúkajú pomocné programy akreditácie starostlivosti o deti a uskutočňujú rôzne projekty súvisiace so vzdelávaním a riadením náhradného učenia v prípade potreby.

- V **Nemecku** sú v krajine zriaďované Rodinné úrady. V tomto úrade sa združuje niekoľko rôznych služieb a rodiny môžu žiadať informácie alebo sa radiť s týmto úradom v otázkach súvisiacich so životom rodiny a rozvojom dieťaťa, vrátane informácií o zabezpečeniach VSRD. V týchto úradoch sa zisťuje oneskorenie v učení a zabezpečujú a poskytujú sa informácie o službách, ktoré môžu pomôcť deťom prekonať tieto medzery. Okrem toho Federálne ministerstvo pre rodinné záležitosti ponúka centrálnu službu online, s ktorou je možné poradiť sa pri informáciách o VSRD. Pre pracovníkov rodinnej dennej starostlivosti je ešte jedna ďalšia služba online a na telefóne, kde odborníci podávajú odborné informácie *napr. v otázkach práva*.
- **Slovinsko** má vo väčších mestách poradenské centrá pre deti a rodiny. Tieto centrá poskytujú pomoc rodinám a deťom v oblasti vzdelávania a rodičovstva.

Organizovanie stretnutí a aktivít

- V **Mexiku** sa všetci riaditelia škôl stretnú v priebehu prvých 15 dní od začiatku školského cyklu s rodičmi. Tieto stretnutia sa organizujú s cieľom informovať rodičov o možnostiach ich zapojenia a o združeníach rodičov, zistiť záujem o účasť a v akej oblasti, a zvoliť výbor rodičovského združenia. Mexiko organizuje aj informačné sedenia v centrách VSRD o vzdelávaní a výchove detí. Ťažisko je na výchovných schopnostiach a výmene informácií o ranom vzdelávaní. Tieto sedenia sú dvakrát do týždňa a ciele sú na rodičov s nízkou socio-ekonomickou alebo vzdelanostnou úrovňou, hoci sa ich môžu zúčastňovať všetci rodičia.
- Centrá VSRD v **Holandsku** organizujú minimálne jeden deň otvorených dverí ročne. V tento deň centrá VSRD otvárajú svoje dvere návštevným rodičom, rodinám príslušníkom komunity a iným, ktorí majú záujem o centrum VSRD. Poskytujú sa informácie o centre ako aj jeho aktivitách a o tom, ako personál prispieva k ranému rozvoju.
- V **Slovinsku** uskutočňujú učitelia predškolských zariadení pravidelné stretnutia s rodičmi, na ktorých sa diskutuje o zásadách vzdelávania v ranom detstve, politikách vedenia a aktivitách centra. Stretnutia sa využívajú aj ako príležitosť vypočuť si potreby rodín a zdieľať ich záujem aj obavy. Výmenou názorov na týchto stretnutiach si môžu predškolskí učitelia budovať pozitívny vzťah s rodičmi. Rodičia sa môžu stretnúť s učiteľom predškolského zariadenia aj individuálne; na takýchto stretnutiach učiteľ oboznamuje rodičov podrobnejšie o tom, čo ich dieťa robí a ako sa vyvíja. Tento proces pomáha učiteľovi získať nové pohľady na život dieťaťa v domácom prostredí. Predškolské inštitúcie organizujú aj „dni otvorených dverí“, počas ktorých môžu rodičia centrum navštíviť a získať ďalšie informácie o zabezpečení a ranom rozvoji.
- V **Paraguaji** sa v školách alebo v komunitných centrách organizujú stretnutia mesačne. Rodičia malých detí od nula do päť rokov sú informovaní o rozvoji dieťaťa a sú povzbudzovaní k tomu, aby raný vývoj detí podporovali pomocou hry. Dostávajú aj informácie o zdraví a výžive, možnostiach zapojenia sa vo VSRD a o iných službách ranej intervencie.
- Predškolské zariadenia v **Španielsku** organizujú stretnutia pre rodičov na informovanie o všeobecných otázkach predškolského vzdelávania a systému. Okrem toho sa uskutočňujú aj stretnutia, kde sa rodičia dozvedajú o predškolskom programe a kurzoch a pre rodičov a učiteľov sa organizujú konferencie, na ktorých môžu diskutovať o akýchkoľvek otázkach súvisiacich s predškolským vzdelávaním a rozvojom dieťaťa.

Španielsko zahajuje kampaň zvyšovania povedomia o tom, ako sa rodičia môžu zapájať do VSRD a prispievať k rozvoju svojho dieťaťa.

- Obce vo **Fínsku** organizujú odborné prenatálne školenie pre rodičov, ktorí čakajú svoje prvé dieťa, na ktorom školia odborníci viacerých odborov, a ktoré obsahuje aj aktivity rovesníckych skupín. Cieľom je pomôcť rodičom v čase tehotenstva a neskôr so starostlivosťou a výchovnými úlohami (počas prvého roka dieťaťa). Prenatálne školenie má ťažisko na dostupných službách VSRD ale aj na rodičovstve, intímnych vzťahoch partnerov, tehotenstve a pôrode, starostlivosti o dieťa, kojení, rodinných dávkach a postnatálnom období.
- **Turecko** vypracovalo program základného vzdelávania pre rodiny (*AİTEP*) v spolupráci s UNICEF. Išlo o program starostlivosti a učenia v ranom detstve, na ktorom spolupracovali pracovníci UNICEF a VSRD a spočíval v rôznych informatívnych prednáškach pre komunitu a rodičov. Program trval šesť týždňov. Tematicky sa školenie venovalo porozumeniu správania detí, pozitívnym metódam udržiavania disciplíny a vplyvu hry na rozvoj.
- V **Kórei** sa konferencie rodičov a učiteľov uskutočňujú raz za semester, (dvakrát za rok). Sú príležitosťou na diskusie rodičov s učiteľmi o celkovom vývoji detí a ich učení a akýchkoľvek potenciálnych problémoch detí.
- **Švédsko** organizuje najmenej jeden dialóg o rozvoji za rok. Ide o stretnutie pracovníkov VSRD a rodičov detí na prediskutovanie rozvoja dieťaťa a jeho učenia. Ďalej predškolské zariadenia uskutočňujú pravidelné schôdze rodičov, ktoré sú pre rodičov príležitosťami ovplyvňovať spôsoby, ktorými zámery nadobúdajú podobu konkrétnych pedagogických činností. Okrem toho sú rodičia zapojení do hodnotenia predškolských aktivít a majú možnosť zúčastňovať sa práce na zlepšovaní kvality.
- V **Nemecku** zariadenia VSRD zabezpečujú zhromaždenia, na ktorých sa rodičia a učitelia stretávajú, a ktoré slúžia na informovanie rodičov o organizačných stránkach a výchovno-vzdelávacích otázkach VSRD. Rodičia si obvykle volia poradné výbory, ktoré zastupujú všetkých rodičov, a tak im umožňujú zúčastňovať sa na dôležitých otázkach. Vo väčšine spolkových zemí sa ustanovujú rodičovské rady na obecnej a krajskej úrovni, ktoré majú poradné funkcie.

Tvorba kontaktných knížiek

- Niektoré centrá starostlivosti o deti vo **Flámsku (Belgicko)** využívajú *Heen en Weer Boekje* (Brožúrka so sebou). Ide o zošitok, do ktorého učiteľia píše, čo dieťa v centre každý deň robilo: či dieťa dobre jedlo, čo jedlo, či dobre spalo, akú dennú aktivitu mali, napr. či sa hrali alebo kreslili. Vďaka tomuto zošitku sú rodičia dobre informovaní o napredovaní svojho dieťaťa a cítia sa byť viac angažovaní.
- **Japonsko** vytvorilo kontaktné knižky, do ktorých personál VSRD opisuje denný pokrok. Umožňujú informovanosť rodičov o správaní a raste svojich detí v každodennom živote a považujú sa za efektívny spôsob zapojenia rodičov do raného vzdelávania a starostlivosti.

Zabezpečovanie toho, aby mohli rodičia robiť informované rozhodnutia v trhovovo orientovaných službách

- Vláda v **Austrálii** navrhla *Mychild*, online portál o starostlivosti o dieťa, ktorý poskytuje rodinám informácie o rôznych typoch starostlivosti o dieťa a o tom, ako získať pomoc s úhradou starostlivosti o deti. *Mychild* ponúka informácie o zabezpečeniach starostlivosti o deti v blízkom okolí rodičov, ceny týchto zabezpečení a kontaktné informácie zabezpečujúce informovanú voľbu rodičov. Vysvetľuje aj to, ako môžu rodičia získať finančnú pomoc pri úhrade nákladov starostlivosti o deti tým, že rodičia sú usmernení ako sa o dotácie uchádzať. Ďalšie podrobnosti o stránke *Mychild* nájdete na www.mychild.gov.au.
- **Iowa (Spojené štáty)** má internetovú stránku, ktorá poskytuje rodičom bezplatné online informácie o VSRD v tomto štáte. Informácie sú predovšetkým určené rodinám s deťmi vo veku nula až päť rokov. Stránka rodičov objektívne informuje o ranom rozvoji dieťaťa a vzdelávaní a ponúka informácie o tom, na ktoré služby sa obrátiť za akým účelom. Stránka nasmeruje rodičov na službu alebo služby, potrebné na stimuláciu raného vývoja dieťaťa *napr.* rané vzdelávanie alebo zdravotné služby. Internetová stránka Iowa Child Care Resource and Referral poskytuje rodičom informácie, ktoré akreditované centrá starostlivosti o deti sa nachádzajú v ich bezprostrednom susedstve.
- V **Spojenom kráľovstve** sú Informačné služby pre rodinu (FIS) zriadené v mnohých okresoch a mestách. Služby sú formou ústredného kontaktného miesta, ktoré pomáha rodičom a opatrovateľom, ktorí hľadajú starostlivosť o dieťa a informácie o vzdelávaní. Každé FIS má úzke prepojenia na zabezpečenia starostlivosti o deti, predškolské zariadenia, školy, kluby mládeže a knižnice a dokáže rodičov informovať o každej z týchto služieb, takže rodičia si môžu vybrať, ktorá služba najviac vyhovuje ich potrebám.
- Internetová stránka Citizens Information **Írska** poskytuje informácie o všetkých verejných službách v krajine, vrátane informácií o starostlivosti o deti a vzdelávaní v ranom detstve. Stránka uvádza zoznam tipov pre výber centra dennej starostlivosti alebo predškolského zariadenia a zoznam otázok, ktoré by rodičia mali zohľadňovať pri výbere služby. Stránka informuje aj o rôznej starostlivosti a predškolských službách, ktoré sú k dispozícii, ktoré štandardy by mali spĺňať, a aký program deti učia, takže rodičia sa môžu lepšie orientovať a dobre sa rozhodnúť pre konkrétnu školu alebo centrum, ktoré chcú, aby ich dieťa navštevovalo.

Výzva 3: Časové obmedzenia

Zapojiť rodičov, ktorí pracujú na plný pracovný úväzok alebo študujú v riadnom dennom štúdiu, pracujú v neštandardnom pracovnom čase alebo sa vracajú po čase do zamestnania, predstavuje veľkú výzvu. Táto obtiažnosť vzrastá, keďže sa menia rodinné štruktúry, okolnosti aj životné štýly.

Zmeny úradných hodín

- **Nórsko** prispôbilo v 1990-tych rokoch úradné hodiny a služby VSRD meniacim sa potrebám rodičov. To viedlo k dlhším a flexibilnejším hodinám, počas ktorých sú materské školy otvorené. Okrem toho je možné naplánovať stretnutia s rodičmi, ktorí pracujú a/alebo študujú, na večerné hodiny.

- V **Kórei** sú od marca 2010 vo veľkých mestách prevádzkované služby starostlivosti o deti v neskorších večerných hodinách, aby uspokojili potreby rodičov, najmä v tých rodinách, kde obaja rodičia pracujú. Po celodennej návšteve materských škôlok, ktoré končia o 19:00, môžu deti navštevovať nočnú službu, kde dostávajú starostlivosť do 22:00. V súčasnosti, ako súčasť pilotného programu, je prevádzkovaných celkovo 173 zariadení – v každom *gu* (okrese) jedno. Materské školy starostlivosti o deti vo večerných hodinách musia mať 15 až 20 detí v skupine a centrálna vláda tieto služby finančne podporuje (250 USD na triedu /každý mesiac). Po zavedení nočnej služby starostlivosti o deti úroveň spokojnosti rodičov stúpla z 58% v roku 2009 na 97% v roku 2010. Okrem toho sú k dispozícii aj triedy s celodennou starostlivosťou, otvorené od 6:30 do 22:00, ktoré sú skúšobne prevádzkované od marca 2011 v celkovom počte 1 000 inštitúcií po celej krajine. Centrálna vláda prevádzkuje tieto triedy v rôznych formách služieb, ktoré sa prispôbujú miestnym potrebám. Napríklad v určitom regióne sú triedy, ktoré fungujú v materských školách aj v základných školách, tam kde je veľký dopyt zo strany rodičov po tom, aby sa služby starostlivosti zabezpečovali v partnerstve materských škôl a základných škôl. Tieto triedy celodennej starostlivosti dostávajú finančnú podporu centrálnej vlády (50 000 USD). Takéto služby majú vytvárať pracovné miesta pre ženy, ktoré v minulosti odišli zo zamestnania z dôvodov rodičovských povinností a majú oprávnenie na učenie: tie sú vo výberovom procese zamestnancov VSRD uprednostňované.

Usmerňovanie centier VSRD, aby vyhradili flexibilnejšie časy pre kontakty a komunikáciu

- Pracovníci VSRD v **Japonsku** sa snažia hovoriť s rodičmi aspoň krátko každý deň, keď prinášajú deti alebo keď si ich berú domov, keďže mnohí rodičia nemajú čas na dlhé schôdze. Hovorí o tom, čo dieťa bude robiť, alebo robilo a ako sa vo všeobecnosti vyvíja. Pre rodičov je to dôležitý zdroj informácií, ale rovnako aj pre personál, keďže má možnosť opýtať sa rodičov niekoľko otázok o ich dieťati. Okrem tohto sa organizujú aj informatívne stretnutia s personálom VSRD vo večerných hodinách pre rodičov, ktorí nemôžu uskutočňovať stretnutia s učiteľom počas dňa.
- Školy predprimárneho vzdelávania (preschools) v **Španielsku** sú povzbudzované k tomu, aby boli otvorené v skorých ranných hodinách a/alebo neskoro popoludní, počas všeobecných školských prázdnin a aby ponúkali ďalšie služby, ako napr. stravu, dopravu, mimoškolské aktivity. Je to preto, aby sa vyhovel rodičom žiadajúcim rozšírenie zabezpečení VSRD. Takéto dodatočné služby a úradné hodiny zvyšujú šancu na komunikáciu personálu s rodičmi.
- Centrá VSRD v oblasti **Thuringia (Nemecko)** sú otvorené najmenej desať hodín denne, čo je plný deň dennej starostlivosti a raného vzdelávania. Zákon centráram umožňuje a nabáda ich, aby boli otvorené dlhšie ako týchto desať hodín denne a niektoré sú otvorené cez víkendy a sviatky. To umožňuje rodičom väčšiu flexibilitu pri organizovaní profesionálneho a pracovného života.
- Niekoľko krajín, vrátane **Flámska (Belgicko)**, **Holandska** a **Fínska**, organizuje neformálne stretnutia pre rodičov, ktoré vedú pracovníci VSRD alebo zastrešujúce rodičovské organizácie a diskusie o službách VSRD v čase, ktorý viac vyhovuje pracujúcim rodičom. Stretnutia alebo diskusie sa organizujú v (neskorších) večerných hodinách s cieľom stimulovať ich zapojenie, keďže sa nemôžu zúčastňovať na aktivitách v bežných pracovných hodinách.

Výzva 4: Zväčšovanie nespravodlivosti

Rastúca nespravodlivosť v ekonomickom, sociálnom a kultúrnom zázemí detí v centrách VSRD sa stáva v mnohých krajinách OECD výzvou. Často sa uvádza, že chudobné rodiny, napriek skutočnosti, že ich deti potrebujú kvalitné VSRD najviac, majú často nižší záujem, chýbajú im vedomosti aj čas, aby sa zapojili do VSRD.

Rastúca rôznorodosť tiež môže predstavovať výzvu pre zapojenie rodičov do služieb VSRD. Často udávanými prekážkami sú odlišné kultúrne potreby, názory alebo jazyky.

Nerovnomerné zapojenie rodičov s rozdielnym socio-ekonomickým zázemím môže mať za následok väčšiu nespravodlivosť. Je preto mimoriadne dôležité, aby sa vyvinulo skutočné úsilie pomôcť najchudobnejším rodinám. Spolupráca s rodičmi je obzvlášť dôležitá v nízko príjmových menšinových rodinách, v ktorých je pravdepodobné, že rozdiely v socio-ekonomickom zázemí a kultúrnych hodnotách v oblasti výchovy a vzdelávania detí ovplyvnia domáce učebné prostredie.

Uprednostňovanie účasti detí s imigrantským alebo nízkym vzdelanostným pôvodom

- **Flámsko (Belgicko)** dáva prednostný prístup k starostlivosti o deti slobodným rodičom a/alebo rodičom s nízkym príjmom (pod určitou hranicou príjmov), ktorí nie sú schopní sa starať o deti počas dňa z dôvodu svojho zamestnania alebo štúdia alebo pre ktorých je starostlivosť o deti dôležitým faktorom napomáhajúcim ich socio-ekonomickej integrácii a zapojeniu. Flámsko dáva prednostný prístup deťom, u ktorých sa považuje za dôležité, aby dostali pomoc a starostlivosť mimo domova, *napr.* deti ohrozené oneskoreným učením. Toto nariadenie umožňuje rodičom naučiť sa flámsky jazyk, študovať alebo pracovať alebo si hľadať zamestnanie, čo zvýši ich socio-ekonomický rozvoj.
- **Slovinsko** zvyhodňuje pri prijímaní detí do predškolskej inštitúcie deti z ekonomicky znevýhodnených rodín. Na dosiahnutie tohto uprednostnenia musia rodičia a sociálne úrady preukázať nízke príjmy rodiny.

Poskytovanie bezplatných služieb VSRD rodinám v hmotnej núdzi

- **Nórsko** ponúka bezplatnú materskú školu na skrátený čas deťom v oblastiach s vysokým podielom rodín migrantov. Toto opatrenie je v rámci týchto oblastí univerzálne, aby sa predišlo stigmatizácii. Navštevovanie materskej školy stimuluje sociálny a jazykový rozvoj dieťaťa a pomáha predchádzať tomu, aby ohrozené deti zaostávali za svojimi rovesníkmi. Materské školy tiež dúfajú, že to stimuluje záujem rodičov o VSRD.
- Niekoľko zariadení starostlivosti o deti vo **francúzskej komunite Belgicka** ponúka dobrovoľnícku bezplatnú dennú starostlivosť alebo starostlivosť za podstatne zníženú cenu rodinám s nízkymi príjmami (2.19 EUR na deň pri rodinách s najnižším príjmom). Centrá s veľkým podielom detí z nízko príjmových prostredí sú navyše dotované vládou, ktorá hradí celé náklady.

Rozvíjanie adresných intervencií

- **Austrália** realizovala Domáci interakčný program pre rodičov a deti /Home Interaction Program for Parents and Youngsters v 50 znevýhodnených komunitách celoštátne a podporuje približne 3 000 rodín, takže rodičia nič neplatia. Ide o dvojročný program

rodičovstva v domácom prostredí, a program obohatenia raného detstva, ktorý posilňuje rodičov a opatrovateľov v tom, aby boli pre svoje dieťa prvým učiteľom. Program buduje sebavedomie a rozvíja schopnosti rodičov a opatrovateľov vytvárať pozitívne učebné prostredie s cieľom pripraviť svoje dieťa na školu. K dispozícii sú domáci tútori (inštruktori), ktorí pomáhajú znevýhodneným rodinám realizovať program doma, a organizujú sa aktivity formou hrania rolí, aby rodičom predviedli, ako by mali programové aktivity realizovať.

- V roku 1994 päť programov Head Start vytvorilo v **Spojených štátoch** modelové projekty prevencie zneužívania látok s cieľom podporiť rodiny a susedstvá ekonomicky znevýhodnených detí predškolského veku. Iniciatíva s názvom Vyrastať slobodní (Free to Grow) sa zamerala na rodiny a sídliská, v ktorých žijú deti programu Head Start v úsilí chrániť ich pred zneužívaním látok a s tým spojenými problémami. Veľké ťažisko bolo na komunitných stratégiách vo forme koalícií, pracovných skupín pre „bezpečné priestory“, ktoré zabezpečovali plochy pre deti, bezpečné a čisté z hľadiska zneužívania látok, a školenia ako predchádzať zneužívaniu látok. Do realizácie boli zaradené rôzne komunitné služby, napr. miestne policajné zložky, mládežnícke organizácie, cirkvi a rôzne civilné organizácie. Výsledkom bolo, medzi iným, väčšie zapojenie rodičov do VSRD, čistejšie a bezpečnejšie školy a susedstvá, lepšie vzťahy medzi obyvateľmi a praktikmi VSRD, rodičmi a príslušníkmi komunity a silnejšie normy komunity proti užívaniu drog a alkoholu.
- **Francúzska komunita Belgicka** využíva „detský autobus“ v oblastiach, kde je nedostatok zariadení starostlivosti o deti. Autobus prevádzkujú dvaja pracovníci jasli a obsahuje veku primerané pedagogické materiály a materiály pre starostlivosť o malé deti. Tieto deti sú prinesené do dočasných zariadení starostlivosti o deti napr. v športových halách, pričom náklady sú 7 EUR na deň/dieťa. Walónsky región vyčlenil v rozpočte 1,5 milióna EUR, provincia a miestni partneri prispievajú na rozšírenie tejto siete 10 ďalšími detskými autobusmi do roku 2015. Okrem toho boli pre deti migrantov vytvorené „preklenovacie triedy.“ Deti môžu navštevovať tieto triedy po príchode do belgickej francúzskej komunity počas maximálne šiestich mesiacov, aby sa naučili francúzsky jazyk a zvykli si na belgický vzdelávací systém, skôr než začnú navštevovať riadne VSRD alebo vzdelávacie služby.
- **Britská Kolumbia (Kanada)** ponúka programy Mamka hus a jej deti (Parent-Child Mother Goose), ktoré sú dostupné v celej provincii pre rodiny s batoliatami a kojencami. Program vytvára bezpečné prostredie, v ktorom interaktívne spievanie a rozprávanie príbehov medzi rodičom a dieťaťom upevňuje rodinné puto a súčasne podporuje jazykový a pregramotný rozvoj. Program sa zameriava aj na zvyšovanie sebavedomia a sebaúcty a rozvíja u detí sociálne zručnosti.
- Rodinný program gramotnosti Manukau (MFLP) v **Novom Zélande** vytvára učebné príležitosti pre deti a rodičov vo VSRD. MFLP je určený pre komunity spodného decilu. Zapísať sa majú rodinní príslušníci v domácnosti dieťaťa s nízkym alebo žiadnym vzdelaním. Program sa realizuje počas bežného týždňa v predškolskom centre pomocou integrovaného prístupu, ktorý spočíva v 20 hodinách týždenne venovaných rodičovi. Má štyri zložky: 1) zložku vzdelávania dospelého určenú na rozšírenie základného vzdelania účastníkov a na pomoc získať úspešné medziľudské zručnosti; 2) vzdelávanie detí na podporu rastu a vývoja malých detí a na zapojenie rodičov do učenia ich dieťaťa; 3) využitie spoločne tráveného času rodiča s dieťaťom, zapojenie zážitkov spoločného učenia dieťaťa a rodiča; a 4) zložku, v ktorej sa rodič dozvedá o rodičovských

zručnostiach a iných otázkach rodiny a rodičovstva. V súčasnosti je do tohto programu zapojených 80 rodín.

- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** uzatvorilo zmluvu s Národnou akadémiou výskumu rodičovstva na päť rokov do marca 2012 na uskutočnenie Programu rodičovstva a výskumu rodiny s cieľom preskúmať a vyhodnotiť inovačné rodičovské interakcie v zraniteľných rodinách. Súčasťou je zákazka na Súbor nástrojov, ktorý popisuje programy rodičovstva v ponuke Anglicka a vyzdvihuje tie programy, ktoré sú najefektívnejšie.

Zabezpečenie návštev v domácom prostredí

- Pre detí zaostávajúce v učení uskutočňuje **Holandsko** a **Slovenská republika** programy učenia v ranom detstve v domácom prostredí, ktoré vyžadujú intenzívne zapojenie rodičov a predstavujú pravidelné domáce návštevy odborníkov raného vzdelávania. Programy sa zameriavajú aj na zlepšovanie domáceho učebného prostredia.
- Program rodič a dieťa doma v **Spojených štátoch** je programom gramotnosti v ranom detstve, rodičovstva a pripravenosti na školu. Program využíva školených odborníkov, ktorí pracujú s rodinou s nízkou úrovňou vzdelania a má za cieľ posilniť rozvoj rodín a dieťaťa pomocou návštev doma. Návštevy doma pomáhajú rodičom v ich roli byť pre svoje dieťa prvým a najdôležitejším učiteľom, prebúdzajú nadšenie pre učenie a verbálne naň pôsobiť využívaním pútavých kníh a stimulujúcich hračiek. Ide o pravidelné polhodinové návštevy dvakrát týždenne. Rodiny sa zúčastňujú tohto dvojročného programu, keď majú ich deti dva a tri roky a končia ho, keď dieťa dosiahne štyri roky a prechádza do predškolského vzdelávania alebo do programu Head Start. Dieťa však môže nastúpiť do programu už vo veku 16 mesiacov a niektoré miesta poskytujú službu rodinám s deťmi až do veku štyroch rokov, ak v obci nie sú žiadne iné predškolské služby.
- V **Bádensko-Württembersku** a v **Berlíne (Nemecko)** existujú tzv. „rodinní návštevníci“ alebo „vítaní návštevníci“. Sú to ľudia, ktorí pracujú na plný pracovný úväzok alebo ako dobrovoľníci a sú dobre vyškolení a informovaní o všetkých miestnych sociálnych službách, vrátane služieb VSRD, ktoré majú rodiny a deti k dispozícii. Rodinní alebo vítaní návštevníci navštevujú rodiny doma a informujú ich o dostupných službách v ich susedstve. Keď je to potrebné, poskytujú informácie aj v inom ako nemeckom jazyku. Ich zámerom je motivovať rodičov k tomu, aby také služby ako starostlivosť o deti využívali na prospech rodiny a povzbudzujú ich zaujímať sa o vývoj svojho dieťaťa a sledovať ho.
- **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** poskytuje program domácich návštev pod názvom Najlepší začiatok/Best Start na podporu rodinám a pomoc ohrozeným rodičom, s informáciami o rodičovstve, raste a vývoji dieťaťa.
- Pre nízko príjmové rodiny **Kórea** realizuje programy domácich návštev. Cieľom týchto programov je vzdelávanie a informovanie rodičov o rozvoji dieťaťa, rodičovstve, komunitných a sociálnych službách. Návštevy domácností vykonáva sociálny koordinátor a učiteľ materskej školy. Pomáhajú pracovníkom lepšie spoznávať rodinné prostredie detí v ich triede a zlepšujú poznanie rodičov o tom, ako sa ich deti rozvíjajú.

Pomoc rodičom zabezpečiť kvalitné domáce učebné prostredie

- V **Brazílii** organizujú centrá VSRD pracovné dielne pre znevýhodnené matky. Skladajú sa z demonštrácie osvedčených postupov, ktoré zlepšujú interakcie s deťmi a učenie

doma formou hry. V každej pracovnej dielni sa zúčastňuje najviac osem matiek, aby sa maximalizovalo učenie.

- V **Novom Zélande** sa realizuje iniciatíva Spoločné čítanie v ranom detstve/Early Reading Together. Ide o program pre rodičov malých detí (detí do šesť rokov), ktorý má pomáhať vývoju jazyka a gramotnosti detí doma a je špecificky určený na podporu detí a rodičov z rôznorodých jazykových /gramotnostných, kultúrnych, vzdelanostných a socio-ekonomických prostredí. Realizujú ho na základe dobrovoľnosti učiteľia škôl pre mladšie deti, pedagógovia raného detstva a knihovníci a skladá sa z troch seminárov v trvaní jednej hodiny a pätnástich minút, ktoré sú rozložené na tri týždne. Preto je časovo málo náročný. Medzi výsledkami je zlepšenie schopnosti rodičov pomáhať svojim deťom s čítaním doma.
- V **Austrálii** národný projekt Zapojenie rodín do príbehu rozvoja v ranom detstve/Engaging Families in the Early Childhood Development Story priniesol rodičom súbor kľúčových odkazov o dôležitosti raného učenia a rozvoja, ktoré sa opierajú o neurologický výskum. Zámerom projektu je zaviesť súbor nástrojov rodičovstva, ktorý pomôže pri realizácii programov rodičovstva.

Poskytovanie prípravy rodičom

- **Nórsko** kombinuje výučbu nórskeho jazyka pre imigrantských rodičov s otvoreným prístupom k materským školám. Rodičia môžu chodiť na výučbu jazyka, zatiaľ čo o ich deti je postarané v materských školách. Cieľom je podnietiť rodičov – imigrantov naučiť sa jazyk, ako aj stimulovať účasť vo VSRD zo strany imigrantských detí. Keď sa rodičia – imigranti naučia jazyk, je šanca, že ich zapojenie a záujem o vzdelávanie ich detí v ranom detstve vzrastie.
- Centrá VSRD vo **Flámsku (Belgicko)** poskytujú jazykové kurzy v holandčine rodičom imigrantských detí, ktorí sú v začiatničnom vzdelávaní. Komunitné centrá poskytujú aj oficiálnu prípravu o VSRD imigrantským, nízko vzdelaným rodičom. Táto príprava vedie k oficiálnej kvalifikácii a pomáha im uplatniť sa na trhu práce.
- V spolkovej krajine **Bádensko-Württembergsko (Nemecko)** sa realizoval program **STÄRKE (SILA)** v roku 2008. Cieľom bolo posilniť schopnosť rodičov riadne sa starať o svoje deti tým, že dostávajú odborné poradenstvo a príklady ako organizovať rodinný život. Všetky rodiny dostali kupóny /poukážky v hodnote 40 EUR na zaplatenie vybraných školiacich kurzov pre rodičov v prvom roku ich dieťaťa. Rodiny, ktoré majú ťažkosti so starostlivosťou o dieťa, napr. osamelí, veľmi mladí alebo imigrantskí rodičia môžu dostať ďalší druh pomoci v rámci tohto programu: táto iniciatíva poskytuje rodičom prípravu doma a rady, ako môžu rodičia riešiť svoju špecifickú situáciu. Cieľom je predchádzať zanedbávaniu záujmov dieťaťa, pokiaľ ide o starostlivosť a vzdelávanie.
- V **Bavorsku a v Severnom Porýní Vestfálsku (Nemecko)** sú v ponuke školiace kurzy pre rodičov malých detí (vo veku 0 až 3 roky). Cieľom školenia je upevniť poznatky rodičov v oblasti výchovy dieťaťa a prehĺbiť vzťahy medzi rodičmi a ich deťmi. Počas kurzu sa rodičia dozvedia o tom, ako sa deti vyvíjajú a ako môžu rodičia stimulovať vývoj svojich batolat a malých detí.
- In spolkovej krajine **Rheinland-Pfalz (Nemecko)** má program rodičovských zručností „Na začiatku záleží! – kurz pre mladých rodičov“ za cieľ upevniť zručnosti rodičov v oblasti partnerstva, rodičovstva a hospodárenia s financiami. Program sa zameriava na všetky mladé rodiny a rodičov, najmä nízko príjmové rodiny. Program dostal finančné

prostriedky na minimálne päť rokov a je obľúbeným programom medzi rodinami v Rheinland-Pfalz a o účasť v ňom je veľký záujem.

- V **Mexiku** požiadalo Ministerstvo školstva Centrum výskumu a špičkových štúdií v sociálnej antropológii (*CIESAS*) o vyhodnotenie jedného programu VSRD, ktorý ponúka rané vzdelávanie rodičom a opatrovateľom detí vo vidieckych a domorodých oblastiach. Tento program VSRD vyžaduje, aby sa rodiny a opatrovatelia zúčastnili na stretnutí s cieľom zamýšľať sa a zlepšovať svoje opatrovateľské postupy. Výsledky hodnotenia ukazujú, že rodičia, ktorí sa na programe zúčastnili, si zlepšili svoje opatrovateľské zručnosti v porovnaní s kontrolnou skupinou. Hlavným rozdielom je zlepšenie v nezávislosti, komunikácii a v sociálnom rozvoji. Rodičia uvádzali, že úvodné vzdelávanie, ako aj sebadiagnostika a jej stratégie im pomáhajú rozvíjať svoje opatrovateľské zručnosti.

Poskytovanie podpory v rôznych jazykoch

- **Holandsko, Nórsko a Švédsko** vypracovali informatívny materiál vo viacerých jazykoch o tom, ako stimulovať raný vývoj v domácom prostredí, o dostupných službách VSRD, ich dôležitosti a o tom, ako sa rodičia môžu zapájať do vzdelávania svojich malých detí. Napríklad Nórsko pripravilo brožúrku so zameraním na zdroje v jazykovej stimulácii pre deti hovoriace menšinovým jazykom. Brožúry môžu využívať odborníci s rodičmi alebo ich môžu rodičom rozdať na individuálne používanie.
- Rodinám v **Britskej Kolumbii (Kanada)**, ktoré sa chcú uchádzať o služby VSRD alebo dotácie starostlivosti o deti sú k dispozícii jazykové prekladateľské služby.
- Regionálne vlády v **Španielsku** poskytujú prekladateľsko-tlmočnicke služby imigrantským rodinám na schôdzach v školách.
- **Kórea** uverejnila sprievodcu pre rodičov o vzdelávaní v ranom detstve pod názvom *Čo by mala vedieť každá mama a otec* a preložila ho do ôsmich rôznych jazykov. Zámerom sprievodcu je zvýšiť povedomie o dôležitosti vzdelávania v ranom detstve a o súčasných dôležitých politikách a oboznamovať rodičov s ich úlohou podporovať vývoj a učenie dieťaťa (napr. vývin mozgu, gramotnosť, tvorivosť, vzťahy s rovesníkmi, vnímanie umenia a zdravie a výživu) a dávať im rady, ako vyberať materskú školu a angažovať sa v nej.
- V mnohých spolkových krajinách v **Nemecku** všetci noví rodičia dostávajú niekoľko informačných hárkov v rôznych jazykoch o tom, ako vzdelávať svoje deti a vychovávať malé deti a ako stimulovať ich rozvoj. Dostávajú aj informácie v rôznych jazykoch o združeniach alebo radách, do ktorých sa môžu zapojiť ako rodičia, napríklad do školských rád predškolského vzdelávania.

ZAPÁJANIE KOMUNÍT DO VSRD

Výzva 1: Chýbajúce povedomie a motivácia

Motivovanie komunity, aby sa angažovala vo VSRD a podporovanie centier v tom, aby zapájali komunitu nie sú hlavnými cieľmi politiky v mnohých krajinách OECD. Pojem „komunity“ sa líši v krajinách, aj v rámci centier v konkrétnej krajine: chápe sa pod ním bezprostredné okolie/susedstvo, kde deti vyrastajú, ako aj partneri širšieho spoločenstva, vrátane verejných služieb pre malé deti, vzdelávacie služby, knižnice a múzeá, mimovládne organizácie, súkromné nadácie a náboženské organizácie.

U pracovníkov, vedúcich centier a rodičov chýba povedomie o potenciálnych zdrojoch v rámci komunít/spoločenstiev. Aj organizáciám spoločenstva/komunity tiež chýbajú vedomosti o tom, ako oni môžu spolupracovať s centrami VSRD.

Urobiť zo zapojenia komunity prioritu politiky, povinnosť alebo právo

- **Fínsko** uložilo obciam zákonnú povinnosť určovať plán zabezpečenia a rozvíjania sociálnych služieb pre deti (Zákon o sociálnej starostlivosti o deti 2007/147). Tento plán by mal obsahovať formy spolupráce medzi rôznymi verejnými orgánmi a organizáciami a inštitúciami, ktoré poskytujú služby pre malé deti. Okrem toho fínsky *Základný vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie* (2010) uvádza, že je potrebné vyvinúť maximálne úsilie na zapojenie čo najväčšieho počtu ľudí do realizovania vzdelávania, aby sa zabezpečilo odhodlanie a dodržiavanie tohto programu.
- V **Nórsku** Zákon o materských školách (odseky 8, 21 a 22) definujú zodpovednosť obcí spolupracovať so sociálnymi službami a službami pomoci pre deti, materskými školami, školami a špeciálnym vzdelávaním a vzájomne si vymieňať medzi rôznymi službami informácie. Kapitola 5 Rámcového plánu pre obsah a úlohy materských škôl opisuje túto spoluprácu s inými inštitúciami a službami podrobnejšie. Okrem toho Ministerstvo školstva zdôraznilo význam zapojenia komunity v ranom vzdelávaní v návrhu politického dokumentu č. 28 (2007-08) Bielej kniha o učení jazyka a rozvoji.
- V **Španielsku** upravuje účasť komunít v školách a predškolských zariadeniach španielska ústava z roku 1978 (článok 27.7). Aj Zákon o vzdelávaní č.8 z roku 1985 špecifikuje právo komunít byť zapojené do rozhodovacích orgánov. Okrem toho Zákon o vzdelávaní z roku 2006 vyzýva predškolské zariadenia a školy k podporovaniu účasti komunít a pracovníkov na VSRD a vzdelávaní. Základné kurikulum pre druhý cyklus VSRD (predprimárne vzdelávanie pre deti vo veku 3 až 6 rokov) tiež zdôrazňuje dôležitosť zapojenia komunít.
- V **Turecku** Zákon č.22 o základnom vzdelávaní, ktoré zahŕňa predškolské programy uvádza, že predškolské a základné školy „by mali spolupracovať s komunitou“. Národný akčný plán vzdelávania v tejto krajine tiež kladie dôraz na dôležitosť zapojenia komunít.
- Ministerstvo školstva v **Britskej Kolumbii (Kanada)** zdôrazňuje význam spojenia rodiny a komunity vo svojom Usmernení pre materské školy v odseku 5, „Materské školy, rodina a komunita“.

- V **Manitobe (Kanada)** v odseku 22 Zákona o zdravom dieťati Manitoby, boli koalície pre rodičov a deti (Parent Child Coalitions) ukotvené v legislatíve. Koalície pre rodičov a deti spájajú rodičov, pedagógov raného detstva, pedagógov, zdravotníkov a iné komunitné organizácie s cieľom plánovať a spoločne pracovať na podporu zdravého vývoja detí vo veku nula až šesť rokov. Koalície pre rodičov a deti podporujú existujúce komunitné programy pre rodiny s malými deťmi a rozvíjajú nové iniciatívy, ktoré odrážajú rôznosť a silné stránky každej komunity. V celej provincii je v súčasnosti 26 financovaných koalícií pre rodičov a deti.
- **Austrália** začlenila zapojenie komunity do svojho *Národného rámca štandardov kvality* a zaviazala služby VSRD, aby „vytvárali partnerstvá spolupráce s rodičmi a komunitami“.
- Detský sekretariát na **Ostrove princa Eduarda (Kanada)** tvoria predstavitelia vlády a komunity, ktorí spolu pracujú na úžitok detí a rodín. Pod vedením vlády provincie, ako sa uvádza, mala by byť komunita kľúčovým zainteresovaným aktérom v práci a fungovaní tohto Sekretariátu.
- **Kórea** zaradila zapojenie komunity ako jeden z indikátorov do svojho národného hodnotenia pre akreditáciu materských škôl a centier starostlivosti o deti. Tento indikátor si všíma, ako úzko tieto inštitúcie spolupracujú s komunitou a zameriava sa na to, ako si vymieňať a využívať ľudské a materiálne zdroje komunity. Zapojenie komunity sa zdôrazňuje aj v základnej príprave aj v internej odbornej príprave učiteľov VSRD na pracovisku.
- **Írsko** zaradilo zapojenie komunity ako jeden z jeho 16 štandardov do *Siolta*, Národného rámca kvality pre vzdelávanie v ranom detstve, a uvádza, že „presadzovanie zapojenia komunity vyžaduje vybudovať sieť a prepojenia, preukázané v politikách, postupoch a krokoch, ktoré rozširujú a podporujú zapojenie všetkých dospelých a detí do širšej komunity t.j., vyžaduje si proaktívny prístup partnerstva, o ktorom svedčí celý rad jasne formulovaných, dosažiteľných a realizovaných procesov, politik a procedúr“.
- **Japonsko** zaradilo zapojenie komunity do svojho *Študijného programu pre materské školy*. V tomto kurikulu sa uvádza, že materské školy by mali uvažovať o „prehĺbení poznatkov príslušníkov komunity o dôležitosti vzdelávania v ranom detstve vytvorením príležitostí na výmenu informácií s komunitou“.

Poskytovanie verejných finančných zdrojov zapojeným komunitám

- **Japonsko** poskytuje finančné odmeňovanie na stimuláciu účasti členov školskej správnej rady komunitných škôl. Radu tvoria rodičia a iní príslušníci komunity.
- **Austrália** dáva finančné stimuly príslušníkom komunity, ktorí chcú pracovať ako tútori v Domácom intervenčnom programe pre rodičov a malé deti: tútori dostávajú odmenu na povzbudenie záujmu o túto prácu.
- V **Spojených štátoch** dostávali členovia komunity zúčastňujúci sa na projektoch prevencie zneužívania látok mesačnú odmenu za svoje zapojenie. Päť programov Head Start vytvorilo modelové projekty prevencie zneužívania látok v roku 1994. Zámerom bolo posilniť rodiny a susedstvá ekonomicky znevýhodnených detí predškolského veku. Táto iniciatíva s názvom *Free to Grow* sa zameriavala na deti programu Head Start v úsilí ochrániť ich pred zneužívaním látok a s ním spojenými problémami. Vďaka veľkej sume na financovanie týchto projektov bolo možné vyplácať rodičom a príslušníkom komunity, ktorí boli hlavnými realizátormi programu mesačnú odmenu (100 USD).

- V rokoch 2006-08 vláda **Britskej Kolumbie (Kanada)** poskytovala finančné prostriedky členom komunity (miestnym obyvateľom) na vytvorenie oficiálnych priestorov pre starostlivosť o deti v ich vlastných domovoch. To zvýšilo počet priestorov starostlivosti o deti v provincii. Provinčná vláda poskytla financovanie aj komunitnej organizácii služieb, ktorá sa venovala posilneniu rodín a pomoci rodinám. Finančné prostriedky sa prideliť na vytvorenie post-sekundárneho certifikačného programu, ktorý bol určený pre jednotlivcov, ktorí pracujú v komunitných programoch pomoci rodinám.
- Obce vo **francúzskej komunite Belgicka** môžu na základe dobrovoľnosti zriaďovať poradné výbory pre starostlivosť o deti a získať dotácie z francúzskej komunity na najímanie koordinátora pre poradný výbor, aby sa zabezpečilo, že výbor bude mať dobrú štruktúru a bude koordinovaný. Okrem toho nariadenie z roku 2006 *Culture-école* stimuluje spoluprácu predškolských zariadení a škôl s kultúrnymi inštitúciami na rozširovanie kultúrnych zážitkov detí a ich vedomostí. Na zlepšenie tejto spolupráce je k dispozícii financovanie francúzskej komunity.

Zapájanie komunity do poradného alebo správneho orgánu pre politiky a služby VSRD

- **Flámsko (Belgicko)** zriadilo Lokálne konzultačné fóra pre starostlivosť o deti a mimoškolskú starostlivosť, ktoré zapájajú odborných pracovníkov VSRD, manažérov VSRD, rodičov, pracovníkov miestnej správy, členov komunity, centrá integrácie, reprezentatívne organizácie imigrantov a iných zainteresovaných. V rámci tých fór si môžu zainteresovaní vymieňať názory, predstavy a obavy týkajúce sa VSRD. Fóra fungujú ako obecný poradný orgán a dávajú miestnej správe/orgánu odporúčania k starostlivosti o deti alebo k vzdelávaniu materských škôl. V súčasnosti existuje 301 fór pre vzdelávanie materských škôl.
- V **Japonsku** bol v roku 2004 zavedený systém školských správnych rád (komunitné školy). Rodičia a miestni obyvatelia majú možnosť zúčastňovať sa na riadení predškolských zariadení a sú im pridelené určité úlohy a zodpovednosti, pokiaľ ide o riadenie týchto centier. Rady diskutujú o vzdelávacom programe (kurikule) a metódach spolupráce s komunitou tak, aby sa zabezpečilo, že názory rodičov a miestnych obyvateľov budú zohľadnené v kurikule a iniciatívach zapájania.
- **Portugalsko** má strategický riadiaci orgán s názvom *Conselho Geral* (Generálna rada). Radu tvoria učitelia raného vzdelávania, rodičia, miestne orgány a miestna komunita. Tento riadiaci orgán schvaľuje na základe hlasovania interné školské pravidlá a predpisy a rozhodnutia v oblasti stratégií a plánovania. Pracovníci VSRD, rodičia a príslušníci komunity si vyberajú, ktorí jednotlivci a komunitné organizácie budú členom Generálnej rady. Pokiaľ ide o komunitné organizácie, môže ísť o zdravotné centrá, nadácie, konzervatóriá, podniky, atď.
- V **Britskej Kolumbii (Kanada)** sa člen podnikateľskej komunity môže stať členom Provinčnej rady starostlivosti o deti, ktorá je štatutárnym orgánom, ktorý poskytuje rady a odporúčania Ministrovi pre deti a rodinný rozvoj v otázkach súvisiacich so starostlivosťou o deti. To angažuje podnikateľov do otázok starostlivosti o deti a poskytuje spôsob ako hľadať užšie súvislosti medzi podnikaním a službami starostlivosti o deti.
- V **Kórei** sa musí zástupca komunity zúčastňovať vo Výbore politiky vzdelávania v ranom detstve alebo vo Výbore politiky starostlivosti o deti v spolupráci s miestnou vládou.

Zapájanie komunit ako poskytovateľov VSRD

- V **Nórsku** existuje veľká pestrosť foriem vlastníctva materských škôl. Materské školy môžu otvoriť a prevádzkovať mimovládne organizácie, cirkvi, rodičia, podnikateľská komunita, súkromní vlastníci a spoločnosti, pokiaľ materská škola spĺňa zákonné požiadavky a bola schválená miestnymi orgánmi. V období, keď chýbali miesta v materských školách, podnikateľské spoločenstvo sa zapojilo do prevádzky aj zabezpečenia služieb VSRD, ako aj spolupráce so službami VSRD. Motiváciou pre podniky zapojiť sa do VSRD bolo zaistiť, aby ich zamestnanci mali miesta pre svoje deti v starostlivosti aj vzdelávaní, a aby sa povzbudzovala nepretržitá zamestnanosť rodičov.
- V **Turecku** môžu služby VSRD prevádzkovať súkromné podniky a organizácie civilnej spoločnosti a rovnako môžu spolupracovať pri organizácii činností VSRD, ako sú exkurzie alebo „hodiny vyučovania“ pre malé deti v oblasti ich odbornosti, *napr.* príroda alebo zdravý život.

Zapájanie komunit ako dobrovoľníkov pre centrum

- **Japonsko** ponúka členom komunity skúsenosť jedného „dňa v živote učiteľa materskej školy.“ Miestni obyvatelia môžu dobrovoľne podstúpiť „stáž“ počas jedného dňa v centre VSRD a pracovať ako učiteľia škôlky, a tak spoznať lepšie túto profesiu. Podporuje to dôveru medzi centrom a komunitou.
- **Mexiko** ponúka príslušníkom komunity možnosť pracovať ako dobrovoľníci v centre VSRD. Oblíbenou aktivitou rodičov je pripraviť „vyučovaciu hodinu“ o tom, v čom spočíva ich povolanie a akú prácu vykonávajú a predviesť im túto prácu – urobiť to ako interaktívne podujatie.
- Väčšina škôl v **Britskej Kolumbii (Kanada)** víta účasť komunitných dobrovoľníkov v materských školách a na školských aktivitách. Bežne sa dobrovoľníci zapájajú do čítania s deťmi alebo pre deti, vyrábania umeleckých predmetov a do športových aktivít a ponúkajú aj inú pomoc pracovníkom materskej školy. Príslušníci domorodej komunity často deťom sprostredkovávajú kultúrne zážitky a informácie o svojej kultúre s cieľom zlepšiť vzájomný rešpekt a porozumenie.

Povzbudzovanie súkromných nadácií k podpore centier VSRD

- Asociácia *Haus der kleinen Forscher* (Dom malého vedca) v **Nemecku** podporuje celoštátne vzdelávanie v ranom detstve v oblastiach prírodných vied a technológie. Jej zámerom je pestovať u troj- až šesťročných detí záujem o prírodné javy. Nadácia vytvára pre pedagógov pracovné dielne a učebné materiály, usporadúva každoročne propagačné dni a poskytuje základné informácie a experimenty na Internet. Nadácia založila mieste siete, ktoré zabezpečujú pracovné dielne v celom Nemecku.
- V **Japonsku** firma Sony založila Nadáciu Sony pre vzdelávanie. Jej Centrum aktivít raného rozvoja realizuje rozsiahly program aktivít v snahe zviditeľniť vedu v širokej verejnosti, podporovať vyvážený rozvoj osobnosti mladých ľudí a robiť osvetu v širokej verejnosti o dôležitosti budovania zdravých vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Výsledky rôznych programov a získané ponaučenia o výchove detí sú rôznymi spôsobmi odovzdávané aj rodičom, komunitu, a pracovníkom starostlivosti o deti. Nadácia udeľuje centráм VSRD ceny, aby stimulovala excelentnú prax a podporuje učiteľov poskytovaním materiálov, *napr.* brožúr, a zverejňovaním informácií, skúseností

a získaných ponaučení na Internete. Nadácia aj aktívne propaguje vedu v ranom vzdelávaní prostredníctvom svojho Vzdelávacieho programu o vede.

Ponuka kvalifikácií a pracovných príležitostí pre miestne komunity

- Na podnietenie miestneho rozvoja ľudí s veľmi nízkym vzdelaním poskytujú komunitné centrá starostlivosti o deti vo **Flámsku (Belgicko)** prípravu a pracovné príležitosti pre týchto ľudí v rámci centra. Príprava vedie k oficiálnej kvalifikácii, ktorá sa môže získať počas zamestnania v centre starostlivosti.

Ukotvenie zapojenia komunit do širšieho hodnotiaceho procesu

- **Japonsko** zaviedlo hodnotenie škôl v roku 2007. Hodnotiace rady sú zložené z ľudí, ktorí sú spojení s materskými školami, napr. rodičia alebo miestni obyvatelia. Títo hodnotia výsledky procesu sebahodnotenia, ktoré uskutočňujú pracovníci materských škôl a rozhodujú sa, či s tými hodnoteniami súhlasia alebo nie. Deje sa to pomocou pozorovaní denných aktivít materských škôl a analýzou informácií získaných od rodičov a komunity.
- V **Austrálii** ako súčasť hodnotenia and bodovania porovnávaním s Národnými štandardmi kvality, budú od roku 2012 služby celodennej starostlivosti, rodinnej dennej starostlivosti, predškolskej starostlivosti a mimoškolskej starostlivosti hodnotené v tom, ako dokážu udržiavať partnerstvá spolupráce s rodinami a komunitami.
- V **Nórsku** bude projekt rozvoja v ranom detstve s názvom *Språkløftet* (Jazyková podpora) predmetom hodnotenia v roku 2012. Ide o projekt, ktorý stimuluje účasť vo VSRD tých detí, ktoré potrebujú jazykovú stimuláciu pomocou spolupráce so zdravotnými službami.

Výzva 2: Komunikácia a aktívna pomoc

Mnohé krajiny majú ťažkosti s informovaním komunity o tom, aké možnosti pre zapojenie má. Je nedostatočné povedomie a informovanosť medzi príslušníkmi komunity a organizáciami o dôležitosti spolupráce s VSRD, o tom, ako sa môžu zúčastňovať alebo spolupracovať alebo kde môžu nájsť informácie o možnostiach zapojenia. Jedným z kľúčových faktorov vysvetľujúcich ťažkosti so šírením informácií sú chýbajúce komunikačné kanály medzi ústrednou vládou, miestnymi samosprávami, pracovníkmi VSRD a komunitou.

Školenie pracovníkov v tom, ako zaangažovať komunitu

- **Holandsko** zvyšuje úroveň prípravy pracovníkov v starostlivosti o deti na minimálnu úroveň kvalifikácie so zámerom zmeniť stav, keď v starostlivosti o deti pracovali nekvalifikovaní pracovníci spolu s kvalifikovanými. Odborná príprava obsahuje aj aspekt zapájania komunity: ako komunikovať a spolupracovať s inými sociálnymi a zdravotníckymi službami v oblasti učenia a oneskoreného vývoja.
- **Fínsko, Kórea a Portugalsko** vytvorilo možnosti vzdelávať pracovníkov v tom, ako môžu zlepšiť komunikáciu a spoluprácu s komunitnými službami. V týchto krajinách je problematika zahrnutá do základného vzdelávania pre pracovníkov VSRD.

Používanie písomných formulárov na šírenie informácií

- V **Austrálii** Úrad vzdelávania a starostlivosti o deti v ranom detstve poskytuje rodičom komplexné informácie o VSRD na svojich internetových stránkach. Úrad je súčasťou Ministerstva školstva, zamestnanosti a pracovných vzťahov a zodpovedá za výkon kľúčových záväzkov vlády v oblasti VSRD, usmerňovanie hlavných politických reforiem na celoštátnej úrovni a príslušné informovanie verejnosti on-line.

Zavedenie jedného centrálného informačného systému alebo kontaktného miesta

- V **Kórei** Ministerstvo zdravotníctva a sociálnych vecí vytvorilo v roku 2008 *I-Sarang* (dieťa milujúci) *Portál starostlivosti o dieťa* (predtým *e-Childcare system*), aby zabezpečilo rodičom a komunitám prístup k praktickým informáciám o jednotlivých centrách starostlivosti o deti, ako sú pomer pracovníci/dieťa, náklady, stravovanie a prostredia. Okrem toho bol v roku 2010 zavedený Komplexný informačný systém pre vzdelávanie v ranom detstve (*e-Kindergarten System*) s cieľom poskytovať rodičom a komunitám informácie o výchove detí a vzdelávaní v ranom detstve v materských školách.
- Vláda **Austrálie** zriadila bezplatnú telefonickú horúcu linku, ktoré poskytuje volajúcim informácie o VSRD. Linka je určená na poskytovanie informácií na požiadanie o službách VSRD v krajine rodičom, rodinám a príslušníkom komunity a môže sa využívať aj na podávanie sťažností na služby VSRD alebo na vyjadrovanie obáv.

Organizovanie stretnutí

- Centrá VSRD v **Holandsku** a v **Berlíne (Nemecko)** organizujú minimálne jeden deň otvorených dverí ročne. V tento deň centrá VSRD otvárajú svoje brány rodičom, rodinám, príslušníkom komunity a iným, ktorí sa zaujímajú o centrum VSRD. Poskytujú sa informácie o centre, ako aj o jeho aktivitách, a o tom, ako personál prispieva k ranému rozvoju.

Výzva 3: Dysfunkčné komunity

Komunity môžu zohrávať úlohu sociálnej siete podpory rodičov s cieľom znižovať stres, ako aj poskytovať zdroje pre deti, a tak centrá VSRD pridávať hodnotu. Keď sú však komunity dysfunkčné alebo im chýba sociálna súdržnosť, (neformálna) spoločenská kontrola a kolektívna efektívnosť, je na aktívnu pomoc ohrozeným rodinám potrebné vyvinúť oveľa väčšie úsilie.

Upevňovanie spolupráce medzi VSRD a inými sociálnymi službami

- V **Nórsku** sa spolupráca so službami zdravotníctva prejavila v projekte *Språkløftet* (Jazyková podpora) pri vyhľadávaní a pomoci deťom, ktoré potrebujú jazykovú stimuláciu, aby mohli navštevovať VSRD. V Groruddalen (v Oslo) projekt ponúka 20 hodín týždenne bezplatného pobytu v materskej škole všetkým deťom vo veku štyri a päť rokov. Táto spolupráca medzi službami viedla k zvýšeniu účasti všetkých detí, ale najmä detí s menšinovými jazykmi.
- Agentúry pre usadenie a služby imigrantom v **Britskej Kolumbii (Kanada)** poskytujú novým imigrantom rad služieb, vrátane informácií o službách súvisiacich so VSRD, aby stimulovali účasť.

- V **Nemecku** sú v mnohých obciach zriadené centrá pre rodičov a deti, ktoré spolupracujú s rozličnými sociálnymi službami s cieľom podporovať rozvoj v ranom detstve a vyhľadávať rané oneskorovanie sa v učení. Tieto služby spolupracujú pravidelne s inými inštitúciami súvisiacimi so životom rodiny, (raným) vzdelávaním a poradenstvom pre rodinu alebo rodičov. Centrá poskytujú rodinám s (malými) deťmi aj zdravotné informácie a spolupracujú pri tom so zdravotníckymi službami.
- V spolupráci s miestnymi nemocnicami a centrami verejného zdravia dostávajú **kórejské** deti zapísané v materských školách a centrách starostlivosti o deti bezplatnú lekársku prehliadku raz do roka alebo podľa potreby. Inštitúcie VSRD so znevýhodnenými deťmi, ktoré majú imigrantské alebo nízko príjmové zázemie spolupracujú s Centrami na podporu multikultúrnych rodín, Centrami na podporu zdravých rodín a Centrami ideálneho štartu tak, aby mohli poskytovať komplexné a integrované podporné služby týmto deťom a rodinám, pokiaľ ide o zdravie, výživu, starostlivosť a vzdelávanie.

Rozvoj komunitnej starostlivosti o deti v cieľových oblastiach

- **Flámsko (Belgicko)** vytvorilo komunitné centrá starostlivosti v chudobnejších socio-ekonomických oblastiach. Fungujú inak ako bežné centrá starostlivosti, keďže špecificky podporujú využívanie starostlivosti o deti zo strany zraniteľných rodín. Kľúčom tohto osobitného prístupu je ich ukotvenie v konkrétnej komunite a vysoké zapojenie cieľovej skupiny. Centrá najímajú personál priamo z komunity a personál pracuje priamo s deťmi a dáva im rovnaké príležitosti v organizácii. Pracovná sila takto zastupuje susedstvo, čo povzbudzuje zapojenie komunity. Zámerom je stimulovať rozvoj detí v rámci centra, ako aj príslušníkov komunity pomocou školenia.

Zameranie na susedstvá v zlej socio-ekonomickej situácii

- V roku 1994 päť programov Head Start s **Spojených štátach** vytvorilo modelové projekty prevencie zneužívania látok s názvom Vyrastať slobodní s cieľom podporiť rodiny a susedstvá ekonomicky znevýhodnených detí predškolského veku. Projekty sa zamerali na rodiny a sídliská, v ktorých žijú deti programu Head Start v úsilí chrániť ich pred zneužívaním látok a s tým spojenými problémami. Veľké ťažisko bolo na stratégiách opierajúcich sa o komunitu vo forme koalícií, pracovných skupín pre „bezpečné priestory“, ktoré zabezpečovali plochy pre deti, bezpečné a čisté z hľadiska zneužívania látok, a školenia ako predchádzať zneužívaniu látok. Do realizácie boli zapojené rôzne komunitné služby, napr. miestne policajné zložky, mládežnícke organizácie, cirkvi a rôzne civilné organizácie. Medzi výsledkami boli väčšie zapojenie komunity do VSRD, čistejšie a bezpečnejšie školy a susedstvá, lepšie vzťahy medzi obyvateľmi a praktikmi VSRD, rodičmi a príslušníkmi komunity a silnejšie normy komunity proti užívaniu drog a alkoholu.
- V **Bavorsku (Nemecko)** služby na ochranu a rozvoj dieťaťa medzi sebou spolupracujú v sieti (*Koordinierende Kinderschutzstellen [KoKi]*). *KoKi* sú súčasťou Úradov sociálnej ochrany mládeže (s dotáciami od ministerstva mládeže) a zameriavajú sa na socio-ekonomicky znevýhodnené rodiny a rodiny zažívajúce vysokú mieru napätia. Týmto rodinám aktéri siete, vrátane odborných služieb pre deti, mládež a zdravie, poskytujú špecializovanú pomoc. Práca prichádzajúca zo siete predchádza tomu, aby rodiny zažívali nepriaznivé rodinné situácie, znižuje napätie medzi rodinnými príslušníkmi, zlepšuje rodičovské kompetencie a podporuje rozvoj a učenie detí v ranom detstve.

- V **Bádensko-Württembersku (Nemecko)** prispieva približne 50 materských centier a rodinných centier, organizovaných ako Fórum matiek Bádensko-Württemberska a vytváranie jeho sietí k integrácii rodín do ich miestnej komunity. Tento vplyv môže zlepšiť všeobecnú situáciu rodín. Aktivity materských a rodinných centier sa sústreďujú na sociálne učenie detí a cieľ budovať kontakty a vymieňať si životné skúsenosti medzi rodičmi. V materských centrách si matky, ktoré sú hlavnou cieľovou skupinou aktivít, môžu prehĺbiť a zvýšiť svoje sociálne kompetencie. Osamelí rodičia dostávajú príležitosť rozvíjať udržateľné perspektívy pre svoju budúcnosť. Zmeny vedúce ku krízam v rodine je možné zistiť, zmierniť a odvrátiť. Mnohé inštitúcie starostlivosti o deti prešli vývojovým procesom na centrá pre rodiny. Takto získavajú kontakt s rodičmi a upevňujú ich schopnosti starať sa o svoje deti.

Výzva 4: Spolupráca s inými službami a inými stupňami vzdelávania

Mnohé krajiny majú ťažkosti v presadzovaní spolupráce v rámci rôznych služieb pre deti, hoci takáto spolupráca je rozhodujúca pre celostný a sústavný rozvoj dieťaťa. Často to spôsobuje skutočnosť, že tieto služby sú riadené a spravované odlišnými orgánmi.

Je to spôsobené aj tým, že pracovníci a manažéri VSRD nedostatočne poznajú, aké druhy iných služieb sa ponúkajú a sú dostupné deťom a rodinám využívajúcim ich centrá.

Integrácia starostlivosti a vzdelávania detí v ranom detstve na úrovni obcí pre zrozumiteľnejšie služby

- V meste **Sano, Tochigi (Japonsko)** sa správa starostlivosti a správa vzdelávania detí v ranom detstve integrujú na úrovni obce, pričom súkromné materské školy sú nabádané k tomu, aby sa stali detskými integrovanými centrami (*Kodomo-en*). *Kodomo-en* slúžia ako kontaktné miesta pre príslušníkov komunity, pokiaľ ide život rodiny a výchovu detí v meste. Často sa uvádza, že sú schopné lepšie zaistiť rozvoj detí a stimulujú rozvoj komunity. V súčasnosti nie sú ešte všetky súkromné materské školy zmenené na integrované centrá pre deti, hoci mesto Sano v súčasnosti pracuje na premene niekoľkých súkromných materských škôl na *Kodomo-en*. V tejto súvislosti dostávajú pracovníci odbornú prípravu, aby boli schopní pracovať v integrovaných detských centrách.

Nabádanie k spolupráci medzi VSRD a základnými školami na plynulý prechod

- V **Slovinsku** môžu byť predškolské zariadenia súčasťou základnej školy. Predškolská aj základná škola majú spoločného riaditeľa, poradenské služby a iné aspekty, napr. chodby a jedáleň. V rámci takéhoto integrovaného systému majú deti predškolského a školského veku príležitosť často sa stretať a spolupracovať. Každá pedagogická inštitúcia má svoj vlastný pedagogický personál, ktorý zodpovedá za pedagogickú prácu a obsah práce v svojom odbore. Vďaka takémuto integrovanému systému sú niektoré prístupy, spôsoby a metódy práce používané predškolskými učiteľmi častejšie používané aj na prvom stupni povinnej školskej dochádzky. To uľahčuje prechod z predškolského vzdelávania do základnej školy. Keď sú zabezpečenia VSRD a základné školy oddelené, deti základných škôl často navštevujú deti predškolského veku a pripravujú pre ne rôzne aktivity, napríklad bábkové alebo tanečné predstavenia. Spolu organizujú aj oslavy a využívajú spoločne miestnosti a priestory (ihrisko). Tieto iniciatívy sa zavádzajú s cieľom uľahčiť prechod z predškolského do základného vzdelávania.

- V **Britskej Kolumbii (Kanada)** rýchlo vzrástol počet financovaných povolených miest starostlivosti o deti na pôde základných škôl. V roku 2009/10 bolo približne 800 zariadení s 27 000 miestami starostlivosti o deti umiestnených na pôde školy. Táto spolupráca medzi školskými radami a zabezpečeniami starostlivosti znížila prechody detí medzi školou a starostlivosťou o deti.
- V **Nemecku** na zabezpečenie plynulého prechodu detí z predškolskej inštitúcie do základnej školy obe tieto zabezpečenia často vzájomne spolupracujú. Obe inštitúcie si vymieňajú svoje učebné programy a pedagogické aktivity a snažia sa zabezpečiť, aby spolu ladili v najdôležitejších predmetoch a témach. Okrem toho sa v celých službách diskutuje o rozvoji detí a personál predškolského aj školského vzdelávania zapája rodičov do prechodu a do otázok, čo sa zmení pre ich dieťa. To zaručuje plynulosť procesu učenia a rozvoja dieťaťa a pripravuje školy na deti a deti na školy.

Zbližovanie centier VSRD a rôznych komunitných služieb

- V **Nórsku** je projekt *BOKTRAS* založený na spolupráci verejných knižníc a materských škôl s cieľom zoznamovať malé deti s literatúrou. Ide o trojročný projekt spočívajúci v tom, že sú v materských školách zriaďované pobočky knižníc. Zapojené knižnice sa takto dostávajú k viacerým rodinám než len k tým, ktoré už o nich vedia alebo služby knižnice využívajú. Takto už prístup rodín k detským knihám neobmedzuje časová tieseň, vzdialenosť k najbližšej knižnici alebo jej úradné hodiny. Knižnice využívajú materské školy ako pole pôsobnosti pre aktívnu propagáciu literatúry, čím pomáhajú rozvíjať jazykové a sociálne zručnosti detí.
- V **Číne** Čínska nadácia pre rozvojový výskum (CDRF) realizovala projekty rozvoja dieťaťa v ranom detstve so zameraním na zdravie a rané vzdelávanie v Centrách raného vzdelávania. Ako súčasť príspevkov k rozvoju zdravia detí boli tehotným ženám poskytované bezplatné výživové doplnky a zdravotné prehliadky. Okrem toho zdravotnícky personál obvodných nemocníc zabezpečuje tehotným ženám a matkám detí do dvoch rokov školiace prednášky o výžive a doplnkovom kŕmení. Rozdávajú aj balíčky (výživové doplnky) pre deti staršie ako šesť mesiacov (až do veku 24 mesiacov).
- V **Holandsku** sú vzdelávacie a sociálne služby častejšie integrované do škôl na širšom základe. Existuje veľa typov širšie koncipovaných škôl, ale všetky sú založené na myšlienke integrácie služieb. Vzdelávacie zariadenia, rekreačné zariadenia, služby starostlivosti o deti, detské zdravotné služby, atď. sú integrované do siete podľa oblastí alebo dokonca do jednej multifunkčnej budovy.
- V **Austrálii** centrá VSRD pozývajú komunitné služby, napr. zdravotné služby na stretnutia s rodičmi, aby informovali účastníkov o svojich službách. To zlepšuje informovanosť rodičov ako aj pracovníkov VSRD o komunitných službách a podnecuje spoluprácu medzi poskytovateľmi vzdelávania a sociálnych služieb.
- Ministerstvo školstva a rozvoja v ranom detstve **Ostrova princa Eduarda (Kanada)** má odbor pre rozvoj v ranom detstve, ktorý spolupracuje s inými školskými odbormi, ministerstvami a službami a komunitou s cieľom spolupracovať v oblastiach vzájomného zapájania a mandátu, pokiaľ ide o raný rozvoj.
- Materské školy v **Britskej Kolumbii (Kanada)** čoraz viac spolupracujú so zdravotnými službami v oblasti vyšetřovania sluchu a zraku, plánovania bezpečnosti pre deti so zdravotnými poruchami, individuálneho cvičenia alebo opatrovateľskej pomoci pre deti, ktoré potrebujú lekárske intervencie v materských školách. Logopédia, fyzikálna

terapia a pracovná terapia sa tiež poskytujú deťom so špeciálnymi potrebami, ktoré potrebujú intervencie, aby mohli navštevovať materskú školu. Ak boli deti odobraté zo starostlivosti svojich rodičov, centrá VSRD tiež spolupracujú so službami sociálnej pomoci deťom.

- V apríli 2011 **Manitoba (Kanada)** zriadila Útvar vzdelávania v ranom detstve vo vzdelávaní Manitoby, aby posilnila spojenie medzi raným učením a starostlivosťou a materskými školami až po 12. triedu školského systému provincie. Prácou útvaru je lepšia medzirezortná spolupráca pomocou partnerstiev so školskými odbormi, inými vládnymi ministerstvami (provinčnými, federálnymi), sektormi raného učenia a starostlivosti o dieťa, záujmovými skupinami pre vzdelávanie a rodičmi, s cieľom presadzovať programovanie a služby primerané rozvoju, ktoré pomáhajú pripravovať deti na úspešný nástup do školy a optimálne učenie v raných rokoch. Okrem toho niektoré zariadenia starostlivosti o deti sú umiestnené spoločne s inými komunitnými a sociálnymi službami. Tieto centrá umožňujú príslušníkom komunity získať ľahší prístup k službám a môžu lepšie riešiť potreby danej komunity.
- V **Slovinsku** sa prebiehajúci projekt Zdravé predškolské vzdelávanie, ktorý pripravili Regionálne inštitúty verejného zdravia realizuje vo veľkom počte predškolských zariadení. Projekt obsahuje rôzne aktivity podporujúce deti, rodičov a odborný personál, aby robili zdravé každodenné voľby vo všetkých oblastiach, ktoré ovplyvňujú zdravie ľudí, *napr.*, doprava (chôdza pešo) a strava (ovocie). S cieľom zabezpečiť, aby všetky deti v Slovinsku mali zdravý život, zamestnávajú predškolské zariadenia odborníkov zdravia a hygieny. Títo zodpovedajú za zostavovanie kvalitných, výživných jedálnych lístkov a za poradenstvo a sledovanie hygieny a bezpečnosti v centre. Špeciálne jedálne lístky sa zostavujú pre deti, ktoré z dôvodov rôznych zdravotných problémov potrebujú špeciálnu diétu. Rodičia sú pred zápisom detí do predškolského zariadenia povinní priniesť potvrdenie pediatra o očkovaní dieťaťa a o jeho zdravotnom stave, ako aj informácie o potenciálnych zdravotných problémoch dieťaťa, aby sa zabezpečila dobrá informovanosť pracovníkov a vedenia zariadenia o zdraví ich detí.
- **Nemecko** podporuje prípravu 600 miestnych iniciatív zameraných na zlepšenie VSRD. Podpora zahŕňa uľahčovanie, zmierňovanie, budovanie kapacít a komunikáciu s verejnosťou. V týchto sieťach sa centrá VSRD a iní lokálni aktéri spájajú, aby spoločne analyzovali proces a stanovili miestne agendy. Siete tvoria miestne samosprávy a miestny nezávislý sektor, tak aby sa zaistila tvorba koncepcií rešpektujúcich lokálne potreby. Tento program je celoštátny: miestne iniciatívy majú možnosť stretať sa na regionálnej a celoštátnej úrovni a vymieňať si skúsenosti. Hlavnými cieľmi programu sú: 1) zlepšenie kvality a kvantity VSRD; 2) podnietenie verejnej diskusie a zapojenie tých, ktorí prijímajú rozhodnutia na miestnej a národnej úrovni; a 3) vytvorenie synergických účinkov medzi rôznymi federálnymi, štátnymi a miestnymi iniciatívami v oblasti VSRD. Tento program s názvom *Anschwung* (Postrčenie) je spoločnou iniciatívou federálnej vlády, Ministerstva pre rodinu, starších občanov, ženy a mládež a Nadácie nemeckých detí a mládeže.
- Predškolské zariadenia v **Španielsku** často vyhľadávajú spoluprácu s miestnymi komunitnými službami a podnikmi na financovanie mimoškolských aktivít a na pomoc alebo podporu pri zavádzaní vyučovacích a učebných aktivít. Okrem toho môžu miestne zdravotné služby alebo iné komunitné služby prichádzať do predškolských zariadení a do škôl učiť deti o hygiene, zdraví a pod.

Vytváranie siete na podporovanie rozvoja dieťaťa a pocitu pohody v ranom detstve

- Mesto **Stuttgart (Nemecko)** iniciovalo spolu s Nadáciou Róberta Boscha v roku 2007 Európsku sieť miest pre deti. Sieť ponúka európskym mestám možnosť cezhraničnej výmeny a rozvíjania progresívnych koncepcií venovaných presadzovaniu zdravého života detí, mladých ľudí a rodičov v mestskom prostredí. Bola vytvorená na pozadí demografickej situácie v Európe, ktorá predstavuje obrovskú výzvu pre dlhodobú životaschopnosť európskych miest. V roku 2008 mesto Stuttgart, Sieť miest pre deti, Nadácia Róberta Boscha, Snem miestnych a regionálnych samospráv Rady Európy a Rada európskych obcí a regiónov iniciovali európsku cenu excelentnosti „Mesto pre deti“, udeľovanú mestu, ktoré mimoriadne vynikne v podporovaní zdravého života detí a rodičov. Táto cena sa udeľuje každý rok a má motivovať mestá k výmene iniciatív a osvedčených postupov citlivých k deťom a rodinám.
- Vláda **Ostrova princa Eduarda (PEI) (Kanada)** potvrdila svoje záväzky voči deťom a rodinám prostredníctvom ustanovenia Detského sekretariátu v roku 2000. Detský sekretariát PEI je skupina komunitných a vládnych zástupcov pracujúca vo všetkých sektoroch, komunitách, ministerstvách ako kolektívny hlas na zlepšení výsledkov u detí vo veku do osem rokov. V zásade je Sekretariát „sieťou sietí“, ktorá sa napája na iné existujúce siete a koalície, ktoré pracujú v prospech malých detí a ich rodín. Ťažisko je na profilovaní zdravého rozvoja dieťaťa, podpore poznatkov, výmene a osвете, inšpirovaní opatrení a ovplyvňovaní politiky. Medzi členmi Detského sekretariátu PEI sú zástupcovia siedmich vládnych ministerstiev a 12 komunitných sietí.

AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK, PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU

Táto časť zhŕňa skúsenosti krajín ako ponaučenia získané zo:

- Zlepšovania zapojenia rodín a komunít

Jej cieľom je dať rýchly prehľad o výzvach a rizikách, ktoré je potrebné zvážiť pri realizovaní iniciatív politiky.

ZLEPŠOVANIE ZAPOJENIA RODÍN A KOMUNÍT

Poučenie 1: Prekonajte administratívne prekážky a uznajte, že zapojenie rodín a komunít sa týka rovnako sociálnej politiky ako aj vzdelávacej politiky

Flámska a francúzska komunita Belgicka, Britská Kolumbia (Kanada), Japonsko, Kórea, Mexiko, Holandsko, Nórsko a Slovinsko uznávajú, že pestovanie dobrých vzťahov a uľahčovanie otvorenej komunikácie s inými službami (*napr.* sociálnymi alebo zdravotnými službami) je dôležité. Hlavným dôvodom je skutočnosť, že to zvyšuje včasné odhalenie zaostávania v učení. Zlepšuje sa však aj informovanosť tých rodičov, ktorých deti nenavštevujú VSRD o možnostiach ich účasti. Japonsko sa poučilo, že prácou s dôležitými sociálnymi a rozvojovými agentúrami môže výchovu detí uskutočňovať spoločnosť ako celok a detské centrá sa naučili od iných služieb ako zlepšovať učebné prostredie malých detí. Kórea sa prostredníctvom svojho projektu *Dream Start* určeného pre znevýhodnené deti a rodiny presvedčila, že spolupráca viacerých rezortov je rozhodujúca pre zabezpečenie komplexných služieb, vrátane zdravotnej starostlivosti, výživy, starostlivosti a vzdelávania. Zistili, že rezorty môžu zmluvne zapojiť odborníkov iných rezortov s cieľom integrovať obsah (*napr.* rezort školstva môže najatť odborníka rezortu zdravotníctva, aby dosiahol začlenenie informácií týkajúcich sa zdravia do podporných programov pre rodičov a naopak).

Nový Zéland sa presvedčil, že zapojenie rodičov je možné zahrnúť nielen do politik VSRD, ale aj do sociálnych politik pre rodiny, čo podporuje rozvoj stabilného domáceho prostredia a raný rozvoj detí zároveň. Služby v Novom Zélande buď pridávajú rozvojové aktivity pre rodičov do už existujúceho vzdelávacieho centra raného detstva alebo spájajú vzdelávanie v ranom detstve do sledu služieb, ktoré zabezpečuje agentúra sociálnych služieb. Každým z týchto spôsobov sú rodičia do veľkej miery zapojení do činností a realizácie programu. Tieto iniciatívy sa najčastejšie uskutočňujú v oblastiach s vysokým počtom znevýhodnených rodín.

Program *Early Head Start* v **Spojených štátoch** integruje v prístupe politiky raného vzdelávania a sociálne politiky. Je zrejmé, že integrácia rôznych politik a spolupráca so sociálnymi službami lepšie uspokojujú potreby rodín a rodiny sa viac zapájajú a viac zaujímajú o vzdelávanie svojich detí. *Early Head Start* pomáha rodinám dostať sa k potrebným službám buď priamo alebo

pomocou odporúčaní na komunitné zdroje. Tieto služby poskytujú rodinám, kde nastali mimoriadne udalosti alebo kríza pomoc, napríklad potraviny, ubytovanie, ošatenie a dopravu; poučenie o výžive, o duševnom zdraví; služby gramotnosti pre rodinu; a prenatálnu a postnatálnu starostlivosť a zdravotné vzdelávanie pre tehotné ženy v programoch Head Start.

Ponaučenie 2: Objasňujte účel zapojenia rodín a komunit a uist'ujte sa, že vlády, manažéri a pracovníci VSRD vedia ako komunikovať s rodinami a komunitou a ako ich zapájať

Austrália, flámska a francúzska komunita Belgicka, Fínsko, Mexiko, Holandsko, Nórsko, Japonsko, Slovinsko, Švédsko a Turecko zisťujú, že systémy informovania rodičov a príslušníkov komunit o možnostiach ich zapojenia by sa mali zaviesť na úrovni centra aj politiky. Krajiny sa poučili, že sústavná úprimná a otvorená dvojsmerná komunikácia s pedagógmi pomáha rodinám cítiť sa spojené so životnou skúsenosťou svojich detí pri vzdelávaní a starostlivosti a pomáha im budovať si vzájomnú dôveru. V tejto súvislosti sa ukázalo byť užitočné zverejňovať informácie o rôznych možnostiach účasti, napr. pomocou Internetu. Krajiny upozornili aj na to, že vysvetľovanie cieľov a zámerov zapojenia rodičov a komunit verejnosti prispieva k dosahovaniu všeobecného povedomia o zámeroch každého z týchto typov zapojenia.

Britská Kolumbia (Kanada), Holandsko, Nórsko, Portugalsko, Slovenská republika, Švédsko a Turecko sa zhodujú v tom, že stimulácia a povzbudzovanie k realizovaniu aktivít zapájania, od úrovne vedenia po úroveň praktikov, sú rozhodujúce. Krajiny zisťujú, že keď chýba podpora na úrovni vedenia, v centrách je slabšie zapojenie rodín aj komunity.

V **Japonsku** sa učitelia materských škôl a pracovníci starostlivosti o deti proaktívne denne zhovávajú s rodičmi, keď vyzdvihujú deti z centra. Zistili, že to stimuluje záujem rodičov o rozvoj ich dieťaťa, ako aj záujem o pracovné dianie v centre. **Fínsko** a **Slovinsko** uviedli, že je potrebné dobre chápať vzťahy medzi rodičmi a praktikmi, v ktorých sú všetci zainteresovaní považovaní za rovnako dôležitých pre rozvoj dieťaťa. Cieľom týchto vzťahov by malo byť prosperovanie dieťaťa v ranom detstve, keďže to je konečným zámerom týchto vzťahov. **Nórsko** tiež naznačilo, že tieto vzťahy zaangažovania by mali vyhovovať multikultúrnej spoločnosti, keďže rodiny majú často odlišné kultúrne a jazykové zázemie.

Ponaučenie 3: Diverzifikujte komunikačné kanály a metódy podľa rôznych rodinných zázemí a potrieb (napr. jazyk, rozvrh a prostriedky doručovania odkazov)

Nórsko zistilo, že účasť rodičov s odlišnými zázemiami, vrátane rodičov z menších alebo s nízkym vzdelaním v nórskom poradnom výbore rodičov pre materské školy podporuje spoluprácu medzi materskými školami a domácnosťami detí. Táto spolupráca prispieva k vyrovnávaniu sociálnych nerovností. Na to, aby sa rodičia zapájali, je potrebné zohľadniť jazykovú a kultúrnu rôznosť. **Holandsko** poukazuje na dôležitosť jasného a zrozumiteľného usmernenia vo viacerých jazykoch o možnostiach zapájať sa. To vyvoláva záujem o aktivity zapojenia aj zo strany rodín s nižším socio-ekonomickým postavením, napr. rodín etnických menšín. **Kórea** sa snaží vytvárať viaceré spôsoby komunikovania s multikultúrnymi rodinami, keďže deti vo veku nula až päť rokov tvorili v roku 2010 takmer 60% mladých do 18 rokov v multikultúrnych rodinách. Tvorí sa rôzne informačné materiály na základe zistení z rozhovorov a preloženého prieskumného dotazníka pre multikultúrne rodiny, ktorý sa týkal úrovne poznatkov o denných činnostiach a programoch inštitúcií VSRD, informácií najviac

potrebných pri výchove detí, a pod. Okrem toho bol preložený Sprievodca pre rodičov do ôsmich jazykov; na podporu výchovy detí v domácnosti boli poskytnutí pomocníci; sprístupnili sa prekladateľské služby a poradenská horúca linka, atď.

Austrália uviedla, že program domácej interakcie pre rodičov a deti pomohol zapojiť menšinové a sociálne znevýhodnené rodiny formou návštev v domácnostiach. Rodičia uvádzali, že program mal pozitívny účinok na ich vzťah s dieťaťom a na výsledky dieťaťa v škole a to zvýšilo ich záujem o programy včasnej intervencie. Aj u dieťaťa aj u rodičov sa zistilo zlepšenie pocitu identity a sebaúcty. Niektorým rodičom ich účasť v programe otvorila aj možnosti pokračovať v ďalšom vzdelávaní a/alebo možnosť zamestnať sa. Krajina sa naučila, že sústavná, otvorená dvojsmerná komunikácia vedie k tomu, že rodičia sa cítia byť spojení s centrom alebo programom a pomáha im to budovať si dôveru k službe a pedagógom.

Írsko zisťuje, že proaktívne zabezpečenie informácií je pre rodičov a príslušníkov komunity veľmi dôležité a stimuluje ich zapájanie. Hoci sa Internet v Írsku bežne využíva, oprávnené domácnosti dostávali fyzické listy o zavedení všeobecného predškolského zabezpečenia. Distribúcia týchto listov podľa nich zvýšila počet rodín, ktoré prihlásili svoje deti do VSRD.

Kórea sa poučila, že uspokojovanie potrieb rodičov v oblasti úradných hodín zariadení VSRD veľmi prispieva k zvýšeniu úrovni spokojnosti rodičov so zabezpečením služieb. Od zavedenia možnosti služieb starostlivosti o deti vo večerných hodinách v materských školách sa úroveň spokojnosti rodičov s celodennými materskými školami zvýšila z 58% v roku 2009 na 97% v roku 2010, pričom vplyvy služieb dlhšej starostlivosti o deti na rozvoj dieťaťa sú nejasné. Očakáva sa, že vyššia spokojnosť rodičov povedie k oživeniu zamestnanosti žien.

Flámsko (Belgicko), Britská Kolumbia (Kanada), Japonsko, Mexiko, Holandsko, Nórsko, Portugalsko, Slovenská republika a Švédsko zisťujú, že je účinné dávať pracujúcim rodičom možnosti zapojiť sa mimo bežného pracovného času (*napr.* nie počas dňa, keď väčšina ľudí pracuje). To zvyšuje zapojenie rodičov, najmä na stretnutiach o rozvoji detí.

Ponaučenie 4: Argumentujte za dlhodobé výsledky a ukazujte, že zapojenie v ranom detstve vedie neskôr k záujmu o učenie detí

V **Britskej Kolumbii (Kanada)** hodnotenia v súvislosti s programami raného vzdelávania StrongStart BC ukazujú, že rodičia vysoko hodnotia svoje zapojenie a pozorujú významný vplyv na deti a na zvýšenie svojej vlastnej schopnosti pomáhať pri rozvoji a učení svojich detí. Britská Kolumbia zistila, že rodičia, ktorí sa zapojili do programu VSRD, častejšie zostávajú angažovaní v učení svojich detí v neskorších štádiách školského vzdelávania, čo pozitívne ovplyvňuje úspešnosť v škole.

AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE

Tento hárok bol pripravený na základe medzinárodných trendov a je určený na pomoc úvahám o tom, kde sa vaša krajina nachádza, pokiaľ ide o:

- Zapojenie rodín a komunít

Cieľom je zvýšiť povedomie o nových otázkach a zistiť oblasti, v ktorých by sa mohli urobiť zmeny; nie je cieľom známkovať prax. Prosíme vás, zamyslite sa nad súčasným stavom a zakrúžkujte číslo na stupnici 1 až 5.

ZAPOJENIE RODÍN A KOMUNÍT

Zapojenie rodín	Vôbec nie					Veľmi dobre				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Komplexná politika pre rodiny a deti je spoločná v rámci rôznych sociálnych a vzdelávacích služieb s cieľom zapojiť rodiny do služieb VSRD.	1	2	3	4	5					
2. Umožňuje a zabezpečuje sa dostatočná komunikácia a spolupráca medzi národnou vládou a miestnymi orgánmi v oblasti stratégií na zapojenie rodičov.	1	2	3	4	5					
3. Navrhovatelia politiky a poskytovatelia VSRD si uvedomujú dôležitosť „domáceho kurikula“, t.j. bežných denných činností, stimulovania rozhovorov s deťmi, čítania doma, a pod.	1	2	3	4	5					
4. Sú snahy pomôcť rodičom zabezpečiť dobré domáce učebné prostredia pre efektívny rozvoj dieťaťa, napr. prostredníctvom školenia pracovníkov, vzdelávacieho programu a kampaní styku s verejnosťou.	1	2	3	4	5					
5. Pracovníci VSRD sú školení s cieľom podporovať rodičov, napríklad usmerneniami a odbornou prípravou.	1	2	3	4	5					

6. Programy rodičovských zručností alebo iné podporné programy používajú tí, čo ich najviac potrebujú a zodpovedajú ich potrebám.	1	2	3	4	5
7. Rodičia sú zapájaní nielen ako „užívatelia“ služieb VSRD ale viacerými inými spôsobmi (<i>napr.</i> ako poskytovatelia VSRD, dobrovoľníci, členovia výborov rozhodovania, partneri).	1	2	3	4	5
8. Služby VSRD sledujú stupeň zapojenia rodín z dôvodu zlepšovania kvality.	1	2	3	4	5
9. Domáce návštevy sa organizujú pre tých, ktorí takýto program potrebujú.	1	2	3	4	5
Zapojenie komunit	Vôbec nie		Veľmi dobre		
10. Medzi službami VSRD a inými službami určenými rodinám je koordinácia (<i>napr.</i> koordinácia so zdravotníckymi službami, sociálnymi pracovníkmi).	1	2	3	4	5
11. Je umožnená a zabezpečená dostatočná komunikácia a spolupráca medzi miestnymi orgánmi a službami VSRD v oblasti stratégií na zapojenie komunit.	1	2	3	4	5
12. Zdroje, ktoré sú v komunitách (<i>napr.</i> knižnice, múzeá, mimovládne organizácie, podnikateľské subjekty) sa zisťujú a využívajú.	1	2	3	4	5
13. Komunitní vodcovia sú zapájaní do plánovania a tvorby vzdelávacích programov a materiálov tak, aby odrážali hodnoty komunity v miestnom prispôbení vzdelávacieho programu.	1	2	3	4	5
14. Deťom a ich rodičom žijúcim v dysfunkčných komunitách sa poskytuje pomoc v spolupráci s inými cieľovými opatreniami pre komunity.	1	2	3	4	5

NÁSTROJ POLITIKY 5

ZLEPŠENIE ZBERU ÚDAJOV, VÝSKUMU A MONITOROVANIA

Údaje a monitorovanie môžu byť výkonnou pákou povzbudzovania kvality vo VSRD tým, že zisťujú fakty, trendy a dôkazy o tom, či majú deti spravodlivý prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Môžu sa použiť na zaistenie zodpovednosti a/alebo zlepšenia podporných programov. Môžu pomáhať analyzovať a určovať vhodné politické odpovede na základe vhodných indikátorov. Môžu pomáhať aj rodičom, aby robili informované rozhodnutia pri výbere služieb. Krajiny využívajú rôzne nástroje monitorovania ako sú rozhovory, pozorovania, štandardizované testy, portfóliá, rating kvality a prieskumy vhodné pre konkrétny účel.

Výskum tiež môže byť vplyvným nástrojom formovania politiky a praxe. Vo VSRD zohráva výskum kľúčovú úlohu pri vysvetľovaní úspešnosti alebo zlyhávania programov, pri stanovení priorít oblastí dôležitých pre investície do VSRD a pri informovaní praxe VSRD prostredníctvom dôkazov. Krajiny udávajú ťažkosti so zlepšovaním výskumu, napr. takto i) potreba ďalšieho preukázania účinkov VSRD a analýza pomeru nákladov a prínosov; ii) nedostatočne skúmané oblasti alebo oblasti, o ktoré vzrastá záujem; a iii) ďalšie šírenie.

AKČNÁ OBLASŤ 1 – POUŽITIE VÝSKUMU NA FORMOVANIE POLITIKY A INFORMOVANIE VEREJNOSTI

Táto časť obsahuje nasledujúci stručný prehľad výskumu:

- Zber údajov a monitorovanie sú dôležité
- Výskum VSRD je dôležitý

ZBER ÚDAJOV A MONITOROVANIE SÚ DÔLEŽITÉ

Čo je zber údajov a monitorovanie?

Pri zbere údajov VSRD ide o zber strategických informácií o službách VSRD (*napr.* ponuka, využívanie finančných prostriedkov, neuspokojené potreby a kvalifikácie učiteľov) s cieľom podporovať rozhodovanie na národnej a miestnej úrovni (OECD, 2001).

Monitorovanie VSRD znamená neustále hodnotiť výkonnosť systému, ako aj kvalitu programov na účely zodpovednosti a/alebo zlepšovania, s poukazom na trendy v sektore VSRD a prispievať k možnostiam voľby rodičov (OECD, 2006).

Čo je v stávke?

Nedávna globálna ekonomická kríza a tlaky na financovanie vzdelávania zdôrazňujú potrebu niešť zodpovednosť a snažiť sa o „získanie hodnoty za vynaložené prostriedky“ v rezorte vzdelávania, vrátane VSRD, a o rozvoj politiky opierajúcej sa o dôkazy. Na to, aby vlády dosiahli rozvoj dôkazmi podloženej politiky musia správy organizovať zber údajov v oblasti VSRD a pokryť dôležité oblasti politiky VSRD, ako je dopyt, ponuka a využívanie miest vo VSRD, objem a pridelovanie verejných financií, postavenie detí (demografické, zdravotné, socio-ekonomické, atď.) v rámci služieb VSRD a mimo nich, a nábor a úrovne prípravy personálu (OECD, 2006).

Vo výskume vzdelávania sa často predpokladá, že programy financované tým istým zdrojom alebo určené tej istej vekovej skupine sú rovnocenné v programovom zabezpečení a úrovni kvality¹ (Patton, 2008). Informácie dôležité pre politiku raného detstva sa často odvodzujú z údajových súborov vytvorených pre iné vekové skupiny a účely. Takéto obmedzenia vedú k nejistej tvorbe politiky na vnútroštátnej úrovni a nedostatku spoľahlivých údajov, porovnateľných na medzinárodnej úrovni. (OECD, 2006).

¹ Patton to označuje ako „problém označenia čiernej skrinky“ (Patton, 2008, s. 142).

Logická spojitosť a koordinácia zberu údajov a monitorovania týkajúceho sa VSRD naďalej predstavujú výzvu, hoci niekoľko krajín OECD modifikuje svoje informačné systémy tak, aby zahŕňali aj údaje o malých deťoch. Príkladom je Kampaň o kvalite údajov v Spojených štátoch, ktorá povzbudzuje a podporuje tvorcov štátnej politiky k zlepšovaniu dostupnosti a využívania kvalitných údajov o VSRD a o iných stupňoch vzdelávania. Kampaň poskytuje nástroje a zdroje, ktoré pomáhajú štátom realizovať a používať longitudinálne údajové systémy (Laird, 2008). Napriek zlepšeniu zberu údajov a monitorovania zostávajú údaje o veľmi malých deťoch (vo veku nula až tri roky) ťažko dostupné (OECD, 2006). Tieto medzery v poznatkoch o malých deťoch oslabujú tvorbu politiky v oblasti VSRD a majú vplyv nielen na medzinárodnú porovnateľnosť, ale aj na vnútroštátne otázky ako je ochrana dieťaťa (OECD, 2006).

Prečo na zbere údajov a monitorovaní záleží?

Väčšia zodpovednosť a lepšie služby

Zber údajov a monitorovanie môžu pomôcť zistiť fakty a dôkazy o sektore VSRD, napríklad, či majú deti spravodlivý prístup ku kvalitným VSRD; a to môže zabezpečiť zodpovednosť v oblasti kvalitných systémov VSRD. Finančné sledovanie a monitorovanie môžu byť informačným podkladom pre plánovanie, prispieť k efektívnejšiemu pridelovaniu zdrojov a zvýšiť rentabilitu (Bennett, 2002).

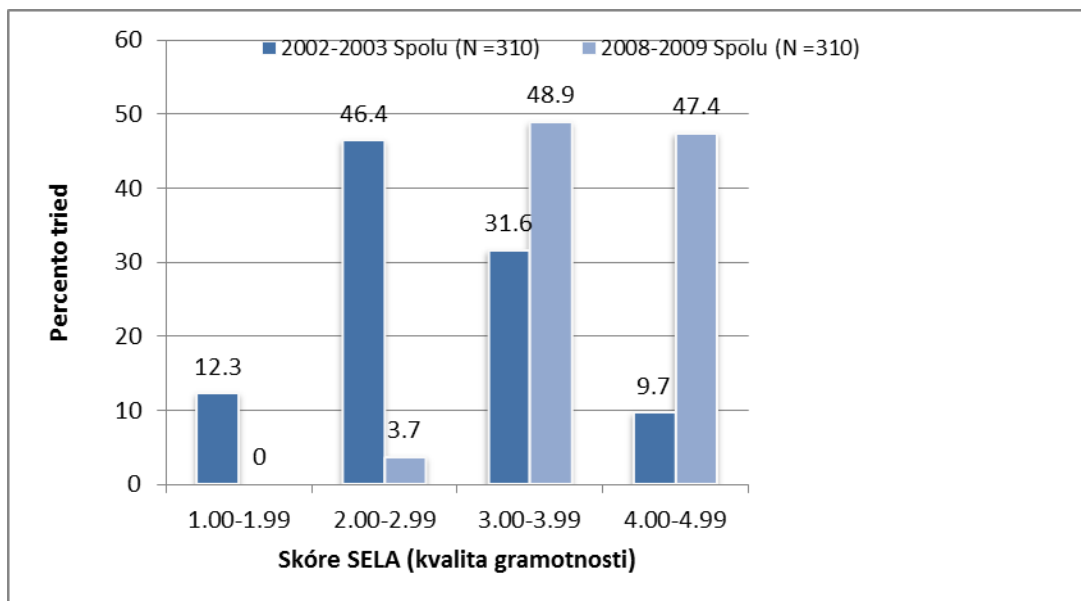
Niekoľko štúdií zistilo, že zber a monitorovanie kvalitných údajov môže viesť k vyššej kvalite programov, ako sa to prejavilo pri prijímaní vyšších štandardov, pri lepších hodnoteniach prostredia tried a vyššom počte certifikovaných učiteľov (Office of Child Development and Early Learning, 2010; RAND, 2008).²

Príspevok k lepším výsledkom detí

Zlepšenia kvality programu môžu mať dôležité a zmysluplné dôsledky na rozvoj detí (Pianta *et al.*, 2008). Monitorovacia prax a zber údajov môžu dávať spätnú väzbu o tom, čo sa osvedčuje, a tak pomôcť zistiť oblasti na zlepšovanie. Napríklad v New Jersey umožnilo zavedenie bodového hodnotenia kvality praktikom a manažmentu zlepšiť postupy a následne sa zistili štatisticky významné účinky na zručnosti gramotnosti detí (Obr. 5.1) (Frede *et al.*, 2007, Frede *et al.*, 2011).

² Pozri napr. štúdiu Keystone STARS (www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/STARS/outreach/2010%20STARS.rpt.final.pdf) and RAND study (www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9343/index1.html).

Obrázok 5.1 Zmena v kvalitatívnom hodnotení (skóre) gramotnosti tried v New Jersey



Poznámka: The SELA (Supports for Early Literacy Assessment) je nástroj hodnotenia založený na pozorovaní a určený na meranie kvality podpôr pre rozvoj jazyka a gramotnosti malých detí v predškolských prostrediach centier (napr. starostlivosť o deti, starostlivosť pred materskou školou, Head Start).

Zdroj: Frede *et al.* 2011.

Na ktorých aspektoch najviac záleží?

Monitorovanie merateľných cieľov

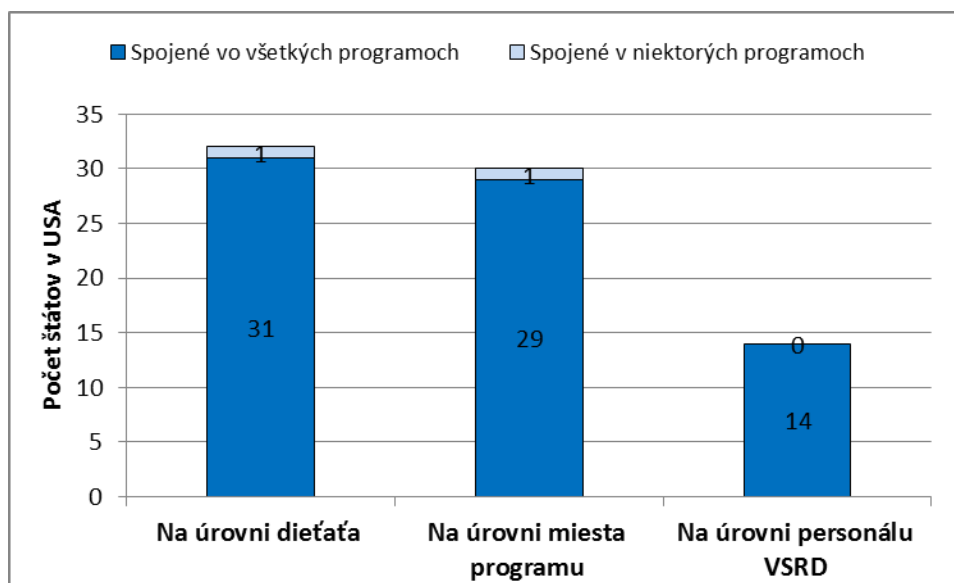
Zber údajov a monitorovanie môžu prispievať k tvorbe politiky založenej na dôkazoch a k lepším pedagogickým postupom. Najskôr sa však musí určiť, čo by sa malo monitorovať alebo hodnotiť. Najčastejšie sa sledujú minimálne normy (nariadenia) alebo výsledky detí (druhé spomenuté viac v anglosaských krajinách) (OECD, 2006). Monitorovanie minimálnych noriem pomáha pochopiť súčasný stav sektora VSRD. Môže tiež pomôcť odhaliť špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, čo má rozhodujúcu úlohu pre ponuku doplňujúcej včasnej intervencie a podpory.

Na lepšie chápanie, v akých podmienkach pracovníci VSRD pracujú, ako rôzne faktory vplyvajú napríklad na miery fluktuácie, a či podmienky spĺňajú predpisy, je dôležité zbierať údaje a monitorovať situáciu v čase. Sledovanie realizácie vzdelávacieho programu zase môže umožniť preniknúť do podstaty a zistiť, čo sa môže zlepšiť vo vzdelávacom programe a v pedagogickej praxi alebo v príprave k vzdelávaciemu programu, čo zvyšuje kvalitu a výsledky detí. Ďalej sa často monitoruje aj spokojnosť rodiny napríklad pomocou prieskumov. Sledovanie takýchto aspektov VSRD prispieva k vytvoreniu lepšej predstavy o tom, čo je kvalitné vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (OECD, 2006).

Koordinácia zberu údajov

Zber údajov vyžaduje schopnosť koordinovať strategický zber údajov a udržiavať vysoké štandardy spoľahlivosti v čase, v rámci viacerých zberateľov údajov a geografických regiónov (Zaslow *et al.*, 2009). Pre krajinu je náročné zberať príslušné údaje o VSRD. Jedno hodnotenie údajových systémov VSRD v Spojených štátoch odhaľuje, že hoci štáty zhromažďujú veľa údajov súvisiacich s raným vzdelávaním, ich úsilie je často nekoordinované. Väčšina údajových systémov štátov nie je schopná priradiť údaje individuálneho dieťaťa alebo údaje na úrovni miesta programu k údajom o pracovných silách (Obr. 5.2). To potom štátom sťažuje porozumieť, ako jeho politiky pracovných síl alebo investícií do odborného rozvoja súvisia s učením a rozvojom detí, napriek skutočnosti, že mnoho výskumov naznačuje, že pracovné sily sú rozhodujúcim indikátorom kvality pre zlepšenie rozvoja detí. Navyše, takmer všetky štáty nie sú schopné určiť, ktoré deti sú zároveň zapísané vo viacerých programoch VSRD. Keď sa toto nedá určiť, môže to mať za následok duplicitu služieb a brániť programom VSRD koordinovať sa a vzájomne nadväzovať na svoju prácu tam, kde pracujú s tými istými deťmi (Early Childhood Data Collaborative, 2011).³

Obrázok 5.2 Nedostatok koordinácie zberu údajov v rámci programov VSRD v Spojených štátoch



Zdroj: Early Childhood Data Collaborative, 2011.

(Zvisle: Počet štátov v Spojených štátoch, Vodorovne zhora: Spojené v rámci všetkých programov – Spojené v rámci niektorých programov. Na úrovni detí – Na úrovni miesta programu – Na úrovni pracovnej sily VSRD)

³ Pozri na: <http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf>.

Výber indikátorov

Starostlivý výber indikátorov môže pomôcť zlepšiť programy a pracovnú silu, zvýšiť prístup (najmä v nedostatočne obslužených komunitách) a zlepšiť prax aj výsledky detí (Early Childhood Data Collaborative, 2011). Informácie o štruktúre a indikátoroch procesu prispievajú k lepšiemu poznaniu úrovne kvality zabezpečenia, zatiaľ čo informácie o demografických charakteristikách a zázemí detí, pre ktoré sa služby zabezpečujú, môžu byť zaradené do údajových systémov s cieľom stanoviť účinky programov na cieľové skupiny a súčasný stav VSRD.

Komplexná štúdia účinnosti by mala merať tak programové zložky, ako aj výsledky detí, aby zainteresovaných informovala o vzťahu určitých aspektov alebo charakteristík (*napr.* minimálne normy alebo príjem rodiny) a rozvoja detí. Keď majú výskumníci k dispozícii tieto informácie, umožňuje im to vyvodzovať jasnejšie závery, pokiaľ ide o to, kto má úžitok a za akých podmienok. Výskumné ústavy v Spojených štátoch označujú niekoľko indikátorov za „rozhodujúce“ pre zber údajov a monitorovanie VSRD (Early Childhood Data Collaborative, 2011):

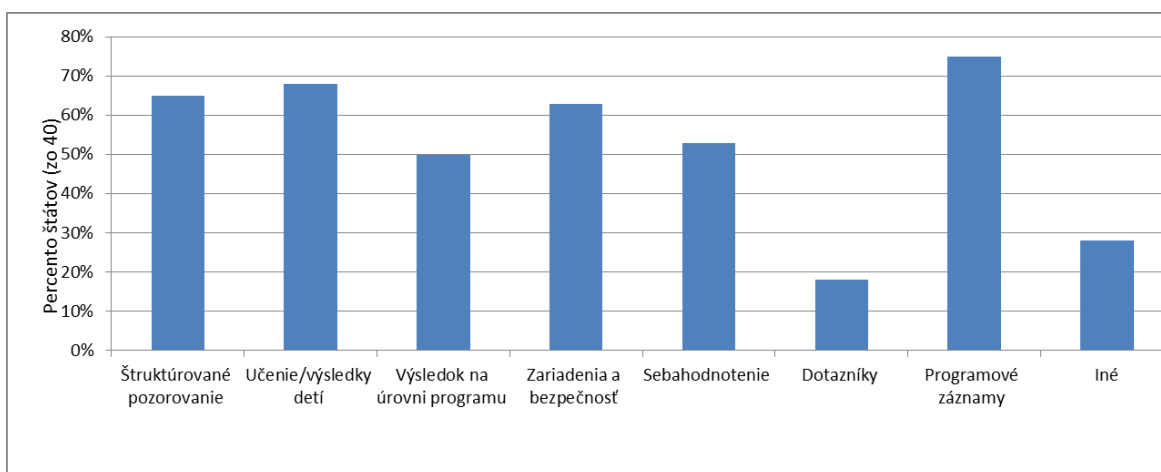
- Špecifický celoštátny alebo špecifický celoregionálny identifikátor dieťaťa, ktorý umožňuje vládám vysledovať účastníkov VSRD v čase, ak zmenia školu alebo sa presťahujú do iného mesta
- Demografické informácie a informácie o účasti v programe na úrovni dieťaťa, vrátane charakteristík rodinného zázemia
- Údaje rozvoja detí na úrovni dieťaťa a skupiny
- Schopnosť priradiť údaje na úrovni dieťaťa ku škole a iným systémom kľúčových údajov
- Špecifický identifikátor miesta programu so schopnosťou priradenia k deťom a pracovným silám VSRD
- Údaje miesta programu o štruktúre, kvalite a pracovnom prostredí (ako pomer pracovníci/dieťa)
- Špecifický identifikátor pracovných síl VSRD so schopnosťou priradenia k miestam a deťom programu
- Individuálne demografické údaje o pracovných silách VSRD, vrátane informácií o vzdelaní a odbornom rozvoji

Metódy monitorovania

Aj v prípade programov VSRD s objektívnymi a merateľnými cieľmi môže byť monitorovanie stiesňujúcou výzvou (OECD, 2006). Na posudzovanie kvality VSRD boli vytvorené početné systémy hodnotenia a pozorovania. Sú medzi nimi záznamy programu, štrukturálne pozorovanie rozvoja detí a učebných výsledkov detí. Popularitu získavajú také nástroje ako sú kontrolné zoznamy a dotazníky na hodnotenie programovej štruktúry a realizácie v hodnoteniach na miestnej úrovni, hoci sú oveľa zriedkavejšie používané ako iné metódy monitorovania. Napríklad v Spojených štátoch sú úradné záznamy programu najčastejšie zberaným zdrojom monitorujúcich informácií (75%), kým využívanie dotazníkov, s 18%, je najmenej používanou metódou (Obr. 5.3) (Barnett *et al.*, 2010).

Avšak metódy môžu mať rôzne účely a mali by sa vyberať po starostlivej úvahe, keďže odlišné metódy môžu poskytovať odlišné informácie. Správy zo *Starting Strong* uvádzajú, že je dôležité, aby si zber informácií a údajov osvojil prístup viacerých posudzovateľov tak, že do monitorovania okrem národných/miestnych správ a centier a pracovníkov VSRD zapojí aj rodičov. Pri tomto prístupe je možné zhromaždiť informácie o mnohých premenných, ako sú napr. ľahkosť prístupu, výhodné otváracie hodiny, účinné riadenie a rozdeľovanie miest, citlivosť k rodinnému zázemiu (socio-ekonomickému, kultúrnemu, náboženskému, lingvistickému, atď.), vnímanie šťastia a pohody detí zo strany rodičov, zabezpečovanie stravy a bežnej zdravotnej starostlivosti pre deti a vzťahy s učiteľmi. Takéto informácie sú užitočné aj pre rodičov, keď vyberajú centrum, ktoré by vyhovovalo ich dieťaťu alebo deťom (OECD, 2001; 2006).

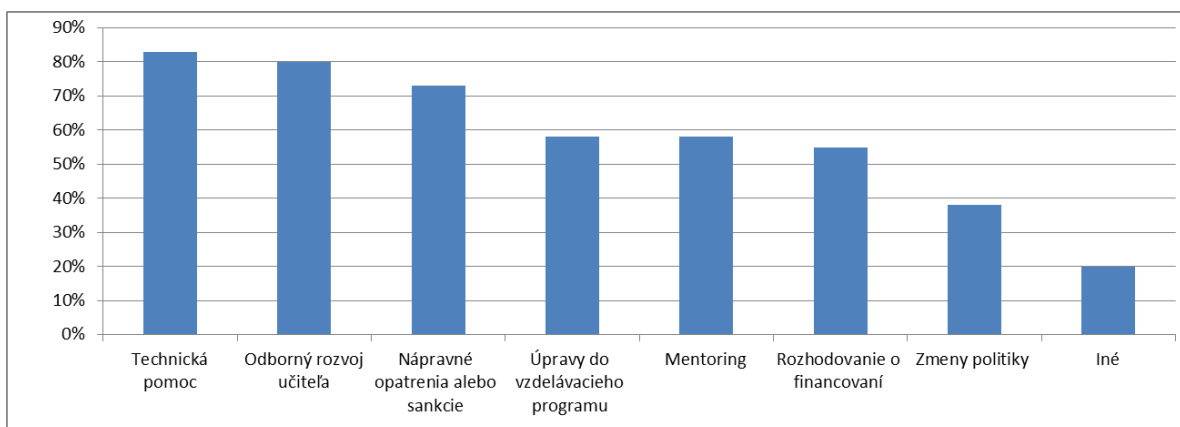
Obrázok 5.3 Metódy monitorovania na úrovni štátov v Spojených štátoch



Zdroj: Barnett *et al.*, 2010.

Využívanie údajov

Zbierané údaje, ktoré sa používajú v jednotlivých krajinách sa líšia, a preto skôr, než sa použijú mechanizmy zberu a monitorovania, mal by sa dobre uvážiť účel údajov (OECD, 2006). Najčastejším použitím údajov je poskytovanie technickej pomoci (83%), po ktorom nasleduje v tesnej blízkosti odborný rozvoj učiteľov (80%), nápravné opatrenia alebo sankcie (73%) a zmeny politiky VSRD (38%). Z grafu 5.4 zjavne vyplýva, že údaje a monitorovanie sa nepoužívajú často na realizovanie zmien politiky, pritom tvorba politiky založenej na dôkazoch môže prispieť k vyššej efektívnosti a účinnosti politiky (Barnett *et al.*, 2010).

Obrázok 5.4 Použitie monitorovania informácií na úrovni štátov v Spojených štátoch

Zdroj : Barnett *et al.*, 2010.

Aké sú dôsledky na politiku?

Vymedzenie účelu, rozsahu a rozhodujúcich otázok politiky

Bez jasného chápania toho, prečo sú údaje potrebné, vlády riskujú, že budú zbierať údaje z púheho dôvodu byť v súlade s predpismi, namiesto toho, aby využili potenciál údajov, ktorým je usmerňovanie sústavného zlepšovania. Odlišné účely môžu vyžadovať odlišné údaje, metódy zberu a úzkostlivú pozornosť dizajnu výskumu, tomu, čo sa meria a ako sa to meria. Vymedzenie účelu a rozsahu zberu údajov pred samotným začatím zberu údajov je preto dôležité (Patton, 2008). Inventarizácia existujúcich zberov údajov s cieľom určiť, či sú všetky súčasné aktivity zberu dát potrebné, a posúdenie toho, kde chýbajú údaje, a aké prepojenia medzi programami VSRD sú potrebné, pomôžu odpovedať na otázky dohodnutej politiky. Otázky politiky určujú účel monitorovania a potenciálne využitia informácií monitorovania. Príkladmi účelu sú napr.: (Barnett *et al.*, 2010):

- Zistiť potreby, ktoré budú usmerňovať vzdelávanie alebo odborný rozvoj učiteľov
- Zistiť programy na nápravné opatrenia alebo sankcie
- Urobiť rozhodnutia o financovaní programov alebo o zárukách
- Urobiť zmeny do vzdelávacích programov
- Poskytnúť pracovníkom technickú pomoc
- Poskytnúť pracovníkom mentorstvo
- Urobiť zmeny do predškolskej politiky

Dohodnutý účel monitorovania pomôže vymedziť rozsah zberu údajov, pričom spojí aspekty v závislosti od účelu. Najvhodnejšia kombinácia indikátorov by sa mala určovať v súlade so zámermi krajiny v oblasti kvality VSRD a jej špecifickými politickými, socio-kultúrnymi a finančnými súvislosťami. Zber a monitorovanie takýchto údajov si vyžiada vysokú úroveň koordinácie a finančných prostriedkov. Každá krajina musí uviesť do rovnováhy programové nariadenia so svojimi obmedzeniami zdrojov. Prepojenia medzi týmito tromi zložkami sú rozhodujúce pre pochopenie toho, ako politiky, ktoré vytvárajú zmeny v jednej oblasti (napr. v odbornom rozvoji) vzájomne súvisia s inou oblasťou (napr. s rozvojom detí).

Stanovenie jednotného systému údajov a kvality monitorovania na vnútroštátnej úrovni

Systémy údajov musia spájať údaje o deťoch, charakteristikách programu a pracovnej sile v rámci viacerých programov a riadiacich štruktúr, aby tvorcovia politiky, poskytovatelia a iní zainteresovaní získali celostné poznatky o systéme. Pre krajiny, ktoré prijímajú „duálny“ alebo „delený“ systém, v ktorých sú starostlivosť o deti a rané vzdelávanie pridelené odlišným orgánom, ako aj pre krajiny, ktoré pokračujú v používaní decentralizovaného monitorovania a postupov zodpovednosti môže byť čoraz ťažšie robiť vnútroštátne porovnania a zabezpečiť, aby VSRD vysokej kvality boli dostupné pre všetky deti ako všeobecné opatrenie. Zavedenie jednotného systému údajov a monitorovania kvality na vnútroštátnej úrovni môže byť prospešné.

Zber a monitorovanie finančných údajov

Medzi užitočné údaje patria: výdavky z verejných a súkromných zdrojov na rané vzdelávanie a služby starostlivosti o deti (celkom a/alebo oddelene), rodičovská dovolenka a prídavky na dieťa (peňažné dávky a daňové úľavy). Tieto informácie môžu pomôcť vláde formulovať ciele a politiky pre deti v rámci rôznych rezortov a stanoviť vhodnosť všeobecnej politiky alebo cielej politiky v socio-ekonomických a demografických súvislostiach špecifických pre krajinu (OECD, 2001).

Tvorba medzinárodných údajov o kvalite VSRD

S ekonomikou, ktorá sa čoraz viac globalizuje oceňujú krajiny viac ako kedykoľvek predtým porovnávanie pokroku medzi krajinami, výmenu osvedčenej praxe a zlepšovanie VSRD v celosvetovom meradle. Jedna štúdia skúmajúca národné modifikácie tej istej hodnotiacej škály v Južnej Kórei a vo Švédsku zistila, že porovnávanie kvality predškolských zariadení medzi rôznymi kultúrami je dosiahnuteľné aj cenné (Sheridan *et al.*, 2009).

Rodičia a miestni vykonávatelia môžu byť cenným zdrojom informácií. Rodičia môžu ponúknuť dôležité hľadisko, ako vnímajú pocit šťastia a spokojnosti svojich detí a môžu upozorňovať na obavy. Zapojenie miestnych vykonávateľov do procesov monitorovania môže povzbudiť ich snaženie a považuje sa za mimoriadne dôležité tam, kde je zodpovednosť za VSRD prenesená na miestnu úroveň (OECD, 2006).

Čo je ešte neznáme?

Údaje o VSRD vo všeobecnosti

Medzinárodne chýbajú údaje v rámci všetkých oblastí zabezpečenia VSRD. (Hustedt and Barnett, 2010), čo sťažuje uskutočňovanie výskumu o účinkoch uplatňovania a uchovávaní dobre navrhnutých databáz. Vieme veľmi málo o tom, komu sa služba poskytuje v rámci rôznych sektorov VSRD, aké zdroje sú programom pridelené, aké sú charakteristiky pracovníkov, štrukturálne charakteristiky mnohých programov a dynamické charakteristiky kvality. Hoci rozsiahle údaje o deťoch a programoch pomôžu odpovedať na otázky o podskupinách a efektívnosti programov, vlády a iné financujúce agentúry často nerobia štúdie, ktorých dizajn je dôkladný, a tak ponechávajú príliš veľa otázok nezodpovedaných. V Spojených štátoch sa zistilo, že väčšina hodnotení štátneho predškolského zabezpečenia má natolko chybný dizajn, že existujú závažné obmedzenia interpretácie ich výsledkov (Gilliam and Zigler, 2004). Takže, my nielenže potrebujeme navrhnuť a budovať rozsiahle databázy, ktoré

dokážu spájať informácie vo všetkých sektoroch VSRD, ale musíme zabezpečiť, aby boli aj spojené s dôkladne navrhnutými výskumnými štúdiami, ak máme využívať údaje na získavanie informácií o oblastiach zlepšovania, čo povedie k vyššej efektívnosti úsilia nášho raného učenia globálne.

Údaje o kvalite, financovaní a najmä o nákladoch

Je predčasné validovať akčnú teóriu, ktorá je za údajovými systémami o VSRD. Hoci bolo urobených niekoľko jednorazových štúdií o používaní vzorov a prieskumov aspektov starostlivosti o deti, vo väčšine krajín nie je žiaden stály pravidelný zdroj informácií o celej ponuke programov VSRD, najmä informácií o financovaní a nákladoch (Cleveland *et al.*, 2003).

Vplyvy na rozvoj a učenie detí

Hoci sú nejaké črtajúce sa dôkazy o vplyvoch niektorých aspektov zberu údajov a monitorovania, napr. ratingu kvality, na vyššiu kvalitu programov a tried, je potrebný ďalší výskum o tom, ako môžu využívanie údajov a dátové systémy zlepšiť učenie a rozvoj detí.

Nedostatočné vedomosti pre medzinárodné porovnávacie štúdie

Chýbajúce premyslené politiky monitorovania na národných úrovniach spôsobujú krajinám ťažkosti pri získavaní uceleného obrazu o poskytovaných službách VSRD a sťažujú medzinárodné porovnania programov a ich výsledkov.

ZDROJE

Barnett W. S., D. J. Epstein, M. E. Carolan, J. Fitzgerald, D. J. Ackerman and A. H. Friedman (2010), *The state of preschool 2010: State preschool yearbook*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick.

Bennett, J. (2002), "Strengthening Early Childhood Programmes: A Policy Framework", *Education Policy Analysis*, OECD, Paris.

Cleveland, G., S. Colley, M. Friendly and D. S. Lero (2003), *The state of data on early childhood education and care in Canada*, Toronto: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.

Early Childhood Data Collaborative (2011), "10 Fundamentals of Coordinated State Early Care and Education Data Systems", *Inaugural State Analysis*, Berkeley, dostupné na: <http://ecedata.org/files/DQC%20ECDC%20brochure%202011%20Mar21.pdf>.

Frede, E. (2005), "Assessment in a continuous improvement cycle: New Jersey's Abbott preschool program", invited paper for the National Early Childhood Accountability Task Force with support from the Pew Charitable Trusts, the Foundation for Child Development and the Joyce Foundation, dostupné na: <http://nieer.org/docs/?DocID=192>.

Frede, E. and W. S. Barnett (2011), "New Jersey's Abbott Pre-k Program: A model for the nation", in E. Zigler, W. Gilliam, and W. S. Barnett (eds.), *The pre-k debates: Current controversies & issues*, Baltimore, MD: Brookes Publishing.

- Frede, E. C., G. S. Walter and L. J. Schweinhart (2011), "Assessing Accountability and Ensuring Continuous Program Improvement: Why, How and Who" in E. Zigler, W. Gilliam and W. S. Barnett (eds.), *The pre-K debates: Current Controversies & Issues*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Frede, E., W. S. Barnett, K. Jung, C. E. Lamy and A. Figueras (2007), "The Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES)", Interim Report, New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Gilliam, W. S. and E. F. Zigler (2004): "State Efforts to Evaluate the Effects of Prekindergarten: 1977 to 2003", Yale University Child Study Center, New Haven, dostupné na: <http://nieer.org/resources/research/StateEfforts.pdf>.
- Hustedt, J. T. and W.S. Barnett (2010), "Issues of Access and Program Quality" in P. Peterson, E. Baker and B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*, zv. 2, s. 110-119, Oxford: Elsevier.
- Laird, E. (2008): "Developing and Supporting P-20 Education Data Systems: Different States, Different Models", *National Center for Educational Achievement, Data Quality Campaign*, dostupné na: http://dqcampaign.org/files/meetings-dqc_quarterly_issue_brief_011508.pdf.
- Montie, J. E., Z. Xiang and L. J. Schweinhart (2006), "Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 21, s. 313-331.
- OECD (2001), *Starting Strong I: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- OECD (2006), *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, OECD, Paris.
- Office of Child Development and Early Learning (2010), "Keystone Stars: Reaching Higher for Quality Early Education", *Program Report*, Pennsylvania Department of Public Welfare.
- Patton, M. Q. (2008), "Utilization-Focused Evaluation - 4th Edition", Saint Paul, Minnesota.
- Perlman, M. and G. Zellman (2008), "Child-Care Quality Rating and Improvement Systems in Five Pioneer States: Implementation and Lessons Learned", RAND Corporation, Santa Monica.
- Pianta, R. C., A. J. Mashburn, J. R. Downer, B. K. Hamre and L. Justice (2008), "Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms", *Early Childhood Research Quarterly*, zv. 23, s. 431-451.
- RAND (2008), "Assessing Child-Care Quality: How Well Does Colorado's Qualistar Quality Rating and Improvement System Work?", *Policy Brief*, RAND, Santa Monica.
- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009), "A Cross-Cultural Study of Preschool Quality in South Korea and Sweden: ECERS Evaluations", *The Early Childhood Research Quarterly*, zv. 24, s. 142-156.
- Zaslow, M., K. Tout, T. Halle and N. Forry (2009), "Multiple Purposes for Measuring Quality in Early Childhood Settings: Implications for Collecting and Communicating Information on

Quality”, *OPRE Issue Brief*, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

VÝSKUM VSRD JE DÔLEŽITÝ

Čo je výskum VSRD?

Výskum VSRD označuje štúdie a analýzy otázok súvisiacich so vzdelávaním v ranom detstve a rozvojovým prostredím detí v centrách VSRD. V oblasti VSRD sa uskutočňuje kvalitatívny aj kvantitatívny výskum, s rôznymi metodologickými prístupmi. Tu uvádzame stručný prehľad, ktorý bude rozvedený v ďalších častiach textu.

Kvalitatívny výskum

Kvalitatívny výskum zabezpečuje hĺbkovú analýzu nejakej témy VSRD a je často založený na malých vzorkách, keďže hĺbkové štúdie bývajú časovo veľmi náročné. Medzi rôznymi prístupmi v zbere údajov pre kvalitatívne štúdie sú *prípadové štúdie*, *rozprávania*, *etnografia*, atď., a najčastejšie ide o *rozhovory* alebo *techniky pozorovania*. V rámci VSRD sa často kladie dôraz na také témy ako: ako sa napomáha pokroku rozvoja detí; ako pôsobia pracovníci a rodičia na deti a ako tieto rôzne interakcie súvisia s rozvojom dieťaťa, ako je možné uľahčiť pozitívne interakcie pracovníkov a rodičov, ako sa ovplyvňuje spokojnosť pracovníkov s prácou alebo ako sa ovplyvňuje spokojnosť rodičov, atď.

Kvantitatívny výskum

Kvantitatívny výskum používa štandardizované merania a iné merania, ktoré je možné kódovať číslami, vykonávať vo veľkom a štatisticky analyzovať. Medzi metódami kvantitatívneho výskumu sú:

Deskriptívne štatistiky vo VSRD. Pomáhajú nám zisťovať fakty a uvádzať trendy, napr. počet miest, počet hodín, výdavky na VSRD a typy verbálnej komunikácie, ktoré sa vyskytujú v rôznych typoch rodín (sociálne dávky, pracovná trieda, profesionálne rodiny, atď.).

Korelačné štúdie vo VSRD môžu vypovedať o vzťahoch, pričom do určitej miery kontrolujú účinok iných faktorov. Výskumná otázka v korelačnej štúdii môže znieť napríklad takto: ak má účasť vo VSRD pozitívnu koreláciu s rozvojom detí bez ohľadu na rodinné zázemie detí, ktorý z kvalitatívnych indikátorov môže mať vyššie veľkosti účinku na rozvoj detí? Korelácie nemôžu dokázať kauzálny vzťah, to znamená, čo spôsobuje alebo má dokázaný priamy vplyv /dopad na rozvoj detí.

Experimentálny výskum môže s veľkou pravdepodobnosťou podporiť presvedčivé závery o kauzálnych účinkoch, kontrolujúc určité faktory alebo aspekty, ktoré môžu ovplyvniť výsledky, pričom sa udržiavajú iné premenné konštantné. Pri kauzálnych otázkach (napr. „Zlepšuje táto politika alebo program výsledky detí?“), sa zvyčajne uprednostňujú rozsiahle randomizované skúšky alebo kvázi experimenty s určitým minimálnym longitudinálnym následným sledovaním. Avšak uskutočňovanie výskumu a jeho analýza je nákladná a časovo náročná. Najmä analýzy

efektívnosti a pomerov nákladov a prínosov porovnávajú politiky a programy s cieľom vyhodnotiť ich efektívnosť z ekonomického hľadiska. Solídne ekonomické analýzy vyžadujú presvedčivé základné štúdie vplyvov programu a nákladové štúdie, napríklad štúdie, ktoré vypočítavajú návratnosť investícií do určitých programov VSRD.

Čo je v stávke?

Celosvetovo miery prihlásených do VSRD značne stúpili od 1960-tych rokov. Zároveň výrazne vzrástli výdavky na programy VSRD, aby tento nárast pokryli. V dôsledku toho narastá potreba, aby boli tvorcovia politik (a ďalší zainteresovaní) informovaní o efektívnosti programov.

Politiky VSRD sú koncipované a realizované s určitými zámermi. Medzi zámermi politiky VSRD bývajú: zníženie nerovností v učení a rozvoji medzi rôznymi skupinami detí (s osobitným záujmom znižovať nerovnosti u imigrantských a iných znevýhodnených skupín); riešenie chudoby; zlepšovanie rozvoja detí, školskej úspešnosti a úspešnosti vo všeobecnosti; podporovanie zapojenia žien do pracovných síl; zlepšenie rovnováhy práce a osobného života; a zvyšovanie mier pôrodnosti. Rozsah, do akého sa tieto zábery v skutočnosti presadzujú politikou VSRD zostáva často nepoznaný. Rastie aj potreba, aby prax bola výskumom informovaná, aby sa zabezpečila a zvýšila kvalita služieb VSRD pre deti, pracovníkov aj rodičov (OECD, 2006). Výskum môže preniknúť do podstaty týchto otázok. Bez výskumu by bola nemožná tvorba politiky založenej na dôkazoch, ktorá môže viesť k väčšej efektívnosti a rentabilnosti a vedeli by sme iba málo o účinkoch politik a programov VSRD.

Prečo na výskume VSRD záleží?

Hodnotenie programov VSRD pre zlepšenie a zodpovednosť

Výskum môže preniknúť do podstaty toho, prečo sú niektoré programy úspešné a iné zlyhávajú a aké zlepšenia by mohli zvýšiť ich účinnosť. Tak ako narastal počet programov VSRD za ostatných päťdesiat rokov, rozvíjal sa i hodnotiaci výskum ako prostriedok na zlepšenie verejnej politiky a praxe. Jedným podnetom pre investície verejných zdrojov do VSRD bol výskum o krátkodobých a dlhodobých prínosoch VSRD pre deti, rodiny a spoločnosť.

Zdôvodňovanie investícií do VSRD pri zvyšovaní kvality

Politická a verejná podpora VSRD závisí do istej miery od výskumných dôkazov, že programy VSRD majú želané prínosy vo veľkom meradle (OECD, 2006). V minulosti mali politiky VSRD tendenciu zameriavať sa viac na zlepšovanie kvantity ako kvality. V súčasnosti potrebujeme viac výskumu na preukázanie hodnoty kvality a hľadanie najproduktívnejších investícií do zvyšovania kvality tak, aby sa zvýšila efektívnosť programov VSRD a návratnosť investícií.

Zlepšovanie postupov VSRD pomocou dôkazov

Prax založená na dôkazoch sa zlepšuje v medicíne, psychológii, sociálnej práci a vzdelávaní. Tieto odbory sa snažia, aby bola ich prax informovaná najlepšími súčasnými vedeckými dôkazmi a nespoliehala sa iba na teórie a presvedčenia. Skúsenosti praktikov, súvislosti a hodnoty zohrávajú dôležité úlohy v rozhodovaní o praxi, ale prax opierajúca sa o dôkazy sa viac spolieha na to, aby efektívnosť riadili zistenia výskumu (Slavin, 2002; Thomas a Pring, 2004).

Aké druhy výskumu sa bežne robia vo VSRD?

Krajiny ako Belgicko, Fínsko, Francúzsko, Holandsko, Nórsko, Švédsko, Spojené kráľovstvo a Spojené štáty preukázali dobre koordinované výskumné agendy, napojené na dátové systémy a dohody medzi vládami a univerzitami. Hoci výskum vo VSRD rýchlo rastie, je potrebné veľké zlepšenie (OECD, 2006). Najčastejšie sa vyskytujú nasledujúce druhy výskumu – hoci preferované výskumné metodológie a témy sa môžu v rámci individuálnych krajín veľmi líšiť.

Výskum politiky špecifickej pre krajinu

Výskum politiky špecifickej pre krajinu skúma otázky politiky pre národných administrátorov. Tento druh výskumu zvyčajne priamo financujú vlády a často sa zameriava na program alebo hodnotenia politík. V niektorých krajinách sa do tohto duhu výskumu zapája veľa univerzitných oddelení alebo súkromných agentúr. O tento druh výskumu VSRD je rastúci záujem, i keď je na mieste určitá obozretnosť pri aplikácii výsledkov výskumu špecifickej krajiny v iných krajinách alebo kultúrach (OECD, 2006).

Rozsiahle hodnotenia programov

Hodnotenie programu má posúdiť efektívnosť programu. Cieľmi hodnotenia sú: 1) zlepšenie programu; 2) zodpovednosť; 3) zistenie získanej hodnoty za vynaložené peniaze; a 4) posúdenie užitočnosti jednotlivých aspektov programu. Príkladmi hodnotení sú hodnotenia programov Head Start (Spojené štáty), Sure Start, projekt EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) a hodnotenie programu Neighbourhood Nursery (Anglicko, Spojené kráľovstvo).

Experimentovanie a kvázi experimentovanie s randomizovanou vzorkou sú najpresvedčivejšími dizajnmi na posúdenie dopadu. Avšak existujú aj kritiky: 1) technické ťažkosti (*napr.* výber neskreslených vzoriek), etické a politické ťažkosti, t.j. ťažkosti vytvoriť kontrolnú skupinu, ktorá sa nezúčastňuje programu pomocou tvorby randomizovanej vzorky, keď sa predpokladá pozitívny dopad intervencie na raný rozvoj; 2) veľké množstvo potrebných zdrojov; 3) požadovaná úplná realizácia programu; 4) chýbajúce informácie o tom, ako program dosiahol svoje účinky; a 5) tendencia zamerať sa skôr na ľahko merateľné výsledky ako na dôležité, menej merateľné ciele (Meisels *et al.*, 1996; Wortham, 2004).

Výsledky môžu ale aj nemusia mať priamy vplyv na rozhodovanie, v závislosti od interakcií medzi výskumom, politickými praktikami a tvorbou politiky. Tam, kde nasleduje longitudinálny prístup, úroveň istoty – úroveň, na ktorej sú zistenia štatisticky významné – sa zlepšuje a možnosť, že sa ovplyvní rozhodovanie, vzrastá.

Longitudinálne štúdie

Longitudinálne štúdie boli zahájené v niekoľkých krajinách OECD, ale častejšie bývajú financované v Spojených štátoch. Longitudinálne štúdie predstavujú opakované pozorovania tej istej vzorky v priebehu dlhších období a majú za cieľ zistiť efektívnosť programov VSRD a ich dlhodobé výsledky (OECD, 2006). Medzi často citovanými štúdiami sú: High/Scope Perry Preschool Study, Chicago Parental Centre Programme, North Carolina Abecedarian Programme, štúdie National Institute of Child Health and Human Development, štúdia Cost Quality and Child Outcomes zo Spojených štátov, štúdia Competent Children/Learners z Nového Zélandu a štúdia EPPE z Anglicka (Spojené kráľovstvo). Tieto štúdie prispeli

napríklad k objasneniu indikátorov kvality a ich účinkov na rozvoj detí, alebo súvislosti medzi rodinnými zázemiami a výsledkami detí (vrátane výsledkov v oblasti vzdelávania, zdravia, trhu práce a hospodárenia). Časový aspekt longitudinálneho výskumu dáva deťom aj programom možnosť dozrievať a ukazuje, ako sa okamžité výsledky programov môžu časom meniť (Chatterji, 2004).

Porovnávací viacnárodný výskum

Porovnávací viacnárodný výskum zisťuje konkrétne politiky a postupy, v ktorých ľudia v iných krajinách môžu nachádzať inšpiráciu. Jeho zámerom nie je hľadať „modely“ na imitovanie alebo zostavovať ligové tabuľky ale pomáhať tvorcom politiky uvažovať o VSRD v širších súvislostiach a kritickejšie. Porovnávací viacnárodný výskum odhaľuje dôležité rozdiely v riadení a praxi, napríklad širokú škálu verejného financovania alebo pomerov počtu pracovníkov a detí, ktoré sa používajú v rámci rôznych krajín OECD. Uvedomovanie si takýchto rozdielov môže viesť k prehodnoteniu domácej politiky a byť impulzom pre ďalší výskum dôležitých otázok, napr. vzorcov financovania alebo relatívnej dôležitosti postupov v oblasti gramotnosti a znalosti matematických úkonov v rámci krajín. Príkladmi porovnávacieho viacnárodného výskumu sú prehľady politík, napr. tematické prehľady, snahy o ponaučenia získavané od rovesníckych krajín OECD, napríklad Sieť OECD o VSRD alebo socio-kultúrne/socio-ekonomické analýzy. Socio-kultúrne a socio-ekonomické analýzy sa usilujú pochopiť kontext VSRD v rôznych krajinách. Takáto analýza pomáha krajinám porozumieť politickým prostrediam politiky svojich systémov VSRD ako súčasti väčších socio-ekonomických štruktúr alebo organizácie súčasného trhu práce. Jedným príkladom takejto analýzy sú rodové štúdie o zamestnanosti matiek a o rodovej rovnosti v pracovných silách VSRD (OECD, 2006).

Výskum vied o nervovom systéme a mozgu

V ostatných desaťročiach sa ťažisko výskumu o malých deťoch posunulo z oblastí, ktorú určuje genetika, na oblasti, ktoré je možné ovplyvniť rôznym prostredím. Súčasný výskum vedy o nervovom systéme naznačuje, že proces rozvoja dieťaťa je „zážitkovo závislý“ a vyžaduje sociálne interakcie a štruktúrované zážitky (OECD, 2006).

Medzi najdôležitejším zisteniami sú (OECD, 2006):

- Schopnosť učiť sa je najcitlivejšia v prvých štyroch rokoch života
- Interaktívne prostredia zlepšujú vývoj mozgu
- Učenie je silne spojené so socio-emocionálnym vývinom a
- Deti si sústavne budujú porozumenie v interakcii vychádzajúcej z ich predchádzajúcich skúseností a nových informácií

Ktorý výskum je najdôležitejší z hľadiska informovania politiky a praxe?

Presadzovanie výskumu o vplyvoch indikátorov kvality na výsledky detí

Vplyvy štrukturálnych faktorov by sa mali dostatočne preskúmať pred realizáciou, pretože to môže do veľkej miery prispievať k tvorbe politiky založenej na dôkazoch a prospievať rozvoju detí. Ako sa objasňuje v časti „Stručný prehľad výskumu: Minimálne štandardy sú dôležité,“

štrukturálne aspekty kvality, ako pomer počtu pracovníkov a detí, kvalifikácie pracovníkov a minimálny priestor (a iné), ovplyvňujú učebné výsledky detí, ako aj efektívnosť praktika.

Hoci takéto indikátory kvality môžu mať dopad na výsledky detí, štúdie ukazujú, že efektívnosť VSRD závisí do veľkej miery aj od kompetencií pracovníkov (pozri „Stručný prehľad výskumu: Kvalifikácie, vzdelávanie a odborná príprava sú dôležité,“) a od podpory vzdelávacieho programu (pozri „Stručný prehľad výskumu: Vzdelávací program je dôležitý“).

Porovnávanie rôznych typov intervencií

Existuje veľa spôsobov na zlepšovanie rozvoja a výsledkov detí. Porovnanie rôznych veľkostí účinkov pomocou rôznych typov intervencií by mohlo pomôcť urobiť informované rozhodnutie voľby politiky a prispieť k zvýšeniu poznatkov o účinkoch rôznych programov. Tabuľka 5.1 porovnáva veľkosti účinkov medzi rôznymi intervenciami: 1) služby výživy, 2) peňažné dávky a 3) VSRD. Pri kognitívnych a školských výsledkoch je veľkosť účinku najväčšia pre VSRD, zatiaľ čo služby výživy majú najväčší dopad na sociálne výsledky. Na zlepšenie výsledkov zdravia majú zabezpečenie výživy a peňažné dávky väčší vplyv ako VSRD.

Tabuľka 5.1 Veľkosti účinku podľa typu politiky rozvoja v ranom detstve

Percento 1 štandardnej odchýlky

	Výživa	Peňažné pohnútky	VSRD
Kognitívne	.26	.17	.35
Sociálne	.46*	.21	.27
Školské	.11	---	.41
Zdravotné	.38	.38	.23

Poznámka: *iba jedna štúdia v tejto kategórii

Zdroj: Nores a Barnett (2010).

Porovnávanie rôznych pedagogických stratégií a programových prístupov

Výskumné projekty, ako napr. Európskou komisiou podporovaný INCLUDE-ED, sa snažia podporovať lepšiu prax tým, že pomáhajú výmene poznatkov medzi praktikmi a zainteresovanými bezprostrednejšie. Identifikácia inštitúcií podávajúcich dobrý výkon a rozhovory s praktikmi môžu povzbudiť prehodnotenie postupov a rozširovanie perspektív. To sa môže využiť pri definovaní kvality spôsobmi, ktoré usmerňujú prax. Jedným prístupom je zabezpečiť rovnováhu učiteľom riadených a dieťaťom iniciovaných aktivít (pozri „Stručný prehľad výskumu: Vzdelávací program je dôležitý“). Iným je zaistiť primerane vysoký pomer počtu pracovníkov k počtu detí a používanie malých skupín na uľahčenie individualizovaných interakcií medzi personálom a dieťaťom (pozri „Stručný prehľad výskumu: Ciele kvality sú dôležité“).

Výskum o vzdelávaní a včasnej intervencii pri špeciálnych potrebách môže identifikovať citlivejšie pedagogické prístupy, čo môže zmierniť ďalšie znevýhodnenia, a vzdelávací program, ktorý pomáha zvládať zdravotné postihnutia (OECD, 2006). Úspešné začlenenie detí so špeciálnymi potrebami vyžaduje venovať pozornosť organizácii a riadeniu prostredí VSRD,

najmä prispôsobeniu potrebám detí, prijímaniu alebo pridelovaniu špecializovaných pracovníkov a pružnejšej organizácii veľkosti skupín a miestností na špecializované vyučovanie. S intenzívnou včasnou intervenciou sa môžu niektoré negatívne vplyvy zvrátiť alebo dokonca sa im dá zabrániť za oveľa menšie náklady ako je cena zabezpečenia špeciálnych služieb neskôr.

Presadzovanie výskumu praxe a procesu

Výskum praxe a procesu, niekedy označovaný ako „akčný výskum“ alebo „výskum praktikov“ je cenným spôsobom výskumu v tom, že umožňuje pracovníkom systematickú reflexiu o svojej vlastnej praktickej činnosti. Niektorí výskumníci majú výhrady k tomuto druhu výskumu a tvrdia, že jeho metódy sú elementárne a že mu chýba dôkladnosť a spoľahlivosť. Avšak keď ho robia praktici s podporou výskumných oddelení univerzít je možné zabezpečiť metodológiu aj spoľahlivosť. Ako postup tiež formuje hlavný cieľ VSRD: povzbudzovať účastníkov k formulovaniu teórií a experimentovaniu a rozmyšľaniu o svojom prostredí demokratickým a vzájomne sa podporujúcim spôsobom. Výskum praktikov má vysokú hodnotu ako nástroj odborného rozvoja vďaka jasným metodologickým väzbám na pedagogiku, reflexiu a procesy zvyšovania kvality. Jeho možnou slabou stránkou je to, že mnohé jeho cenné zistenia a získané prehľady zostávajú na lokálnej úrovni a nie sú posunuté smerom hore na ministerstvá systematickým spôsobom, pokiaľ ministerstvá samotné nevyvíjajú aktivitu, aby udržiavali komunikačné linky otvorené (OECD, 2006).

Aké sú dôsledky na politiku?

Stanovovanie výskumných rámcov s udržateľným financovaním na podporu dlhodobých zámerov politiky

Ak má výskum usmerňovať politiku a prax je dôležité rozvrhnúť dlhodobý rámec výskumu politiky VSRD (OECD, 2001). Bez stálej výskumnej infraštruktúry a dlhodobého financovania je ťažké dosiahnuť, aby výskum formoval politiku a prax, najmä zlepšovaním národného a medzinárodného výskumu vo veľkom meradle. To bude potrebovať politickú vôľu investovať do výskumu a mať politiku a prax, ktorú usmerňuje výskum.

Okrem toho aj potenciál miestneho výskumu, ktorý by informoval prax, je značný. Programy VSRD majú niekoľko silných tradícií výskumu alebo bádania praktikov, medzi iným, reflexívnu prax a iné formy participačného sebahodnotenia v Reggio Emilia. Avšak až na niekoľko výnimiek je národná podpora výskumu praktikov slabá (OECD, 2006). Efektívne využívanie na formovanie praxe sa musí spájať s plánovanou agendou výskumu, s možnosťami prípravy na zapojenie sa do výskumu VSRD, tvorbou nástrojov na hodnotenie a postupmi citlivými na špecifické súvislosti jednotlivých krajín (OECD, 2001).

Zvyšovanie kvality kvalitatívneho výskumu

Pri kvalitatívnom výskume je stále prítomný problém explicitného zdôvodňovania (a dôsledkov) voľby dizajnu a metodológie. Napríklad prípadové štúdie o interakciách detí sú tak bohaté na príklady a podrobnosti, že poskytujú dokonalý základ pre odbornú reflexiu a môžu podporovať personál VSRD v tom, aby lepšie pomáhal učeniu a rozvoju detí (Jensen *et al.*, 2007). Avšak chýbajúca koordinácia vo výskume má za následok, že odborná literatúra je často chaotická a obsahuje tak málo randomizovaných štúdií alebo iných prístupov schopných jasne identifikovať účinky, že vieme veľmi málo o vplyvoch rôznych znakov programov alebo správaní pracovníkov.

Podporovanie dôsledného kvantitatívneho výskumu a metaanalýz

Rozhodovanie by sa skôr malo opierať o celý výskum ako len o jedno posledné hodnotenie alebo štúdiu. Na zabezpečenie dostatku štúdií na užitočné zhrnutia je potrebné zvýšiť počet obhájených rigorózných štúdií. Kvalita výskumu je to, čo zaväzuje: za niektorých okolností nízka kvalita štúdií vážne podhodnocuje dopady programov a inokedy zasa slabá kvalita štúdií výrazne nadhodnocuje dopady (Camilli *et al.*, 2010; Nores and Barnett, 2010). Integrácia výskumu a praxe veľmi pomôže za predpokladu, že ťažisko bude na longitudinálnych štúdiách s dostatočnou prepracovanosťou a veľkosťou vzoriek (Jenson *et al.*, 2007). Dôležitou funkciou dobrého prehľadu je zhodnotiť kvalitu dôkazov a uviesť rozsah, v ktorom sa zistenia líšia podľa použitej metodológie.

Vlády by mali vytvárať a podporovať systematické výskumné rámce zamerané na kľúčové otázky politiky a praxe. Zvlášť užitočné by boli systematické programy výskumu určeného na zhromažďovanie informácií v čase o politikách a znakoch programov (najmä tých, ktoré sú finančne nákladné). Takýto program by dal prioritu štúdiu politiky alebo znakom programu, ktoré sú ľahko manipulované vládou a majú už určité dôkazy spájajúce ich s efektívnosťou. Býva efektívnejšie skôr overovať logicky súvislé súbory politík alebo programových znakov ako skúmať každý jeden z nich jednotlivo.

Oblasť VSRD by mala integrovať výskum a prax prijatím experimentálneho prístupu k politike a tvorbe programov, v ktorom sa inovácie systematicky overujú v randomizovaných skúškach skôr než sa prijímu do celého systému. Vygenerované informácie by vzrástli, ak by mohli byť tieto štúdie napojené na existujúce rozsiahle dátové systémy (štúdie kohort podľa narodenia; vzdelania, záznamov sociálneho zabezpečenia a administratívnych daňových záznamov; a celoštátne prieskumy – pozri „Stručný prehľad výskumu: Zber údajov a monitorovanie sú dôležité“). Niekedy sa môžu použiť randomizované skúšky podľa miesta, ak nie je žiadúce randomizovať jednotlivé deti alebo rodiny. Napríklad na celoštátnej úrovni môže byť nový program VSRD alebo prístup spustený v náhodne vybraných komunitách ešte predtým, než sa urobí rozhodnutie uplatňovať ho celoplošne. Na lokálnej úrovni by sa mohli porovnávať alternatívne vzdelávacie programy, pričom by sa programy náhodne prideliť jednému alebo druhému sídlisku či miestu, skôr než sa rozhodne o prijatí jediného nového prístupu pre celé mesto alebo región.

Rozširovanie výskumných agend o disciplíny a metódy, ktoré sú v súčasnosti nedostatočne zastúpené

Starting Strong (OECD, 2001) konštatuje vo výskume VSRD prevládanie záujmov a metodológií, ktoré vychádzajú iba z hodnotenia programov a vývojovej psychológie. Hoci toto zameranie sa pre VSRD považuje za dôležité, potrebná je aj širšia perspektíva výskumu, využívajúca iné vedné odbory. Antropológia, sociológia, verejná politika, rodové štúdie a teória učenia sú uvádzané ako tie základy vedných odborov, ktoré by sa mali skúmať a z ktorých by sa mohli rozvinúť vecné politiky a prax. Celonárodné štúdie sa tiež považujú za užitočné pri hodnotení dopadu rôznych iniciatív politiky.

Sprístupňovanie výskumu pre tvorcov politiky a praktikov

Je dôležité školiť tvorcov politiky, administrátorov a učiteľov v interpretácii výskumu a výskumných prehľadov a rovnako tak školiť výskumníkov, aby dokázali vysvetliť výskumné výsledky aj v jazyku zrozumiteľnom širšej verejnosti. Mimoriadny význam má preklad výskumných prehľadov a správ o výsledkoch štúdií vo formách, ktoré sú prístupnejšie

praktikom. Je tiež dôležité, aby bol výskum ďalej šírený, aby sa zlepšili teoretické a metodologické príspevky výskumu pomocou konštruktívnej kritiky a spätnej väzby (Jensen *et al.*, 2007).

Aktuálne výskumné výsledky môžu pomôcť usmerňovať správanie praktikov, ak boli dobre pochopené a podporené. Služby VSRD vysokej kvality predpokladajú kombináciu štrukturálnych aspektov a kompetenciu praktikov využívať svoje vlastné poznatky na podporovanie a stimulovanie rozvoja detí v rôznych oblastiach učenia. Personál musí mať aj dobré tematické poznatky v množstve oblastí, vedomosti o tom, ako usmerniť pozornosť detí na spoločný predmet učenia a odovzdať vedomosti dieťaťu reflexným spôsobom (Pramling and Pramling, v tlači; Sheridan 2001; Sheridan *et al.*, 2009).

Zlepšovanie a rozširovanie výskumu v medzinárodných spoločnostiach

Medzinárodná spolupráca môže významne uľahčiť zostavovanie užitočných výskumných prehľadov na usmerňovanie praxe. Zaradenie spoločných opatrení a využívanie spoločného štýlu podávania správ by bolo mimoriadne užitočné. Preklad štúdií a výskumných prehľadov do viacerých jazykov by bol tiež prospešný.

Čo je ešte neznáme?

Výskum priestorov a prostredí detí

Dôležitým indikátorom kvality výučby v ranom detstve je úroveň investovania do budov a prostredí a vhodnosti ich vnútorných aj vonkajších nekrytých priestorov. Toto sa všeobecne uznáva zo zdravotného hľadiska aj z hľadiska hygieny, ale nie vždy sa to chápe z hľadiska výchovno-vzdelávacieho.

Priestory a prostredia pre deti sú oblasťou množiaceho sa výskumu v Spojených štátoch aj v Európe (Fínsko, Taliansko, Holandsko, Nórsko, Spojené kráľovstvo, atď.). Porovnania krajín pomohli upriamiť pozornosť na túto otázku, *napr.* spochybnenie predpokladu, že „seriózne“ učenie a vzdelávanie malých detí sa môže uskutočňovať iba vo vnútri budovy, teda v miestnostiach, na rozdiel od presvedčivého prístupu severských štátov. Rastúce začleňovanie detí so zdravotným postihnutím upozornilo projektantov a architektov škôl na realitu, že v mnohých krajinách má veľmi málo budov prístup pre zdravotne postihnuté deti a že budovy sú často nevhodne projektované na skupinovú prácu a detské aktivity (OECD, 2006).

Ako optimalizovať efektívnosť VSRD

Na informovanie politiky a praxe je potrebné dostatočné množstvo dôkladných a relevantných dôkazov. Veľká časť rigoróznejšieho výskumu sa doposiaľ zameriavala na to, či má účasť vo VSRD pozitívne účinky alebo ich nemá a nie na kvalitu a jej vplyvy. Nie je jasné koľko špecifických rád môže výskum ponúknuť v otázke kvality. Zostáva toho ešte veľa spoznávať v optimalizácii efektívnosti VSRD.

Efektívnosť univerzálnych verzus cielených intervencií

Hoci sa zdá, že pre imigrantské a znevýhodnené deti je VSRD väčším prínosom ako pre iné deti, zdá sa, že im viac prospieva, keď navštevujú VSRD so všeobecnou populáciou. Ďalší

výskum by mohol objasniť, či sú väčším prínosom cielené alebo univerzálne programy z hľadiska vynaložených nákladov.

Výskum efektívnych intervencií pre deti s rôznym zázemím

Zvýšené modely migrácie môžu mať obrovský vplyv na denné fungovanie inštitúcií (Jensen *et al.*, 2006). Výskum otázky, akými spôsobmi integrovať rôznorodé populácie chýba a pritom je tento výskum nanajvýš dôležitý. S tým súvisí ďalšia otázka, ktorú je potrebné objasniť – akým najvhodnejším spôsobom zabezpečiť jazykový rozvoj imigrantských populácií, osobitne, ako zabezpečiť duálnu jazykovú imerziu nákladovo efektívne. Vo všeobecnosti je relatívne málo informácií o nákladoch politík a programov a ešte menej o ekonomickej návratnosti týchto výdavkov mimo územia Severnej Ameriky. Takéto informácie sú veľmi dôležité pre racionálny výber politiky na národnej úrovni a pre navrhovanie programov na miestnej úrovni.

ZDROJE

- Camilli, G., S. Vargas, S. Ryan and W. S. Barnett (2010), "Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development", *Teachers College Record*
- Chatterji, M. (2004), "Evidence on "What Works": An Argument for Extended-Term Mixed-Method (ETMM) Evaluation Designs", *Educational Researcher*, zv. 33, č. 3, dostupné na: <http://edr.sagepub.com/content/33/9/3>
- Jensen, B. (2007), "Action Competencies in Social Pedagogical Work with Socially Endangered Children and Youths – Intervention and Effects (The ASP Project): an introduction to the daycare study", Príspevok na konferencii *Eurochild Conference: Policy and Practice for Social Inclusion of Children and Young People*, Berlin, Nemecko, 14.-16. november, 2006.
- Meisels *et al.* (1996), *Assessment of Social Competence, Adaptive Behaviour and Approaches to Learning with Young Children*, Washington, NCES.
- Nores, M. and W. S. Barnett (2010), "Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young", *Economics of Education Review*, zv. 29., s. 271-282.
- Pramling, N., and I. Pramling Samuelsson (in press), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, v tlači.
- Sheridan, S. (2001), "Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool – A Model of Competence Development", *Early Child Development and Care*, zv. 166, s. 7-27.
- Sheridan, S., J. Giota, Y. M. Han and J. Y. Kwon (2009), "A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations", *The Early Childhood Research Quarterly*, zv. 24, s. 142-156.
- Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, S. Gilden and D. Bell (2002), *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*, University of London, London.

Slavin, R. E. (2002), "Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research", *Educational Researcher*, zv. 31(7),s. 15-21.

Thomas, G. and R. Pring (2004), *Evidence-based practice in Education*, Open University Press, United Kingdom: McGraw-Hill Education.

Wortham, S. 2004, *Assessment in Early Childhood Education* (4th ed.), Prentice Hall.

AKČNÁ OBLASŤ 2 – ROZŠÍRENIE PERSPEKTÍV PROSTREDNÍCTVOM MEDZINÁRODNÉHO POROVNANIA

Táto časť obsahuje medzinárodné porovnania:

- Monitorovacích postupov
- Longitudinálneho výskumu

MONITOROVACIE POSTUPY ⁴

Zistenia

- Na základe odpovedí krajín na „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“, je možné rozdeliť monitorovacie postupy do niekoľkých typov podľa účelu/cieľa sledovania (monitorovania) (Tabuľky 5.2-5.8).
 1. Rozvoj alebo výsledky detí
 2. Výkon pracovníkov
 3. Úroveň kvality služieb
 4. Dodržiavanie právnych predpisov
 5. Uskutočňovanie vzdelávacieho programu (kurikula)
 6. Spokojnosť rodičov
 7. Ponuka pracovnej sily a pracovné podmienky
- Všetky prostredia VSRD monitorujú horeuvedené témy – materské školy/predškolské zariadenia, centrá starostlivosti o deti a rodinná denná starostlivosť – s výnimkou rodinnej dennej starostlivosti, pri ktorej nie sú uvádzané žiadne zavedené monitorovacie postupy na „uplatňovanie kurikula“ a na „Ponuku pracovnej sily a pracovné podmienky“.

⁴ Pri krajinách s integrovaným systémom VSRD, keď sa udávané postupy monitorovania vzťahujú na deti v celom vekovom rozsahu VSRD (pokrývajú deti vo veku nula až do veku začiatku povinnej školskej dochádzky), postupy sú obsiahnuté v monitorovacích postupoch pre starostlivosť o deti aj pre materské školy/predškolské vzdelávanie, keďže tieto dve zabezpečenia pokrývajú celé vekové rozpätie VSRD. To nenaznačuje, že tieto krajiny majú delený systém pre starostlivosť a rané vzdelávanie. Sú zahrnuté aj do starostlivosti o deti aj do materských škôl/predškolských zariadení z dôvodov porovnávania a naznačujú, že tieto krajiny majú monitorovacie postupy pre celé vekové rozpätie VSRD.

- Spomedzi týchto siedmich cieľov používajú krajiny vo veľkej miere tieto: „rozvoj alebo výsledky detí, „výkon pracovníkov“ a „úroveň kvality služieb“.

Rozvoj alebo výsledky detí

- Veľký počet krajín monitoruje rozvoj alebo výsledky detí; viac krajín uvádza prax monitorovania pri materských školách/predškolských zariadeniach ako pri centrách starostlivosti. Veľmi málo krajín – *t.j.* škandinávské krajiny, flámska komunita Belgicka a Ostrov princa Eduarda (Kanada) – monitoruje rozvoj alebo výsledky detí pri rodinnej dennej starostlivosti.
- Väčšina krajín používa buď interné hodnotenie alebo kombináciu externého a interného hodnotenia. Výlučne externé hodnotenie sa takmer nepoužíva; výnimkami sú Škótsko (Spojené kráľovstvo) a Írsko, kde sa takto monitorujú centrá starostlivosti o deti.
- Bežne používanými nástrojmi monitorovania sú hodnotiace stupnice, kontrolné zoznamy, pozorovania a portfóliá – pri internom hodnotení – a inšpekcie, kontrolné zoznamy a dotazníky – pri externom hodnotení. Štandardizované testovanie sa používa ako nástroj interného hodnotenia v Írsku, pri materských školách, a ako nástroj externého hodnotenia vo Fínsku, pri centrách starostlivosti o deti.

Výkon pracovníkov

- Viac krajín uvádzalo používanie externého hodnotenia pre výkon pracovníkov ako pre rozvoj alebo výsledky detí.
- Viac krajín uvádzalo kombinované používanie externého a interného hodnotenia v každom z prostredí VSRD – materské školy/predškolské zariadenia, centrá starostlivosti o deti alebo rodinná denná starostlivosť.
- Často používanými nástrojmi externých hodnotení sú inšpekcie, prieskum a pozorovania a, pri interných hodnoteniach, sebahodnotenia a hodnotiace stupnice.

Kvalita služieb

- Veľký počet krajín monitoruje kvalitu služieb v rámci rôznych prostredí VSRD; viac krajín uvádzalo externé hodnotenie ako interné hodnotenie v prípade kvality služieb, na rozdiel od situácie v prípade rozvoja alebo výsledkov detí. Mnohé ďalšie používajú kombináciu externého a interného hodnotenia.
- Viac krajín monitoruje kvalitu služieb rodinnej dennej starostlivosti než rozvoj dieťaťa alebo výkon pracovníkov tohto typu služby, ale menej než dodržiavanie predpisov.
- Krajiny uvádzali širokú paletu nástrojov na monitorovanie kvality služieb externým hodnotením, vrátane inšpekcií, pozorovaní, zisťovaní, dotazníkov hodnotiacich stupníc a kontrolných zoznamov. Medzi nástrojmi uvádzanými pri internom hodnotení boli hodnotiace stupnice, kontrolné zoznamy, sebahodnotenia, hodnotiace správy a portfóliá.

Dodržiavanie právnych predpisov

- Monitorovanie postupov z hľadiska dodržiavania stanovených predpisov sa najviac robí pomocou externých inšpekcií zo strany vnútroštátnych orgánov alebo nezávislej inšpekčnej agentúry.

- Viac krajín uvádzalo monitorovanie dodržiavania predpisov pri centrách starostlivosti o deti ako pri monitorovaní tohto aspektu v materských školách/predškolských zariadeniach. V oboch prípadoch je uvádzaných viac externých hodnotení ako interných. V prípade rodinnej dennej starostlivosti sú uvádzané iba externé hodnotenie alebo kombinácia externého a interného hodnotenia; žiadna krajina neuviedla výlučné používanie interného hodnotenia.

Uskutočňovanie vzdelávacieho programu

- Viac krajín uvádzalo používanie kombinácie externého a interného hodnotenia pri realizácii vzdelávacieho programu, v prípade materských škôl/predškolských zariadení aj v prípade centier starostlivosti o deti.
- Často používanými nástrojmi na monitorovanie realizácie vzdelávacieho programu sú: inšpekcie a pozorovania, výmena názorov a hodnotiace stupnice – pri externom hodnotení – a sebahodnotenia, hodnotiace stupnice a portfóliá – pri internom hodnotení. V odpovedi Japonska „výmena názorov“ ako externé hodnotenie značí, že hodnotenie môže uľahčovať dialóg s cieľom zlepšenia.
- Pri rodinnej dennej starostlivosti nebolo uvádzané žiadne monitorovanie. To môže byť spôsobené neprítomnosťou kurikula (vzdelávacieho programu) alebo iného učebného rámca alebo noriem pre rodinnú dennú starostlivosť vo väčšine krajín.

Spokojnosť rodičov

- Niekoľko krajín uvidelo, že monitoruje spokojnosť rodičov. Monitorovanie vykonávajú inštitúcie VSRD.
- Dánsko, Nórsko, Slovinsko a Švédsko uvádzali, že monitorujú spokojnosť rodičov aj v prípade materských škôl aj v prípade centier starostlivosti o deti.

Ponuka pracovnej sily/ pracovné podmienky

- Iba niekoľko krajín sleduje aspekty súvisiace s pracovnými silami. Väčšinou sa to robí externým hodnotením, napr. zo strany štátnych alebo regionálnych orgánov alebo štatistických agentúr, ako je to vo Fínsku, Novom Zélande a Nórsku, zatiaľ čo Dánsko používa interné hodnotenie zo strany zamestnávateľov a manažérov VSRD. Slovenská republika využíva kombináciu externého monitorovania zo strany štátnych a regionálnych orgánov a kontrolných zoznamov zo strany manažérov VSRD.

Podrobnosti sú v Tabuľkách odpovedí prieskumu „Monitorovanie“ (Excel™ súbor) v Súbore nástrojov kvality online na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox.

Tabuľka 5.2 Postupy monitorovania pre rozvoj alebo výsledky detí

Panel A. Materská škola

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Interné hodnotenie	Hodnotiaca stupnica, sebahodnotenie	Pracovníci VSRD	Každých 6 týždňov	Georgia (USA)
			2-krát za rok	Massachusetts (USA)
			Každé 2 roky	Manitoba (CAN)
			chýba	Francúzsko Maďarsko
	Štandardizované testovanie, portfóliá, kontrolný zoznam	Pracovníci VSRD	Každý rok (štandardizované testovanie), sústavne (portfóliá) a kontrolný zoznam (v závislosti od inštitúcií)	Írsko
	Pozorovanie, portfóliá	Pracovníci VSRD a/alebo manažment	sústavne	Ostrov princa Eduarda(CAN), Írsko, Nórsko, Slovenská republika, Španielsko, Švédsko, Nórsko
		Miestni zainteresovaní	Každý rok	Belgicko (francúzska komunita.), Portugalsko
		Národné, regionálne a miestne orgány	2-krát za rok	Massachusetts (USA)
		HM Školský inšpektorát	3-krát za rok	Izrael
Kombinácia externého a interného hodnotenia	Pozorovanie	Rodičia, pracovníci VSRD a manažment	Sústavne	Anglicko (UKM)
	Štandardizované testovanie, pozorovanie, kontrolný zoznam, portfóliá	Miestne orgány (štandardizované testovanie, kontrolný zoznam , dotazník) a rodičia a pracovníci VSRD (portfóliá)	Sústavne	Fínsko
		Certifikovaný expert predškolského vzdelávania (štandardizované testovanie), pracovníci VSRD (pozorovanie a portfóliá)	Každých 5 mesiacov až rok	Turecko
		Národné orgány, pracovníci VSRD	Chýba	Holandsko
	Hodnotiace stupnice,	Miestne orgány a pracovníci VSRD	Každé 2 roky	Dánsko

kontrolný zoznam, portfóliá	Národné orgány, pracovníci VSRD a manažment	Každých 5 rokov (hodnotiace stupnice a kontrolný zoznam), 2-krát za rok (portfólio)	Slovenská republika
	Chýba	Každý rok	Taliansko
Inšpekcia a hodnotiace stupnice	Národné, regionálne a miestne orgány (inšpekcia) a pracovníci VSRD (hodnotiace stupnice)	Každých 10 rokov (inšpekcia); chýba (hodnotiace stupnice)	Flámska komunita (BEL)
Inšpekcia a portfólio	Národné, regionálne a miestne orgány (inšpekcia) a pracovníci VSRD a/alebo manažment (portfólio)	chýba (inšpekcia); každý rok (portfólio)	Estónsko
Inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiace stupnice	Regionálne úrad dozoru (inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiace stupnice), pracovníci VSRD a manažment (pozorovanie, vybrané metódy interného hodnotenia)	Každý rok (interné); v závislosti od inštitúcie (externé)	Poľsko

Panel B. Centrum starostlivosti o deti

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcia	Komisia starostlivosti	Chýba	Škótsko (UKM)
	Chýba	Národné, regionálne a miestne orgány	Každý 1 až 2 roky	Írsko
Interné hodnotenie	Kontrolný zoznam	Pracovníci VSRD	Sústavne	Ostrov princa Eduarda (CAN), Turecko
			V závislosti od <i>Länder</i>	Nemecko
			Chýba	Maďarsko
	Pozorovania / portfóliá	Pracovníci VSRD a/alebo manažment	Sústavne	Ostrov princa Eduarda (CAN), Nórsko, Španielsko, Švédsko
			Každý rok	Holandsko, Turecko
	Sebahodnotenie (SiCS)	Pracovníci VSRD	Chýba	Flámska komunita (BEL)
Externé a interné hodnotenie	Hodnotiace stupnice	Miestne orgány a pracovníci VSRD	Každá 2 roky	Dánsko
	Portfóliá	Pracovníci VSRD a manažment a rodičia	Sústavne	Anglicko(UKM)
	Štandardizované testovanie, kontrolný zoznam, dotazník, portfóliá	Miestne orgány (štandardizované testovanie, kontrolný, dotazník) a rodičia a pracovníci VSRD (portfóliá)	Sústavne	Fínsko
	Inšpekcia a pozorovania/ portfóliá	Externý orgán (inšpekcia) pracovníci VSRD a/alebo manažment (pozorovania/ portfóliá)	Každých 1 až 3 roky (inšpekcia); každý rok (pozorovania/ portfóliá)	Japan

Panel C. Rodinná denná starostlivosť

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Interné hodnotenie	Pozorovania, portfóliá, hodnotiace stupnice	Pracovníci rodinnej dennej starostlivosti/manažér	Sústavne	Ostrov princa Eduarda (CAN), Nórsko, Švédsko
	Sebahodnotenia (SiCS)	Pracovníci rodinnej dennej starostlivosti	Chýba	Flámska komunita. (BEL)
	Hodnotiace stupnice	Miestne orgány a pracovníci VSRD	Každé 2 roky	Dánsko
Kombinácia externého a interného hodnotenia	Štandardizované testovanie, kontrolný zoznam, dotazník, portfóliá	Miestne orgány (štandardizované testovanie, kontrolný zoznam, dotazník) a rodičia a pracovníci VSRD (portfóliá)	sústavne	Fínsko

Poznámka: Pri Anglicku (UKM), najmenej raz za prvé tri alebo štyri roky realizácie Základného stupňa raných rokov. Pri flámskej komunite (BEL), SiCS označuje Nástroj sebahodnotenia pre prostredia starostlivosti „Self-evaluation Instrument for Care Settings”. Pri Portugalsku iba neziskové organizácie robia hodnotenie každý rok; súkromné ho robia každé tri roky.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Tabuľka 5.3 Postupy monitorovania pre výkon pracovníkov

Panel A. Materská škola

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcie	Národné, regionálne a miestne orgány Najvyšší inšpektorát a Školský inšpektorát	min. jedenkrát V závislosti od komunit	Anglicko (UKM) Španielsko
	Hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam	Externí školskí inšpektori	missing	Holandsko
	Prieskum	Rodičia	Chýba	Slovenská republika
	Sebahodnotenie	Pracovníci a/alebo manažment VSRD	Každý rok Missing	Portugalsko Holandsko
	Sebahodnotenie a hodnotiace stupnice	Pracovníci VSRD (sebahodnotenie) a manažment (hodnotiace stupnice)	Každý rok	Fínsko
	Externá výmena názorov a interné sebahodnotenie	Rodičia a miestni zainteresovaní (externá výmena názorov); Pracovníci a/alebo manažment VSRD (sebahodnotenie)	Neregulovaná (externé hodnotenie); každý rok (sebahodnotenie)	Japonsko
	Pozorovanie	Regionálne a miestne orgány, pracovníci VSRD Štátny/územný orgán a pracovníci VSRD a manažment	Každé 3 mesiace/ každý rok Chýba	Mexiko Austrália
Kombinácia externého a interného hodnotenia	Pozorovanie a sebahodnotenie	Externý orgán (pozorovanie) a pracovníci VSRD (sebahodnotenie)	Každý 1-2 roky pre predškolské; každé 4-8 rokov pre triedy veľmi malých detí (externé pozorovanie), v závislosti od zabezpečení (sebahodnotenie)	Írsko
	Prieskum	Pracovníci a manažment VSRD a rodičia	1 až 2-krát za rok	Švédsko
	Chýba	Národné orgány, pracovníci a manažment VSRD a rodičia	Chýba	Slovinsko
	Inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiace stupnice, kontrolný zoznam	Regionálny úrad dozoru (inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiaci zoznam), pracovníci a manažment VSRD (vybrané metódy interného hodnotenia)	Každý rok (interné); v závislosti od inštitúcie (externé)	Poľsko

Panel B. Centrum starostlivosti o deti

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcie	Externý orgán	Každý 1 až 3 roky	Japonsko
		Národné, regionálne a miestne orgány	Min. jedenkrát	Anglicko (UKM)
		Najvyšší inšpektorát a Školské inšpektoráty	V závislosti od komunít	Španielsko
		Komisia starostlivosti	Chýba	Škótsko(UKM)
	Prieskum	Národný orgán	Každý rok	Nový Zéland
Interné hodnotenie	Chýba	Národné, regionálne a miestne orgány	Každý 1 až 2 roky	Írsko
	Sebahodnotenie	Pracovníci a/alebo manažment VSRD	Každý rok	Japonsko
	Sebahodnotenie a hodnotiace stupnice	Pracovníci VSRD (sebahodnotenie) a manažment (hodnotiace stupnice)	Každý rok	Fínsko
	Hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam, sebahodnotenie	Externí školskí inšpektori (externé hodnotenie); ECEC pracovníci a/alebo manažment (sebahodnotenie)	Chýba	Holandsko
	Kombinácia externého a interného hodnotenia	Pozorovanie a sebahodnotenie	Regionálne a miestne orgány a pracovníci VSRD	Každé 3 mesiace / každý rok
Národný orgán a pracovníci a manažment VSRD			Chýba	Austrália
Prieskum		Pracovníci a manažment VSRD a rodičia	1 až 2-krát za rok	Švédsko
Chýba		Rodičia, pracovníci a manažment VSRD	Sústavne	Nórsko
		Národné orgány, pracovníci a manažment VSRD a rodičia	Chýba	Slovinsko

Panel C. Rodinná denná starostlivosť

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcie	Národné, regionálne a miestne orgány	Min. jedenkrát	Anglicko (UKM)
	Hodnotiace stupnice, pozorovanie	Regionálne orgány	Sústavne	Mexiko
	Sebahodnotenie a hodnotiace stupnice	Pracovníci rodinnej dennej starostlivosti (sebahodnotenie) a manažment (hodnotiace stupnice)	Každý rok	Fínsko
Kombinácia externého	Pozorovanie a sebahodnotenie	Národný orgán a pracovníci rodinnej dennej starostlivosti /manažment	Chýba	Austrália

a interného hodnotenia	Chýba	Rodičia, pracovníci rodinnej dennej starostlivosti a manažment	Sústavne	Švédsko
-------------------------------	-------	--	----------	---------

Poznámka: Pri Austrálii, frekvencia monitorovania závisí od výsledkov predchádzajúceho monitorovania. Pri Anglicku (UKM), aspoň raz za prvé tri alebo štyri roky realizácie Základného stupňa raných rokov. V prípade Portugalska robia hodnotenia každý rok iba neziskové organizácie; súkromné organizácie, každé tri roky.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Tabuľka 5.4 Postupy monitorovania pre úroveň kvality služieb VSRD

Panel A. Materská škola

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcie	Národné, regionálne a miestne orgány	Každé 4 roky Každých 10 rokov	Maďarsko Flámska komunita (BEL)
		Národný orgán	Min. jedenkrát	Anglicko (UKM)
		Externý orgán	Každé 3 roky	Nový Zéland
		Školský inšpektorát	Na požiadanie	Taliansko
		Regionálne a miestne orgány	Podľa potreby	Škótsko(UKM)
		Regionálne orgány	Chýba	Nórsko
		Regionálne a miestne orgány	Závisí od <i>Länder</i>	Nemecko
		Externí školskí inšpektori	Chýba	Severná Karolína a (USA) Holandsko
Interné hodnotenie	Dotazník /prieskum	Ústav pre hodnotenie	Každý rok alebo každé 2 roky	Španielsko
	Hodnotiace správy	Pracovníci a manažment VSRD	Každý rok	Švédsko
	Kontrolný zoznam, pozorovanie, Portfóliá	Pracovníci a manažment VSRD	Sústavne	Švédsko
			Každý rok každé 2 roky Každé 3 roky Chýba	Georgia (USA) Česká republika Estónsko Maďarsko, Slovinsko
Kombinácia externého a interného hodnotenia	Externé hodnotenie, sebahodnotenie, pozorovanie a portfóliá	Národné, regionálne a miestne orgány (externé); pracovníci VSRD (sebahodnotenie, pozorovanie a portfóliá)	Každý 1-2 roky pre predškolské a každých 4-8 rokov pre triedy veľmi malých detí (externé hodnotenie); sebahodnotenie závisí od zabezpečení VSRD (pracovníci VSRD)	Írsko
	Hodnotiace stupnice a sebahodnotenie	Národné, regionálne a/alebo miestne orgány (hodnotiace stupnice)a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každý rok	Portugalsko
	Dotazník /prieskum	Miestne orgány a pracovníci VSRD a rodičia	Každé 2 roky	Dánsko

	Národné a miestne orgány, pracovníci a manažment VSRD a rodičia	Závisí od potrieb a zdrojov	Fínsko
Pozorovanie	Regionálne a miestne orgány, pracovníci VSRD Rodičia, pracovníci a manažment VSRD	Každé 3 mesiace/ každý rok Chýba	Mexiko Anglicko (UKM), Taliansko

Panel A. Materská škola (pokračovanie)

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Zmiešané používanie externého a interného hodnotenia (pokračovanie)		Národná orgán (inšpekcia) a pracovníci VSRD (sebahodnotenie) a rodičia (prieskum)	Každý rok	Japonsko
		Národné a miestne orgány (inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 3 roky (inšpekcia); sústavne (sebahodnotenie)	Kórea
	Pozorovanie/ inšpekcia a sebahodnotenie /prieskumy	Externý orgán (pozorovanie) a pracovníci VSRD (sebahodnotenie)	Závisí od zabezpečení	Írsko
		Český školský inšpektorát (inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 4 roky (inšpekcia); každé 2 roky (sebahodnotenie)	Česká republika
		Národný orgán (Inšpekcia) manažment VSRD (sebahodnotenie); Štátne teritoriálne ministerstvá (Inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každých 5 rokov (inšpekcia); 2-krát za rok (sebahodnotenie) chýba	Slovenská republika Austrália
	Sebahodnotenie a prieskum	Pracovníci a/alebo manažment VSRD (sebahodnotenie); rodičia (prieskum)	1 až 2-krát za rok	Švédsko
	Inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiaca stupnica	Regionálny úrad dozoru (inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiaca stupnica, pracovníci a manažment VSRD (pozorovanie, vybrané metódy interného hodnotenia)	Každý rok (interné); závisí od inštitúcie (externé)	Poľsko

Panel B. Centrum starostlivosti o deti

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie		Národný orgány	Každý rok	Nový Zéland
		Externý orgán	Každý rok	Taliansko
	Inšpekcia	Nezávislá agentúra	Každých 5 rokov pre dotované prostredia, každých 18 mesiacov pre nezávislé zabezpečenia	Flámska komunita (BEL)

Hodnotiace stupnice / kontrolný list t	Miestne orgány	Každý 1-3 roky	Portugalsko
	Národné, regionálne a miestne orgány	Min. jedenkrát	Anglicko (UKM)
	Komisia starostlivosti	Chýba	Škótsko (UKM)
	Národné, regionálne a miestne orgány	Každé 2 roky	Manitoba (CAN)
		Závisí od <i>Länder</i>	Nemecko
		Chýba	Česká republika
	Miestne orgány	Každý 1-3roky	Portugalsko
		Chýba	Ostrov princa Eduarda (CAN)
	Externí školsí inšpektori	Chýba	Holandsko

Panel B. Centrum starostlivosti o deti (pokračovanie)

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie (pokračovanie)	Dotazník / prieskum	Ústav pre hodnotenie	Každý rok alebo každé 2 roky	Španielsko
	Hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam, dotazník / prieskum	Národný, regionálne a miestne orgány	Chýba	Slovenská republika
	Chýba	Národné, regionálne a miestne orgány	Každý 1 až 2 roky	Írsko
Interné hodnotenie	Hodnotiace správy, portfólio	Pracovníci a manažment VSRD (hodnotiace správy); Pracovníci VSRD (Portfóliá)	Každý rok (hodnotiace správy); sústavne (portfólio)	Švédsko
	Inšpekcia a sebahodnotenie	Externý orgán (inšpekcia); Pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každý 1 až 3 roky (inšpekcia); každý rok (sebahodnotenie)	Japonsko
Kombinácia externého a interného hodnotenia	Pozorovanie	Národné, regionálne a miestne orgány; pracovníci VSRD	Každé 3 mesiace/ každý rok	Mexiko
		Pracovníci VSRD a rodičia	Každý rok	Nórsko
	Dotazník / prieskum	Miestne orgány a pracovníci VSRD a rodičia	Každé 2 roky	Dánsko
		Národné a miestne orgány, pracovníci a manažment VSRD a rodičia	V závislosti od potrieb a zdrojov	Fínsko
	Pozorovanie / inšpekcia a sebahodnotenie	Národný orgán (pozorovanie) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Chýba	Austrália

	Národný a regionálny orgán (inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 3 roky (inšpekcia) a sústavne (sebahodnotenie)	Kórea
	Národné, regionálne a miestne orgány (inšpekcia) a pracovníci/manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 4 roky na inšpekciu	Maďarsko
Sebahodnotenie a prieskumy	Pracovníci VSRD a/alebo manažment a rodičia (prieskumy)	1 až 2-krát za rok	Švédsko

Panel C. Rodinná denná starostlivosť

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcia / hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam	Miestne orgány	Chýba	Holandsko Nórsko
		Národné, regionálne a miestne orgány	Každých 18 mesiacov Min. jedenkrát	Flámska komunita (BEL) Anglicko (UKM)
		Regionálne a miestne orgány	Každé 3 mesiace/každý rok Každý 1-3 roky	Mexiko Portugalsko
	Pozorovanie			
Interné hodnotenie	Hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam	Pracovníci a manažment VSRD	Dobrovoľne	Manitoba (CAN)
	Sebahodnotiaci hárok	Pracovníci a manažment VSRD	Missing	Slovinsko
Externé a interné hodnotenie	Dotazník / prieskum	Miestne orgány a pracovníci VSRD	Každé 2 roky	Dánsko
		Národné a miestne orgány, pracovníci a manažment VSRD, a rodičia	V závislosti od potrieb a zdrojov	Fínsko
	Pozorovanie a sebahodnotenie	Národný orgán (pozorovanie) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Chýba	Austrália

Poznámka: Pri Austrálii závisí frekvencia monitorovacích postupov od výsledkov predchádzajúceho monitorovania. V prípade Anglicka (UKM), najmenej jedenkrát v rámci prvých troch alebo štyroch rokov realizácie Základného stupňa raných rokov. Pri Portugalsku robia hodnotenie každý rok iba neziskové organizácie; pri súkromných organizáciách sa monitorovacie postupy uplatňujú každé tri roky.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Tabuľka 5.5 Monitorovacie postupy na dodržiavanie predpisov

Panel A. Materská škola

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcia	Národný orgán	Každé 3 roky	Nový Zéland
			Každý rok	Taliansko
		Národný, regionálne a miestne orgány	Každé 4 roky	Maďarsko
		Min. jedenkrát		Anglicko (UKM)
		Najvyšší inšpektorát a školský inšpektorát	Závisí od komunit	Španielsko
Interné hodnotenie		Školský inšpektorát	Chýba	Holandsko
	Sebahodnotiaci hárok	Pracovníci a manažment VSRD	Chýba	Maďarsko
	Dotazník / prieskum	Miestne orgány a pracovníci VSRD	Každé 2 roky	Dánsko
		Národné orgány a pracovníci VSRD	missing	Fínsko
	Hodnotiace stupnice a sebahodnotenie	Národné, regionálne a/alebo miestne orgány (hodnotiace stupnice) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každý rok	Portugalsko
Kombinácia externého a interného hodnotenia	Pozorovanie / inšpekcia a sebahodnotenie	Český školský inšpektorát a pracovníci a manažment VSRD	Každé 4 roky inšpekcia a každé 2 roky pre sebahodnotenie	Česká republika
		Štátne/územné ministerstvá školstva a pracovníci a manažment VSRD	Missing	Austrália
		Národný a regionálny orgány (inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 3 roky pre inšpekciu a sústavne pre sebahodnotenie	Kórea
		Národný orgán (inšpekcia) a manažment VSRD	Každých 5 rokov pre inšpekciu, sebahodnotenie 2-krát za rok	Slovenská republika
		Miestne orgány (inšpekcia, kontrolný zoznam a rozhovor), regionálne orgány (inšpekcia a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Závisí od miestnej úrovne	Nórsko
	Inšpekcia, kontrolný zoznam, rozhovor a sebahodnotenie			

	Inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiace stupnice	Regionálny úrad dozoru, miestne orgány (inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiace stupnica), pracovníci a manažment VSRD (pozorovanie, vybrané metódy interného hodnotenia)	Každý rok (interné); závisí od inštitúcie (externé)	Poľsko
--	---	---	--	--------

Panel B. Centrum starostlivosti o deti

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcia	Národný orgán	Každé 3 roky	Nový Zéland
		Národný, regionálne a miestne orgány	Min. jedenkrát	Anglicko (UKM)
		Miestne orgány	Každý rok	Britská Kolumbia (CAN)
			Chýba	Ostrov princa Eduarda (CAN), Portugalsko
		Najvyšší inšpektorát a Školský inšpektorát	Závisí od inštitúcie	Poľsko
			Závisí od komunít	Španielsko
		Guvernér kraja, Zdravotný výbor	Chýba	Estónsko
		Komisia starostlivosti	Chýba	Škótsko (UKM)
	Hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam	Nezávislá agentúra	Chýba	Flámska komunita (BEL)
		Národný, regionálne a miestne orgány	Chýba	Česká republika
Externé a interné hodnotenie	Inšpekcia a hodnotiace stupnice / kontrolný zoznam	Regionálne orgány	Každý rok pre inšpekciu každé 2 roky pre hodnotiace stupnice	Manitoba (CAN)
		Miestne orgány	Verejné zabezpečenia: každý rok a každé 3 roky pre súkromné zabezpečenia	Portugalsko
	Pozorovanie a prieskum	Národný, regionálne a miestne orgány	Chýba	Slovenská republika
	Dotazník / prieskum	Miestne orgány a pracovníci VSRD	Každé 2 roky	Dánsko
	Prieskum a sebahodnotenie	Národné orgány a pracovníci VSRD (prieskum); pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Chýba	Fínsko
	Pozorovanie / inšpekcia a sebahodnotenie	Externý orgán (inšpekcia pracovníci a manažment VSRD (samohodnotenie)	Každý 1 až 3 roky	Japonsko
		Národný a regionálny orgán (inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 3 roky pre inšpekciu a sústavne pre sebahodnotenie	Kórea

	Národný orgán a pracovníci a manažment VSRD	Chýba	Austrália
Inšpekcia, kontrolný zoznam, rozhovor a sebahodnote nie	Miestne orgány (inšpekcia, kontrolný zoznam a rozhovor), regionálne orgány (inšpekcia), a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Závisí od miestnej úrovne	Nórsko

Panel C. Rodinná denná starostlivosť

Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ/ hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Externé hodnotenie	Inšpekcia	Miestne orgány	Chýba	Ostrov princa Eduarda (CAN), Taliansko, Nórsko
			Závisí od inštitúcie	Poľsko
		Národné, regionálne a miestne orgány	Min. jedenkrát	Anglicko (UKM)
			Každý rok	Manitoba (CAN)
		Národný orgán	Každé 3 roky	Nový Zéland
		Guvernér kraja, Zdravotný výbor	Chýba	Estónsko
Externé a interné hodnotenie	Kontrolný zoznam	Miestne orgány (Obecné zdravotné služby)	Chýba	Holandsko
	Pozorovanie	Miestne orgány	Chýba	Portugalsko
	Dotazník / prieskum	Miestne orgány a pracovníci rodinnej dennej starostlivosti	Každé 2 roky	Dánsko
		Národné orgány, pracovníci rodinnej dennej starostlivosti i	Chýba	Fínsko
	Pozorovanie a sebahodnotenie	Národný orgán a pracovníci a manažment rodinnej dennej starostlivosti	Chýba	Austrália
	Inšpekcia a sebahodnotenie iba pre dotované rodinnú dennú starostlivosť)	Inšpektorát a pracovníci rodinnej dennej starostlivosti	Každých 18 mesiacov pre inšpekciu	Flámska komunita (BEL)

Poznámka: V prípade Austrálie závisí frekvencia monitorovania od výsledkov predchádzajúceho monitorovania. Pri Britskej Kolumbii (CAN) sa robia ďalšie inšpekcie, ak sa objavila otázka dodržiavania predpisov počas ročnej inšpekcie. V prípade Anglicka (UKM), aspoň jedenkrát v rámci prvých troch alebo štyroch rokov realizácie Základného stupňa raných rokov. Pre Portugalsko platí, že iba neziskové organizácie robia hodnotenie každý rok, pri súkromných organizáciách sa robí monitorovanie každé tri roky.

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Tabuľka 5.6 Monitorovacie postupy pre uplatňovanie vzdelávacieho programu

Typy zabezpečení	Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ / hodnotiteľ	Frekvencia	Krajina
Materská škola	Externé hodnotenie	Inšpekcia	Národné, regionálne a/alebo miestne orgány	Chýba	Francúzska komunita (BEL)
			Najvyšší inšpektorát a školský inšpektorát	Závisí od obcí	Španielsko
	Interné hodnotenie	Sebahodnotenie	Pracovníci VSRD a manažment	Každé 3 roky	Estónsko
	Kombinácia externého a interného hodnotenia	Inšpekcia a sebahodnotenie	Národné, regionálne a/alebo miestne orgány (inšpekcia); pracovníci a manažment VSRD)	Každé 3 roky (inšpekcia); sústavne (sebahodnotenie)	Kórea
		Externé pozorovania a hodnotiace stupnice, interné hodnotiace stupnice a portfólio	Chýba (externé hodnotenie ; pracovníci VSRD (interná hodnotiacia stupnica a portfólio)	Chýba (externé hodnotenie); každých 5 mesiacov (interná hodnotiacia stupnica); každý rok (interné portfólio)	Turecko
		Pozorovania	Národné orgány , rodičia, pracovníci VSRD	Sústavne	Slovenská republika
			Pracovníci VSRD a rodičia	Každý rok	Nórsko
		Externá výmena názorov a sebahodnotenie	Miestni zainteresovaní a rodičia (externá výmena názorov); pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Chýba (externé hodnotenie); každý 1 až 3 roky sebahodnotenie)	Japonsko
		Inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiacia stupnica	Regionálny, dozorný orgán (inšpekcia, prieskum, pozorovanie, hodnotiacia stupnica), pracovníci a manažment VSRD (pozorovanie, vybrané metódy interného hodnotenia)	Každý rok (interné); závisí od inštitúcie (externé)	Poľsko
		Chýba	Pracovníci VSRD a rodičia	Sústavne	Fínsko
Child care centres	Externé hodnotenie	Inšpekcie	Najvyšší inšpektorát a Školský inšpektorát	Závisí od obcí	Španielsko
	Kombinácia externého a interného	Inšpekcia a	Externý orgán (inšpekcia); pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každý 1-3 roky (inšpekcia); každý rok (sebahodnotenie)	Japonsko

	hodnotenia	sebahodnotenie	Národné, regionálne a miestne orgány (inšpekcia) a pracovníci a manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každé 3 roky pre inšpekciu, a sústavne pre sebahodnotenie	Kórea
			Pracovníci VSRD a rodičia	Každý rok	Nórsko
		Pozorovania	Pracovníci VSRD a rodičia	Sústavne	Fínsko

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Tabuľka 5.7 Monitorovacie postupy pre spokojnosť rodičov

Prieskumy uskutočňované centrami VSRD

Typy zabezpečení	Frekvencia	Krajina
Materská škola	1 až 2-krát za rok	Švédsko
	Každé 2 roky	Dánsko
	Každé 3 roky	Kórea
	Chýba	Nórsko, Slovinsko
Centrá starostlivosti o deti	Každý rok	Taliansko
	1 až 2-krát za rok	Švédsko
	Každé 2 roky	Dánsko
	Najmenej raz počas pobytu dieťaťa v centre	Flámska komunita (BEL)
	Chýba	Ostrov princa Eduarda (CAN), Nórsko, Slovinsko

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Tabuľka 5.8 Monitorovacie postupy pre ponuku/podmienky pracovnej sily

Typy zabezpečení	Typ hodnotenia	Metóda monitorovania	Vykonávateľ / hodnotiteľ	Frekvencia	Country
Materská škola	Externé hodnotenie	Hodnotiace správy	Národné, regionálne a miestne orgány	Sústavne	Fínsko
		Prieskum	Národný orgán	Každý rok	Nový Zéland
		Administratívne záznamy	Štatistika Nórsko	Každý rok	Nórsko
	Interné hodnotenie	Sebahodnotenie	Zamestnávateľia a manažéri VSRD	Každé 3 roky	Dánsko
	Externé hodnotenie aj interné hodnotenie	Inšpekcie, prieskum, kontrolný zoznam	Národné a regionálne orgány (inšpekcie a prieskum) a manažment VSRD (kontrolný zoznam)	Sústavne pre kontrolný zoznam	Slovenská republika

Centrá starostlivosti o deti	Externé hodnotenie	Sebahodnotenie administratívne záznamy	Školský informačný systém riadený národným orgánom (administratívne záznamy), manažment VSRD (sebahodnotenie)	Každý rok	Poľsko
		Hodnotiace správy	Národné, regionálne a miestne orgány	Sústavne	Fínsko
		Prieskum	Národný orgán	Každý rok	Nový Zéland
		Administratívne záznamy	Štatistika Nórsko	Každý rok	Nórsko
	Interné hodnotenie	Sebahodnotenie	Zamestnávateľa a manažéri VSRD	Každé 3 roky	Dánsko

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Definície a metodológie

Monitorovanie označuje sústavné hodnotenie výkonu systému z hľadiska zodpovednosti, ako aj hodnotenie programovej kvality, poukazuje na trendy a informuje voľbu rodičov. Monitorovanie vo VSRD môže zohrávať rozhodujúcu úlohu pri podporovaní lepších služieb VSRD a výsledkov detí; zabezpečuje, aby sa dodržiavali štandardy a nariadenia, a aby deti dostávali príslušnú starostlivosť a vzdelávanie, sleduje ponuku pracovných síl a podmienky alebo zisťuje spokojnosť rodičov.

- **Štandardizovaný test** je test, ktorý sa zadáva a skóruje konzistentným alebo „štandardným spôsobom“. Štandardizované testy sú navrhnuté takým spôsobom, aby otázky, podmienky zadávania testu, postupy pri skórovaní a interpretácii boli konzistentné, a aby boli testy skórované vopred stanoveným, štandardným spôsobom.
- **Inšpekcia** je proces posúdenia kvality a/alebo výkonu inštitúcií, služieb a programov tými (inšpektormi), ktorí v nich nie sú priamo zapojení, a ktorí sú zvyčajne špeciálne vymenovaní na plnenie týchto pracovných úloh.
- **Hodnotiacia stupnica** je nástroj monitorovania alebo hodnotenia, používaný na rozhodnutie o umiestnení na danej stupnici. Vo VSRD sa často používa na hodnotenie kvality služieb VSRD a/alebo prostredí, v ktorých sa deti nachádzajú vo vzťahu k súboru kritérií kvality.
- **Kontrolný zoznam** je zoznam položiek, úloh, alebo krokov, ktoré sa majú prijať v špecifickom poradí, a ktoré je potrebné kontrolovať a prerokovať. Vo VSRD môže byť používaný na posúdenie alebo hodnotenie vývojového stavu detí, výkonu pracovníkov a kvality služieb VSRD sledovaním súladu s predpismi.
- **Pozorovanie** je priamy nástroj alebo metóda zberu údajov s použitím vedeckých nástrojov alebo metód kvalitatívneho výskumu s cieľom skúmať predmet s objektívnym pohľadom človeka nepatriaceho do organizácie. Vo VSRD sa môže používať na zber údajov o rozvoji a výsledkoch detí, kompetenciách pracovníkov a o spôsobe ich interakcií s deťmi, interakcií pracovníkov medzi sebou, interakcií manažérov so svojimi pracovníkmi, atď.

- **Portfólio** je zbierka dokumentov alebo dokumentácie, ktorú osoba uchováva – *napr.* dieťa, pracovník, atď. Vo VSRD je ho možné používať ako nástroj na posúdenie, zber údajov alebo monitorovanie s cieľom skúmať kvalitu služieb VSRD preskúmaním toho, čo dieťa alebo pracovník vytvorili.
- **Dotazník/prieskum** je nástroj, ktorý sa skladá zo série otázok a efektívneho spôsobu na zozbieranie údajov od potenciálne veľkého množstva respondentov. Vo VSRD sa môže často používať na získavanie informácií o spokojnosti pracovníkov VSRD a rodičov.
- **Sebahodnotenie** je spôsob, ktorým osoba posudzuje sama seba. Je to proces zisťovania osobného rastu a pokroku. Sebahodnotiaci hárok je hárok, ktorý osoby vyplnia o sebe zhodnotením svojich vlastných vedomostí, zručností, výkonu alebo schopností.
- **Hodnotiacia správa** je proces pravidelného zverejnenia správy na základe výsledkov monitorovania a hodnotenia. Môže sa používať na informovanie pracovníkov VSRD, rodičov a príslušných výborov alebo združení o širokej škále údajov VSRD v praxi, *napr.* o ponuke zabezpečení VSRD, pomere počtu pracovníkov a detí, pracovných profiloch a kvalifikáciách, spolupráci s inými inštitúciami.

Zistenia, ktoré sú tu uvedené, vychádzajú z údajov „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť OECD o VSRD (2011) a zo sekundárneho výskumu OECD. Avšak z dôvodu nedostatočných odpovedí v prieskume nebolo možné urobiť medzinárodné porovnania, pokiaľ ide o monitorovacie postupy rodinných/domácich služieb VSRD.

LONGITUDINÁLNY VÝSKUM

Zistenia

- Od čias pred dvadsiatich rokov zahájil longitudinálny výskum rastúci počet krajín. (Tabuľka 5.9).
- Najstaršie longitudinálne štúdie vznikli v Spojených štátoch. Prvou longitudinálnou štúdiou, ktorá merala vplyv účasti v predškolskom vzdelávaní na výsledky detí siaha do roku 1962, začiatku projektu High/Scope Perry Preschool v Spojených štátoch. Vzorka tejto štúdie bola malá, iba 123 detí. Ďalšou pretrvávajúcou, často citovanou longitudinálnou štúdiou zo Spojených štátov je štúdia Abecedarian Programme, ktorá sa začala začiatkom 1970-tych rokov.
- So stúpajúcou mierou uskutočňujú longitudinálne štúdie o VSRD a ich vplyve na rozvoj detí európske a ázijské krajiny, *napr.* Spojené kráľovstvo, Kórea, Nórsko a Holandsko, ako aj Austrália a Nový Zéland. To umožňuje ďalej skúmať a zisťovať účinky rôznych typov programov VSRD celosvetovo, ako aj zlepšiť vedomosti o zabezpečeniach a politikách špecifických pre individuálne krajiny.
- Medzi príkladmi z nedávnej minulosti je Kanadský longitudinálny prieskum detí a mládeže (1994-), Dánsky longitudinálny prieskum detí (1995-), Kompetentné deti: kompetentní učiaci/ Competent Children: Competent Learners z Nového Zélandu, projekt Anglicka (Spojené kráľovstvo) Efektívne zabezpečenie predškolského vzdelávania /Effective Provision of Pre-school Education, EPPE (1997-), ďalej štúdia nákladov, kvality

a výsledkov/ Cost, Quality and Outcomes Study zo Spojených štátov (1993-), atď. Tieto štúdie začali prinášať nové závery týkajúce sa rozvoja v ranom detstve či VSRD alebo upevňovať predchádzajúce poznatky.

Pre podrobnejšie informácie pozri tabuľku odpovedí na prieskum „Výskum“ (ExcelTM súbor) online v Súboře nástrojov kvality na www.oecd.org/edu/earlychildhood/toolbox

Tabuľka 5.9 Zoznam longitudinálnych štúdií

Krajina	Názov	Obdobie	Veľkosť vzorky (kohorta)	Realizovali	Financovali
Austrália	Growing Up in Australia: Longitudinal study of Australian Children (LSAC)/ Dospievajúce v Austrálii: Longitudinálna štúdia detí	2004-2018	5 000 detí na každú (1, 2) kohorta	Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs - Ministerstvo rodín, bývania, komunitných služieb a záležitostí domorodého obyvateľstva, the Australian Institute of Family Studies a austrálsky Štatistický úrad- Bureau of Statistics, pričom poradenstvo poskytlo konzorcium popredných výskumníkov	Ministerstvo rodín, bývania, komunitných služieb a záležitostí domorodého obyvateľstva Austrálie
	Footprints in Time - The Longitudinal Study of Indigenous Children (LSIC) Stopy v čase- Longitudinálna štúdia domorodých detí	Prebieha od 2008	1 687 detí domorodého obyvateľstva v 1. vlné	Ministerstvo rodín, bývania, komunitných služieb a záležitostí domorodého obyvateľstva	Ministerstvo rodín, bývania, komunitných služieb a záležitostí domorodého obyvateľstva Austrálie
Belgicko (Flámska komunita)	Policy Research Centre for 'Study and School Careers' (Steunpunt Studeren Schoolloopbanen)	2006-2012	6 000 detí	Chýba	Ministerstvo vzdelávania a prípravy, Ministerstvo hospodárstva, vedy a inovácií
Belgicko (Francúzska komunita)	Grandir en l'an 2000/ Dospievajúce v roku 2000	1989-2009	387 children	Výskum realizovala l'Université de Liège	Ministère de la Communauté française de Belgique
Kanada	National Longitudinal Survey of Children and Youth (NLSCY)	1994 – cyklus 8 prebieha (každé 2 roky)	6 685 detí v cykle 8	Statistics Canada a Human Resources and Skills Development Canada	Statistics Canada a Human Resources and Skills Development Canada
Dánsko	Danish Longitudinal Survey of Children (DALSC)	1995- prebieha	5 000 detí z celej krajiny , rôzne sociálne triedy a rôzne kultúrne zázemia (dánsky, iný etnický pôvod)	SFI – Danish National centre for Social Research	The Ministry of Social Affairs and Integration/ Ministerstvo sociálnych vecí a integrácie

Nemecko	Nubbek (National study on education and care in early childhood) - Národná štúdia vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve	2009-2012	2 006 detí	Paedquis HU Berlin, DJI München, IFP München, Forschungsgruppe Verhaltenbiologie (výskumná skupina behaviorálnej biológie), Nubbek-Arbeitsgruppe (pracovná skupina Nubbek Univerzita Bochum/Osnabrück	Federálne ministerstvo rodinných záležitostí - Federal Ministry for Family Affairs, Spolkové krajiny (Länder): Bavarsko, Severné Rýnsko-Westfálsko , Brandenburgsko, a Dolné Sasko. Nadácie: Jacobs Foundation, the Robert-Bosch-Stiftung.
	European Child Care and Education Study Európska štúdia o starostlivosti a vzdelávaní detí	1993-1998	Asi 400 nemeckých detí z celkového počtu 1 244 detí z Nemecka , Rakúska, Portugalska a Španielska.	Free University of Berlin, University of Lüneburg, University of Salzburg v Rakúsku, University of Porto v Portugalsku a the University of Sevilla v Španielsku.	Länder a Európska únia

Tabuľka 5.9. Zoznam longitudinálnych štúdií (pokračovanie)

Krajina	Názov	Obdobie	Veľkosť vzorky (kohorta)	Realizovali	Financovali
Nemecko (pokr.)	KiDZ Kindergarten der Zukunft in Bayern (Materské školy budúcnosti v Bavorsku)	2004-2010	191 detí	Otto-Friedrich-University of Bamberg	
	BiKS: Vzdelávacie procesy, rozvoj kompetencie a výber postupov v predškolskom a školskom veku	2005-2012	547 detí pre kohortu materských škôl	Otto-Friedrich-University of Bamberg	DFG (Nemecká nadácia výskumu)
	NEPS (National education panel on early education and schooling) (Národný vzdelávací panel o o ranom vzdelávaní a výučbe)	2011-prebieha	3 000 detí	Koordinácia: University of Bamberg, 150 výskumníkov z rozličných inštitúcií	Federal Ministry of Education and Research (Federálne ministerstvo školstva a výskumu)
Írsko	Growing up in Ireland/ Vyrastať v Írsku	2006-2012	<i>Kohorta veľmi malých detí:</i> 11 100 <i>Kohorta detí:</i> 8 500	Ministerstvo zdravotníctva a detí prostredníctvom Úradu ministra pre deti	Department of Health and Children through office of the Minister of Children
Kórea	Panel Study of Korean Children (PSKC)	2008-2020	2 078 domácností s dieťaťom narodeným v 2008	Korea Institute of Child Care and Education	Korean Ministry of Education, Science and Technology, Korean Ministry of Health and Welfare
Holandsko	Pre-COOL	2009-2020	asi 2 000 detí v 150 základných školách a 450 v zabezpečeniach VSRD z 50 obcí	Dutch Organization of Academic Research/ Holandská organizácia akademického výskumu	Ministerstvo školstva, kultúry a vedy
Nový Zéland	Competent Children: Competent Learners	1994 až 2009	500 detí v poslednom roku ich VRD v roku 1994	Chýba	Ministerstvo školstva Nového Zélandu
	Growing Up In New Zealand	2009-2014	7 000 detí narodených medzi 2008 a 2010	Chýba	Hlavnou agentúrou je Ministerstvo sociálneho rozvoja NZ, so spolu-financovaním veľkého počtu iných agentúr .

Nórsko	The Norwegian Mother and Child Study /Štúdia Nórska matka a dieťa	1999- (prebieha) *časť VSRD 2011-2016	108 599 pôrodov, detí, matiek a otcov	Nórsky inštitút verejného zdravia (MOBA)	Časť VSRD financuje Ministerstvo školstva a výskumu
	Behaviour Outlook Norwegian Development Study (BONDS)	2006- prebieha (časť VSRD 2008-2011)	1 159 detí, obaja rodičia, 135 centier starostlivosti o deti	The Norwegian centre for Child Behavioral Development (BONDS – Nórske centrum pre behaviorálny rozvoj detí	Časť VSRD financuje Norwegian Centre for Child Behavioral Development a Ministerstvo školstva a vedy
Poľsko	Prediktory školskej efektívnosti – Longitudinálna štúdia poľských detí II	2012- 2015	10 000 detí (2. kohorta 6- a 7-ročných zaradených detí)	Educational Research Institute – Výskumný inštitút vzdelávania	Ministerstvo národného školstva
Slovinsko	Účinky predškolského vzdelávania na rozvoj a školskú úspešnosť detí	2001- 2006	430 detí	Agentúra pre výskum v Slovenskej republike	Ministerstvo školstva a športu
Turecko	Trvalé účinky včasnej intervencie v dospelosti (Lasting Effects of Early Intervention During Adulthood)	1982- 2005	133 detí	Mother-Child Training Foundation (AÇEV) Vzdelávacia nadácia Matka-dieťa	Vzdelávacia nadácia Matka-dieťa (AÇEV)
Spojené kráľovstvo	National Child Development Study (NCDS) Národná štúdia rozvoja detí	1958- prebieha	17 634 detí	National Children's Bureau, Social Statistics Research Unit (City University), Centre for Longitudinal Studies (Institute of Education)	fond National Birthday Trust Fund a rôzni ďalší
	1970 British Cohort Study (BCS70)	1970- prebieha	asi 17 200 detí	Department of Child Health, Bristol University, International Centre for Child Studies, Social Statistics Research Unit (City University), Centre for Longitudinal Studies (Institute of Education), National Centre for Social Research	National Birthday Trust Fund spolu s Royal College of Obstetricians and Gynaecologists
	Millennium Cohort Study (MCS)	2000- prebieha e	19 000 detí	Economic and Social Research Council	konzorcium ministerstiev a fondu Wellcome Trust
<i>Anglicko</i>	Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project	1997- 2003 * 2008- 2013 prebieha	3 000 detí	Institute of education, University of London	Department for Education /Ministerstvo školstva

Škótsko	Growing up in Scotland (GIS) Study	2005- prebieha	Kohorta 1: 8 000 detí Kohorta 2: 6 000 detí	Scottish Centre for Social Research v spolupráci s Centre for Research on Families and Relationships at the University of Edinburgh and the MRC Social and Public Health Sciences Unit in Glasgow	Scottish Executive Education Department, Scottish Government
	Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC)	1991- prebieha	Viac než 14 000 matiek	Department of Social Medicine, University of Bristol	University of Bristol, Wellcome Trust, Medical Research Council and various others
Severné Írsko	Effective Pre-School Provision in Northern Ireland (EPPNI) Project	1998- 2004	Viac ako 800 detí	Statistics and research agency – Northern Ireland	Department for Education- Northern Ireland
Spojené štáty	Abecedarian Programme	1972- 1985	107 detí z nízko-príjmových rodín	FPG Child Development Institute, University of North Carolina-Chapel Hill	Mental Retardation and Developmental Disabilities Branch of the National Institutes of Child Health and Human Development, Department of Human Resources of the State of North Carolina
	Chicago Child Parent Centres	1986- prebieha	1 539 detí	Waisman Center	National Institute of Child Health and Human Development a National Institute for the Education of At-Risk Students in the Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education
	Cost, Quality, and Outcomes Study	1993- 1997	826 detí	National Center for Early Development and Learning (Národné centrum pre raný rozvoj a učenie)	Carnegie Corporation of New York, William T. Grant Foundation, JFM Foundation, A. L. Mailman Family Foundation, David and Lucile Packard Foundation, Pew Charitable Trusts, USWEST Foundation, Smith Richardson Foundation, and Educational Research and Development Centers Programs as administered by the Office of Educational Research and Improvement, PR/Award Number R307A60004, U.S. Department of Education
	Early Childhood Longitudinal Studies - Birth cohort (ECLS-B)	2006- prebieha	circa 14 000 detí	National Center for Education Statistics	U.S Department of Education Institute of Education Sciences
	Head Start Impact Study	2002- 2006	4 667 detí	Westat (výskumná korporácia)	U.S Department of Health and Human Services, Administration for children and families, Office of planning, research and evaluation

Zdroj: „Prieskum pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve OECD, jún 2011.

Definície a metodológie

Longitudinálna štúdia označuje skúmanie pomocou opakovaných pozorovaní tých istých premenných v priebehu určitých časových období. Ide o opakované údaje zozbierané v rôznych intervaloch o reprezentatívnej celoštátnej vzorke alebo o populačnej kohorte určitého typu, ktoré umožňujú výskumníkom preskúmať – do hĺbky a v čase – dôležité otázky u detí v súčasnej spoločnosti, ako sú kvalitatívne parametre a ich účinky alebo vzťahy medzi charakteristikami rodín a zdravím detí, ich vzdelaním alebo úspešnosťou v zamestnaní.

Zistenia, ktoré sú tu prezentované vychádzajú z údajov „Prieskumu pre Súbor nástrojov kvality a Portál VSRD“ Sieť OECD o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve (2011) a zo sekundárneho výskumu OECD’.

AKČNÁ OBLASŤ 3 – VÝBER STRATEGICKEJ MOŽNOSTI

Táto časť obsahuje zoznam možností stratégií na riešenie nasledujúcich výziev:

- Zber údajov a monitorovanie
- Výskum

ZBER ÚDAJOV A MONITOROVANIE

Výzva č. 1: Chýbanie údajov ponuky a dopytu o miestach VSRD

Prístup k spoľahlivým informáciám o ponuke a dopyte miest vo VSRD je výzvou v mnohých krajinách OECD. Bez dostatočných informácií v týchto oblastiach nedokážu tvorcovia politiky a poskytovatelia naplánovať primeranú úroveň zabezpečenia pre súčasné potreby a do budúcnosti. Bez transparentných informácií o ponuke budú pracujúci rodičia mať problém nájsť si služby VSRD a tí, čo chcú znovu pracovať, nemusia mať motiváciu hľadať si zamestnanie.

Zber týchto údajov na národnej úrovni býva náročný tam, kde miestne orgány a/alebo poskytovatelia nemajú zavedený pevný rámec.

Zavádzanie jednotného dátového systému VSRD nastaveného podľa národných a regionálnych cieľov

- V **Austrálii** sa v rámci Národného partnerstva pre vzdelávanie v ranom detstve vláda a štátne/územné orgány zaviazali uverejňovať ročné správy pokroku v realizácii národného partnerstva zameraného na dosiahnutie všeobecného prístupu k vzdelávaniu v ranom detstve do roku 2013. Vytvorenie Národného minimálneho súboru údajov bude zhromažďovať národne zjednotené údaje o predškolskej účasti v celom sektore VSRD.
- V **Nemecku** sa vyhodnocujú a dokumentujú vo výročnej správe snahy na federálnej úrovni, úrovni spolkových krajín (*Länder*) a miestnej úrovni pri zvyšovaní počtu miest starostlivosti o deti do roku 2013 pre deti do troch rokov. V súvislosti s touto správou Ministerstvo mládeže zisťuje medzi rodičmi, centrami starostlivosti o deti a sociálnymi úradmi mládeže ich konkrétne potreby a očakávania a to, do akej miery je možné pozorovať pokrok.

Zavádzanie komplexnej databázy orientovanej na deti

- Vo **Flámsku (Belgicko)** je každoročne zverejňovaný komplexný štatistický prehľad o malých deťoch – *The Child in Flanders*/ (Dieťa vo Flámsku). Obsahuje široké spektrum údajov: demografických (*napr.* miery pôrodnosti, počet detí podľa vekovej kohorty, počet detí etnických menšín, počet adoptovaných detí); údaje o rodinných okolnostiach (*napr.* zloženie rodín, etnická príslušnosť, rodinný príjem); údaje o využívaní starostlivosti o deti

a mimoškolskej starostlivosti; údaje o deťoch vyžadujúcich špeciálnu pomoc; a údaje o zdraví a fyzickom rozvoji malých detí.

- V **Nórsku** vyplňujú všetky nórské materské školy ročnú správu pomocou elektronického nástroje cez Internet. Správa obsahuje komplexné informácie o počte miest VSRD a detí (podľa veku), vrátane počtu detí s menšinovým jazykom a detí so zdravotným postihnutím; miery dochádzky; informácie o kvalite zabezpečení VSRD (napr. počet pracovníkov, pracovné zaradenia pracovníkov, kvalifikácie a pohlavie); informácie o organizácii materskej školy (napr. vlastníctvo a úradné hodiny); a o rodičovských poplatkoch, zľavách pre súrodencov a zniženiach zameraných na nízko príjmové rodiny.
- **Kórea** vydáva *Annual Statistics on Child Care/Ročnú štatistiku o starostlivosti o deti*, ktorá je k dispozícii vo forme publikácie a tiež online. Správy poskytujú podrobné informácie o deťoch prihlásených do služieb starostlivosti (napr. počet detí podľa veku a pohlavia, miery účasti v rôznych typoch centier starostlivosti o deti podľa regiónov, odhadovaný počet detí v budúcnosti). Každé centrum starostlivosti o deti musí hlásiť a aktualizovať svoje informácie nástrojom cez Internet. Údaje sú potvrdzované jednotlivými miestnymi orgánmi, aby sa zaistila ich spoľahlivosť. Údaje o vzdelávaní v ranom detstve sa zbierajú ako súčasť *Annual Statistics on Education/ Ročnej štatistiky o vzdelávaní*, ktorá zabezpečuje údaje o základnom a stredoškolskom vzdelávaní. Správy sú dostupné online, pripravujú ich Ministerstvo školstva, vedy a technológie a Kórejský inštitút rozvoja vzdelávania.

Preskúmanie existujúcich mikroprieskumov dôležitých pre VSRD

- V **Rakúsku** *Statistics Austria* uskutočnila v roku 1995 a 2002 mikroprieskumy, vrátane osobitnej časti s názvom „Hospodárenie domácností, denná starostlivosť a opatrovateľská starostlivosť“. Federácia rakúskych skupín rodičov a batolat tiež zozbierala údaje pomocou dotazníkov, ktoré vyplňovali rodičovské skupiny. Cieľom je zistiť, ako rôzne rámcové podmienky vplyvajú na zabezpečenia VSRD, legislatívu a financovanie v jednotlivých provinciách.

Revidovanie právneho rámca, aby poveril národné a regionálne systémy monitorovať stav VSRD

- V **Kórei** sa podľa Zákona o starostlivosti o dieťa musí každých päť rokov uskutočniť prieskum starostlivosti o deti s cieľom získať komplexné údaje a informácie o súčasnom stave služieb starostlivosti o deti, napr. počet detí, učiteľov a centier starostlivosti o deti, náklady a otváracie hodiny. V roku 2010, napriek vysokým nákladom národného prieskumu, sa obdobie na uskutočňovanie prieskumu skrátilo na frekvenciu troch rokov, tak aby boli k dispozícii aktuálnejšie informácie.

Výzva č. 2: Chýbanie údajov o kvalite pracovných síl a pracovných podmienkach

Údaje o kvalite pracovných síl a pracovných podmienkach sa nezberajú dôkladne vo všetkých krajinách OECD. Je to preto, že aspekty súvisiace s pracovnými silami neboli tvorcami politiky zreteľne formulované ako dôležité súčasti všeobecnejších úsilí zberu údajov o OECD.

Je to spôsobené aj nedostatkom pochopenia potreby kolektívnych údajov u rôznych poskytovateľov služieb VSRD, napríklad predškolských a materských škôl, centier starostlivosti o deti a rodinnej dennej starostlivosti. Profily, kvalifikačné stupne a pracovné podmienky

pracovníkov VSRD sa v rámci rôznych služieb VSRD líšia v jednotlivých krajinách OECD. Je ťažké, technicky aj politicky, vybudovať konsenzus a pochopenie v otázke potreby zberu údajov o tejto otázke.

Vytvorenie systému na monitorovanie pracovných síl VSRD nastaveného podľa národných cieľov kvality

- **Írsko** je v procese budovania systému na monitorovanie kvalifikačných profilov pracovných síl VSRD a dostupnosti vzdelávacích a školiacich programov: Tento systém sa zosúladí s írskym Rozvojovým plánom pracovných síl pre sektor vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve.
- V **Nórsku** zbiera *Statistics Norway* údaje o zamestnancoch v rozličných sektoroch, medzi nimi aj v sektore VSRD, o pracovných podmienkach a ponuke pracovných síl. Okrem toho materské školy ročne nahlasujú počet pracovníkov a ich kvalifikácie. Pravidelné sledovanie v týchto oblastiach umožnilo identifikovať potrebu kvalifikovanejších pracovníkov a, konkrétne to, ktoré regióny mali ťažkosti v ponuke pracovných síl. V dôsledku toho Ministerstvo školstva a výskumu zahájilo všeobecný akčný plán náboru predškolských učiteľov v cieľových regiónoch.
- V **Spojenom kráľovstve** projekt Efektívneho zabezpečenia predškolského vzdelávania (EPPE) zberal informácie o pracovnej sile a pracovných podmienkach rôznych poskytovateľov VSRD, vrátane pracovného času, prístupu k možnostiam odborného rozvoja, pomeru pracovníkov na plný pracovný čas a na skrátený pracovný čas a veku. Výsledky ukazujú, že pracovníci na plný pracovný čas majú prístup k lepším rozvojovým príležitostiam ako pracovníci na skrátený pracovný čas. Konkrétnejšie pracovníci v herných skupinách majú menej školiacich príležitostí, menej školiacich zdrojov, menší prístup k školiacim materiálom a menej príležitostí na úhradu ich odbornej prípravy zo strany zamestnávateľov.
- **Kórea** zahájila Hodnotenie kompetencií učiteľov pre pracovníkov materských škôl a posilnila prax sebahodnotenia. Hodnotenie posudzuje kompetencie učiteľov, vrátane sebahodnotenia učiteľmi, aby si učitelia zlepšili vlastné učenie a interakčné zručnosti, a tým zlepšili aj celkovú kvalitu zabezpečenia. Ďalej Úrad pre certifikáciu učiteľov starostlivosti o deti, podriadený kórejskému Inštitútu na podporu starostlivosti o deti, vytvoril databázu certifikácie učiteľov starostlivosti o deti.

Monitorovanie kvality pracovnej sily VSRD prostredníctvom obnovy certifikátov/ udeľovania povolení

- V **Novom Zélande** si musia zaregistrovaní učitelia obnovovať registráciu na oprávnenie vykonávať činnosť učiteľa (licenciu). Musia preukázať, že spĺňajú podmienky na plnú registráciu v priebehu procesu hodnotenia každé tri roky. Ide o proces preverovania, ktoré vykonáva Servisné centrum pre udeľovanie oprávnení a preverovanie „na minimalizáciu pravdepodobnosti ohrozenia zraniteľnejších členov spoločnosti (ako sú deti, starší ľudia a osoby so zdravotným postihnutím) osobami, ktoré by mohli prejavovať správanie, ktoré by mohlo byť škodlivé pre bezpečnosť a zdravie iných“.
- Na **Ostrove princa Eduarda (Kanada)** musia pedagógovia raného detstva predkladať licenčnému výboru záznam o sústavnom vzdelávaní, ktoré sa vyžaduje od personálu na udržanie si svojej aprobácie. Táto dokumentácia musí potvrdiť účasť vo vzdelávaní a predkladá sa každé tri roky na opätovné potvrdenie aprobácie. Pomocou toho sa sleduje kvalita pracovnej sily.

Výzva č. 3: Chýbajúce údaje o financovaní a nákladoch

Aktuálna globálna ekonomická kríza vyvíja zvýšený tlak na financovanie vzdelávania a volá po preukázaných výsledkoch a zodpovednosti. To predpokladá finančné sledovanie a monitorovanie výsledkov. Býva však obtiažne vyskladať jeden konsolidovaný číselný údaj pre verejné výdavky na celoštátnej úrovni.

Po prvé, zhromaždiť kombinované výdavky za rané vzdelávanie a starostlivosť o deti býva problematické v krajinách s „delenými“ systémami, kde financovanie vykonávajú rôzne ministerstvá. Po druhé, náklady VSRD často spolu zdieľajú národné aj miestne vlády. Financovanie národnej vlády sa často začleňuje do účtovníctva na miestnej úrovni a v takom prípade sčítavanie všetkých čísel môže znamenať riziko, že tie isté zdroje budú zarátané dvakrát na miestnej úrovni. Po tretie, na financovaní sa často podieľa spolufinancovaním súkromný sektor, bez ohľadu na to, či ho čiastočne hradia poskytovatelia VSRD alebo zamestnávateľia rodičov. To sa často v číslach nezohľadňuje.

Zhromažďovanie spoľahlivých údajov o výdavkoch na deti a rodiny

- V **Austrálii** vláda sleduje svoje finančné výdavky na financovanie VSRD. Toto financovanie spôsobilo výrazný nárast detí zapísaných do služieb starostlivosti o deti, z 1 078 710 v rokoch 2006-07 na 1 158 690 v rokoch 2009-10. Značné zlepšenie finančnej dostupnosti bolo zaznamenané aj po zavedení vládnych dotácií. V roku 2004 predstavovali priame výdavky pre rodinu s jedným dieťaťom v celodennej starostlivosti pri ročnom príjme 55 000 AUD približne 13% jej disponibilného príjmu, ale tento podiel sa znížil na približne 7% v roku 2010.

Hodnotenie programu na zistenie vplyvu zvýšeného financovania

- Pod vedením súčasnej vlády zaznamenal **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** najväčší nárast verejných financií do raného vzdelávania a starostlivosti o deti za ostatné roky. Iniciatíva predškolskej excelentnosti sa realizovala máji 2010, a v rovnakom čase Ministerstvo školstva a rozvoja v ranom detstve spolu s dvoma lokálnymi akademickými inštitúciami navrhnuť hodnotiaci proces. Toto hodnotenie majú akademické inštitúcie dokončiť v roku 2012. Vláde poskytne informácie o možných zmenách Iniciatívy predškolskej excelentnosti. Tiež bude informovať o pokroku programu, ako aj dopade zvýšeného financovania na systém raného detstva.

Výzva č. 4: Chýbajúce údaje o rozvoji detí

Mnohé krajiny majú nedostatočné vedomosti na to, aby zadefinovali indikátory a merali rozvoj detí. Existuje napätie medzi meraním výsledkov detí a zaznamenávaním rozvojových procesov detí. Nezhody súvisia s diskusiami o ideológii, súkromí a etike.

Zástancovia merania výsledkov detí argumentujú, že je ťažké merať efektívnosť súboru politických alebo programových intervencií bez toho, aby sa meral pokrok vo výsledkoch detí; hodnotenie je zásadne dôležité pre prípravu intervencií založených na dôkazoch. Tvrdia tiež, že je mimoriadne dôležité pomáhať tým deťom, ktoré potrebujú špeciálnu pomoc tým, že sa zistia ich slabé stránky vo včasnom štádiu.

Zástancovia monitorovania rozvoja detí a zaznamenávania zážitkov detí argumentujú, že nie je jasné, ktoré typy výsledkov detí by sa mali merať v konkrétnom veku. Tiež argumentujú, že monitorovanie by malo slúžiť na iné účely ako sledovanie vývoja detí.

Čo je merateľné sa nemusí nevyhnutne zhodovať s najdôležitejšími výsledkami, ktoré by sa mali zohľadňovať pri malých deťoch. Tiež tvrdia, že je príliš skoro merať výsledky detí, a že aj ako diagnostický nástroj môže posudzovanie výsledkov detí predstavovať riziko stigmatizovania vekovo mladých žiakov.

Poverovanie národných a/alebo regionálnych systémov

- V **Spojenom kráľovstve** Zákon o deťoch (2004) urobil právne zmeny potrebné na zabezpečenie centrálného a zdieľaného zberu údajov, čo by malo znížiť bremeno miestnych individuálnych poskytovateľov služieb.
- V **Spojených štátoch** Národné centrum štatistiky vo vzdelávaní, patriace pod Inštitút vied o vzdelávaní (IES) pomáha štátom pri navrhovaní a realizácii celoštátnych longitudinálnych dátových systémov. Na základe Zákona o reinvestovaní a americkom oživení z roku 2009 IES udelil granty 20 štátom, aby prepojili údaje v čase a v databázach od raného detstva až po kariéru, vrátane priradenia učiteľov k študentom.

Zahájenie longitudinálnej štúdie

- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** zozbieral projekt Efektívne zabezpečenie predškolského vzdelávania (EPPE) širokú škálu informácií o vyše 3 000 deťoch, ich rodičoch, domácich prostrediach a predškolských prostrediach, s cieľom preskúmať účinky predškolského vzdelávania pri troj- a štvorročných deťoch. Prostredia zabezpečenia boli vybrané z radu poskytovateľov ako sú denné jasle samosprávy, integrované centrá, herné skupiny, súkromné škôlky, samosprávou financované škôlky a samosprávou financované predškolské triedy. Výsledkom bolo, že vo všetkých typoch prostredí raného zabezpečenia je možné nájsť dobrú kvalitu. Avšak zistila sa tendencia lepšieho intelektuálneho pokroku detí s celkovo vyššou kvalitou integrovaných prostredí a materských škôl.
- **Vo francúzskej komunite Belgicka** zistili, že deti ponechané v nepovinnom treťom ročníku *école maternelle*, a teda nastupujúce neskôr do prvého ročníka základnej školy, nezaznamenali priaznivý vplyv na zvyšok svojho školského vzdelávania. Tento jav inicioval vznik jednej štúdie. Od roku 2009 začala longitudinálna štúdia kohorty detí s cieľom lepšie pochopiť vzdelávacie cesty a zistiť aspekty na nápravu vzdelávacieho systému.

Rozvíjanie inštrumentov a nástrojov monitorovania

- V **Austrálii** je zavedený austrálsky index raného rozvoja (Australian Early Development Index, AEDI), čo je populačná miera rozvoja detí v čase vstupu do školy. Index AEDI meria päť oblastí rozvoja v ranom detstve, ktoré sa zhromažďujú kontrolnými zoznamami vyplňovanými učiteľmi na základe učiteľovho poznania a pozorovaní detí v triede spolu s demografickými informáciami. Týchto päť rozvojových oblastí predstavuje: 1) fyzické zdravie a pocit pohody; 2) sociálna kompetencia; 3) emocionálna zrelosť; 4) jazyk a kognitívne zručnosti (školské služby) a; 5) komunikačné zručnosti a všeobecné vedomosti.
- Vo **Flámsku (Belgicko)** tím so základňou vo Výskumnom centre pre skúsenostné vzdelávanie Univerzity Leuven vyvinul pre sektor starostlivosti Nástroj sebahodnotenia pre prostredia starostlivosti (SICS), ktorý slúži ako nástroj procesuálne orientovaného sebahodnotenia pracovníkov v prostrediach starostlivosti. Zameriava sa na dieťa a jeho alebo jej životnú skúsenosť v prostredí starostlivosti a je určený na pomoc vytvoriť povedomie o optimálnych podmienkach pre rozvoj detí. Postup pre sebahodnotenie pozostáva z troch krokov. Po prvé, hodnotia sa úrovne pocitu spokojnosti a zapájania sa

dieťaťa. Po druhé, analyzujú sa pozorovania. Po tretie, identifikujú a analyzujú sa opatrenia na zlepšenie kvality. Bola vytvorená aj príručka pre užívateľov na oboznámenie sa so SICS. Pre sektor vzdelávania je k dispozícii systém monitorovania študentov, *Leerlingvolgsysteem voor Vlaanderen*, pre registrované školy. Umožňuje učiteľom sledovať rozvoj a pokrok jednotlivých žiakov pomocou série testov. Poskytuje tiež prienik do pohody žiaka alebo žiačky a ich zapojenia do školských aktivít. Proces sa skladá z niekoľkých testov na meranie úspešnosti žiaka v jazyku a matematickej gramotnosti v materskej škole, ako aj hlásokovania a schopnosti čítať v základnej škole.

- V **Britskej Kolumbii (Kanada)** poskytuje provincia financovanie jednej výskumnej organizácii, ktorá zhromažďuje informácie o populácii. Táto organizácia meria stav rozvoja detí na začiatku materskej školy použitím Nástroja raného rozvoja (Early Development Instrument, EDI), ktorý má merať pripravenosť detí na školu na úrovni skupiny – nie je to nástroj individuálneho hodnotenia. EDI posudzuje rozvoj detí v piatich rôznych oblastiach: 1) fyzické zdravie a duševná pohoda; 2) sociálna kompetencia; 3) emocionálna zrelosť; 4) jazyk a kognitívny rozvoj; a 5) komunikačné zručnosti. Odráža silné stránky a potreby detských komunít súvisiace s tým, ako pripravujú deti na školu.
- **Manitoba (Kanada)** tiež používa EDI a zbiera údaje v dvojročnom intervale v rámci všetkých 37 školských divízií (a niekoľkých nezávislých škôl). Učitelia materských škôl vyplňujú dotazník EDI o každom svojom žiakovi a tento sa zbiera neskôr počas školského roka, čo umožňuje učiteľom dosť času, aby spoznali každé dieťa. Rodičia sú informovaní o zbere EDI a môžu požiadať, aby bolo ich dieťa vyňaté z EDI. Samotný nástroj EDI nedokáže vypovedať o celom priebehu detstva; musia sa používať aj iné údaje spolu s EDI, napr. majetkové mapovanie, údaje o školskej výkonnosti, prenatálne údaje, údaje prieskumu rodičov a údaje sčítania na úrovni komunity.
- **Ostrov princa Eduarda (Kanada)** previedol materskú školu do verejného školského systému v roku 2010 a rozhodol sa pre pilotný všeobecný skrining na posúdenie rozvoja detí pri vstupe do materskej školy. Vláda používa Hodnotenie raných rokov (Early Years Evaluation, EYE), aj Priame hodnotenie (Direct Assessment, DA) aj Pozorovanie učiteľa (Teacher Observation). Ukončila druhý rok EYE-DA s druhým rokom detí vstupujúcich do materskej školy. EYE-DA posudzuje štyri oblasti rozvoja: 1) uvedenie si seba a svojho okolia; 2) kognitívne zručnosti; 3) jazyk a komunikáciu; a 4) rozvoj hrubej a jemnej motoriky. Vláda teraz skúma výsledky prvého a druhého roka, aby zistila aké informácie hodnotenie EYE poskytlo, a ako čo najlepšie využiť tieto informácie aj hodnotenie. Ostrov princa Eduarda tiež zvažuje používať Early Development Instrument od začiatku februára 2012 a opakovať ho každé tri roky.
- V **Nemecku** sa konzorcium *NUBBEK* – spojenie niekoľkých ústavov a individuálnych výskumníkov – zaviazalo k týmto úlohám v rámci štúdie: sprístupniť spoľahlivé, základné, empirické a praktické poznatky; vedecky preskúmať existujúce a črtajúce sa podmienky a problémy; a využiť tieto empirické poznatky na rozšírenie základne pre tvorbu dobrého vzdelávania a výchovy v ranom detstve pre deti a zvýšiť pomoc rodičom, ktorí majú povinnosti spojené s výchovou detí. Výskum má formu celoštátnej štúdie a vykonáva sa v rôznych lokalitách v ôsmich štátoch Nemecka. Hlavný zber údajov sa uskutočnil v prvej polovici roku 2010. Do štúdie bolo zaradených vyše 2 000 detí vo veku od dvoch do štyroch rokov a ich rodín (jedna tretina má imigrantské zázemie).
- Test *Excale – Tercer año de preescolar* v **Mexiku** hodnotí výsledky detí v priebehu tretieho roku predškolského vzdelávania. Spolu bolo v roku 2007 testovaných 10 300 žiakov z 1 091 škôl v predmetoch gramotnosti a matematického myslenia. Okrem týchto

testov úspešnosti boli použité aj dotazníky, ktoré sa venovali iným aspektom výchovných aktivít a tiež zhromaždili názor žiakov, rodičov, učiteľov a riaditeľov.

- V **Turecku** Ministerstvo národného školstva zabezpečuje formuláre hodnotenia úspešnosti a správy o pokroku pre predškolské vzdelávacie programy. Formuláre hodnotenia úspešnosti pokrývajú štyri oblasti rozvoja: psychomotorickú, sociáno-emocionálnu, lingvistickú a oblasť kognitívneho rozvoja a sebaobslužné zručnosti pre deti vo veku 36 až 72 mesiacov. Správy o pokroku sú sériou súhrnů výkonu detí, vrátane vedomostí, schopností, správania a zvykov detí.
- **Nový Zéland** realizoval *Kei Tua o te Pae*, Hodnotenie pre učenie, v ktorom majú učitelia rozvíjať efektívne hodnotiace postupy spĺňajúce aspirácie kurikula *Te Whāriki*. Národná vláda ponúka pracovníkom VSRD školenie k tejto hodnotiacej praxi. Aj vzdelávací program sa hodnotí v zmysle jeho schopnosti zabezpečovať aktivity a vzťahy, ktoré stimulujú raný rozvoj. Deti a rodičia môžu pomôcť rozhodnúť, čo by malo byť zaradené do procesu hodnotenia programu a kurikula.

Výzva č. 5: Chýbajúce údaje a informácie o kvalite služieb VSRD

Mnohé krajiny udávajú veľké výzvy pri monitorovaní kvality služieb VSRD a jej súladu s nariadeniami, najmä pokiaľ ide o nezávislých poskytovateľov. Po prvé medzi zainteresovanými a rodičmi nie je konsenzus v tom, ktoré indikátory kvality by sa mali zberať, hoci sa už čoraz viac chápe, čo predstavuje kvalitu v službách VSRD. Po druhé, zber údajov o kvalite samotnej by nebol politicky a finančne uskutočniteľný. Musel by sa robiť pomocou už existujúcich dátových systémov. Zosúladenie zberu informácií o kvalite s existujúcimi dátovými systémami VSRD bude vyžadovať strategické myslenie, politickú a finančnú podporu a presvedčovanie zainteresovaných.

Nastavenie zberu údajov o štrukturálnych indikátoroch kvality podľa národných cieľov kvality

- V **Britskej Kolumbii (Kanada)** sa veľkosť tried materských škôl dostala do právnych predpisov v roku 2001. Školské výbory musia zabezpečiť, aby priemerná veľkosť tried materských škôl v celom školskom okrese neprekročila 19, a aby žiadna jednotlivá trieda nemala viac ako 22 žiakov. Dodržiavanie týchto štandardov sa každý rok sleduje. V roku 2010 bola priemerná veľkosť tried materskej školy v Britskej Kolumbii menej ako 18.
- V **Spojených štátoch** ciele alebo štandardy pre verejné programy v rôznych štátoch pochádzajú v zásade z Panelu národných vzdelávacích cieľov, rámca *Head Start Child Development and Early Learning Framework* alebo z rozvojovo príslušnej praxe Národnej asociácie vzdelávania malých detí (National Association of the Education of Young Children), ktorá je široko koncipovaná. Domény tvorí: rozvoj jazyka a gramotnosti, poznávanie a všeobecné poznatky (vrátane ranej matematiky a raného vedeckého rozvoja), prístupy k učeniu, fyzická pohoda a rozvoj motoriky (vrátane adaptačných zručností) a sociálny a emocionálny rozvoj. Mnohé štáty používajú aj programové štandardy, aby zabezpečili výkon primeranej pedagogiky; napríklad ťažisko môže byť na pomere počtu pracovníkov a detí, kvalifikáciách pracovníkov, priestore na dieťa a/alebo učebných materiáloch tak, aby uspokojovali potreby malých detí. Prácou inšpektorov je zabezpečiť, aby štandardy plnili všetky centrá, a aby sa každé z nich usilovalo o vysokú kvalitu pedagogickej práce.
- Vo **Švédsku** poskytuje národné hodnotenie predškolských zariadení, ktoré uskutočnila Národná agentúra pre vzdelávanie v roku 2003, tvorcom politiky na centrálnej a miestnej úrovni veľa cenných poznatkov o tom, ako prax chápe a realizuje národný predškolský

vzdelávací program. Hodnotenie konštatovalo aj významné rozdiely v kvalite predškolského vzdelávania (napr. veľkosť tried) medzi obcami. Toto hodnotenie poukazuje na to, že nedostatok podpory v zmysle finančných zdrojov a manažmentu ovplyvňuje predškolské zariadenia v nízko príjmových spádových oblastiach. Druhé národné hodnotenie bolo v roku 2008 a konštatuje, že po desiatich rokoch od zavedenia vzdelávacieho programu získal tento oveľa väčší význam. Výsledky naznačujú, že extenzívne hodnotenia sa vykonávajú na obecnej úrovni aj na predškolskej úrovni. Používa sa široké spektrum rôznych modelov hodnotenia, vrátane sebahodnotenia, hodnotenia kolegami, rodičovských prieskumov a hodnotení detí.

- Dekrét z marca 2002 o fungovaní vzdelávacieho systému vo **francúzskej komunite Belgicka** ukladá Komisii zabezpečiť ucelený systém indikátorov vzdelávania. Každý rok správa prináša súbor objektívnych a štruktúrovaných informácií, ktoré vzhľadom na dostupnosť štatistických údajov prispievajú k bohatej a premyslenej reflexii o vzdelávacom systéme.

Zverejňovanie pravidelných kvalitných správ a oznamovanie kvality

- V **Austrálii** Národná rada pre akreditáciu starostlivosti o deti vypracovávala Správu o trendoch kvality každých šesť mesiacov, aby rodiny, financujúce organizácie a služby udržiavala dobre informované o pokroku a kľúčovom vývoji. K 31. decembru 2011 sa táto rada zrušila. Od 1. januára 2012 bude za usmerňovanie realizácie Národného rámca kvality vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve a za zabezpečovanie jednotnosti jeho vykonávania na národnej úrovni zodpovedný austrálsky úrad s názvom Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA). ACECQA bude podávať správu a dávať odporúčania Ministerskej rade vzdelávania, rozvoja v ranom detstve a záležitostí mládeže o Národnom rámci kvality.
- V **Kórei** poverilo Ministerstvo školstva, vedy a technológie kórejský Inštitút starostlivosti a vzdelávania detí, aby od roku 2009 zverejňoval *Výročnú správu o vzdelávaní v ranom detstve*. Správa s názvom „Kórejské vzdelávanie v ranom detstve letným pohľadom“ poskytuje informácie o súčasnom stave raného vzdelávania detí v mestách a provinciách. Obsahuje aj informácie o indikátoroch kvality, ako je pomer počtu pracovníkov a detí, veľkosť skupín, podiel celodenných materských škôl, podiel učiteľov, ktorí majú bakalársky stupeň a počet supervízorov špecializovaných vo vzdelávaní raného detstva v provinčných školských úradoch, ako aj indikátory výsledkov, napr. miery účasti v rôznych druhoch materských škôl. Správa prináša informácie o trendoch v určitých indikátoroch ako aj porovnávacie informácie o kvalite. Distribuuje sa do provinčných školských úradov.
- V **Spojených štátoch** publikuje Národný inštitút výskumu raného vzdelávania (NIEER) každoročne od roku 2003 ročenku *The State of Pre-School* (Stav predškolského vzdelávania). Tieto ročenky obsahujú mieru štátnych investícií do predškolského vzdelávania, percentá zapísaných, veľkosti skupín a pomery počtu pracovníkov a detí, kvalifikáciu učiteľov a údaje o iných dôležitých indikátoroch kvality. Okrem toho NIEER spolupracuje so štátnymi a národnými tvorcami politiky a inými organizáciami pri tvorbe výskumu a komunikačných stratégií s cieľom vyplniť medzery v poznaní a efektívne aplikovať vedecké poznatky na politiku raného vzdelávania.
- **Francúzska komunita Belgicka** vyžaduje od koordinátorov mimoškolskej a voľnočasovej starostlivosti, aby pripravovali prehľadové správy (*états des lieux*), ktoré zachytávajú stav sektora a identifikujú ústredné body, ktorým sa treba venovať. Observatórium pre deti, mládež a mládežnícku pomoc je poverené syntetizovať tieto

správy každých päť rokov. Prvá syntéza bola zverejnená v roku 2004 a druhá vyjde v roku 2012.

- V **Španielsku** v roku 2007 uskutočnilo Ministerstvo školstva pilotný hodnotiaci výskum predprimárneho vzdelávania so zameraním na tieto otázky: výsledky učenia detí, spokojnosť rodičov so školským manažmentom, stupeň konsenzu v rámci školskej organizácie, doplnkové služby na úrovni služby, rôzne typy programov a príjemcov, profily pedagogických pracovníkov a hodnotenie pracovníkov. Ministerstvo sprístupňuje takéto výsledky hodnotiaceho výskumu, ktorý ukazuje stav VSRD. Okrem toho Národná školská rada vydáva ročnú správu, ktorá sa zaoberá najdôležitejšími výsledkami a výzvami predškolského vzdelávania a navrhuje rôznym regionálnym školským orgánom oblasti, v ktorých je potrebné konať alebo im venovať pozornosť.

Zahájenie prieskumu spokojnosti rodičov

- Vo **Fínsku** uskutočnil Národný ústav pre zdravie a sociálnu starostlivosť prieskum názorov rodičov na kvalitu služieb VSRD online. Výsledky ukázali, že väčšina rodičov je spokojná so službami VSRD a dôveruje odbornej kompetencii pracovníkov, ale cíti aj potrebu adekvátnejšej ponuky pracovných síl.
- **Švédske** orgány okrem zberu štatistických údajov financovali sieť centier (vrátane rodičov) na zabezpečenie kvalitatívnych informácií o špecifických potrebách detí a rodín.
- **Dánsko, Nórsko a Spojené kráľovstvo** uskutočnili prieskumy názorov rodičov a prerokovávajú pravidelne s týmito zainteresovanými ich ťažkosti a priania týkajúce sa služieb VSRD. Tento postup má rozhodujúcu úlohu pri udržiavaní kvality, finančnej dostupnosti a transparentnosti výdavkov rozpočtov. Národné prieskumy a konzultácie s rodičmi odhaľujú informácie o ľahkosti prístupu, prevádzkových hodinách, spravovaní a prideľovaní miest, rodinnom zázemí, štandardoch kvality, vnímaní rodičov spokojnosti svojich detí a zabezpečovaní stravovania a zdravotnej starostlivosti pre deti.
- Materské školy v **Kórei** musia každý rok pripraviť dotazník spokojnosti rodičov s úrovňou kvality služby ako súčasť systému hodnotenia materských škôl. Prieskum obsahuje informácie o výchovno-vzdelávacích aktivitách a rozvoji detí, kvalite stravy, vzdelávaní rodičov zabezpečovanom materskými školami a kvalite a výkone učiteľov. Účasť rodičov v prieskume je na základe náhodného výberu.

Ustanovenie rámca pre inšpekciu a poskytovanie materiálov pre inšpekciu

- Vo **Flámsku (Belgicko)** podľa Rámca CIPO (Context, Input, Processes and Output) vykonáva Školský inšpektorát inšpekcie v prostrediach nepovinného vzdelávania v materských školách pre deti vo veku dva a pol až šesť rokov. Tento komplexný rámec sa skladá z kontextu, vstupov, procesu a výstupov. Kontext obsahuje identifikáciu, situačné umiestnenie, minulosť a regulačný rámec. Vstupy pokrývajú charakteristiky pracovníkov a žiakov; procesy majú štyri zložky: všeobecné politiky, personál, logistiku a výchovno-vzdelávacie politiky. Komponent výstupov zahŕňa výkony žiakov, školský priebeh a spokojnosť.
- Vo **Fínsku** podľa Zákona o základnom vzdelávaní, kapitola 5 odsek 21, každý poskytovateľ vzdelávania by mal vyhodnocovať svoje vzdelávacie služby a ich účinky. Mal by sa zúčastňovať aj na externých hodnoteniach svojho pôsobenia. Existujú tu samostatné Rady hodnotenia vzdelávania, ktoré vykonávajú externé hodnotenie a sú napojené na Ministerstvo školstva a kultúry. Ich úlohou je organizovať činnosti medzi sieťami v rámci univerzít, Národným výborom pre vzdelávanie a inými hodnotiacimi expertmi. Od rokov 2009-11 sa uskutočnili dve rozsiahle Národné hodnotenia

predškolského vzdelávania zo strany Fínskej rady pre hodnotenie vzdelávania, ktoré obsahujú aj otázku kvality súvisiacej so základným vzdelávacím programom pre predškolské vzdelávanie.

- V **Mexiku** monitoruje Ministerstvo sociálnych vecí vykonávanie svojich služieb a ich koordináciu so sektorom zdravotníctva podľa *Evaluación de consistencia y de resultados del programa de guarderías y estancias infantiles*. Toto hodnotenie vykonáva externá inštitúcia. Ministerstvo uskutočnilo aj *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, čo je výsledok viac ako trojročného skúmania predškolského vzdelávania v Mexiku. Hodnotenie obsahuje rôzne aspekty vzdelávania v ranom detstve, napr. infraštruktúru, materiály, organizáciu, odbornú prípravu pracovníkov, finančné zdroje a služobné procesy.
- **Slovenská republika** vykonáva inšpekcie v materských školách Štátnou školskou inšpekciou, ktoré sa týkajú vzdelávania, ako aj inštitucionálneho riadenia. Komplexné inšpekčné aktivity sa zameriavajú na kvalitu vzdelávania a súvisiace výsledky detí; kvalitu zabezpečenia VSRD a ich riadenie; spoluprácu s rodičmi a s inými sektormi (*napr.* základné školstvo, špeciálni pedagógovia, psychológovia, lekári a starší ľudia); pracovné podmienky personálu VSRD; a doplnkové aktivity materských škôl. Na základe výsledkov inšpekcie môžu materské školy využívať nasledovné: 1) vzájomnú výmenu aktuálnych cieľov a informácií; 2) zavedenie vhodných štandardov rozhodovania pre riaditeľov materských škôl; 3) spoluprácu s poradnými orgánmi s cieľom riešiť odborné otázky; a 4) spoluprácu s rôznymi inými vzdelávacími inštitúciami.
- V **Anglicku (Spojené kráľovstvo)** vykonáva Úrad pre štandardy vo vzdelávaní pravidelné inšpekcie, ktoré hodnotia celkovú efektívnosť zabezpečenia, v súlade so zásadami a požiadavkami kurikulárneho rámca nazývaného Základný stupeň raných rokov (*Early Years Foundation Stage, EYFS*), ktorý pokrýva rané učenie a rozvoj a starostlivosť. Inšpekčná správa posudzuje celkovú efektívnosť poskytovateľa, (nakolko prostredie uspokojuje potreby detí v EYFS), efektívnosť vedenia a hospodárenia, kvalitu zabezpečenia v EYFS a výsledky detí v EYFS.
- V **Nórsku** sú obce zodpovedné za rozvoj a dohľad nad súkromnými aj obecnými inštitúciami a za zabezpečenie, aby boli inštitúcie prevádzkované podľa cieľov stanovených vládou. Krajský guvernér kontroluje obce, aby sa zabezpečilo, že VSRD je v súlade so zákonom o materských školách. Zo správ vyplýva, že sú rozdiely v tom, ako obce vykonávajú svoju úlohu ako orgány samosprávy. Na riešenie týchto výziev investovala vláda 4,5 milióna NOK v roku 2011 na opatrenia vo vzdelávaní s cieľovou skupinou obecných predstaviteľov. Okrem toho v roku 2011 verejný výbor zhodnotí nórsku legislatívu VSRD, pravidlá a usmernenia inšpekcie.
- V **Kórei** sa zahájili inšpekcie materských škôl a centier starostlivosti o deti v roku 2007 a 2005, v uvedenom poradí, v spolupráci centrálnych a miestnych orgánov. Všetci poskytovatelia VSRD sú povinní podrobiť sa inšpekcii, ktorá sa koná každé tri roky a spočíva v sebahodnotiacich správach, ako aj externom hodnotení. Materské školy a centrá starostlivosti o deti sú hodnotené v oblasti prostredia, zdravia, bezpečnosti, riadenia a vo vzdelávacom programe – veľmi dôležitom aspekte hodnotenia. V roku 2011 bol počet položiek a indikátorov hodnotenia znížený takmer o polovicu a Miestne školské úrady dostali väčšiu autonómiu v navrhovaní vlastných indikátorov k tým, ktoré boli vymedzené celoštátne. K tomu bol ešte zriadený centrálny riadiaci systém hodnotiteľov, o ktorý sa miestne úrady delia, na výmenu informácií medzi hodnotiteľmi v rôznych mestách a provinciách. Pripravilo sa školenie na zlepšenie kvality hodnotiteľov. Akreditačný proces starostlivosti o deti, ktorý riadi kórejská Akreditačná rada pre

starostlivosť o deti sa sústreďuje viac na kvalitu procesu ako na nariadenia. Aj pre detské centrá starostlivosti bol počet cieľových oblastí, položiek a indikátorov pre hodnotenie znížený. Oblasť „zapojenia rodín a komunit“ bola ukotvená do oblasti všeobecného radenia a pribudla ďalšia oblasť – „interakčné zručnosti a pedagogiky.“ Na základe inšpekcie bolo do júla 2011 akreditovaných 26 674 spomedzi všetkých 39 181 centier starostlivosti o deti (68,1%). Pripravili sa usmernenia a príručky pre tieto dva rámce zaistenia kvality a boli rozšírené medzi realizátorov a praktikov.

- Vo **francúzskej komunite Belgicka** Úrad pre narodenie a detstvo (*l'Office de la Naissance et de l'Enfance*) vykonáva prieskumy kvality služieb, ktoré schvaľuje a dotuje. Úrad má koordinátorov starostlivosti (*coordinatrices accueil*) a referentov inšpekcie (*agents conseil*), ktorí pravidelne navštevujú *crèches* alebo opatrovateľov starostlivosti, ako jeden spôsob, ktorým sa sleduje kvalita poskytovaných služieb. V sektore vzdelávania inšpektori, ktorých úloha bola v roku 2007 prehodnotená, zodpovedajú za inšpekciu a poradenstvo učiteľským pracovníkom v oblasti rôznych zákonov upravujúcich vzdelávanie. Prispievajú do správ, ktoré slúžia za základ všeobecnejších hodnotení, a ktoré sa premietajú do riadenia vzdelávania.
- V **Španielsku** pripravujú a vykonávajú regionálne školské orgány plány hodnotení, pričom zohľadňujú špecifické socio-ekonomické a kultúrne postavenie detí a ich rodín, ako aj školské prostredie a dostupné zdroje. Okrem externých inšpekcií, ktoré sa uskutočňujú, podporujú orgány aj procesy sebahodnotenia manažmentu a pracovníkov v školách.

Tvorba nástrojov monitorovania a poskytovanie pomoci rodičom a pracovníkom

- V **New Jersey (Spojené štáty)** sa kvalita v triede meria pomocou štruktúrovaných pozorovaní tromi nástrojmi: prvý meria všeobecnú kvalitu triedy s dôrazom na prostredia tried z hľadiska zdravia, bezpečnosti a zabezpečenie vzdelávacích materiálov; ďalší posudzuje všeobecné a špecifické materiály a aktivity učiteľa a interakcie, ktoré preukázateľne vedú k lepším ústnym jazykovým schopnostiam a zručnostiam gramotnosti; a tretí nástroj poskytuje informácie o materiáloch a učebných interakciách v rámci matematického myslenia a všetkých zručností. Spolu tieto nástroje porovnaním s kritériami poskytujú informácie, ktoré sú zrozumiteľné a využívajú sa na zlepšenie programu na úrovni triedy, okresu a štátu.
- **Slovenská republika** zintenzívnila spoluprácu so Štátnou školskou inšpekciou, ktorá je poverená monitorovať vykonávanie školských vzdelávacích programov. Inšpekcie sa teraz robia na základe plánu inšpekčnej činnosti. Štátna školská inšpekcia využíva aj súbor nástrojov pre sebahodnotenie pracovníkov, na základe ktorých si učitelia môžu zhodnotiť svoje vlastné profesijné kompetencie a zručnosti.

Minimalizovanie záťaže pre nedotovaných poskytovateľov

- V sektore starostlivosti o deti **Flámska (Belgicko)** dotované zariadenia dostávajú finančné prostriedky z verejných zdrojov, takže sa od nich môže požadovať, aby poskytovali údaje o svojich službách. Avšak nezávislé zariadenia dostávajú obmedzené verejné zdroje, takže od nich nie je možné získať rovnaké množstvo údajov ako od dotovaných zariadení. Súčasný zber údajov a systém monitorovania poskytuje nekompletný obraz o službách starostlivosti o deti, preto vláda v súčasnosti zisťuje, ako získať chýbajúce údaje bez toho, aby príliš zaťažila nedotované zariadenia.

Zaviazanie súkromných poskytovateľov k tomu, aby poskytovali údaje a podliehali auditu

- V **Austrálii** majú v zabezpečení starostlivosti o deti významný podiel súkromní poskytovatelia vytvárajúci zisk. Najmä jeden veľký poskytovateľ ABC centier rozvojového učenia, mal široký dosah v celej krajine. Firma vznikla v roku 1998 a do roku 2008 mala 25-percentný podiel na trhu celodennej starostlivosti. ABC bola dobre zavedenou značkou a jej centrá učenia spĺňali akreditačné štandardy, stavebné štandardy, zabezpečovali podporu pracovníkom, atď. Avšak bola to organizácia s údajne slabými finančnými záznamami spoločnosti, zložitou organizačnou a riadiacou štruktúrou, komplikovanými a drahými dohodami prenájmu budov a akvizičnou politikou financovanou najmä pôžičkami. V roku 2008 stála spoločnosť pred kolapsom a vláda musela zasiahnuť, aby zabránila možnému veľkému sociálnemu a ekonomickému narušeniu chodu v komunitách. Vláda poskytla značnú finančnú podporu na udržanie centier v chode, zatiaľ čo sa pripravovali plány na predaj, prevod alebo zatvorenie centier. Jedným z dôsledkov vývoja bol vznik neziskového syndikátu (voľného združenia), ktorý prejavil záujem získať značnú časť bývalých ABC centier. Vláda pomohla tejto organizácii poskytnutím pôžičky návratnej v plnej výške bez zaťaženia daňových poplatníkov, čo vytvorilo novú úroveň spolupráce medzi vládou, neziskovým sektorom a súkromnými investormi. Viac ako 90% pôvodných ABC centier učenia, ktoré boli v prevádzke v čase kolapsu funguje aj v súčasnosti. Vláda teraz požaduje, aby noví prevádzkovatelia preukázali schopnosť prevádzkovať centrá starostlivosti o deti a posilnilo sa monitorovanie centier starostlivosti o deti. Austrálska vláda prijala regulačné opatrenia, oznámené v rozpočte na roky 2010-11, že bude: 1) uskutočňovať ročné hodnotenia finančnej životaschopnosti veľkých celodenných poskytovateľov starostlivosti s 25 alebo viac službami, a 2) najímať experta na výkon nezávislého auditu, ak sa zistí, že poskytovateľ má značné finančné ťažkosti.

Výzva č.6: Nedostatok cyklov spätnej väzby

Poskytovanie relevantnej a aktuálnej spätnej väzby na základe monitorovania je v mnohých štátoch výzvou. Po prvé, efektívnosť monitorovania s cieľom zlepšenia závisí od kapacity tých, ktorí navrhujú a vykonávajú monitorovanie. Monitorovanie pre zlepšenie – nie iba pre zodpovednosť – musí brať do úvahy zameranie účelu od samotnej fázy prípravy monitorovania a plánovať, ako by sa mohli cykly spätnej väzby zabudovať tak, aby monitorovanie dosiahlo výsledky.

Po druhé, efektívne monitorovanie na zlepšenie závisí aj od zručností a kompetencií tých, čo výsledky využívajú. Aj keď sa výsledky odovzdávajú cyklami spätnej väzby, nedôjde k žiadnej zmene, ak osoby, ktorým sa spätná väzba dostáva, neprijmú odkaz formujúcim spôsobom alebo neprijmú konkrétne kroky na zmenu svojich postupov na zlepšenie.

Nabádanie k využívaniu hodnotenia na „reflexiu“ a „zlepšovanie“

- V **Škótsku (Spojené kráľovstvo)** rámec indikátorov kvality, stanovený v dokumentoch *How Good is Our School?* a *Child at the Centre*, poskytuje zameranie na sebareflexiu v odbornej praxi a vo vzdelávacom programe s cieľom zlepšenia v školách a centrách. Okrem toho sú organizovaní externí inšpektori, ktorí monitorujú kurikulum a postupy. Škótska vláda spolupracuje so školskými úradmi a inými partnermi na príprave procesov na výmenu informácií hodnotenia tak, aby školské úrady mohli používať tieto údaje na zisťovanie práce svojich škôl a centier, a ak je to potrebné, podporiť zmeny kurikula.

- V **New Jersey (Spojené štáty)** vytvorilo Ministerstvo školstva celoštátny poradný výbor na prípravu realizačných usmernení *Abbott Preschool Programme Implementation Guidelines*. Tento dokument tvorí základ kritérií zaradených do sebahodnotiaceho validačného systému, ktorý sa používa na posúdenie zhody s Usmerneniami a na vykonávanie priebežného cyklu zlepšovania ako ročný proces na úrovni okresu. Okresy zhromažďujú dokumentáciu na hodnotenie a skórovanie vlastnej realizácie; toto skórovanie a dokumentácia sa pravidelne validujú rovesníkmi a štátom a na ich základe sa robia ročné plány zlepšovania programu.
- **Austrália** sa nachádza v procese zavádzania Národného rámca štandardov kvality, vrátane nového procesu monitorovania. Tento proces monitorovania bude sústavným procesom reflexie a hodnotenia. Umožní službám získať informovaný obraz súčasnej praxe a kvality vzdelávania a starostlivosti, ktorá sa dostáva deťom a rodinám. Tento „obraz“ súčasnej praxe sa môže použiť na uznanie a potvrdenie konkrétnych silných stránok služieb, a tiež ako východisko pre plánovanie zlepšovania kvality.
- Vo **Flámsku (Belgicko)** umožňuje Nariadenie o kvalite vzdelávania, aby inšpekcia uplatňovala diferencovaný prístup namiesto štandardizovaného. Rozsah a intenzitu inšpekcie určujú špecifické školské profily, napr. školské politiky a postupy zaistenia kvality. Ak dostanú školy negatívne výsledky inšpekcie, môžu si zvoliť v spolupráci so Školskou poradenskou službou dráhu na zlepšenie. Riaditelia škôl sú povinní oboznámiť pracovníkov školy so zisteniami inšpekčnej správy na formálnej schôdzi.
- V **Spojených štátoch** sa budú vyžadovať garancie pre Head Start na opätovné uchádzanie sa o granty, v prípade, že nebudú splnené porovnávacie štandardy, vrátane učenia v triede a zdravotných a bezpečnostných noriem, ako aj finančnej zodpovednosti a integrity. Medzi faktormi, ktoré sa budú zohľadňovať je hodnotenie triedy, ktoré navrhli výskumníci Virgínskej univerzity, a ktoré validoval dôkladný výskum.

Poskytovanie podpory v tom, ako využívať výsledky monitorovania

- V roku 2011 **Kórea** realizovala „Poradenstvo materských škôl“ po pilotnom odskúšaní v roku 2010. Poradenstvo sa vykonáva s cieľom zvýšiť kvalitu materských škôl posilnením ich vlastných schopností. Na požiadanie individuálnej materskej školy analyzujú profesionálni konzultanti špecializovaní na vzdelávanie v ranom detstve ťažkosti školy a poskytujú rady, ako ich riešiť. Tento konzultačný proces sa zameriava na šesť oblastí: 1) vykonávanie kurikula; 2) riadenie zboru/učiteľov; 3) finančný manažment; 4) bezpečnosť zariadení a služba stravovania; 5) vzdelávanie pre rodičov; a 6) občianske a právne záležitosti. Každý provinčný školský úrad musí zostaviť „podpornú konzultačnú skupinu“ z dvoch až troch expertov a môže vyslať aj nezávislého konzultanta požadovaného materskou školou na zvládnutie špecifickejších otázok. Vo všeobecnosti sa poradenstvo materským školám uskutočňuje takto: príprava, diagnóza, odporúčania na riešenie problémov, realizácia/odstraňovanie chýb a závery, ktoré sa skoncentrujú do správy. Nakoniec sa musí ešte urobiť prieskum spokojnosti zúčastnenej materskej školy.
- Vo **francúzskej komunite Belgicka** vytvoril *l'Office de la Naissance et de l'Enfance* osobitnú funkciu pedagogických poradcov (*conseillers pédagogiques*). Ich úlohou je byť supervízormi a pomáhať učiteľom premýšľať o ich postupoch na základe výsledkov inšpekcie v materských školách (*maternelles*). Zaisťujú kvalitu služieb starostlivosti tým, že pravidelne poskytujú profesionálnym pracovníkom informácie a odpovede na ich otázky.
- V **škandinávskych krajinách** pracujú pedagogickí poradcovia komplexne na miestnej úrovni na zvyšovaní kvality pedagogiky vo všetkých službách tým, že poskytujú aktuálne

informácie o nových formách pedagogiky a podporujú organizácie v interných procesoch zvyšovania kvality, napr. tímové hodnotenie a dokumentáciu.

VÝSKUM

Výzva č. 1: Potreba ďalších dôkazov o účinkoch VSRD a analýza nákladov a prínosov

Súčasná výskumná základňa o účinkoch VSRD a analýzy nákladov a prínosov zapustili korenie najmä vo výskume, ktorý sa uskutočňuje v Spojených štátoch a Spojenom kráľovstve. Iným krajinám často chýba dôslednosť alebo zdroje na zber údajov o nákladoch a financovaní vynakladanom na VSRD a/alebo na vykonávanie hodnotení politiky/programov VSRD.

Ďalšia ťažkosť možno súvisí s napätiami medzi používaním kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu VSRD a meraním výsledkov alebo procesov. Je potrebné viac zlepšiť kvantitatívny výskum VSRD, ale zároveň uznať, že oba prístupy sú komplementárne a obohatia výskumnú základňu o vplyvov VSRD.

Zahájenie longitudinálnej štúdie na národnej úrovni

- Vo **Flámsku (Belgicko)** Ministerstvo školstva a odbornej prípravy a Ministerstvo hospodárstva, vedy a inovácií zahájili štúdiu Štúdium a školské kariéry v rámci Centra výskumu politiky s cieľom zhromaždiť poznatky o skúsenostiach žiakov v škole od predprimárneho vzdelávania až po uplatnenie na trhu práce a identifikovať dopad a efektívnosť politických opatrení a vzdelávacích inovácií na tieto prechody. Ako súčasť štúdie preskúmajú nekognitívne charakteristiky žiakov v treťom roku predškolského vzdelávania, v prvom roku základnej školy a v nasledujúcich rokoch.
- V **Írsku** uskutočňuje Ministerstvo zdravotníctva a detí longitudinálnu štúdiu *Growing up in Ireland* za obdobie 2006-12. Cieľom štúdie je určiť faktory, ktoré ovplyvňujú rozvoj detí a pocit duševnej pohody od narodenia do dospelosti. Prispeje k nastaveniu efektívnych politík a relevantných služieb pre deti a rodiny. Štúdia poskytuje širokú škálu správ, ktoré sú poskytované tvorcom politiky a výskumníkom cez rôzne kanály, vrátane každoročnej konferencie o výskume s názvom Dospievanie v Írsku/ Growing Up in Ireland.
- PreCOOL v **Holandsku** je štúdia rozsiahlej národnej kohorty asi 5 000 detí vo veku 2-5 rokov, ktorá hodnotí krátkodobé a dlhodobé účinky účasti v rôznych zabezpečeniach VSRD. Po nej bude nasledovať štúdia COOL 5-18. Pre-COOL pripravilo Ministerstvo školstva, kultúry a vedy v Holandsku a realizuje ho na požiadanie holandská organizácia akademického výskumu.
- V **Nórsku** štúdia *Nórska matka a dieťa (MOBA)* je všeobecnou štúdiou na zisťovanie kauzálnych faktorov závažných chorôb u matiek a detí. Štúdia pokračuje od roku 1999. Štúdia *Jazyk a učenie* je podštúdiou MOBA, ktorá zisťuje účinky aktivít v centrách starostlivosti o deti na rozvoj jazyka a správanie detí. Predbežné výsledky naznačujú, že deti, ktoré navštevovali riadne formálne centrum alebo rodinnú starostlivosť o deti vo veku jeden a pol roka až tri roky sa menej často oneskorovali v hovorení ako deti, o ktoré sa starali rodičia alebo opatrovatelia detí. Druhá fáza tejto štúdie sa zameria na vplyv

kvality služieb VSRD na rozvoj jazykových zručností a sociálnych zručností a na poruchy správania a emocionálne problémy u päťročných. Časť štúdie, ktorá sa týka VSRD, financuje Ministerstvo školstva a výskumu v priemere ročnou sumou 2 milióny NOK.

- **Ďalšia štúdia v Nórsku**, BONDS – Behaviour Outlook Norwegian Development Study – sa robí s cieľom zistiť: 1) správanie detí a rozvoj sociálnych zručností od šiestich mesiacov a ďalej; 2) ovplyvňujúce faktory a podmienky rodiny a služieb VSRD na rozvoj detí; a 3) sociálnu kompetenciu detí a rozvoj správania v materskej škole. Štúdiu spolufinancuje nórske Centrum pre rozvoj správania dieťaťa a Ministerstvo školstva a výskumu ročnou priemernou čiastkou 651 057 NOK.
- V **Kórei** zahájil Inštitút starostlivosti a vzdelávania dieťaťa Panelovú štúdiu kórejských detí (PSKC), 13-ročnú longitudinálnu štúdiu v roku 2006. Vzorku tvorí 2 078 detí narodených medzi aprílom a júlom 2008. PSKC pokrýva prenatálne obdobie až do veku 7, 9 a 12 rokov. Cieľom PSKC je poskytnúť komplexné, prierezové údaje a prispieť k identifikácii kauzálnych vzťahov medzi rozvojovými výsledkami detí a podporou s výchovou dieťaťa. Ťažiskom analýzy sú: 1) rozvojové procesy kórejských detí; 2) zmeny hodnôt a postupov rodičov pri výchove detí v čase; 3) účinky služieb VSRD; 4) vplyvy politík VSRD; a 5) hodnotenia programov s experimentmi a kvázi experimentmi.
- **Slovinsko** zahájilo longitudinálny výskum Účinky predškolského vzdelávania na rozvoj detí a školskú úspešnosť. Štúdia sleduje rozvoj detí od raného štádia až po začiatok stredného detstva a skúma vzťah medzi predškolskou a školskou úspešnosťou v prvom stupni. Výsledky ukazujú, že deti, ktoré zažili skorší vstup do predškolskej prípravy majú menej emocionálnych problémov, majú silnejšiu vôľu a pokročilé sociálne zručnosti. Raný vstup do kvalitného predškolského zariadenia fungoval ako ochranný faktor jazykového rozvoja detí rodičov s nízkym vzdelaním. Údaje a výsledky výskumu boli použité pri príprave Bielej knihy o vzdelávaní (2011), čo prispelo k prijatiu ďalších opatrení v skvalitňovaní vzdelávania, napr. zmien v počiatočnom vzdelávaní a v internom školení, v zákonoch a iných predpisoch.
- Nadácia vzdelávania Matka a Dieťa (AÇEV) v **Turecku** realizuje od 1982-2005 turecký Projekt raného obohacovania. Projekt skúmal dlhodobé účinky účasti v rôznych inštitúciách VSRD a programoch domácej intervencie. Výskum odhalil, že účasť vo VSRD a intervenčných programoch má dlhodobé účinky, vrátane lepších jazykových zručností a školskej úspešnosti, zamestnaneckého postavenia a integrácie v spoločnosti.
- **Austrália** uskutočnila niekoľko dôležitých longitudinálnych štúdií, medzi nimi longitudinálnu štúdiu austrálskych detí Príjem domácností a dynamika práce (*Household Income and Labour Dynamics, Longitudinal Study of Australian Children, LSAC*), a longitudinálne štúdiu domorodých detí (*Longitudinal Study of Indigenous Children, LSIC*). Tieto výskumné línie ešte stále prebiehajú ale v prípade LSAC a LSIC už poskytujú zaujímavé prieniky do otázok súvisiacich s VSRD.
- V **Spojených štátoch** sa vykonávajú viaceré hodnotenia programov rozsiahlych vzoriek, ako napr. programov *Head Start* a *High/Scope Preschool* a *Chicago Child Parent Centre Program*. Čiastočne to spôsobuje tlak verejnosti na to, aby boli prezentované výkonové výsledky a zdôvodnené verejné výdavky v krajine, ale čiastočne je to aj výsledok zhromaždených poznatkov a pokroku vo výskume politiky a hodnotení programov.
- V **Spojenom kráľovstve** je komplexný výskumný program, ktorý hodnotí *Sure Start* (Istý začiatok), vrátane štúdie vplyvov miestnych programov *Sure Start* na rozvoj detí a na rodiny. Ministerstvo školstva realizovalo aj longitudinálnu štúdiu EPPE (*Effective Provision of Pre-School Education*), ktorá analyzuje vplyv účasti v rôznych prostrediach

VSRD na intelektuálny a sociálny/behaviorálny vývoj detí medzi tromi a siedmimi rokmi veku. Longitudinálne predĺženie tejto štúdie (Effective Provision of Pre-School, Primary and Secondary Education) tiež analyzuje vplyv predškolskej a základnej školy na intelektuálny a sociálny/behaviorálny vývoj detí medzi tromi a štrástimi rokmi veku.

- Federálna vláda **Kanady**, provinčná vláda **Manitoby** a komunitní partneri pracujú v partnerstve od roku 1997 na longitudinálnom výskume, ktorý sleduje deti od predškolského veku do vstupu do školy a neskôr a meria, ako ovplyvňuje starostlivosť o deti správanie a rozvoj detí v oblastiach sociálnych zručností, riešenia problémov, zručností motoriky a pripravenosti na školu. Štúdia „The 1997 Manitoba Birth Cohort Study“ sleduje 635 detí narodených v roku 1997 a v priebehu času poskytne prienik do toho, ako raná starostlivosť o dieťa a iné životné skúsenosti ovplyvňujú rozvoj detí. Bolo uverejnených už niekoľko výskumných zistení, ktoré potvrdzujú rozhodnutia a politiky v tejto oblasti, medzi nimi *Manitoba's Early Learning and Child Care Curriculum* a *Manitoba's Family Choices Agenda*.

Založenie národného alebo provinčného orgánu, ktorý sa venuje zlepšovaniu výskumu o VSRD

- V **Kórei** bol národný výskumný Inštitút starostlivosti a vzdelávania detí (KICCE) založený v decembri 2005 s cieľom systematickým prístupom presadzovať výskum o politike VSRD a podpore služieb VSRD a robiť ho efektívnejšie. Pred jeho založením robili výskum politiky VSRD oddelene kórejský Inštitút rozvoja vzdelávania, kórejský Inštitút rozvoja žien a kórejský Inštitút zdravia a sociálnych vecí. KICCE uskutočňuje niekoľko výskumov politiky o VSRD, slúži ako dátová banka a zohráva úlohu v zbližovaní zainteresovaných zo sektora vzdelávania a starostlivosti o deti poskytovaním príležitostí na vzájomný dialóg. Nedávno KICCE, poverený ústrednou vládou, pripravil spoločný vzdelávací program pre päťročné deti (*Nuri Curriculum*) a má na starosti vyškoliť 20 000 učiteľov, pripraviť podporné materiály, poskytovať konzultácie a monitorovať používanie kurikula *Nuri*, aby sa tak zabezpečilo jeho úspešné vykonávanie.
- V **Austrálii** *Australian Children's Education and Care Quality Authority* (ACECQA), nový celoštátny orgán, bude zohrávať úlohu v uskutočňovaní výskumu a hodnotení aktivít týkajúcich sa VSRD. To vytvorí silnú dôkazovú základňu na informovanie a podporu funkcií ACECQA a bude hybnou silou sústavného zvyšovania kvality. Prispeje aj k budovaniu austrálskej dôkazovej základne pre rozvoj v ranom detstve, čo sa využije pri navrhovaní politík a stratégií.
- **Koalícia starostlivosti o deti Manitoby (Kanada), verejnoprospešná organizácia vzdelávania a podpory**, iniciovala výskum, ktorý vyčísluje hospodárske a sociálne vplyvy starostlivosti o deti v celej provincii. Na základe výskumných zistení dáva táto koalícia odporúčania miestnej samospráve v takých otázkach ako je potreba viacerých služieb starostlivosti o deti, služby vyššej kvality, finančnej aj geografickej prístupnosti a lepšie podporovaná a zabezpečená pracovná sila. **Koalícia pozýva členské organizácie na výročné zhromaždenia a prizýva ich k účasti na kampaniach a aktivitách. Členmi sú, medzi inými, aj rodičia, hnutie odborov, ženské skupiny, komunita starostlivosti o deti, pedagógovia a výskumníci a organizácie venujúce sa otázkam sociálnej spravodlivosti a komunitnému hospodárskemu rozvoju.** Koalícia pracuje v súčinnosti s hnutím podpory národnej starostlivosti o deti.

Uskutočňovanie alebo zmluvné zadávanie výskumných programov, ktoré budú formovať politiku a prax

- V **Írsku** boli urobené dva kroky pre relevantný výskum politiky. Po prvé, vznikol Vedecký politický poradný výbor. Po druhé, zriadený bol Projektový tím a riadiaca skupina, zložená z kľúčových tvorcov politiky, ktorá má operačný a strategický dohľad nad výskumnou agendou politiky.
- V **Portugalsku** vláda často zmluvne zadáva výskum a externé hodnotenia VSRD výskumným oddeleniam univerzít. Výskum a hodnotenia majú význam pri poskytovaní odporúčaní k rozličným výchovno-vzdelávacím otázkam.
- V **Kórei** Ministerstvo školstva, vedy a technológie poveruje mestské a provinčné školské úrady, ako aj sedem inštitútov vzdelávania a rozvoja v ranom detstve (ECEDI) v celej krajine, vykonávať výskumné projekty orientované na prax. Ministerstvo financuje tieto projekty zo svojho rozpočtu na miestne účelové dotácie. Mestské/provinčné školské úrady a inštitúty ECEDI pripravujú a uskutočňujú rôzne programy, napr. programy mimoškolskej aktivity pre celodenné materské školy a školiace programy pre učiteľov a rozširujú audiovizuálne pomôcky propagujúce vzdelávacie programy materských škôl na pomoc praktikom s realizáciou kurikula. Ministerstvo zdravotníctva a sociálneho zabezpečenia poveruje Inštitút pre podporu starostlivosti o dieťa (*Korea Childcare Promotion Institute*), jednu zo svojich pridružených organizácií, aby viedla výskum o akreditácii centier starostlivosti o deti a riadení kvalifikácií učiteľov starostlivosti o deti s cieľom informovať politiku a prax.
- Vláda v **Slovinsku** financuje výskumné programy v oblasti VSRD. V ostatných desaťročiach sa ich uskutočnilo niekoľko a boli zamerané na: dennú prax v predškolských inštitúciách a v prvom roku školskej dochádzky pred reformou kurikula a po nej; raný rozvoj ranej gramotnosti a jazyka; a sebahodnotenia predškolského vzdelávania ako spôsob zvyšovania kvality.
- V **Britskej Kolumbii (Kanada)** poskytuje provinčná vláda financovanie projektu, ktorý pripravila univerzita, a ktorý sa zameriava na Skúmanie kvalitných prostredí raného učenia. Tento projekt rozšíril a prehĺbil diskusie o kvalite VSRD na miestnej, provinčnej a národnej a medzinárodnej úrovni. Podnietil diskusie o kvalite prostredníctvom rôznych fór o VSRD, ako aj odborné vzdelávanie pre pedagógov raného detstva.
- **Anglicko (Spojené kráľovstvo)** uzatvorilo päťročnú zmluvu s Národnou akadémiou výskumu rodičovstva do marca 2012 na uskutočnenie výskumného programu o rodine a rodičovstve, ktorý preskúma a zhodnotí inovačné intervencie rodičovstva, ktoré pracujú so zraniteľnými rodinami. Súčasťou toho je aj projekt Zadanie súboru nástrojov, ktorý opisuje mnohé programy rodičovstva v ponuke v Anglicku a vyzdvihuje najefektívnejšie z nich.
- Vo **Fínsku** sa Akadémia fínskeho výskumného programu (*SKIDI-KI`DS*) zameriava na podporu zdravia a pohody detí na systémovej úrovni. Cieľom programu je podporovať a povzbudzovať multidisciplinárne výskumné prístupy v oblasti rizikového manažmentu zdravia, pohody a prostredia detí. Program sa skladá z troch tém: 1) prostredie rastu v ranom detstve; 2) systémy služieb; a 3) výzvy v zlepšovaní zdravia a pohody detí. Projekt *Quality Interaction – Quality Learning: Nature of Medication and Interaction in Finnish Preschool and First Grade Setting* vykonáva Helsinská univerzita. Hlavný účelom štúdie je preskúmať povahu interakcií personálu a detí v prostrediach raného učenia.

- Inovačná jednotka v Spojenom kráľovstve vedie výskumný program Transformovanie raných rokov financovaný Nadačným fondom pre vedu, technológiu a umenia. Cieľom programu je nájsť lepšie politické riešenia služieb pre deti s nižšími nákladmi tak, aby sa zlepšili životy rodín s veľmi malými deťmi. Inovačná jednotka priamo podporuje šesť lokalít s cieľom premeniť Model radikálnej efektívnosti na sled aktivít, ktoré navrhnu služby s lepšími výsledkami za nižšie náklady ako súčasné služby. Od programu sa očakáva, že dá lokalitám nové perspektívy pri výzvach, ktorým čelia, ako aj možné riešenia a prinesie predstavy o nových službách pre deti.
- V Nórsku vláda financuje pomocou Výskumnej rady Nórska výskumné programy, napr. Programme for Practice-based Educational Research (PRAKUT) (2010-14) a Výskum vzdelávania do 2020 (EDUCATION 2020) (2009-13). Tieto programy zlepšia vedomostnú základňu pre tvorbu politiky, verejnú správu, odborné vzdelávanie a odbornú prax. PRAKUT zvýši kvalitu VSRD, základného vzdelávania a vzdelávania učiteľov. Cieľom programu je úzko prepojiť výskum a oblasť praxe. EDUCATION 2020 je zameraný na optimalizáciu rozvoja a učenia detí, mladých ľudí a dospelých. Vláda financuje ako súčasť tohto programu aj rozsiahly interdisciplinárny päťročný výskumný projekt o kvalite v nórskom VSRD.

Výzva č. 2: Oblasť nedostatočne skúmané alebo oblasti nového rastúceho záujmu

V mnohých krajinách OECD s rastúcim počtom imigrantských detí prvej aj druhej generácie sa stalo predmetom veľkého záujmu politiky identifikovať efektívne politické intervencie pre imigrantské deti. Napriek úrovni politického záujmu, je táto oblasť vo VSRD nedostatočne prebádaná.

Výskum o priestore a prostrediach v rámci zabezpečení VSRD vzbudzuje tiež veľký záujem u tvorcov politiky. Môže prispieť k lepšiemu navrhovaniu rozvoju primeraných a na dôkazoch založených štandardov a nariadení. Avšak aj toto je oblasť nedostatočne výskumom prebádaná.

Zlepšovanie výskumu o deťoch do troch rokov

- V **Nórsku** vyvoláva významný nárast počtu detí do troch rokov navštevujúcich VSRD potrebu hlbokého poznania obsahu a účinkov materskej školy na malé deti. Nový výskum, *PRAKUT* (2010-14) to zdôrazňuje, keď skúma podmienky, ktoré prispievajú k vytváraniu a udržiavaniu optimálnych učebných prostredí pre všetky deti v inštitúciách VSRD.
- Vo **Fínsku** sa uskutočňuje v helsinskej oblasti štúdia „Environmentálne a intervenčné účinky na reguláciu stresu a rozvoj malých detí.“ Výskum stanovil model dynamického ovládania stresu pre deti, ktoré navštevujú ústavy dennej starostlivosti. Výskum hodnotil, ako kvalita zabezpečenia dennej starostlivosti zmierňuje vplyvy biologickej povahy detí (temperament, rodové a neurorozvojové riziká) na reguláciu fyziologického stresu a jeho dopady na socioemocionálny a kognitívny rozvoj. Výsledky ukazujú, že nižšia úroveň stresu u detí je vo významnej korelácii s vyššou úrovňou kvality tímového plánovania a zabezpečenia.
- *Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse* vo **Francúzskej komunite Belgicka** (Observatórium pre deti, mládež a pomoc mládeži) uskutočňuje výskum s cieľom vytvoriť indikátory pre starostlivosť o deti vo veku nula až tri roky.

Výsledky budú k dispozícii v júni 2012. Observatórium v roku 2012 zahájí aj výskum indikátorov kvality prostredia starostlivosti z hľadiska malých detí.

- V **Kórei** je výskum malých detí do troch rokov často obsiahnutý vo výskume detí vo veku nula až päť rokov, kde sú zaradené aj deti do troch rokov. Odporúčania politiky často obsahujú potrebu finančnej podpory, poradenstvo rodičom, atď. Výskum o jazykovom vývoji malých detí robia do veľkej miery jednotliví výskumníci financovaní Národnou výskumnou nadáciou Kórey.

Uskutočňovanie výskumu o kultúrnych aspektoch a socio-kultúrna analýza

- Vo **Fínsku** výskumný projekt „K účinnej aktívnej sile detí vo formálnych a neformálnych kontextoch“ identifikoval faktory ovplyvňujúce účinnú aktívnu silu detí v ranom detstve. Výskum formuloval hypotézu, že malé deti nie sú iba reaktívne, pasívne a ovládané environmentálnymi a biologickými črtami; dokážu sa pomocou efektívnej aktívnej sily stať efektívnejšími, proaktívnejšími a viac seba ovládajúcimi sa.
- V **Kórei** v súčasnosti Inštitút starostlivosti a vzdelávania detí robí výskum širokej palety otázok politiky v rôznych socio-kultúrnych kontextoch. Tento výskum obsahuje výskum pomoci s výchovou detí pre multikultúrne rodiny, súčasný stav a hodnoty výchovy detí u etnických Kórejcov, ktorí žijú v zahraničí, podporovanie politik výchovy detí pre rodiny, ktoré ušli zo Severnej Kórey a porovnávací výskum o postupoch výchovy detí v Južnej a Severnej Kórei s cieľom prípravy budúceho znovuzjednotenia.
- V Dánsku výskum v ostatnom čase skúmal dôležitosť pôvodu personálu (imigrantský pôvod alebo pohlavie) na rozvoj detí s rôznymi pôvodmi. Štúdia o vplyvoch indikátorov personálu, napr. podiel mužských pracovníkov, pomer počtu pracovníkov a detí, podiel pracovníkov nenarodených v Dánsku, stabilita pracovníkov a podiel pracovníkov s pedagogickým vzdelaním, zistila že počet pracovníkov na dieťa a podiel mužských pracovníkov, pedagogických pracovníkov a pracovníkov nenarodených v Dánsku má významný pozitívny vplyv na rozvoj detí. Štúdia zistila, že chlapci viac získavajú, ak je vyšší počet pracovníkov na dieťa a vyšší podiel mužských pracovníkov, zatiaľ čo deťom narodeným v inej krajine viac prospieva vyššia stabilita všetkých pracovníkov. Táto štúdia naznačuje, že faktory predškolskej kvality prispievajú k vyrovnávaniu výsledkov u chlapcov a u detí narodených v inej krajine.

Skúmanie priestoru a učebných prostredíach detí

- Vo **Fínsku** Fínska akadémia uskutočňuje výskumný projekt, ktorý skúma, aký druh priestorov sa dostáva batolátam vo VSRD. Predbežné výsledky naznačujú, že odborníci VSRD používajú vek detí ako určujúci faktor pre diferencované priestorovo-časové praktiky v skupine. Výsledky tiež ukazujú, že sa zohľadňujú najlepšie záujmy detí vo forme rozvojových úloh spojených s vekom, ktoré predstavujú určité príkazy alebo rutiny. Výskum implikuje, že sústavné odborné vzdelávanie by sa malo podporovať, aby sa zlepšili diskusie o starostlivosti a vzdelávaní detí do troch rokov.
- Japonsko robí výskumný projekt o prostredí a priestoroch detských centier. Účelom tejto štúdie je zabezpečovať deťom pocit pohody a bezpečnosti a pomáhať rozvoju zdravého tela a zdravej mysle.
- V Kórei sa uskutočnilo niekoľko štúdií o vytvorení štandardov pre zariadenia VSRD a usmernení pre projektovanie materských škôl v úsilí definovať právne a regulačné požiadavky pre zariadenia VSRD a stanoviť optimálne štandardy, ktoré podporia rozvoj

malých detí. Takéto štúdie obsahujú výskum o optimálnej architektúre budov a učebných priestorov.

- V Nórsku jeden výskumný projekt „Priestor materskej školy – materiálnosť, učenie a tvorba významu“ (*Kindergarten space – materiality, learning and meaning making*) (Vestfold University College) skúma pedagogicky dôležité dimenzie vo fyzických prostrediach v materských školách a to, ako deti využívajú a pociťujú tieto priestory. Tento projekt je zahrnutý do väčšieho multidisciplinárneho výskumu zapájajúceho rôzne výskumné inštitúcie s názvom „Miesta pre učenie, starostlivosť a rast – multimetóda a interdisciplinárny prístup k fyzickým prostrediam materských škôl.“

Skúmanie rôznych pedagogických intervencií

- V **Dánsku** skúma súčasný výskumný projekt *Na vedomostiach založené snahy pre sociálne znevýhodnené deti v dennej starostlivosti (VIDA)* všeobecnú výskumnú úlohu: Ako môže dánska všeobecná denná starostlivosť zlepšiť sociálne znevýhodneným deťom príležitosti v živote? Tento komplexný výskumný projekt skúma a dokumentuje, ktoré z dvoch typov pedagogických intervencií vo všeobecnej dennej starostlivosti je účinnejší pri zlepšovaní učenia a pocitu spokojnosti sociálne znevýhodnených detí. Celkovým zámerom týchto snažení je stimulovať osobnostné, jazykové a sociálne kompetencie detí, ako aj ich logické porozumenie. Výskumný projekt zahŕňa približne 6 000 detí v 120 centrách dennej starostlivosti v rámci štyroch obcí v Dánsku. Intervencia sa bude realizovať v inkluzívnom prostredí: *t.j.* v bežnom prostredí denného centra, o ktoré sa delia s ostatnými deťmi. V tomto projekte sa testujú dva typy snáh. Na to, aby sa mohli tieto dve porovnávať sú zúčastnené centrá dennej starostlivosti rozdelené do troch skupín. V jednej skupine je ťažisko na pohodu a učenie detí (*t.j.* modelový program na báze VIDA). V druhej skupine je ťažisko na zapojení rodičov, ako aj na pohode a učení detí (*t.j.* základ VIDA + modelový program rodičov). Tretia skupina centier dennej starostlivosti pokračuje vo svojej bežnej praxi (*t.j.* kontrolná skupina). Projekt zadalo a financuje ho dánske Ministerstvo sociálnych vecí.

Výzva č. 3: Chýbanie šírenia

Spájanie výskumu s politikou a praxou je generickou výzvou pre mnohé krajiny OECD, nielen vo VSRD ale v odboroch vzdelávania vo všeobecnosti.

Hlavný záujem výskumných pracovníkov sa môže zamerať na produkciu a zverejnenie špičkových výskumných zistení – nie nevyhnutne na sledovanie, či sa ich zistenia dostanú k tvorcom politiky a praktikom. Nie všetci tvorcovia politiky a praktici majú čas alebo vedomosti na čítanie akademických časopisov – písaných veľmi technickým jazykom – aby zaplnili medzery v poznatkoch.

Je potrebné vedomé úsilie o systematické prekladanie výskumných zistení do politických krokov alebo praxe v teréne. Takéto systematické snahy o šírenie si vyžadujú financovanie; avšak rozpočet sa neprideliť ľahko na aktivity „komunikácie“ alebo „šírenia“.

Poskytovanie finančnej alebo materiálnej pomoci

- Vo **Fínsku** Výbor Akadémie prideliť 8,5 milióna EUR na iniciovanie výskumných programov v roku 2009 na roky 2010-13. Toto programové financovanie prispieva k zahájeniu extenzívnych interdisciplinárnych výskumných projektov, zbieraniu roztrúsených výskumných zdrojov a podporovaniu vytvorenia sietí medzi národnými

a medzinárodnými výskumníkmi. Poradný výbor pre VSRD v rámci Ministerstva sociálnych vecí a zdravia zorganizoval v novembri 2010 aj národný seminár o výskume VSRD. Na seminári sa distribuovali dôležité materiály. Sú už rok k dispozícii aj na Internetovej stránke Ministerstva.

Zlepšovanie väzieb medzi politikou a výskumom

- Vo **Fínsku** boli v roku 2002 vytvorené Centrá excelentnosti sociálnej starostlivosti na prekonanie ťažkostí v prepájaní výskumu a praxe. Cieľom centier je: rozvíjanie a prenos odborných poznatkov potrebných v sektore sociálnej starostlivosti; rozvíjanie a prenos primárnych služieb, špeciálnych služieb a expertíznych služieb; rozvíjanie rôznych spojení medzi základným, postgraduálnym a ďalším vzdelávaním; a rozvíjanie výskumných, experimentálnych a rozvojových aktivít.
- V **Manitobe (Kanada)** Úrad zdravého dieťaťa Manitoby (HCM) monitoruje stratégiu HCM, ktorá sa použila v roku 2000 a slúži ako sieť programov a pomoci pre deti, mládež a rodiny. Stratégia bola celoštátne uznaná a vložená do legislatívy v rámci Zákona o zdravom dieťati Manitoby v roku 2007. Tento zákon zaväzuje provinčnú vládu k rozhodovaniu, prístupom k politike a tvorbe programov založených na dôkazoch. Úrad HCM podáva pravidelne správu o rozvoji detí a hodnotí, či sa programy pre deti osvedčujú. Zákon o HCM uvádza, že Úrad HCM je zodpovedný za prípravu päťročnej správy o stave výsledkov detí Manitoby, ktorá vyjde v roku 2012.

Zlepšovanie väzieb medzi výskumom a praktikmi

- V **Nórsku** Program pre výskum orientovaný na prax a rozvoj (R&D) v predškolských zariadeniach až po stredoškolské školy a vzdelávanie učiteľov (2006-10) generoval výskumom podložené poznatky a podporil dobre organizovanú spoluprácu medzi inštitúciami vzdelávania učiteľov a skupinami školských manažmentov. Nový výskumný program – Program pre prakticky založený hodnotiaci výskum (*PRAKUT*) (2010-14) je určený na ďalšie rozvíjanie a posilňovanie výskumno-vývojovej (V&V) odbornosti a vedomostnej základne v programoch vzdelávania učiteľov. *PRAKUT* sa snaží zvýšiť uplatňovanie poznatkov výskumu v oblasti praxe s cieľom zabezpečiť, aby boli vzdelávanie učiteľov a prax užšie vzájomne prepojené.
- V **Slovinsku** všetky predškolské zariadenia prijali *Preschool Curriculum* od roku 2001. Vláda použila dva prístupy k hodnoteniu implementácie vzdelávacieho programu. Národný inštitút vzdelávania monitoroval inštitucionálnu prax použitím rôznych metód ako pozorovanie, napoly štruktúrované rozhovory a dotazníky. Medzičasom poradcovia pripravili polročnú a ročnú správu na predloženie ministrovi školstva a ďalším zodpovedným inštitúciám. Zistenia boli zaslané predškolským zariadeniam a použité na prípravu obsahu odborného školenia ako spôsobu hodnotenia informujúceho prax.

Vytváranie regionálnej alebo medzinárodnej výskumnej siete

- **Nórsko** zorganizovalo v roku 2009 a 2011 Severskú výskumnú konferenciu v oblasti VSRD. Hlavným cieľom týchto konferencií bolo konsolidovať vzťah medzi výskumom, praxou a politikou pomocou prezentácií a diskusií o špičkových výskumných výsledkoch severských krajín. Tvorcovia politiky a výskumní pracovníci zo všetkých severských štátov a samosprávnych oblastí sa zúčastnili a mali príspevky na konferenciách. Okrem toho sa vytvorila spolupráca medzi **Dánskom**, **Švédskom** a **Nórskom** na financovanie a šírenie zmapovania škandinávského výskumu v oblasti VSRD.

- **Sieť o VSRD OECD** sa snaží podporovať zúčastnené krajiny v tvorbe efektívnych a účinných politík VSRD. Na stretnutiach siete si tvorcovia politiky odovzdávajú svoje osvedčené príklady praxe a vymieňajú si informácie o výzvach v súvislosti s konkrétnymi skúsenosťami otázok politiky VSRD. Stretnutia slúžia aj ako príležitosť na získavanie, triedenie a distribúciu informácií o novom výskume politík a na zisťovanie nových oblastí plodného výskumu politiky, analýzy a rozvíjania údajov.
- Výskumná sieť Rôznorodosť vo vzdelávaní v ranom detstve a odbornej príprave spája výskumníkov a praktikov, ktorí majú záujem riešiť otázky súvisiace s prístupom k VSRD pre rodiny a deti z rozličných kultúrnych zázemí. V sieti je zastúpených osem európskych krajín: Belgicko, Nemecko, Grécko, Francúzsko, Írsko, Holandsko, Španielsko a Spojené kráľovstvo (Anglicko a Škótsko). Napríklad vo Flámsku (Belgicko) sa sieť zúčastnila na školení o postupoch rôznorodosti pre pracovníkov raného detstva. Školenie v rôznorodosti prispieva k efektívnejším dialógom medzi pedagógmi a rodičmi a znižuje stereotypné posudzovanie a inštitucionálnu diskrimináciu.
- **Európska asociácia pre výskum vo vzdelávaní v ranom detstve, založená v roku 1992**, je medzinárodným združením, ktoré podporuje a šíri multidisciplinárny výskum o ranom detstve a jeho aplikácie v politike a praxi. Povzbudzuje a podporuje medzinárodné spolupráce a tematické publikácie prostredníctvom svojich skupín špeciálneho záujmu.
- **Pacifická asociácia pre výskum vo vzdelávaní v ranom detstve (PECERA), založená v roku 2000**, je akademickým združením venujúcim sa šíreniu a podporovaniu výskumu vzdelávania v ranom detstve v rámci pacifickej oblasti. PECERA slúži ako pacifická sieť výskumníkov a praktikov na uľahčovanie komunikácie a ich vzájomnej spolupráce. Asociácia organizuje ročné konferencie a vydáva odborné časopisy. Asociácia má 11 členských štátov: Austrália, Čína, Hong Kong, Japonsko, Kórea, Nový Zéland, Filipíny, Singapúr, Taiwan, Thajsko a Spojené štáty.

AKČNÁ OBLASŤ 4 – RIADENIE RIZÍK: PONAUCENIA ZO SKÚSENOSTÍ INÝCH KRAJÍN S POLITIKOU

Táto časť sumarizuje skúsenosti krajín ako ponaučenia zo:

- Zlepšovania zberu údajov, výskumu a monitorovania

Jej cieľom je stručne informovať o výzvach a rizikách, ktoré je potrebné zohľadniť pri implementácii politických iniciatív.

ZLEPŠOVANIE ZBERU ÚDAJOV, VÝSKUMU A MONITOROVANIA

Ponaučenie 1: Oznamovať pokrok širšej verejnosti a šíriť vedomosti pomocou sietí a pracovných seminárov

Národná, štátne a územné vlády **Austrálie** majú prioritu zverejňovať ročné správy o plnení Národného partnerstva pre vzdelávanie v ranom detstve s cieľom dosiahnuť do roku 2013 univerzálny prístup k vzdelávaniu v ranom detstve. Už v jeho raných štádiách správa z roku 2009 konštatuje, že v celej krajine sa dosiahol pokrok: nárast bol zaznamenaný v počte hodín účasti detí vo väčšine jurisdikcií a v niektorých väčších jurisdikciách došlo aj k zvýšeniu účasti detí pôvodného obyvateľstva.

Skúsenosti **Mexika** s hodnotením výsledkov detí ukazujú, že deti, ktoré navštevujú služby zabezpečované Národnou radou pre rozvoj vzdelávania (CONAFE) majú lepšie výsledky v porovnaní s deťmi, ktoré tieto služby nenavštevujú. Vláda sa však aj poučila, že je potrebné zlepšiť jazykové a komunikačné aspekty služieb. Prípád Mexika je príkladom, ako zber údajov o rozvoji detí môže vyzdvihnúť silné stránky služieb VSRD, ale aj odhaliť oblasti, v ktorých je potrebné sa zlepšiť.

Pomocou Centier excelentnosti sociálnej starostlivosti vytvorilo **Fínsko** mechanizmus na rozvíjanie a prenos odborných poznatkov, ktoré sú potrebné v sektore sociálnej starostlivosti; na zabezpečenie rôznych prepojení medzi základným, postgraduálnym a ďalším vzdelávaním; a na umožnenie výskumných, experimentálnych a rozvojových aktivít. Prax preukázala, že centrá úspešne vytvorili sieť regionálnych a sociálnych aktérov.

Správy o výsledkoch z longitudinálnej štúdie „Growing Up in Ireland”, (Dospievanie v **Írsku**), sú pre tvorcov politiky a výskumníkov dostupné pomocou viacerých mechanizmov. Jedným z nich je každoročná konferencia výskumu „Growing Up in Ireland”. Okrem toho sú údaje zo štúdie sprístupňované na výskumné účely pomocou databáz, a šíreniu a využívaniu údajov napomáhajú pracovné dielne o údajoch. Írsko zisťuje, že šírenie údajov umožňuje, aby sa rozvoj detí skúmal z hľadiska stability a kontinuity v čase a zisťovali sa rozvojové postupnosti. Je možné objasniť aj faktory, ktoré deti chránia pred rizikom a vytvárajú ich odolnosť. Na základe skúseností sa však Írsko poučilo, že rozširovanie výskumu s cieľom ovplyvniť politiku

môže byť náročné, ak výskum nebol zadáný vládou, a ak sa zakladá na pilotných intervenciách, ktoré nie je možné zvyšovať z dôvodu nákladových faktorov.

Ponaučenie 2: Spájať výskumné zistenia a výsledky monitorovania s politikami a praxou

Kórea založila Inštitút starostlivosti a vzdelávania detí (KICCE) v roku 2005. Je jedným z mála národných výskumných inštitútov, ktorého náplň sa venuje špecificky oblasti VSRD. Založenie KICCE má pozitívne dopady na rozvoj výskumu politiky, plánovanie a realizáciu VSRD. KICCE uskutočnil celkovo 175 projektov, vrátane integrácie systémov starostlivosti a vzdelávania, ďalej sériu projektov o *Zlepšovaní vzdelávania v ranom detstve*, národný prieskum o starostlivosti o deti a rozvíjaní kurikula, pracovných síl a zaistenia kvality. Očakáva sa, že longitudinálna štúdia *Panel Study on Korean Children* prispeje k identifikácii rozvojových mechanizmov a výsledkov detí ako vplyvov, ktoré pochádzajú zo vstupov politik a služieb VSRD. Kórea ešte nikdy nepresadzovala viac ako v súčasnosti politiku založenú na výskume a plánuje hodnotiť výskum politiky z hľadiska uskutočniteľnosti a efektívnosti početných opatrení navrhnutých na základe výsledkov výskumu, s cieľom preklenúť priepasť medzi politikou, praxou a výskumom.

V **Nórsku** monitorovanie pomocou štandardizovaných ročných správ zo všetkých materských škôl odhalil potrebu vyššieho počtu kvalifikovaných pracovníkov a upozornil na tie regióny, ktoré majú najväčšie ťažkosti v oblasti kvality pracovnej sily. V dôsledku toho vláda pripravila plán naboru učiteľov materských škôl a navrhla adresné kroky pre určité regióny. Z prípadu Nórska vyplýva, že zber údajov môže poslúžiť ako dôkazová základňa pre prijatie konkrétnych krokov na zlepšenie kvality služieb VSRD.

Keď **Slovinsko** hodnotilo uplatňovanie svojho predškolského vzdelávacieho programu, boli so zisteniami oboznámení predstavitelia vzdelávania a inštitúcie zodpovedné za VSRD a výsledky boli postúpené aj predškolským zariadeniam tak, aby navrhnuté zlepšenia mohli byť zavedené do celého systému. Okrem zlepšenia realizácie kurikula Slovinsko konštatuje, že zistenia boli dôležité aj pre prípravu obsahu odbornej prípravy.

Mexiko pomocou zberu údajov zistilo, že kým väčšina detí predškolského veku dosiahla základné zručnosti v jazyku a matematike, deti ktoré to nedosiahli, sa koncentrujú vo vidieckych komunitách. V dôsledku tohto zistenia sa Mexiko rozhodlo vytvoriť nové pedagogické materiály špecificky pre vidiecke komunity, v úsilí pomôcť žiakom nedosahujúcim požadované výsledky k výkonu na rovnakej úrovni s rovesníkmi. Ide o príklad, keď sa údaje o rozvoji detí môžu využiť na návrh intervencií opierajúcich sa o dôkazy, a tak pomôcť deťom potrebujúcim špeciálnu podporu.

Nórsko pomocou štúdie *Language and Learning* zistilo, že deti, ktoré navštevovali riadne formálne centrum alebo rodinnú starostlivosť o deti vo veku jeden a pol roka až tri roky, sa menej často oneskorovali v hovorení ako deti, o ktoré sa starali rodičia alebo detskí opatrovatelia. Príčina nie je istá, takže vláda víta ďalší výskum podmienok v materských školách zlepšujúcich jazykový vývoj; avšak predbežné zistenia posilňujú základný dôvod pre návštevu materských škôl aj v prípade majoritných detí aj v prípade detí s jazykmi menšín.

Flámsko (Belgicko) sa snaží orientovať politiku vo vzdelávaní podľa dôkazov, a tak zaviedlo systém monitorovania študentov, ktorý sleduje individuálny rozvoj. Malo by to podľa predpokladov poskytnúť poznatky, medzi iným, o kvalite vzdelávacích inštitúcií. Flámsko tiež

konštatuje, že znižovanie rozpočtov na výskum spolu s akademickým nezájmom o politiku sťažuje odpovedať na čoraz rôznorodejšie problémy politiky.

Ponaučenie 3: Sledovať financovanie a náklady s cieľom zdôvodniť výdavky na vzdelávanie

Austrália pomocou sledovania finančných výdavkov na VSRD preukázala, že financovanie viedlo k nárastu počtu detí prihlásených do služieb starostlivosti o deti, od 2007-10, a k zníženiu nákladov pre rodičov za celodenné služby starostlivosti, od 2004-10. Toto je jeden príklad toho, ako finančné sledovanie a monitorovanie výsledkov môže prezentovať dokázané výsledky a zodpovednosť, ktoré zdôvodnia financovanie vzdelávania.

Portugalsko sa poučilo, že ak VSRD nemá systémovú agendu výskumu, má to za následok ťažkosti v posudzovaní kvality a je potom zložité preukázať prínosy investovania do VSRD.

Ponaučenie 4: Mať kľúčových aktérov v centre monitorovania, zberu údajov a výskumu

So zavedením Národného rámca štandardov kvality v **Austrálii**, ktorý zahŕňa aj nový monitorovací proces, vlády na všetkých úrovniach uznávajú, že je dôležité vytvárať pracovníkom príležitosti pravidelne hodnotiť svoju prax. Austrália zisťuje, že najefektívnejšie zlepšenia poskytovaných služieb sú iniciované v rámci konkrétnej služby a nie uložením zvonku. Po hodnotení kvality postupov a služieb je ďalším krokom určiť, kde sa môžu urobiť zlepšenia kvality a efektívne plánovať ich dosiahnutie.

Vo **Flámsku (Belgicko)** sa vypracováva po skončení externej inšpekcie správa a riaditelia škôl majú povinnosť oboznámiť so zisteniami personál školy na formálnej schôdzi; avšak učiteľské odbory tvrdia, že to nie je bežná prax. Ponaučenie z Flámska je, že keď sa zavádza cyklus spätnej väzby, musia sa toho zúčastňovať všetky zainteresované strany podľa plánu, ak má cyklus riadne fungovať.

Britská Kolumbia (Kanada), Japonsko a Slovinsko zdôrazňujú dôležitosť toho, aby vzdelávací program alebo kurikulum hodnotili/posudzovali osoby, ktoré majú vzťah k centru VSRD, napr. rodičia a miestni obyvatelia. Zvyšuje to objektivitu a transparentnosť hodnotenia, stimuluje zapojenie rodičov a komunit, zlepšuje spokojnosť rodičov a prehĺbuje porozumenie zainteresovaných, pokiaľ ide o centrá VSRD.

Írsko zdôrazňuje pri výskume dôležitosť zaistiť: relevanciu výskumu politiky, minimálne trenia, maximalizáciu údajov, minimálne zaťaženie respondentov, zameranosť na dieťa, zachytenie šírky života detí. V Írsku prijali niekoľko opatrení na riešenie týchto výziev a jedným z hlavných ponaučení, ktoré vláda získala je to, že je rozhodujúce zapojiť všetkých zainteresovaných už od začiatku, najmä tvorcov politiky a deti.

Ponaučenie 5: Zberať údaje o službách VSRD dôsledne v rámci všetkých poskytovateľov, vrátane tých, ktorí nie sú dotovaní vládou

V sektore starostlivosti o deti **Flámska (Belgicko)** dostávajú nezávislé zariadenia obmedzené prostriedky z verejných zdrojov, takže nie je od nich možné získať to isté množstvo údajov

ako od dotovaných zariadení. Keďže dotované zariadenia dostávajú verejné zdroje, môže sa od nich požadovať poskytovať údaje. Kľúčovým ponaučením z Flámska je, že celkový obraz služieb starostlivosti o deti je neúplný, ak sa monitorovanie nerobí dôsledne u všetkých poskytovateľov. Pri súčasnom systéme monitorovania si vláda uvedomuje, že jej chýbajú informácie, napríklad profily užívateľov vo všetkých zariadeniach, kto a koľko platí z celkových nákladov starostlivosti o deti, komu sa nedostávajú služby starostlivosti o deti, kvalifikácie personálu vo všetkých zariadeniach, miery fluktuácie pracovníkov a vek pracovníkov.

Nórsko zberá údaje (administratívne záznamy) vo verejných aj neverejných materských školách každý rok, v tom sú aj informácie o kvalite zabezpečenia VSRD (pomer počtu pracovníkov a detí, zabezpečenie a kvalifikácie a pohlavie pracovníkov); organizácia materskej školy (vlastníctvo [verejné/súkromné], úradné hodiny); poplatky rodičov (zníženie pre súrodencov, zníženie pre nízko príjmové rodiny); počet miest VSRD a detí vo VSRD (vek, týždenná účasť, atď., vrátane detí s menšinovými jazykmi a detí so zdravotným postihnutím); a spolupráca materských škôl s inými inštitúciami. Vďaka zberu týchto údajov zo všetkých materských škôl je Nórsko schopné vytvoriť oficiálnu štatistiku o službách VSRD, ktorá poskytuje hĺbkový komplexný obraz o službách poskytovaných v celej krajine.

Ponaučenie 6: Zvážiť výhody aj nevýhody pri poverovaní miestnych orgánov zodpovednosťou za monitorovanie kvality

V súvislosti s udelením vyššej autonómie miestnym orgánom pri monitorovaní kvality služieb VSRD sa **Japonsko**, **Mexiko** a **Portugalsko** zhodujú, že to môže byť výhodné v tom, že to podporuje iniciatívy na lokálnej úrovni; a lokálne orgány lepšie poznajú vzdelávacie potreby obyvateľstva, čo môže formovať dôkladnejšie monitorovanie a hodnotenie. Avšak tieto krajiny sú zajedno v tom, že jednou z nevýhod je, že rôzne orgány môžu stanoviť rôzne kritériá monitorovania. Ďalšou ťažkosťou je harmonizácia zberu a spracovania údajov v prípade miestnych orgánov. Tieto problémy sťažujú konsolidáciu údajov na národnej úrovni a udržiavanie národných štandardov kvality služieb. Okrem toho Mexiko zisťuje, že miestne orgány niekedy nemajú potrebné zaškolenie na riadenie zdrojov pre monitorovanie a zber údajov.

Ponaučenie 7: Využívať monitorovanie ako príležitosť dosiahnuť dodržiavanie a kvalitu procesu

Britskej Kolumbii (Kanada) ročné monitorovanie veľkosti tried v celej provincii prinieslo všeobecné dodržiavanie veľkosti tried v materských školách.

Kórea zistila, že monitorovanie a systém zaistenia kvality môžu prispieť k zvýšeniu kvality VSRD nielen v zmysle štruktúrálnej kvality (napr. pomer počtu pracovníkov a detí, veľkosť tried a priestoru na dieťa), ale aj v zmysle menej uchopiteľných procesov, napr. interakcie pracovníkov s deťmi. Interné monitorovanie a auto-dohľad praktizovaný medzi pracovníkmi sú považované za udržateľnejšie zdroje zlepšovania kvality.

AKČNÁ OBLASŤ 5 – ÚVAHY O SÚČASNOM STAVE

Tento hárok bol pripravený na základe medzinárodných trendov a je určený na uľahčenie reflexie o tom, kde sa vaša krajina nachádza v oblasti:

- Zberu údajov, výskumu a monitorovania

Cieľom je zvýšiť povedomie o nových otázkach a stanoviť oblasti, v ktorých by sa mohli urobiť zmeny; cieľom nie je známkovať prax. Porozmýšľajte prosíme o súčasnom stave tak, že zakrúžkujete počet na stupnici 1-5.

ZBER ÚDAJOV, VÝSKUM A MONITOROVANIE

Zber údajov	Vôbec nie					Veľmi dobre				
1. Boli vymedzené najdôležitejšie otázky politiky, na ktoré môže systém údajov VSRD pomôcť odpovedať. Tiež je jasné, kde existujú medzery v údajoch a aké prepojenia medzi programami VSRD sú potrebné, aby odpovedali na otázky politiky.	1	2	3	4	5					
2. V súčasnosti zhromažďované indikátory VSRD sú dobre navrhnuté a dajú sa používať na formovanie politiky a zisťovanie, či sa dosahujú celkové zábery VSRD.	1	2	3	4	5					
3. Súčasný dátový systém pre indikátory VSRD sú zosúladené so školskými dátovými systémami.	1	2	3	4	5					
4. V súčasnosti zhromažďované údaje sú prezentované a zverejňované spôsobom zrozumiteľným pre užívateľa.	1	2	3	4	5					
5. V súčasnosti sa zberajú údaje:										
a) o deťoch (napr. aktuálne počty detí zapísaných do služieb VSRD v každej vekovej kohorte, ich socio-ekonomické zázemie, pohlavie imigrantský status).	1	2	3	4	5					
b) o programoch (napr. rôzne typy a formy služieb, vrátane súkromných a neformálnych zabezpečení starostlivosti).	1	2	3	4	5					

c) o pracovných silách (napr. počty pracovníkov a ich úrovne kvalifikácie, vek, pohlavie, imigrantský status, platy a príležitosti na rozvoj).	1	2	3	4	5
d) o finančných zdrojoch a informácie o nákladoch .	1	2	3	4	5
6. Medzi zberanými indikátormi je možné urobiť prepojenia, napr. tie uvedené v bode 5.	1	2	3	4	5
7. Pridelené sú dostatočné prostriedky na zlepšenie údajového pokrytia a kvality údajov s cieľom odpovedať na dôležité otázky politiky.	1	2	3	4	5
Výskum	Vôbec nie Veľmi dobre				
8. Pre výskum VSRD existuje stála infraštruktúra a dlhodobé financovanie.	1	2	3	4	5
9. Uskutočnili sa tieto typy výskumu:					
a) Hodnotenie a politiky a výskum špecifický pre krajinu	1	2	3	4	5
b) porovnávací, medzinárodný výskum	1	2	3	4	5
c) longitudinálne štúdie	1	2	3	4	5
d) analýza nákladov a prínosov	1	2	3	4	5
e) rozsiahle hodnotenia programov s randomizovanými kontrolnými skúšaniami	1	2	3	4	5
f) výskum vied o nervovom systéme a mozgu	1	2	3	4	5
g) socio-kultúrna analýza s etnografickými a kvalitatívnymi metódami	1	2	3	4	5
h) výskum o praxi a procese, napr. akčný výskum	1	2	3	4	5
i) výskum orientovaný na dieťa s metódami pozorovania účastníkov	1	2	3	4	5
j) potreby rodičov	1	2	3	4	5
10. Hlavné medzery vo výskume VSRD:					
a) boli identifikované.	1	2	3	4	5

b) riešia sa konkrétnymi návrhmi.	1	2	3	4	5
11. Zavedené boli siete výskumu alebo iné procesy na spájanie výskumných komunít:	1	2	3	4	5
a) s tvorcami politiky v krajine.	1	2	3	4	5
b) s praktikmi v krajine.	1	2	3	4	5
c) s medzinárodným publikom.	1	2	3	4	5
12. Existujú postačujúce univerzitné katedry, postgraduálne programy, dizertácie a akademické časopisy zamerané na VSRD.	1	2	3	4	5
13. Výskum sa využíva na formovanie základného vzdelávania a odborného rozvoja pre pracovníkov VSRD.	1	2	3	4	5
14. Presadzuje sa multidisciplinárny prístup pre výskum VSRD, vrátane antropológie, sociológie, verejnej politiky, štúdia rodových otázok, teórie učenia a výskumu mozgu.	1	2	3	4	5
Monitorovanie	Vôbec nie Veľmi dobre				
15. Účel a metodológie monitorovania boli špecifikované, odsúhlasené a zrozumiteľne oznámené manažérom VSRD, praktikom a rodičom; a získanie zainteresovaných pre monitorovanie sa zisťovalo (účel, proces, následné sledovanie).	1	2	3	4	5
16. Je jasné, kto je zodpovedný, a kto je zapojený do postupov monitorovania. Posúdili sa kapacity potrebné na efektívny výkon monitorovania ešte pred jeho skutočným uplatňovaním.	1	2	3	4	5
17. Na monitorovanie kvality sa používajú tieto indikátory:	1	2	3	4	5
a) štrukturálna kvalita (napr. kvalifikácie pracovníkov, veľkosť tried, pomer počtu pracovníkov a detí)	1	2	3	4	5
b) kvalita procesu (napr. typy skúseností, ktoré deti majú v určitom prostredí VSRD, typy interakcií s personálom a ich rovesníkmi)	1	2	3	4	5
18. Na monitorovanie kvality sa používajú tieto	1	2	3	4	5

metódy:					
a) testovanie výsledkov detí					
b) dokument a záznam	1	2	3	4	5
c) pozorovanie	1	2	3	4	5
d) rozhovor	1	2	3	4	5
e) prieskum	1	2	3	4	5
f) nástroje previerky programu	1	2	3	4	5
e) rating kvality	1	2	3	4	5
f) správy o sebe samom	1	2	3	4	5
g) iné (špecifikovať)	1	2	3	4	5
19. Dostatočná pozornosť sa venovala tomu, ako monitorovať menej kvantifikovateľné výsledky detí v porovnaní s ľahko merateľnými výsledkami, ako sú prírastky v matematike a gramotnosti.	1	2	3	4	5
20. Monitorované údaje sa používajú na podporenie:	1	2	3	4	5
a) technickej pomoci pre pracovníkov					
b) odborný rozvoj pracovníkov	1	2	3	4	5
c) nápravné opatrenia alebo sankcie	1	2	3	4	5
d) prispôsobenia vzdelávacích programov	1	2	3	4	5
f) mentoring	1	2	3	4	5
g) rozhodovanie o financovaní	1	2	3	4	5
h) zmeny politiky	1	2	3	4	5
i) iné (špecifikovať)	1	2	3	4	5

PRÍLOHA ZOZNAM ČLENSKÝCH PRISPIEVATEĽOV SIETE

Prispievatelia do tejto publikácie poskytli údaje svojej krajiny, informácie o politike špecifickej pre krajinu, pripomienky k pracovným verziám, atď. ako členovia Siete OECD o vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve (zoradené podľa abecedy názvov krajín a mien v angličtine).

Krajina	Meno	Organizácia
Austrália	Ms. Jo CALDWELL	Department of Education, Employment and Workplace Relations
	Ms. Laura HIGGINS	Department of Education, Employment and Workplace Relations
	Ms. Margaret PEARCE	Australian Delegation to the OECD
	Ms. Robyn SHANNON	Department of Education, Employment and Workplace Relations
	Mr. Mark UNWIN	Australian Delegation to the OECD
	Dr. Mary WELSH	Department of Education, Employment and Workplace Relations
Rakúsko	Ms. Marion GRATT	Permanent Delegation of Austria to the OECD
	Ms. Daniela HERTA	Permanent Delegation of Austria to the OECD
	Ms. Marisa KRENN-WACHE	Federal Training College for Kindergarten Pedagogues Klagenfurt
	Ms. Andrea SCHMÖLZER	Federal Ministry for Education, the Arts and Culture
	Ms. Christine SCHNEIDER	Federal Ministry for Education, the Arts and Culture
Belgicko	Ms. Veronique ADRIAENS	Department of Education
	Ms. Bea BUYSSE	Formerly, Kind en Gezin (Child and Family)
	Ms. Dominique DELVAUX	Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (Fédération Wallonie-Bruxelles)
	Ms. Anne-Marie DIEU	Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse (Fédération Wallonie-Bruxelles)
	Mr. Roger HOTERMANS	General Delegation of the French Community and the Walloon Region of Belgium
	Ms. Cathy MISSON-FIEVET	Permanent Delegation of Belgium to the OECD

	Ms. Christele van NIEUWENHUYZEN	Kind en Gezin (Child and Family)
	Ms. Myriam SOMMER	Office de la Naissance et de l'Enfance
	Ms. Linde VAN CUTSEM	Department of Education
Chile	Ms. Eliana CHAMIZO ÁLVAREZ	Ministry of Education
	Ms. Jacqueline ARANEDA	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Ms. Irma BRANTTES	Junta Nacional de Jardines Infantiles
	Mr. Fabian GREDIG	Permanent Delegation of Chile to the OECD
Česká republika	Dr. Irena BORKOVCOVÁ	Czech School Inspectorate
	Ms. Helena CIZKOVA	Permanent Delegation of the Czech Republic to the OECD
	Ms. Alena SPEJCHALOVA	Ministry of Education Youth and Sports
Dánsko	Mr. Lars Hornung BAHN	Ministry of Children and Education
	Ms. Christina BARFOED-HØJ	Ministry of Children and Education
	Ms. Clara Albeck JAPSEN	Ministry of Children and Education
	Mr. Frode NEERGAARD	Permanent Delegation of Denmark to OECD
	Ms. Lene ØSTERGAARD	Ministry of Children and Education
Estónsko	Ms. Tiina Peterson	Ministry of Education and Research
Fínsko	Ms. Tarja KAHILUOTO	Ministry of Social Affairs and Health
	Ms. Päivi LINDBERG	National Institute for Health and Welfare
	Ms. Kirsi LINDROOS	Permanent Delegation of Finland to the OECD
	Ms. Anna MIKANDER	Ministry of Education and Culture
	Ms. Maiju PAANANEN	National Institute for Health and Welfare
	Ms. Hely PARKKINEN	National Board of Education
Francúzsko	Mr. Claude GIRARD	Permanent Delegation of France to the OECD
	Dr. Michael JANSEN	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche

Nemecko	Mr. Peter KLANDT	International Bureau of the Federal Ministry of Education and Research
	Dr. Philipp ROGGE	Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth
	Dr. Miriam SAATI	Federal Ministry for Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth
Maďarsko	Ms. Martina BEKE	Permanent Delegation of Hungary to the OECD
	Mr. László LIMBACHER	Ministry of National Resources
	Mr. Gergely VÁRKONYI	Permanent Delegation of Hungary to the OECD
Írsko	Mr. Darragh DOHERTY	Department of Health and Children
	Ms. Catherine HYNES	Department of Education and Science
	Mr. Michael O'TOOLE	Permanent Delegation of Ireland to the OECD
	Mr. Heino SCHONFELD	Centre for Early Childhood Development and Education
Izrael	Ms. Sima HADDAD-MA-YAFIT	Ministry of Education
	Ms. Monica WINOKUR	Ministry of Education
	Ms. Martine WORMS	Ministry of Education
Taliansko	Ms. Silvana MARRA	Ministry of Education, University and Research
	Dr. Angiolina PONZIANO	Ministry of Education, University and Research
Japonsko	Dr. Kiyomi AKITA	University of Tokyo
	Mr. Jugo IMAIZUMI	Permanent Delegation of Japan to the OECD
	Dr. Riyo KADOTA-KOROGI	Seinan Gakuin University
	Mr. Takuto MIYAMOTO	Former Deputy Director Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
	Mr. Keisuke OTANI	Former Director Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
	Ms. Maria OJIMI	Unit Chief Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)

	Mr. Masatoshi SUZUKI	Hyogo University of Teacher Education
	Mr. Hiroshi UMEHARA	Former Deputy Director Early Childhood Education Division Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
Kórea	Ms. Jeong-Eun AN	Ministry of Education, Science and Technology
	Ms. Yeonhee GU	Permanent Delegation of Korea to the OECD
	Dr. Mugyeong MOON	Korea Institute of Child Care and Education
Luxembursko	Mr. Manuel ACHTEN	Ministère de la Famille et de l'Intégration
	Ms. Claude SEVENIG	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Mexiko	Ms. Lucero NAVA BOLANOS	National Council for the Promotion of Education
	Mr. José Carlos ROCHA SILVA	National Council for the Promotion of Education
	Dr. Arturo SÁENZ FERRAL	National Council for the Promotion of Education
	Ms. Luisa SOLCHAGA	Permanent Delegation of Mexico to the OECD
	Ms. Valerie VON WOBESER SUÁREZ	National Council for the Promotion of Education
Holandsko	Ms. Wytske BOOMSMA	Ministry of Education, Culture and Science
	Mr. Jakob VAN DER WAARDEN	Ministry of Social Affairs and Labour
	Ms. Willeke VAN DER WERF	Ministry of Social Affairs
	Mr. Peter WINIA	Ministry of Education, Culture and Science
Nový Zéland	Ms. Natasha KUKA	Ministry of Education
	Ms. Te Rina LEONARD	Ministry of Education
	Mr. Karl LE QUESNE	Ministry of Education
	Mr. Richard WALLEY	Ministry of Education
Nórsko	Ms. Kari JACOBSEN	Royal Norwegian Ministry of Education and Research
	Ms. Tove MOGSTAD SLINDE	Ministry of Education and Research

	Mr. Espen SOLBERG	Permanent Delegation of Norway to the OECD
	Ms. Marit SOLHEIM	Royal Norwegian Ministry of Education and Research
Poľsko	Ms. Iwona KRZESZEWSKA	Permanent Delegation of Poland to the OECD
	Ms. Katarzyna MALEC	Ministry of National Education
	Ms. Emilia RÓŻYCKA	Ministry of National Education
	Mr. Aleksander TYNELSKI	Ministry of National Education
	Ms. Olga WASILEWSKA	Educational Research Institute
Portugalsko	Mr. Fernando EGIDIO REIS	Ministry of Education
	Ms. Catarina FIGUEIREDO CARDOSO	Permanent Delegation of Portugal to the OECD
	Ms. Helena GIL	Ministry of Education
	Ms. Alexandra MARQUES	Ministry of Education
	Ms. Liliana MARQUES	Ministry of Education
	Ms. Luisa UCHA SILVA	Ministry of Education
Singapúr	Mr. Charles CHAN	Ministry of Education
	Ms. Pik San LEONG	Ministry of Education
Slovenská republika	Ms. Viera HAJDUKOVA	Ministry of Education, Science, Research and Sport
	Ms. Marcela HANUSOVA	Permanent Delegation of the Slovak Republic to the OECD
Slovinsko	Ms. Sabina MELAVC	Ministry of Education and Sport
	Ms. Nada POZAR MATIJASIC	Ministry of Education and Sport
Španielsko	Mr. Vicenç ARNAIZ	Gouvernement des Iles Baléares
	Mr. José Antonio BLANCO FERNANDEZ	Permanent Delegation of Spain to the OECD
	Mr. Rafael BONETE PERALES	Permanent Delegation of Spain to the OECD
	Mr. Manuel GÁLVEZ CARAVACA	Ministerio de educación

	Ms. María Luz OCAÑA HERREROS	Permanent Delegation of Spain to the OECD
Švédsko	Mr. Hans-Åke ÖSTRÖM	Permanent Delegation of Sweden to the OECD
	Mr. Christer TOFTÉNIUS	Ministry of Education and Research
Turecko	Mr. Burak RENDE	Permanent Delegation of Turkey to the OECD
	Mr. Fatih TASTAN	Ministry of National Education of Turkey
Spojené kráľovstvo	Ms. Susan BOLT	The Scottish Government
	Ms. Kathryn CHISHOLM	The Scottish Government
	Mr. Peter DRUMMOND	DWP Joint International Unit
	Mr. Steve HAMILTON	Department for Children, Schools and Families
	Ms. Rosalyn HARPER	Department for Education
	Ms. Pauline JONES	Children's Workforce Development Council
	Mr. Jamie KELLY	Department for Education
	Mr. Jason LLOYD	The Scottish Government
	Mr. Adam MICKLETHWAITE	Department for Children, Schools and Families
	Ms. Helen MISTALA	Department for Education and Skills
	Ms. Karuna PERERA	Department for Education
	Ms. Anncri Roberts	The Scottish Government
	Ms. Gigi SANOTRA	Department for Education
	Mr. Simon SMITH	Department for Education
	Mr. Robert SPECTERMAN	HM Treasury
	Dr. Wendy VAN RIJSWIJK	The Scottish Government
	Ms. Ann WILSDON	Department for Children, Schools and Families
	Mr. Dudley WYBER	United Kingdom Delegation to the OECD
Spojené štáty	Mr. Steven HICKS	United States Department of Education
	Dr. Jacqueline JONES	United States Department of Education