



Zuzana Lynch
Barbara Švidraň Basarabová
Milena Lipnická

 BELIANUM

2024

EURÓPSKE PRIORITY VO VZDELÁVANÍ A STAROSTLIVOSTI V RANOM DETSTVE

Odraz v slovenských podmienkach

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve

Odraz v slovenských podmienkach

Zuzana Lynch,
Barbara Švidraň Basarabová,
Milena Lipnická

 ELIANUM

2024

Učebné texty sú určené pre študentov a študentky bakalárskeho štúdia Predškolská a elementárna pedagogika. Sú výstupom projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 – Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2 ročných detí v materských školách, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

Názov: Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve
Odraz v slovenských podmienkach

Autorky: Mgr. Zuzana Lynch, PhD.,
Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.,
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.,

Recenzenti: prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia: Pedagogická fakulta

Počet strán: 69
Rok vydania: 2024
Vydanie: prvé

Návrh obálky: Mgr. Barbara Basarabová, PhD.
Grafika: v súlade s licenčnými právami spoločnosti UXwing

ISBN /online/ 978-80-557-2132-3
EAN 9788055721323
DOI [10.24040/2024.9788055721323](https://doi.org/10.24040/2024.9788055721323)



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

OBSAH

Obsah	3
Úvod	5
Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve v európskych krajinách	7
Vymedzenie kvality výchovy a starostlivosti v ranom detstve	15
Prvý komponent – Dostupnosť služieb v ranom detstve	21
Druhý komponent – Kvalita pracovnej sily	28
Tretí komponent – Kurikulum	37
Štvrtý komponent – Monitorovanie a evalvácia	46
Piaty komponent – Národné politiky a financovanie	51
Kde sa nachádzame a kam by sme mali smerovať	56
Záver	60
Resumé	61
Referencie	62

POUŽITÉ PIKTOGRAMY



Kľúčový obsah, ktorý je prezentovaný v danej kapitole.



Úloha, ktorá vám pomôže rozšíriť si vedomosti v danej oblasti.



Diskusia v skupine vám umožní spoznať iné perspektívy na vybranú tému či problematiku.



Informácie, ktoré sú prezentované pri tejto ikone, sú špecificky zamerané na situáciu v našej krajine.

Poznámka: tučným písmom je označený text, ktorý vašu pozornosť upriamuje na kľúčové slová viažuce sa k riešenej problematike.

ÚVOD

Výskum preukázal priaznivé účinky služieb vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve na deti, rodiny a spoločnosť ako celok. Zistilo sa, že kvalita a dostupnosť týchto služieb sú rozhodujúce pre polozenie základov úspešného vzdelávania detí a pre podporu ich sociálneho začlenenia v kontextoch rastúcej rozmanitosti (Ishimine et al., 2010; Kaga et al., 2010). Výhody investícií do kvalitného a dostupného vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve zdôrazňujú politiky na úrovni Európskej únie aj mimo nej. V súčasnosti identifikujeme päť kľúčových nástrojov politiky, ktoré môžu podporiť kvalitu systému VSRD a pozitívne ovplyvniť rozvoj a učenie sa detí v ranom detstve. Ide o:

- 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 spoločenstiev
- Nástroj politiky 5: Zlepšenie zberu údajov, výskumu a monitorovania (Taguma et al., 2013).

Európska komisia v správe *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* (2011) jednoznačne vyjadrila svoj zámer venovať problematike vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (VSRD) mimoriadnu pozornosť, pretože tvorí nevyhnutný základ úspešného života každého jednotlivca a vytvára podmienky pre sociálnu integráciu a udržateľný rozvoj spoločnosti. Na tomto základe skupina zástupcov 26 členských štátov EÚ následne vypracovala široko koncipovaný európsky rámec kvality vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014), ktorý má členským štátom pomôcť v nastavení vlastných školských politík smerom ku konsenzu kvality v oblasti raného vzdelávania a starostlivosti. Členské štáty sa problematikou VSRD zaoberajú kontinuálne. Výsledkom vzájomnej spolupráce členských krajín sú spoločné stratégie, ciele a vízie, ktoré sú pretavené do rôznych dokumentov, ako napríklad *Monitoring the quality of early childhood education and care* (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018), či všeobecných odporúčaní pre zlepšenie VSRD systémov (Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019).

Rozvíjanie sektora VSRD si vyžaduje uplatnenie postupov a opatrení, ktoré budú špecifické a efektívne pre jednotlivé krajiny, ale budú sledovať dohodnuté hodnoty a ciele na európskej úrovni. Dokumenty prijaté hlavne v Európskej komisii ovplyvňujú ďalší vývoj VSDR v jednotlivých členských štátoch. Spoločné projekty na úrovni EÚ zas umožňujú jednotlivé systémy hodnotiť a určovať ich ďalšie smerovanie prostredníctvom domácich školských politík. Európske iniciatívy vyjadrené v nadnárodných dokumentoch spolu s výsledkami rôznych

súčasných výskumov sa stali kľúčovými zdrojmi pre tvorbu tejto vysokoškolskej učebnice. V tvorbe jej obsahu sme sa zamerali na systematický výklad najnovšieho poznania súčasných priorít v oblasti VSRD v piatich komponentoch: 1. dostupnosť služieb v ranom detstve, 2. kvalita pracovnej sily, 3. kurikulum, 4. monitorovanie a evalvácia a 5. národné politiky a financovanie (European Commission, 2014). V textoch je analyzované, ako sa premietli do súčasného stavu slovenského predprimárneho vzdelávania. Poslednou kapitolou vysokoškolskej učebnice je stručná analýza súčasného stavu a perspektívy rozvoja komponentov kvalitného systému VSRD, ale iba v súčastiach, ktoré treba posunúť na kvalitatívne vyššiu úroveň v slovenskom predprimárnom vzdelávaní.

VZDELÁVANIE A STAROSTLIVOSŤ V RANOM DETSTVE V EURÓPSKÝCH KRAJINÁCH



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- mať základné poznatky o typoch systémov VSRD v európskych krajinách;
- vedieť uviesť základné znaky jednotlivých systémov VSRD.

Kľúčové slová: vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve (VSRD), systémy VSRD

Pozornosť európskych krajín sa už niekoľko rokov sústreďuje na problematiku vzdelávania a starostlivosti detí v ranom detstve (Early childhood education and care/VSRD), ktoré v medzinárodnej kvalifikácii vzdelávania začleňujeme do kategórie ISCED 0. V rámci nej rozlišujeme ešte ďalšie podkategórie, a to podkategóriu ISCED 010 (early childhood development/raný rozvoj dieťaťa: 0 – 2 roky) a podkategóriu ISCED 020¹ (preprimary education/predprimárne vzdelávanie: od 3 rokov až do začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky) (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

Jeho význam je predovšetkým spájaný s „dobrým štartom“, ktorý je predpokladom budúceho úspešného života v spoločnosti, celoživotného učenia sa, sociálnej integrácie, osobného rozvoja a neskoršieho uplatnenia sa na trhu práce. Podľa Európskeho piliera sociálnych práv (European Commission, 2017) má každé dieťa v EÚ právo na cenovo dostupné a kvalitné vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve.

Vo všeobecnosti sa **raným detstvom** rozumie obdobie od narodenia dieťaťa po jeho nástup do základnej školy, resp. iných inštitúcií zabezpečujúcich primárne vzdelávanie. Poskytovateľmi vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej len „VSRD“) v európskych sú inštitúcie, ktorých zriaďovateľmi môžu byť obce, samosprávne kraje, súkromné alebo právnické osoby či cirkev. Vzdelávanie a starostlivosť deťom do 3 rokov veku zväčša poskytujú jasle, v európskych krajinách je ich pomenovanie rozmanité, čo samozrejme reflektuje variabilnosť kultúr a jazykov tejto oblasti. Stretávame sa tak napríklad s označením *crèche* (Francúzsko), *nursery* (Veľká Británia), *żłobek* (Poľsko) *bölcsőde* (Maďarsko). V Slovenskej republike pre túto cieľovú skupinu VSRD poskytujú najmä *zariadenia starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa*, v súlade so zákonom č. 448/2008 o sociálnych službách (NR SR,

¹ Podľa uvedenej klasifikácie existuje ešte ďalšia podkategória, a to ISCED 030, zahŕňa vzdelávanie na primárnom stupni bez jeho ukončenia (some primary education (without level completion)). Vzdelávanie na tejto úrovni v minulosti prebiehalo v tzv. nultých ročníkoch ZŠ.

2008). Slovenská verejnosť ich stále označuje starším, v minulosti zaužívaným termínom *jasle*. Vzdelávanie a starostlivosť starších detí vo veku od 3 do 6 rokov poskytujú prevažne materské školy. Aj tie sú v európskych krajinách označované rôzne. S termínom *Kindergarten* sa môžeme stretnúť napríklad v Nemecku, Rakúsku či Švajčiarsku. Vo Veľkej Británii je táto inštitúcia označovaná ako *nursery school* a vo Francúzsku nesie názov *école maternelle*. V Poľsku sa materská škola označuje ako *przedszkole*. Vo Švédsku termín *förskola* pokrýva širokú škálu zariadení pre deti vo veku od 1 do 5 rokov, pre najstaršie deti, ktoré sú pred plnením školskej dochádzky sa inštitúcie VSRD nazývajú *förskoledass*. V Maďarsku táto inštitúcia nesie názov *óvoda*².

Vekové ohraničenie (VSRD pre deti od 0 do 3 rokov a pre deti od 3 do 6 rokov) nepredstavuje východisko pre unifikované, čiže jednotné systémové nastavenie regulovanej starostlivosti a výchovy vzdelávania detí v európskych krajinách. Celková podoba a charakter raného vzdelávania sú skôr formované rôznorodými špecifikami, ktoré sa v jednotlivých krajinách líšia. Na jednej strane podobu VSRD utvárajú historické tradície a skúsenosti, na druhej strane formovanie podlieha aktuálnym potrebám a podmienkam spoločnosti. Do tohto systému formujúceho procesu vstupujú rôzne determinanty, ako napríklad všeobecne akceptované predstavy o výchove a vzdelávaní v spoločnosti, či uznávané a preferované spoločenské hodnoty vzťahujúce sa k dieťaťu. V európskych krajinách a ich regiónoch tak môžeme často pozorovať odlišnú a niekedy až protipólovú cieľovú orientáciu v ponímaní pedagogickej práce. Niektoré zariadenia VSRD sa orientujú viac na starostlivosť o deti (sociálne zameranie), iné preferujú prípravu na školu (zameranie na vzdelávanie). Odlišné môžu byť aj predstavy o tom, kde by sa malo dieťa prvých rokoch svojho života „nachádzať“, či má byť začlenené do systému VSRD, alebo má byť v domácom prostredí, v starostlivosti matky a rodiny. V závislosti od týchto predstáv nachádzeme prirodzene odlišnosti aj v sociálnych politikách jednotlivých štátov.

V európskych krajinách, vrátane Slovenskej republiky, téma VSRD rezonuje v politickom, odbornom i laickom diskurze pomerne často. Laickú verejnosť, rodičov malých detí, zaujíma najmä z pohľadu dostupnosti, vďaka ktorej sa môžu rodičia vrátiť späť na trh práce s vedomím, že ich deti sú v tom čase v bezpečnom a láskyplnom prostredí. Odborná verejnosť túto problematiku vníma komplexnejšie a diskutuje o kritériách jej kvality. Autori McLean, McIsaac, Mooney, Morris, & Turner (2022) poukazujú na premenlivosť VSRD v súvislosti s meniacimi sa prístupmi v politike a systémovom zastrešení programov a procesov v tomto sektore. Odkazujú tak na jeho dynamiku a meniacu sa podobu v sociálnom a kultúrnom kontexte.

Ku kvalite systémov VSRD prispieva celkové systémové nastavenie a miera jeho integrity. Tá je v európskych krajinách skutočne rôznorodá a prejavuje sa v dimenzii prepojenia štátnej správy, podmienok a usmernení pre výchovu a vzdelávanie malých detí, kurikula či požiadaviek

² Prvá materská škola v Maďarsku mala názov Angyalóvod, v preklade Anjelská záhrada. V roku 1829 bola v Banskej Bystrici, podľa vzoru tejto inštitúcie, založená Detská opatrovňa. K jej vzniku významne prispela Terézia Brunswická, no priamo pri zriadení opatrovne stál jej zakladateľ Mikuláš Zmeškal (Sklenka, 2019). Išlo o prvé takéto zariadenie na území dnešného Slovenska. Ak sa však ešte raz zameriame na názov Anjelská záhrada, môžeme konštatovať, že už toto pomenovanie odrážalo snahu vytvoriť pre deti také prostredie pre výchovu a vzdelávanie, ktoré by bolo vnímané ako ochranné a bezpečné.

na personál. Uvedené prvky vytvárajú kritériá, na základe ktorých boli v správe *Systémy výchovy a vzdelávania detí v ranom veku Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) systémy krajín Európy rozdelené do piatich skupín (Obrázok 1). V závislosti od miery ich integrácie spomenutých kritérií rozlišujeme viaceré typy systémov a to:

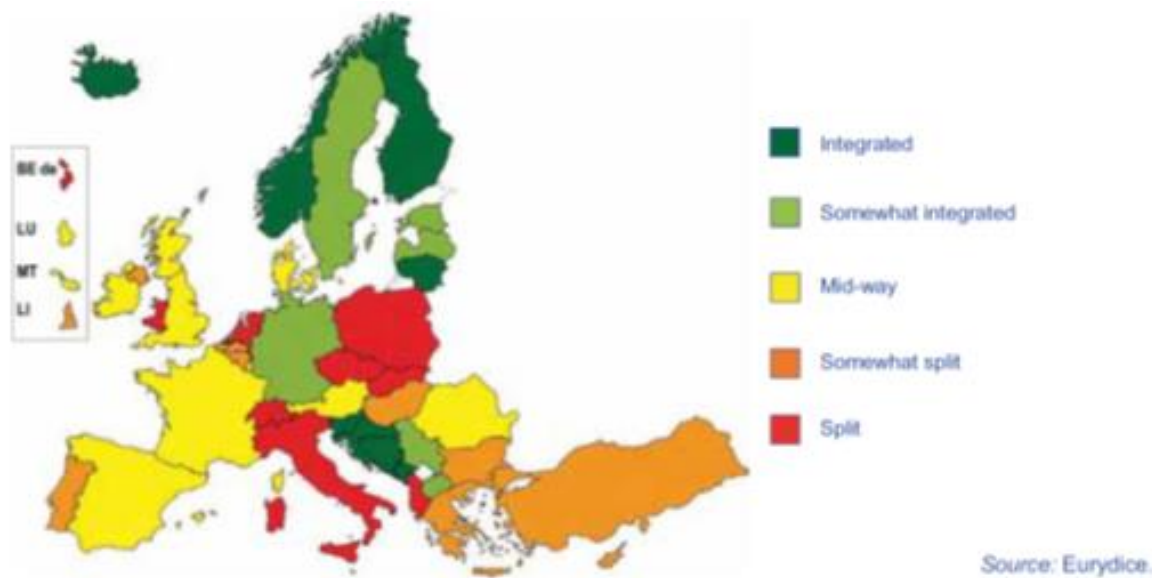
- **Integrované systémy** (integrated), v ktorých dochádza ku koordinácii a konzistentnej politike počas celej fázy raného vzdelávania a starostlivosti. Deti v týchto krajinách navštevujú jednotné prostredie, rezort je v kompetencii ministerstva školstva, vzdelávacie programy sú určené všetkým deťom. Programy sú zabezpečované vysoko-odbornou pracovnou silou, kvalifikovanou minimálne na bakalárskom stupni vzdelania (ISCED 6) alebo vyššie. Takéto systémy nájdeme v Nórsku, vo Fínsku, na Islande, v Chorvátsku, Litve, Slovinsku, Bosne a Hercegovine či v Čiernej Hore.
- **Integrované systémy do určitej miery** (somewhat integrated). V nich väčšina detí navštevuje jednotné zariadenia, ktoré sú riadené jedným ministerstvom, pričom vzdelávacie usmernenia sú tiež zjednotené pre celé obdobie raného vzdelávania a starostlivosti. Úroveň systémovej integrácie a kvalifikačné požiadavky na personál však túto skupinu členia ešte na dve podskupiny:
 - krajiny, kde deti ostávajú v jednotnom prostredí (Lotyšsko, Švédsko, Macedónsko, Srbsko), avšak neexistuje tu požiadavka na vysoko-kvalifikovaný personál počas celej fázy raného vzdelávania starostlivosti,
 - krajiny, kde deti prostredie menia (pre mladšie a staršie deti), avšak existujú tu požiadavky na vysoko-kvalifikovaný personál počas celej fázy raného vzdelávania a starostlivosti (Nemecko, Estónsko).
- **Stredná cesta** (mid-way) je systémom, v ktorom zodpovednosť preberá jedno ministerstvo a usmernenia pre výchovu a vzdelávanie sú tiež uplatňované počas celého obdobia ranej starostlivosti. Deti však menia prostredie a vysokokvalifikovaní odborníci nie sú zamestnaní počas celej fázy. Výnimkou v tejto skupine systémov je Francúzsko. Existuje tam požiadavka na vysokokvalifikovaný personál počas celej fázy výchovy a vzdelávania v ranom veku – hlavný personál pracujúci s deťmi mladšími ako 3 roky musí dosiahnuť vzdelanie na úrovni bakalára (ISCED 6), hlavný personál pracujúci s deťmi od 3 rokov musí splniť požiadavku magisterského vzdelania (ISCED 7) ale aj napriek skutočnosti, že poskytovanie služieb vo Francúzsku neriadi len jedno ministerstvo.
- **Čiastočne rozdelené systémy** (somewhat split). V týchto krajinách deti zvyčajne prechádzajú systémom zameranom na starostlivosť a prechádzajú do prostredia predprimárneho vzdelávania. Len jedno z kritérií sa vzťahuje na celú fázu ranej starostlivosti a vzdelávania. Napríklad vzdelávacie usmernenia sú pripravované pre celú fázu, vydávajú ich však rôzne orgány. Personál pracujúci s mladšími deťmi nemusí mať vysoko-odbornú kvalifikáciu (Belgicko – Flámska časť, Maďarsko). V tejto skupine nájdeme aj Bulharsko, Grécko, Cyprus a Portugalsko, kde naopak,

v zariadeniach pre mladšie deti nie sú vzdelávacie usmernenia, zato počas celej fázy ranej starostlivosti a vzdelávania je požadovaný vysoko kvalifikovaný personál (minimálne na úrovni bakalár ISCED 6).

- **Rozdelený systém** (split) je charakteristický rozdelením vo všetkých oblastiach. Odlišné prostredie pre deti do 3 rokov a pre deti nad 3 roky, riadenie rôznymi ministerstvami, vyššie kvalifikačné požiadavky v zariadeniach pre staršie deti (prevažne na úrovni ISCED 6 a vyššie). No aj tu existujú výnimky, napríklad v Českej republike a Slovenskej republike pre prácu s deťmi nad 3 roky sú minimálne kvalifikačné predpoklady stanovené na úrovni stredoškolského vzdelania (ISCED 3). Pre tento typ systému je charakteristické, že absentujú vzdelávacie usmernenia pre mladšie deti. Ako príklad možno spomenúť krajiny ako Česko, Taliansko, Holandsko, Poľsko, Slovensko, Spojené kráľovstvo (Wales), Albánsko i Švajčiarsko. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 17–19).

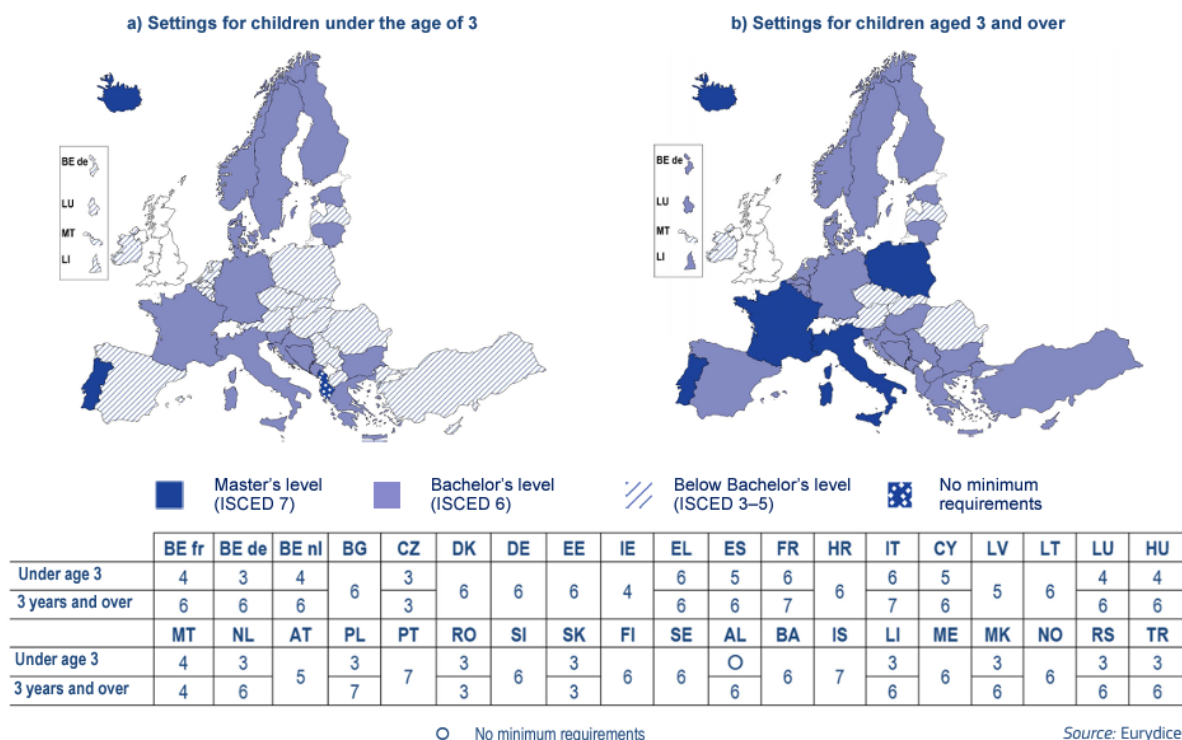
Keďže v každom z vyššie uvedených systémov VSRD možno nájsť rozdielnosť požiadaviek na kvalifikáciu zamestnancov v sektore, tak pre lepšiu prehľadnosť poskytujeme grafické zobrazenie o kvalifikačných požiadavkách pre prácu s deťmi do 3 rokov a pre prácu s deťmi od 3 rokov veku v európskych krajinách (Obrázok 2).

Obrázok 1 Systémy VSRD v európskych krajinách



Zdroj: Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 18)

Obrázok 2 Kvalifikačné požiadavky na prácu s deťmi vo VSRD pre deti do 3 rokov a pre deti staršie od 3 rokov



Zdroj: podľa správy *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023* (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2023)

Zvýšený záujem štátov o starostlivosť o deti do 3 rokov postupne vytvára tlak na vyššiu integráciu systému raného vzdelávania a hľadanie možností na integrovanie politík a právnych predpisov, ktoré by vnímali potrebu lepšieho prepojenia služieb pre deti od narodenia až po vstup do základnej školy. Integrovanie služieb raného vzdelávania a starostlivosti treba chápať viac ako „kontinuum, a nie ako binárnu možnosť medzi rozdeleným a integrovaným systémom“ (Cadima et al., 2020, s. 16). Tieto prístupy môžu prispieť k zosúladeniu služieb pre deti do 3 rokov a pre deti staršie ako 3 roky.

Hoci prínosy integrovania VSRD možno pozorovať vo viacerých oblastiach, ako napríklad efektívnejšie nastavenie investícií či súladnosť sociálnych cieľov. Integrovanie môže podľa Kaga, Bennetta & Mossa (2010, s. 20) priniesť aj isté riziká. Ako jedno z najvýraznejších uvádzajú „scholarizáciu“, náročnosť kurikula a uplatňovanie nevhodných metód pri práci s deťmi, čím dochádza k eliminovaniu prirodzených učebných stratégií, akou je hra, skúmanie a objavovanie. Vo všeobecnosti však existuje zhoda, že vysokokvalitné systémy VSRD majú dôležitú úlohu pri budovaní základov života dieťaťa. Tieto systémy majú fungovať pre všetky deti a majú prispievať k ich životnému blahu a rozvoju. Kvalitné systémy pomáhajú eliminovať nedostatky a rozdiely medzi deťmi a sú zásadným nástrojom v boji proti sociálnej nerovnosti a v chudobe. Sú prostriedkom vytvárania súdržnejšej a inkluzívnejšej spoločnosti, v ktorej

jednotlivci získajú lepšie perspektívy v budúcom živote – v ďalšom vzdelávaní, ako aj na pracovnom trhu (Rada Európskej komisie, 2019).



Štát garantuje inštitucionálnu starostlivosť a vzdelávanie v ranom detstve činnosťou dvoch ministerstiev.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky koordinuje sociálnu službu na podporu zosúladovania rodinného a pracovného života najnovšie zabezpečilo zákonom č. 40/2017 Z. z. (NR SR, 2017). Sociálna služba sa poskytuje rodičovi dieťaťa do troch rokov alebo do šiestich, ak je dieťaťom s nepriaznivým zdravotným stavom. Spočíva v zabezpečení formalizovanej starostlivosti o dieťa v čase prípravy rodiča na povolanie, prípravy na trh práce, výkonu zárobkovej činnosti alebo vykonávania aktivít spojených s jeho vstupom alebo návratom na trh práce v zariadeniach starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa. Poskytujú starostlivosť o deti do konca kalendárneho roka, v ktorom dovърšia tri roky veku a túto sociálnu službu aj v prípadoch, že sa rodič alebo fyzická osoba, ktorá má dieťa zverené do osobnej starostlivosti, na základe rozhodnutia súdu (zákon č. 40/2017 Z. z., § 32b, ods. 1).

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky koordinuje predprimárne vzdelávanie v materských školách podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z., § 28 (NR SR, 2008a). Zúčastňujú sa ho deti od 3 do 6 rokov veku. Ak má materská škola kapacity, môžu byť prijaté aj dvojročné deti.

Tabuľka 1 Rozdelený systém VSRD v Slovenskej republike

	Ministerstvo práce sociálnych vecí a rodiny	Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky
Preferencia služieb	sociálne služby (ISCED 010)	Vzdelávanie (ISCED 020)
Veková skupina detí	od 0 do 3 rokov	od 2 do 6 rokov
Typ inštitúcie	zariadenie pre deti do 3 rokov	materská škola
Zriaďovateľ	prevažne privátny sektor, hlavne v zriaďovateľskej pôsobnosti súkromných osôb a cirkví	prevažne štátny sektor, hlavne v zriaďovateľskej pôsobnosti miest a obcí

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2 Služby v inštitúciách VSRD pre deti do 3 rokov veku

	Zariadenie pre deti do 3 rokov veku	Materská škola
Druh služby	na podporu zosúladovania rodinného a pracovného života	predprimárne vzdelávanie v školskom systéme
Cieľová skupina rodičov	predovšetkým pre pracujúcich a študujúcich rodičov	rovnocenne pre pracujúcich aj nepracujúcich rodičov
Úhrada za služby	určená zriaďovateľom	usmerňovaná štátom a určená zriaďovateľom

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 3 Personálne a pracovné podmienky v zariadeniach VSRD v SR

	Zariadenie pre deti do 3 rokov veku	Materská škola
Počet detí	12 až 15 detí do 3 rokov v 1 miestnosti	21 detí (2 až 6-ročných) v 1 riede
Počet pedagogických zamestnancov/ trieda	podľa rozhodnutia zriaďovateľa	2
Hlavná pracovná sila	opatrovatel'	učiteľ, asistent učiteľa, školský špeciálny pedagóg
Kvalifikačné požiadavky	minimálne stredoškolské vzdelanie so splnenými kvalifikačnými predpokladmi	minimálne stredoškolské vzdelanie so splnenými kvalifikačnými predpokladmi
Ďalší spolupracujúci zamestnanci	nie sú legislatívne vymedzení, za odborných zamestnancov sú považovaní opatrovatelia	špeciálny pedagóg, psychológ, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, logopéd

Zdroj: vlastné spracovanie

Aktivity:



Zistite, čo znamená pojem *scholarizácia*. Na základe vašich skúseností reflektujte, či ste prvky scholarizácie zaznamenali počas vašej pedagogickej praxe v materskej škole. V čom sa prejavili? Napíšte konkrétne príklady.



Spoznajte detailnejšie systém VSRD niektorej európskej krajiny a predstavte ho spolužiakom. Porovnajte vami vybraný systém so systémom krajiny, ktorú si vybral iný spolužiak/spolužiačka. V čom je nastavenie systémov podobné? V čom je zásadne odlišné?

VYMEDZENIE KVALITY VÝCHOVY A STAROSTLIVOSTI V RANOM DETSTVE



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- vedieť charakterizovať komponenty VSRD;
- budete poznať kľúčové indikátory kvality jednotlivých komponentov.

Kľúčové slová: kvalitné systémy, indikátory kvality VSRD

Význam VSRD a dôraz na zvyšovanie jeho kvality sa za posledné roky na európskej úrovni prejavil prostredníctvom viacerých iniciatív a strategických dokumentov. Dôvodom zvýšenej pozornosti je skutočnosť, že VSRD môže priniesť viacero benefitov pre dieťa, pre rodičov, ako aj pre celú spoločnosť. Viaceré medzinárodné výskumy potvrdzujú prínosy VSRD pre dieťaťa z dlhodobejšej perspektívy, vo vzťahu ku kvalite jeho neskoršieho života (Vandenbroeck et al., 2018). Rozsiahla štúdia Siraja et al. (2016) dokumentujúca súčasné medzinárodné poznatky o kvalite programov VSRD potvrdzuje, že VSRD podporuje osobnostný rozvoj detí, pričom **výsledky sú jasnejšie a výraznejšie u detí zo znevýhodneného prostredia**. Autori naznačujú, že potencionálne pozitívne vplyvy sa zvyšujú gradientom sociálneho znevýhodnenia. V štúdii sa tiež zdôrazňuje, že prínosy VSRD závisia od kvality poskytovaných služieb, v menšej miere od množstva času, ktorý dieťa v zariadení poskytujúcom VSRD trávi.

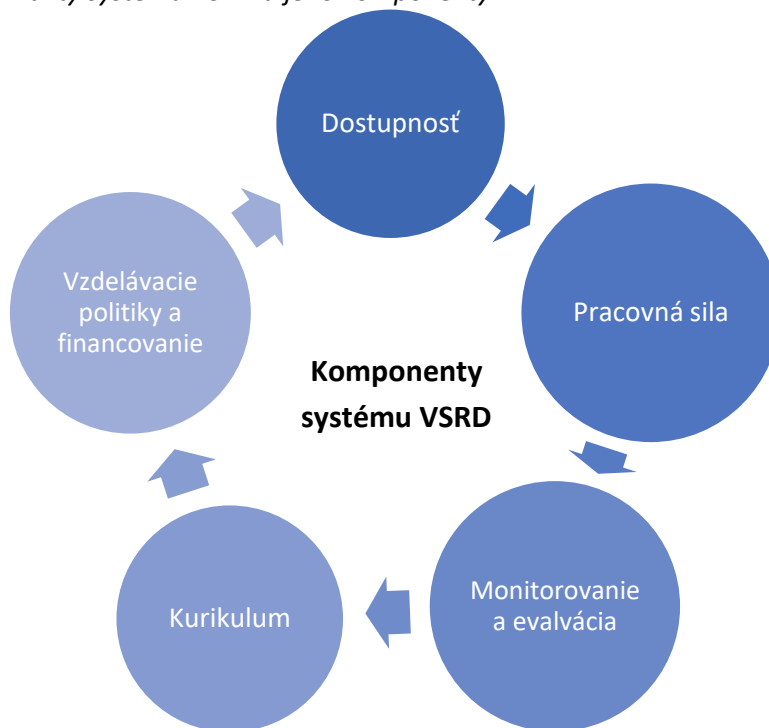
V centre pozornosti VSRD musí stáť dieťa, preto všetky služby spojené s výchovou a starostlivosťou musia byť zamerané naň. Dieťaťu by mali ponúkať bezpečné, podporujúce a starostlivé prostredie. Mali by poskytovať sociálny, kultúrny a fyzický priestor, v ktorom bude môcť byť v plnej miere rozvíjaný potenciál dieťaťa. Systém VSRD je najlepšie navrhnutý vtedy, keď rešpektuje základné, nadčasové princípy predškolskej výchovy. Bruceová (1996) ich deklarovala desať, my sme ich zhrnuli do nasledovných štyroch bodov.

- 1) Detstvo je hodnotou samo o sebe. Detstvo nie je len prípravou na školu a dospelosť.
- 2) Dieťa je dôležité ako celok, v ktorom sa zdôrazňuje zdravie telesné aj duševné. Otázka *well-being* je kľúčová.
- 3) K rozvíjaniu poznania dieťaťa je potrebné pristupovať komplexne, neatomizovať učenie. Rešpektovať to, čo už dieťa vie.
- 4) Chápať výchovu dieťaťa ako interakciu medzi jeho vnútorným a vonkajším svetom.

Aj keď sme uviedli nosné a nadčasové princípy, ktoré sa vzťahujú k hlavnému aktérovi VSRD – dieťaťu, ešte sme nevymedzili kľúčové komponenty, ktoré kvalitu VSRD vytvárajú. V dokumente *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014) je ich vymedzených päť, čo zobrazuje obrázok nižšie.

Uvedené komponenty VSRD nachádzame aj v ďalších európskych iniciatívach, správach či odporúčaníach, ako napríklad v správe *ET2020 working group Early childhood education and care: final report* (European Commission, Directorate-General for Education, 2021).

Obrázok 3 Model kvality systému VSRD a jeho komponenty



Zdroj: spracované dokumentu Proposal for key principles of a Quality Framework for ECEC, (European Commission, 2014)

Kvalita každého jednotlivého komponentu je podmienkou fungujúceho systému VSRD. Zlyhávanie ktorejkoľvek jeho parciálnej súčasti znižuje celkovú kvalitu systému ako celku. Nemožno napríklad očakávať, že keď bude v krajine vypracované kvalitné kurikulum pre cieľovú skupinu detí na národnej úrovni, budú aj výsledky vzdelávania tomuto prvku priamo úmerné. Implementáciu kurikula v praxi a výsledky realizovaného kurikula ovplyvnia napríklad pracovné podmienky alebo počty detí v skupinách/ triedach, čo je predmetom tvorby štátnych politík a financovania. Snáď najvýraznejší vplyv na výsledky detí však zohrá kvalita pracovnej sily – jej erudovanosť a porozumenie kurikulu či schopnosť reagovať na aktuálne potreby detí. Tiež by sme mohli v tejto súvislosti spomenúť, že výsledky detí v ranom veku musia byť pedagogickými a inými zamestnancami reflektované. Len vďaka evalvačným procesom a monitorovaniu kvality práce je možné hľadať oblasti pre zlepšovanie sa.

V tabuľke nižšie sú uvedené kľúčové indikátory, ktoré prispievajú ku kvalite služieb vymedzených komponentov. V nasledujúcich kapitolách sa im budeme venovať podrobnejšie.

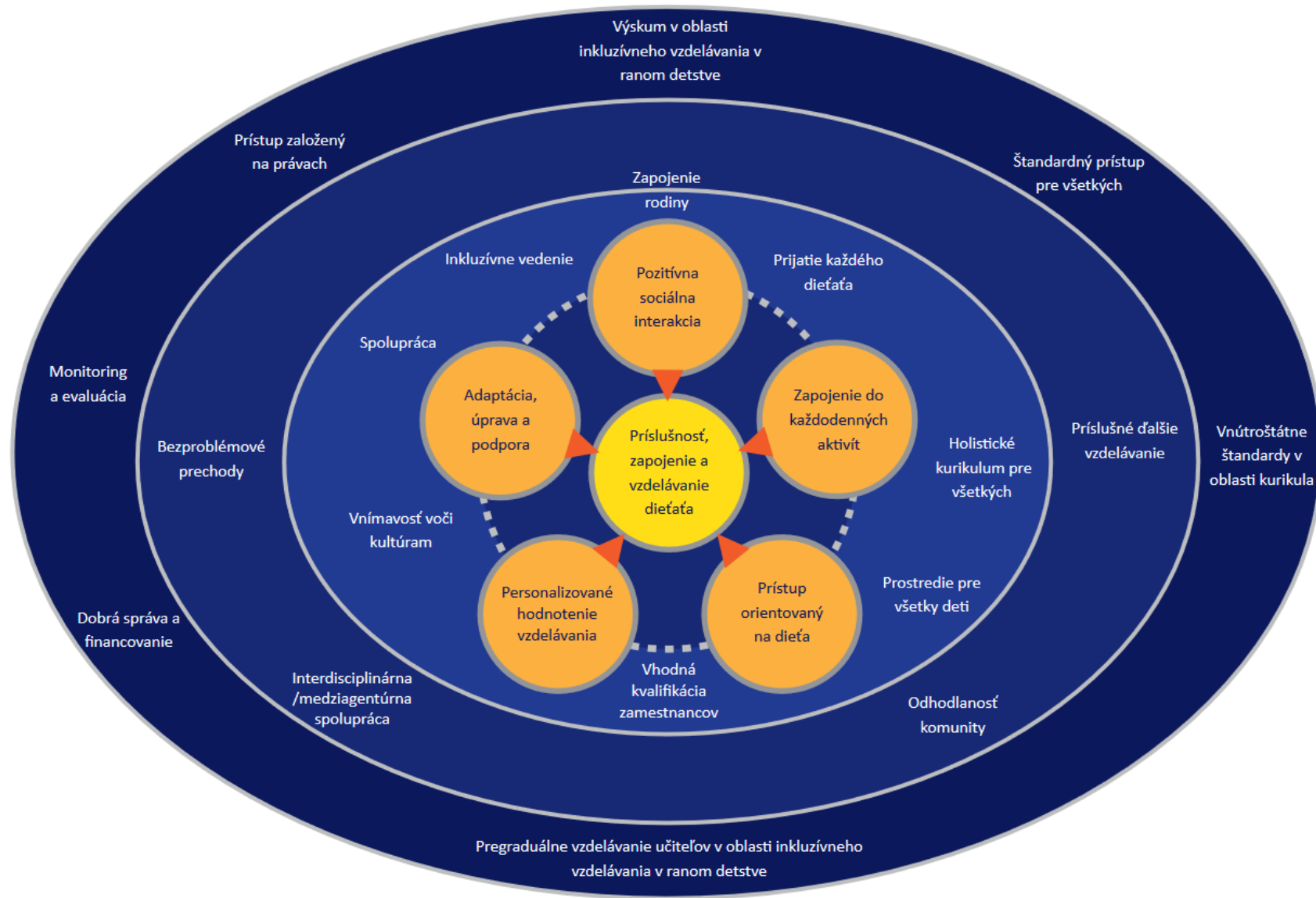
Tabuľka 4 Desať indikátorov kvality v jednotlivých komponentoch VSRD

Komponent	Indikátory kvality vybraného komponentu
Dostupnosť	1. Poskytovanie služieb, ktoré sú geograficky dostupné a cenovo dostupné pre všetky rodiny a ich deti.
	2. Poskytovanie služieb, ktoré podporujú účasť, posilňujú sociálne začlenenie a akceptujú rozmanitosť.
Pracovná sila	3. Náležite kvalifikovaní zamestnanci s počiatočnou a kontinuálnou odbornou prípravou, ktorá im umožňuje plniť si svoju profesijnú úlohu.
	4. Podporné pracovné podmienky vrátane odborného vedenia, ktoré vytvárajú príležitosti na pozorovanie, reflexiu, plánovanie, tímovú prácu a spoluprácu s rodičmi.
Kurikulum	5. Kurikulum založené na takých vzdelávacích cieľoch, hodnotách a prístupoch, ktoré deťom umožňujú, aby dosiahli svoj plný potenciál so zameraním na ich sociálny, emocionálny, kognitívny a fyzický rozvoj a ich blaho/dobro (well-being).
	6. Kurikulum, ktoré od zamestnancov vyžaduje, aby spolupracovali s deťmi, kolegami a rodičmi a aby sa zamýšľali nad svojou vlastnou praxou.
Monitorovanie a evalvácia	7. Monitorovanie a hodnotenie poskytuje informácie k podpore nepretržitého zlepšovania kvality politiky a praxe na príslušnej miestnej, regionálnej a/alebo celoštátnej úrovni.
	8. Monitorovanie a hodnotenie kvality, ktoré je v najlepšom záujme dieťaťa.
Vzdelávacie politiky a financovanie	9. Zainteresované strany majú jasné a spoločné chápanie svojej úlohy a povinností a vedia, že sa od nich očakáva, aby spolupracovali s partnerskými organizáciami.
	10. Právne predpisy, regulácia a/alebo financovanie podporujú pokrok smerom k univerzálnemu nároku na vysokokvalitné cenovo dostupné vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve, pričom o pokroku sú pravidelne informované príslušné zainteresované strany

Zdroj: spracované na základe výsledkov v dokumente Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care (European Commission, 2014)

Komponenty systému VSRD v modeli kvality (European Commission, 2014), ktoré sme predstavili sa stali východiskom pre iný, značne komplexnejšie chápaný model VSRD z dielne Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania (Bartolo et al., 2016). Model pomenovaný ako *Ekosystémový model inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve*, ktorý agentúra predstavila, vznikol na základe kombinácie so starším modelom, tzv. modelom ekologických systémov (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Ekosystémový model má slúžiť ako rámec pre zlepšovanie, hodnotenie a monitorovanie kvality inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve na miestnej, regionálnej či štátnej úrovni. Novovytvorený model počíta s vplyvmi a interakciami na deti v niekoľkých okolitých prostrediach: na úrovni mikro, mezo, exo a makro (Obrázok 4).

Obrázok 4 Ekosystémový model inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve



Zdroj: (Kyriazopoulouová et al., 2017)

Ekosystémový model inkluzívneho vzdelávania v ranom detstve (Kyriazopoulouová et al., 2017) zobrazený na obrázku vyššie znázorňuje procesy a štruktúry jeho kvality:

- **prvý kruh**, stred modelu, zobrazuje tri hlavné výsledky inkluzívneho vzdelávania, a to: *spolupatričnosť (príslušnosť), angažovanosť a učenie sa dieťaťa*. Stred modelu dáva do pozornosti právo každého dieťaťa zapojiť sa do vzdelávania, byť rešpektované a participovať na spoločenskom dianí. Uvedené výsledky priamo nadväzujú na druhý okruh.
- **druhý kruh** zahŕňa procesy, ktorých je dieťa priamou súčasťou. Ide o: *pozitívne sociálne interakcie, zapájanie do každodenných aktivít, prístup orientovaný na dieťa, personalizované hodnotenie vzdelávania a adaptácia, modifikácia a podpora vzdelávania*.
- **tretí kruh** predstavuje podporné štruktúry v rámci konkrétnej inštitúcie poskytujúcej VSRD. V tejto dimenzii ide o vytváranie fyzického, sociálneho, kultúrneho a vzdelávacieho prostredia deťom, ktoré zariadenie navštevujú. Uvedené prvky sa následne prejavujú v tom, ako sú tu deti prijímané a oceňované, aké vzdelávacie prostredie je pre ne vytvárané. Tento kruh prezentuje kurikulum, ktoré by malo byť určené všetkým deťom a podieľa sa na jeho príprave a realizácii odborný tím s dostatočnou kvalifikáciou pre túto prácu.
- **štvrtý kruh** predstavuje blízku komunitu, pretože aj komunita vplýva na inkluzívne procesy, ktorých je dieťa súčasťou. Ide najmä o interakciu medzi zariadením VSRD a rodinami. Patrí sem však aj kontinuálne vzdelávanie personálu (pedagogických i odborných zamestnancov), záväzok komunity, ktorá zariadenie VSRD obklopuje prispievať ku kvalitnému vzdelávaniu a starostlivosti všetkých detí. Štvrtý kruh zahŕňa spoluprácu zariadení VSRD s inými organizáciami poskytujúcimi rôzne služby (vzdelávacie, poradné, rehabilitačné a pod.) a v neposlednom rade zahŕňa aj oblasť plynulých tranzícií – prechodov medzi domovom dieťaťa a prostredím VSRD, ale aj tranzíciu s inštitúciami poskytujúcimi povinné primárne vzdelávanie.
- **piaty kruh**, najvzdialenejší kruh, predstavuje oblasti, ktoré sa týkajú národných politík, čiže celkového nastavenia systému na makroúrovni. Ide najmä o právne rámce, ktoré vytvárajú podmienky pre celkový systém VSRD v danej krajine. Makro úroveň v piatom kruhu zahŕňa podmienky pregraduálnej prípravy zamestnancov, ktorí pracujú v zariadeniach VSRD (napríklad v slovenských podmienkach ide o učiteľov materských škôl alebo opatrovatelky v zariadeniach starostlivosti o deti do troch rokov veku dieťaťa). Okruh zahŕňa prístupy národných politík ku vzdelávaniu, ciele a obsahy kurikulárnych dokumentov, zahŕňa financovanie, ale ja postupy monitorovania a hodnotenia zariadení VSRD.

Predstavený inkluzívny model VSRD (Kyriazopoulouová et al., 2017) je ideálnym zobrazením vysokokvalitného systému v teoretickej rovine, ktorý môže napomáhať tvorcom školských politík a reforiem v hľadaní optimálnych riešení smerujúcich k vyššej kvalite služieb pre všetky deti a ich rodiny. Opierajúc sa o argumenty Rady Európskej komisie (2019) možno

povedať, že máme smerovať k dosahovaniu vyššej rovnosti vo vzdelávaní a v spoločnosti: „Účasť na vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve môže byť účinným nástrojom na dosiahnutie spravodlivosti vo vzdelávaní detí v znevýhodnenej situácii, v akej sú napríklad deti z niektorých skupín migrantov alebo minoritných skupín (napríklad Rómov) a deti utečencov, deti so špeciálnymi potrebami vrátane zdravotného postihnutia, deti v alternatívnej starostlivosti a deti ulice, deti väznených rodičov, ako aj deti z domácností, ktoré sú vystavené vysokému riziku chudoby a sociálneho vylúčenia, ako napríklad rodiny s osamelým rodičom alebo početné rodiny. Deti utečencov potrebujú vzhľadom na svoju zraniteľnú situáciu zvýšenú podporu. Chudoba, fyzické a emocionálne príčiny stresu, traumy a chýbajúce jazykové zručnosti môžu brániť ich vyhlídkam na vzdelávanie a úspešnej integrácii do novej spoločnosti v budúcnosti. Účasť na vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve môže pomôcť tieto rizikové faktory zmierniť“ (Rada Európskej komisie, 2019 bod 14).

Aktivity:



Well-being je často považované za holistický koncept, ktorý berie do úvahy rôzne aspekty života jednotlivca a ich vzájomné prepojenie. Nájdite v súčasnom štátnom vzdelávacom programe miesta, ktoré by ste s týmto pojmom mohli spájať.



Nahliadnite do írskoho kurikula Aistear: the Early Childhood Curriculum Framework, ktoré je koncipované pre celú fázu VSRD a objasnite, ako je v tomto dokumente chápaný koncept *well-being*.



Realizujte rozhovor s rodičmi dieťaťa predškolského veku, ktoré má nejaké zdravotné znevýhodnenie a zistite, akú podporu od štátu dostávajú?

PRVÝ KOMPONENT – DOSTUPNOSŤ SLUŽIEB V RANOM DETSTVE



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- vedieť, čo rozumieme pod pojmom dostupnosť VSRD;
- získate prehľad o súčasnej dostupnosti VSRD na Slovensku.

Kľúčové slová: dostupnosť - geografická, cenová, bezbariérový systém

Výchova a vzdelávanie by malo byť prioritou každého štátu, ktorý chce zodpovedne a priaznivo prispieť k rozvoju budúcnosti vlastnej krajiny. Je preto mimoriadne dôležité venovať pozornosť otázke prístupu ku kvalitným programom VSRD. **Prístup** ku kvalitnému VSRD je prvým z uvedených komponentov celkovej kvality (Tabuľka 4). Pojem prístup možno vysvetliť vo viacerých rovinách, preto sa na ne pozrieme podrobnejšie, aby sme dostupnosť chápali v širšom kontexte. Opierať sa pritom budeme najmä o východiskový dokument pracovnej skupiny Európskej komisie (2014).

Poskytovanie služieb VSRD má **byť geograficky dostupné pre všetky rodiny a ich deti**. Geografická dostupnosť v blízkosti miesta, kde dieťa býva, je obzvlášť dôležitá pre rodiny, ktoré majú nižší príjem. Dostupné by mali byť v rôznych častiach krajiny či štvrtiach miest a obcí, čo vyžaduje budovanie infraštruktúry, ako napríklad služieb verejnej dopravy. Zariadenia VSRD by mali byť dostupné na princípe práva na vzdelávanie. Nemali by byť založené na politike potenciálneho rizika, či výhradne zamerané na ohrozené rodiny a deti. Avšak štátne politiky by mali byť nastavené tak, aby aj deti, ktorých rodiny sú v hmotnej núdzi, alebo žijú v chudobe, mohli služby VSRD využívať.

V tejto súvislosti je potrebné zabezpečiť **cenovú dostupnosť** VSRD pre celú populáciu detí, pretože cenová dostupnosť súvisí s mierou participácie detí v programoch VSRD. Otázka cenovej dostupnosti je v štátoch Európy riešená rôzne. V tomto smere sa uplatňujú rozličné stratégie na to, aby bola podporená čo najvyššia účasť detí na programoch raného vzdelávania a starostlivosti. V krajinách sa zvažujú optimálne výšky platieb za služby VSRD v závislosti od príjmov rodín, v hre sú aj návrhy na zavedenie bezplatných služieb VSRD. V podstate by sme mohli identifikovať dva prúdy politických riešení, ktoré v tomto smere existujú. Prvý prúd presadzuje politiku vytvorenia právneho nároku na miesto vo VSRD, druhý prístup preferuje zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania. Napríklad v Luxembursku existuje nielen právny nárok na miesto v zariadeniach VSRD, ale štát tu zároveň miesta aj garantuje. Štátom sú financované štátne i súkromné zariadenia, pričom štát rodičom prispieva na náklady spojené so vzdelávaním a starostlivosťou prostredníctvom poukážok na služby, tzv. *chèque-service accueil* (CSA). Finančná podpora pre rodiny je diferencovaná na základe zdaniteľného

príjmu rodičov alebo zákonných zástupcov (Eurydice, 2023). Politika Luxemburska vo vzťahu k cenovo prístupnému VSRD sa premieta aj do značne vysokej účasti detí na službách VSRD. Luxembursko patrí medzi krajiny s najlepšou dostupnosťou týchto služieb v rámci krajín OECD. Napríklad v roku 2019 zariadenia VSRD navštevovalo 61% detí vo veku do 3 rokov, čo je nad priemerom krajín OECD. Avšak aj pre túto krajinu je problematika rovnosti prístupu ku vzdelávaniu naďalej výzvou, obzvlášť pre deti zo sociálne a ekonomicky znevýhodnených rodín (OECD, 2022).



V Slovenskej republike, ako sme už uviedli, je systém VSRD rozdelený do dvoch sektorov. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny má v gescii starostlivosť o deti do 3 rokov veku. Na základe zákona o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z. (NR SR, 2008c) je možné zriaďovať zariadenia pre starostlivosť o deti do 3 rokov veku ale aj detské skupiny, ktoré donedávna náš systém nepoznal. Financovanie verejných zariadení pre starostlivosť o deti do 3 rokov veku sa realizuje na základe rozpočtu obce, pretože ide o verejnú sociálnu službu zameranú na skĺbenie pracovného a rodinného života. Keďže dôležitým zdrojom príjmu týchto zariadení sú aj poplatky od zákonných zástupcov detí, služby VSRD môžu byť **pre rodiny s nižším ekonomickým statusom nedostupné**, napriek tomu, že štát poskytuje zákonným zástupcom rôzne sociálne dávky, ktoré súvisia so starostlivosťou o deti.

Dostupnosť predprimárneho vzdelávania v materských školách (gescia Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže) je zabezpečovaná dvomi základnými opatreniami: povinným predprimárnym vzdelávaním a právnym nárokom na predprimárne vzdelávanie. Predprimárne vzdelávanie je povinné pre každé dieťa, ktoré do 31. augusta dovŕši 5 rokov veku. Deti plniace povinnú predprimárnu dochádzku sú do materských škôl prijímané prednostne, prioritne do spádovej materskej školy, avšak rodičia si môžu dieťa zapísať do materskej školy, ktorú si vyberú. Spádovými materskými školami sú len materské školy zriadené obcou/mestom. „Spádovosť“ sa netýka cirkevných ani súkromných materských škôl. Právny nárok na predprimárne vzdelávanie v materskej škole bol legislatívne prijatý v máji 2023 a je implementovaný postupne. Od školského roku 2024/2025 vzniká právny nárok pre deti vo veku 4 rokov a od školského roku 2025/26 pre deti vo veku 3 rokov. Ak spádová materská škola nemá kapacitné možnosti na prijatie dieťaťa a dieťa následne nie je prijaté v cirkevnej materskej škole alebo v súkromnej materskej škole, zriaďovateľ (obec alebo mesto) vykoná všetky potrebné úkony, aby dieťa na predprimárne vzdelávanie prijal riaditeľ akejkoľvek materskej školy, ktorej je obec/mesto zriaďovateľom.

Ak obec/mesto nie je zriaďovateľom inej materskej školy nájde materskú školu s kapacitnými možnosťami na prijatie dieťaťa najbližšie k miestu trvalého pobytu dieťaťa alebo s najlepšou dostupnosťou hromadnou dopravou.

V prípade nedostatku voľných miest, regionálny úrad školskej správy bude komunikovať s ostatnými materskými školami v blízkosti a bude informovať rodiča o voľných kapacitách a dostupných miestach. V prípade, že sa nazbiera desať neprijatých detí, tak je možnosť vytvoriť nové triedy s plnou finančnou podporou aj v iných priestoroch než boli priestory pôvodne určené pre materskú školu, napríklad v administratívnych priestoroch (školský zákon č. 245/2008 Z. z. (NR SR, 2008b) a novela č. 182/2023 Z. z. (NR SR, 2023).

Financovanie materských škôl – štátnych súkromných i cirkevných sa realizuje v súlade so zákonom č. 564/2004 Z. z. o rozpočtovom určení výnosu dane z príjmov územnej samosprávy (NR SR, 2004). Rodičia na predprimárne vzdelávanie priplácajú. Vychádzajúc z analýzy realizovanej Inštitútom vzdelávacej politiky (Škvarenina & Martinák, 2023), môžeme ilustrovať výšku poplatkov za materskú školu:

- Výška školných poplatkov (čiastočná úhrada spojená so zabezpečením chodu materskej školy) sa v septembri 2021 v štátnych materských školách pohybovala od 8 € v Prešovskom kraji po 33 € v Bratislavskom. Vyššie poplatky, niekedy až trojnásobné, boli vo väčších mestách.
- Priemerný poplatok za cirkevnú materskú školu v tomto období bol 31 € a priemerný poplatok za súkromnú materskú školu sa bol 225 €.
- Poplatok za školné nezahŕňa poplatky za stravu, tá predstavovala v analyzovanom období sumu 36 až 38 €. Rodičia si v materských školách priplácajú aj ďalšie neformálne poplatky za poskytované služby. Tie sa týkali napríklad príspevku do rodičovského fondu, poplatky za rôzne kultúrne podujatia, športové kurzy a výcviky, výlety či exkurzie.

Pre mnohé rodiny na Slovensku je síce predprimárne vzdelávanie z hľadiska celkového rozpočtu domácnosti dostupné, no pre niektoré rodiny s nízkym príjmom (domácnosti v hmotnej núdzi) to môže predstavovať nedostupnosť služieb pre ich dieťa /deti¹. Dôležité je ešte dodať, že povinné predprimárne vzdelávanie je u nás bezplatné, no niektorým poplatkom sa ani rodiny detí plniacich povinné predprimárne vzdelávanie nevyhnú. Nemožno teda tvrdiť že povinné predprimárne vzdelávanie je pre deti úplne bezplatné, no je dostupnejšie (Škvarenina & Martinák, 2023).

Zavedenie bezplatného systému nemusí automaticky znamenať aj zabezpečenie rovnosti k prístupu k službám VSRD. Ilustrujúci príklad z Belgicka uvádzajú Vandebroek et al. (2018) – štát tam síce zabezpečil bezplatný prístup k službám VSRD pre deti od veku 2,5 roka, avšak najmä deti rodičov z etnických skupín, predovšetkým Rómov zo strednej a východnej Európy, zariadenia nenavštevovali. Autori štúdie uvádzali, že dôvodom bol najmä dôraz na vzdelávanie a nie na starostlivosť, ktorú tieto etnické skupiny preferovali. Vandebroek a Lazzari (2012), preto zdôrazňujú, že popri otázke dostupnosti je potrebné mať na pamäti aj otázky súvisiace **so zrozumiteľnosťou, zmysluplnosťou a užitočnosťou** programov VSRD.

V tomto smere je preto potrebné hovoriť aj **o dostupnosti služieb VSRD pre široké skupiny obyvateľstva – o tzv. dostupnosti bez bariér**. Prekážku v poskytovaní služieb by nemali predstavovať napríklad jazykové bariéry. K službám VSRD by mali mať prístup všetky deti, vrátane detí so zdravotným znevýhodnením, detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia, rodín migrantov a podobne. O to sa usilujú viaceré západoeurópske krajiny, ktoré zavádzajú zákonný nárok na miesto pre deti od jedného roka a zároveň upravujú dostupnosť a finančné príspevky podľa sociálno-ekonomickej situácie rodín, napr. Nemecko alebo severské krajiny (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2023; Loudová Stralczyňská, 2016). Tento prístup umožňuje vyrovnávanie rozdielov a poskytovanie šancí na dobrý štart a neskoršie uplatnenie sa v živote. Vzdelávacie potreby detí nie sú jednotné, sú pestré. Je preto potrebné poznávať individuálne potreby rodín a ich detí a hľadať možnosti, ako tieto potreby uspokojiť a posilniť tak dôveru verejnosti voči službám VSRD. Pozitívnym krokom v prekonávaní bariér súvisiacich so zdravotným znevýhodnením, ale nielen pre ne, bolo zavedenie individuálnej formy vzdelávania v roku 2021 (novela školského zákona).

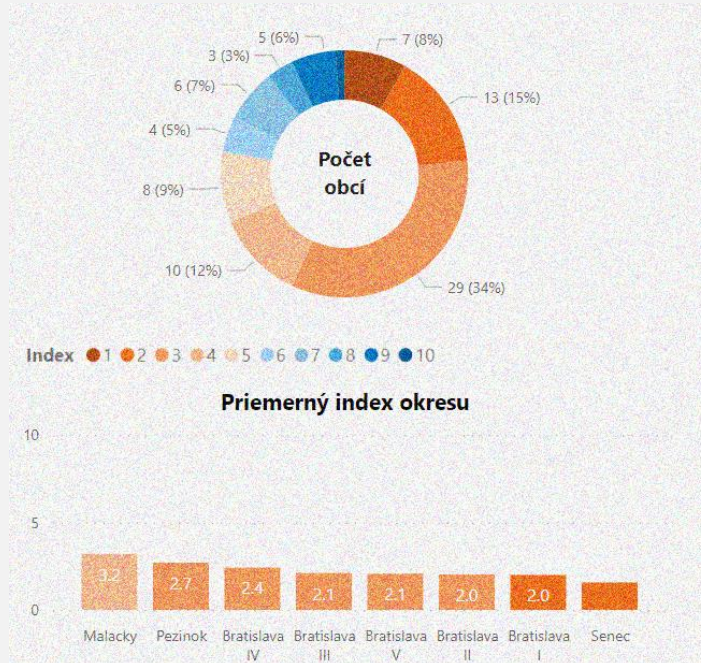
Problematike dostupnosti VSRD pre deti so zdravotným znevýhodnením sa venujú viaceré európske krajiny. Podľa staršej štúdie (Bertram & Pascal, 2016), sa môžeme dozvedieť o podiele týchto detí v predprimárnom vzdelávaní v Dánsku a Estónsku. V oboch krajinách sú VSRD služby financované z verejných zdrojov a miera zápisu detí so zdravotným znevýhodnením v skúmanom období bola veľmi vysoká. V Dánsku dosahovala 91 % až 97 % (služby pre mladšie a staršie deti) a v Estónsku až 100 % pre obe skupiny. Do štúdie boli zaradené aj Spojené štáty a hoci nepatria do európskeho spoločenstva, je zaujímavé uviesť, že aj keď tam existuje cielene financovaný nárok pre podporu účasti týchto detí v službách VSRD, ich zápis bol výrazne nižší, v materských školách predstavoval len 35 %.



Slabých miest vzťahujúcich sa k dostupnosti predprimárneho vzdelávania je na Slovensku stále veľa. Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže na svojom webovom sídle nedávno zverejnilo interaktívnu aplikáciu o dostupnosti materských škôl³. Index vyhodnocuje dostupnosť predprimárneho vzdelávania v septembri 2022 v 2 069 obciach, v ktorých bola zriadená materská škola, a to bez ohľadu na zriaďovateľa.

Z indexu sa dozvedáme, že najhoršia dostupnosť materských škôl je v Bratislavskom kraji, kde až 73 % obcí dosahuje index dostupnosti⁴ nižší ako 5,0. Najlepšia dostupnosť je v Nitrianskom kraji, kde zhruba polovica obcí dosahuje index nad 7,0. Z indexu tiež vyplýva, že v každej druhej obci v Banskobystrickom kraji nie je materská škola. V Prešovskom kraji nie je materská škola v 39 % obcí. Ak cez index nazrieme na dostupnosť predprimárneho vzdelávania z hľadiska financií, zistíme, že najnižšie mesačné školné, v priemere zhruba 5 €, platili rodičia v okresoch Rimavská Sobota, Svidník a Vranov nad Topľou. Výška najvyšších poplatkov za materskú školu sa pohybovala v Košiciach III, a to na úrovni okolo 110 €. V Bratislave I dosiahla výšku 205 €. Do roku 2030 môže dostupnosť materských škôl výrazne ovplyvniť demografia. V niektorých okresoch sa predpokladá, že dôjde k poklesu stavu detí až o jednu tretinu, ale napríklad v Rožňave s predpokladá nárast o 28 %.

Obrázok 5 Index dostupnosti VSRD (materské školy) v Bratislavskom kraji

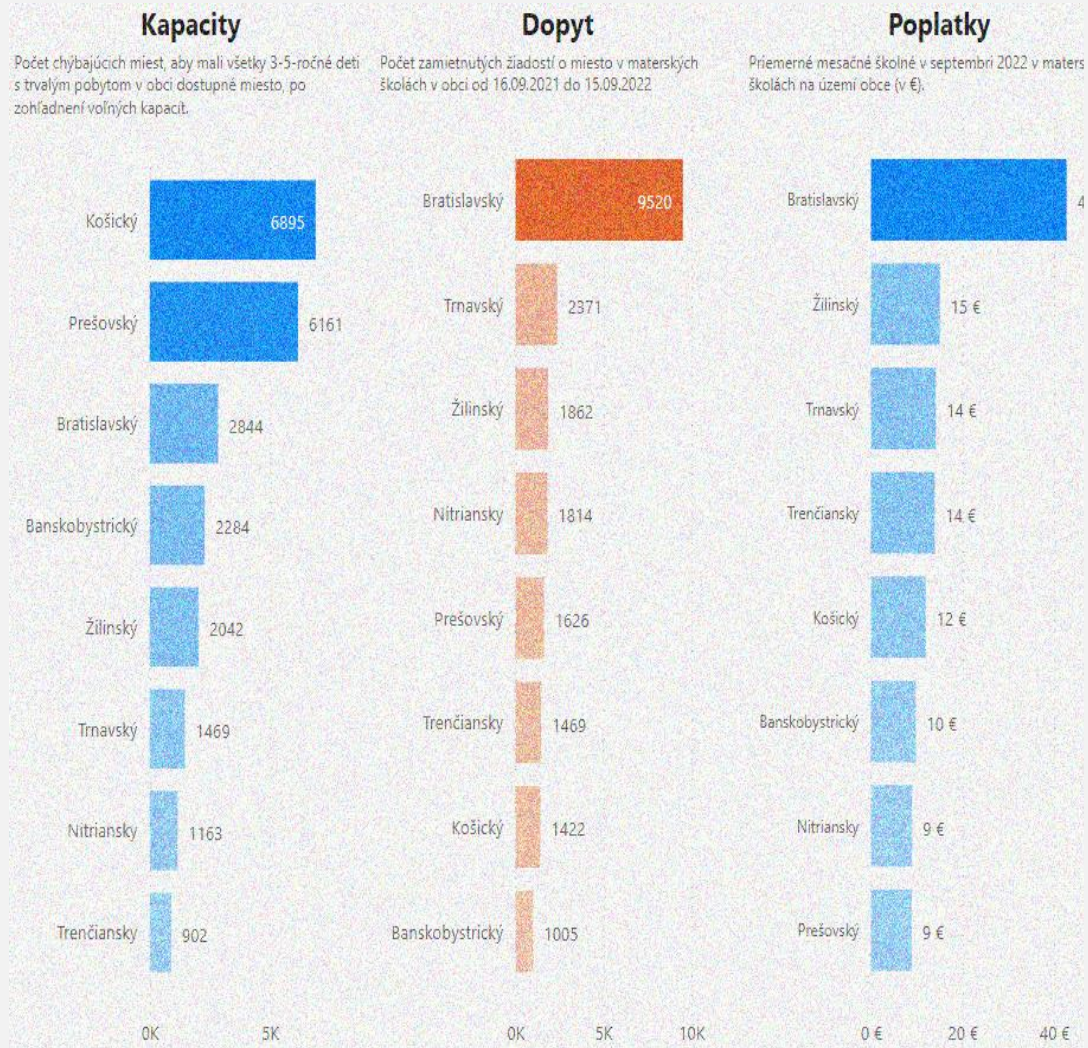


Zdroj: interaktívna aplikácia Inštitútu vzdelávacej politiky (2023)

³ Index dostupnosti materských škôl zverejnený na hypertextovom odkaze: <https://www.minedu.sk/index-dostupnosti-materskych-skol/>.

⁴ Dostupnosť je určená v indexe v škále od 1 do 10. Čím vyšší index, tým vyššia dostupnosť.

Obrázok 6 Prehľad o dostupnosti VSRD pre deti od 3 rokov v Slovenskej republike (chýbajúce kapacity v materských školách pre deti vo veku od 3-5 rokov, počet zamietnutých žiadostí a výška poplatkov v jednotlivých krajoch Slovenska).



Zdroj: interaktívna aplikácia Inštitútu vzdelávacej politiky (2023)

Aktivity:



Zistite, ktoré európske štáty garantujú dieťaťu miesto v službách VSRD.

Získajte podrobnejšie informácie o vybraných sociálnych príspevkoch, na ktoré má nárok rodič pri starostlivosti o dieťa. Zistite odpovede na nasledovné otázky:

- ✓ Aká je výška **príspevku pri narodení** dieťaťa? Je výška rovnaká pri narodení viacerých detí, alebo pri narodení druhého, či tretieho dieťaťa?
- ✓ Aké sú podmienky udelenia **rodičovského príspevku**? Aká je jeho výška? Do akého veku dieťaťa môžu zákonný zástupca poberať rodičovský príspevok? Má zákonný zástupca nárok na príspevok aj vtedy, keď dieťa navštevuje jasle alebo materskú školu?
- ✓ Zistite, za akých podmienok môže zákonní zástupca žiadať o **príspevok na starostlivosť o dieťa**. Pri hľadaní odpovedí na položené otázky pracujte s informáciami uverejnenými na webovom sídle Slovlex.



Vo svojom okolí urobte prieskum o výške poplatkov v zariadeniach pre deti do 3 rokov veku (jasle) a porovnajte zistenia v skupine. Ako chápete dostupnosť služieb VSRD pre rodiny, v ktorých výška mesačného príjmu oboch rodičov dosahuje minimálne životné minimum? Aké iné možnosti výchovy a vzdelávania okrem umiestnenia dieťaťa v zariadení do 3 rokov veku tieto rodiny majú?



Zistite, výšku nasledovných finančných príspevkov a uveďte, za akých podmienok sú rodinám poskytované:

- a) príspevok pri narodení dieťaťa;
- b) príspevok na viac súčasne narodených detí;
- c) prídavok na dieťa;
- d) príplatok k prídavku na dieťa;
- e) rodičovský príspevok;
- f) príspevok na starostlivosť o dieťa.

Pri hľadaní informácií pracujte so zákonmi na webovom sídle Slovlex.

DRUHÝ KOMPONENT – KVALITA PRACOVNEJ SILY



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- mať základné poznatky o tom, kto pracuje v systéme VSRD;
- oboznámení s kvalifikačnými požiadavkami, profesijným rozvojom a pracovnými podmienkami zamestnancov VSRD.

Kľúčové slová: zamestnanci systému VSRD, kvalifikovanosť, profesijný rozvoj

Pracovníci v sektore VSRD predstavujú zásadný a najvýznamnejší faktor, ktorý vplýva na osobnostný rozvoj detí a ich celkové výsledky vzdelávania (Rada Európskej komisie, 2019).

Skôr ako budeme hovoriť o kvalite pracovnej sily, považujeme za dôležité zdefinovať si, **kto pracovnú silu v sektore VSRD tvorí**. Vo všeobecnosti pracovnú silu v sektore VSRD predstavujú všetci tí pedagogickí a odborní zamestnanci (napr. logopéd, špeciálny pedagóg, fyzioterapeut a pod.), ktorí pracujú s deťmi v akejkoľvek inštitúcii, ktorá poskytuje vzdelávanie a starostlivosť deťom od narodenia až po povinnú základnú školskú dochádzku. Tento multidisciplinárny tím chápeme aj oveľa širšie. Dotvárajú ho zriaďovatelia, riaditelia, manažéri, nepedagogickí zamestnanci, dobrovoľníci, externí pracovníci z iných organizácií a iné kľúčové osoby, ktoré nemusia byť vždy v priamom kontakte s deťmi, ale fungujú medzi nimi **tímové procesy zamerané na dieťa**. Zloženie tímu pracovníkov VSRD môže byť v rámci krajín Európy značne odlišné. Líšiť sa môže nielen pomenovanie jednotlivých pracovníkov, ktorí sú s deťmi v každodennom kontakte, odlišné môžu byť aj požiadavky na ich kvalifikáciu, rozdielne môžu byť aj cesty jej získavania. Ak však uvažujeme v intenciách úloh, za ktoré sú jednotliví zamestnanci v tíme zodpovední, tak môžeme vo všeobecnosti rozlišovať medzi:

- **Hlavným odborníkom**, ktorý spĺňa kvalifikačnú podmienku pedagogického vzdelania. Môže ísť o pedagóga, učiteľa MŠ, vychovávateľa, lekára a pod. Táto osoba je v priamej interakcii s deťmi a ich rodinami.
- **Asistentom**, ktorý taktiež spĺňa kvalifikačnú požiadavku v rámci svojej profesie, ktorá ale môže byť v rámci jednotlivých krajín odlišná. Táto osoba je v úzkej spolupráci nielen s deťmi a ich rodičmi, ale aj s ostatnými odborníkmi.
- **Vedúcim strediska**, ide o osobu, ktorá preberá najväčšiu zodpovednosť za administratívne, riadiace činnosti, monitorovanie centra. Podieľa sa na príprave pedagogickej činnosti. Je v úzkom kontakte s rodičmi detí (European Commission, Directorate-General for Education, 2021).

Ukazuje sa, že rôznorodosť pracovnej sily prospieva všetkým deťom, pretože odborníci zamestnaní v sektore VSRD tak disponujú širšou škálou kompetencií, postojov a skúseností pre uskutočňovanie rozmanitých zámerov a činností. Širokospektrálnosť kompetencií pracovnej sily je predpokladom úspešného zabezpečenia inkluzívneho vzdelávania. Vzhľadom na rozmanité potreby detí, ktoré môžu pochádzať z rozličného sociokultúrneho prostredia sa ukazuje ako efektívne aj zamestnávanie odborníkov z marginalizovaných, migrantských alebo menšinových skupín. Takéto zloženie personálu v oblasti VSRD rešpektuje nielen prirodzenú rozmanitosť v komunite, ale umožňuje aj vytváranie príjemného a bezpečného prostredia pre deti, v ktorom sú cenené ich odlišné jazyky, kultúra a tradície. Rozmanitosť zloženia pracovnej sily sa môže týkať nielen jazyka, ale aj pohlavia či sociokultúrneho prostredia (Ankita Saxena, 2014). Spolupráca medzi všetkými členmi multidisciplinárnych tímov a ich naviazanosť na spoločné ciele môže významne prispievať k rozvoju pocitu spolupatričnosti zúčastnených aktérov, ako aj ku zvyšovaniu celkovej kvality systému VSRD.

Pretrvávajúci konsenzus medzi výskumníkmi, organizáciami a tvorcami politík o tom, že **kvalita VSRD**, v konečnom dôsledku dopad na deti a rodiny, sú závislé od vzdelaného a kompetentného personálu, rezonuje už dlhšiu dobu. V dokumente *Učiace sa Slovensko* (Burjan et al., 2017, s. 102) sa explicitne uvádza, že: „*Nekvalitní učitelia nedokážu zabezpečiť kvalitnú výchovu a vzdelávanie ani v situácii, keď sú zabezpečené všetky ostatné podmienky. Naopak, kvalitní učitelia dokážu do istej miery kompenzovať aj prípadné horšie podmienky výchovného a vzdelávacieho procesu.*” Na to, aby zamestnanci v oblasti VSRD mohli plniť svoju odbornú úlohu pri podpore detí a ich rodín efektívne a zodpovedne, je potrebné, aby mali komplexné znalosti, zručnosti a kompetencie vzťahujúce sa k problematike výchovy a vzdelávania detí v období raného detstva. Zároveň by mali disponovať takými kompetenciami, ktoré im umožnia reagovať na individuálne, špecifické potreby všetkých detí (Rada Európskej komisie, 2019 bod 24).

V záujme posilnenia kvality VSRD bolo vo vzťahu k zamestnancom zadefinovaných niekoľko kľúčových faktorov, ktoré sú zároveň výzvami pre členské štáty EÚ. Dôraz sa kladie najmä na kvalifikovanosť, profesijný rozvoj a pracovné podmienky zamestnancov. Na uvedené faktory v nasledujúcom texte krátko nahliadneme.

Kvalifikovanosť zamestnancov je konštante vnímaná ako jedna z hlavných priorít, ktoré prispievajú k zvyšovaniu kvality služieb v systéme VSRD. Odporúčania na nadnárodnej úrovni zdôrazňujú, aby v centre pozornosti členských štátov bola najmä kvalifikovaná pracovná sila, pretože ako uvádzajú Peeters et al. (2016) raná starostlivosť je tak kvalitná, ako kvalitný je systém a ľudia, ktorí služby poskytujú. Vandenbroeck (2020) zdôrazňuje, že jadro kvality VSRD spočíva vo výchovnej a emocionálnej podpore, ktorú poskytujú zamestnanci deťom. Vandenbroeck (tamtiež) v tejto súvislosti hovorí o **kvalite procesu**, ktorú spája s funkciou medziľudských interakcií. Kvalitu procesu následne spája **so štruktúrnou kvalitou**, i keď upozorňuje, že nejde o priamy vzťah jedna k jednej. Pod štruktúrnou kvalitou rozumieme práve pracovnú silu a jej profesijné kompetencie, ale aj ďalšie prvky, ako napríklad pomer zamestnancov a detí, platové a pracovné podmienky zamestnancov. Prehľadová štúdia Starting Strong II potvrdila, že tí zamestnanci, ktorí získali vyššie formálne vzdelanie

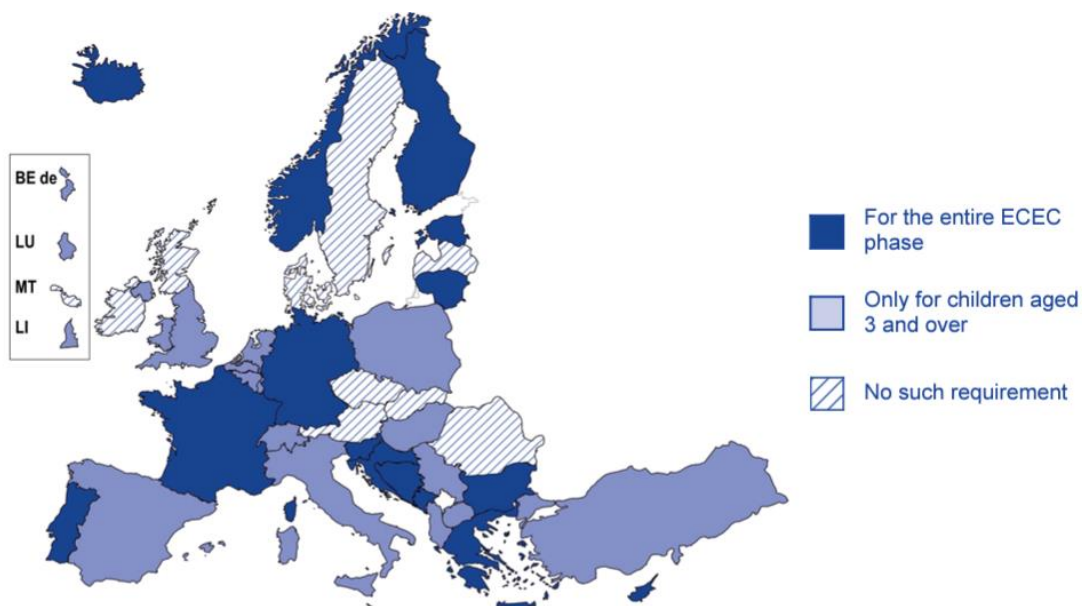
a špecializovanejšiu odbornú prípravu zameranú na rané vzdelávanie a starostlivosť, vedeli poskytnúť deťom stimulujúcejšie, srdečnejšie a podpornejšie interakcie (OECD, 2016). Podobné zistenia priniesla aj česká štúdia zameraná na učiteľov materských škôl, podľa ktorej učitelia s vyšším vzdelaním dokážu lepšie reflektovať potreby detí pri plánovaní i samotnej realizácii aktivít v pedagogickej praxi (Loudová Stralczyńska et al., 2023).

Tak ako sme už vyššie uviedli, aj požiadavka kvalifikovanosti pedagogických a odborných zamestnancov VSRD sa v jednotlivých európskych krajinách značne líši. Ako môžeme z mapky nižšie vidieť (Obrázok 7), mnohé európske krajiny majú zavedenú minimálnu kvalifikačnú požiadavku pre prácu v celom sektore VSRD (pre deti od 0 – 6) na úrovni bakalárskeho vzdelania. Mnohé európske krajiny majú vyššiu požiadavku na kvalifikáciu zamestnancov len pre prácu so staršími deťmi. Krajiny, ako napríklad Malta, Rakúsko, Rumunsko, Írsko, Česko Lotyšsko a Slovensko majú kritériá kvalifikovanosti zamestnancov postavené najnižšie (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Samozrejme, kvalita pracovnej sily nesúvisí len so stanovením minimálnych kvalifikačných požiadaviek na nejakej úrovni. Kvalitu absolventov v sektore VSRD môže zabezpečiť len obsah konkrétnych programov, ktoré ponúkajú vysoké školy a univerzity. Dôležité je, aby ponúkané programy zabezpečovali prepojenie teoretickej prípravy a praxe, v ktorej študenti získajú najdôležitejšie profesijné schopnosti – reflexiu a sebareflexiu (Kasáčová, 2005).

Takýto trend študijných programov je charakteristický pre viaceré krajiny, napríklad aj pre susednú Českú republiku. Ako uvádzajú Loudová Stralczyńska a Koželuhová (2022) v novoakreditovaných programoch sa zdôrazňuje prepojenie teórie a praxe, reflexia, inkluzívne vzdelávanie, formatívne hodnotenie. Autorky za hodnotné považujú posilňovanie vzájomnej spolupráce medzi pedagogickými fakultami v celej republike, čo zjavne prospeje k napĺňaniu spoločných cieľov a vízie VSRD systému.

Obrázok 7 Požiadavka vysokoškolského vzdelania VŠ 1. stupňa pre pedagogických zamestnancov v sektore VSRD



Zdroj: podľa správy Key data on early childhood education and care in Europe: Eurydice report (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, s. 11)



Na Slovensku sú požiadavky na kvalifikáciu v sektore VSRD stále nízke. Otázku kvalifikácie učiteľov určuje zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (NR SR, 2008b) a zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (NR SR, 2019) Slovensko je jednou z mála krajín európskeho spoločenstva, kde je kvalifikačná požiadavka na prácu s deťmi od 0 – 3 a od 3 – 6 rokov veku odlišná. Na prácu v detských jasliach musí mať zamestnanec dosiahnuté úplné stredné vzdelanie v odbore vzdelávania so zameraním na výchovu a vzdelávanie alebo na poskytovanie zdravotnej starostlivosti. Pokiaľ zamestnanec takúto podmienku nespĺňa, je potrebné, aby absolvoval akreditovaný kurz zameraný na opatrovania detí v rozsahu minimálne 220 hodín. Počet absolvovaných hodín ovplyvňuje vek zamestnanca.

Napriek tomu, že vyššie spomenutý zákon s účinnosťou od 1. septembra 2023 priniesol viaceré zmeny týkajúce sa práve podmienok kvalifikovanosti učiteľov materských škôl (sektor VSRD pre deti od 3 do 6 rokov), nenastolil požiadavku vysokoškolského vzdelania 1. stupňa (Bc.). Snahy o zvýšenie minimálnych kvalifikačných požiadaviek sa v našej krajine síce prejavili aj vo významných koncepcných dokumentoch, akými bol napríklad nedávny Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky – Komponent 6 (Ministerstvo financií Slovenskej republiky, 2021), možno však konštatovať, že k reálnym zmenám u nás dochádza v značnom oneskorení a najmä ako výsledok tlaku externého prostredia. V súčasnosti v slovenských materských školách v pozícii hlavnej pracovnej sily – učiteľov v triedach, pracujú rôzne vzdelaní učelia.

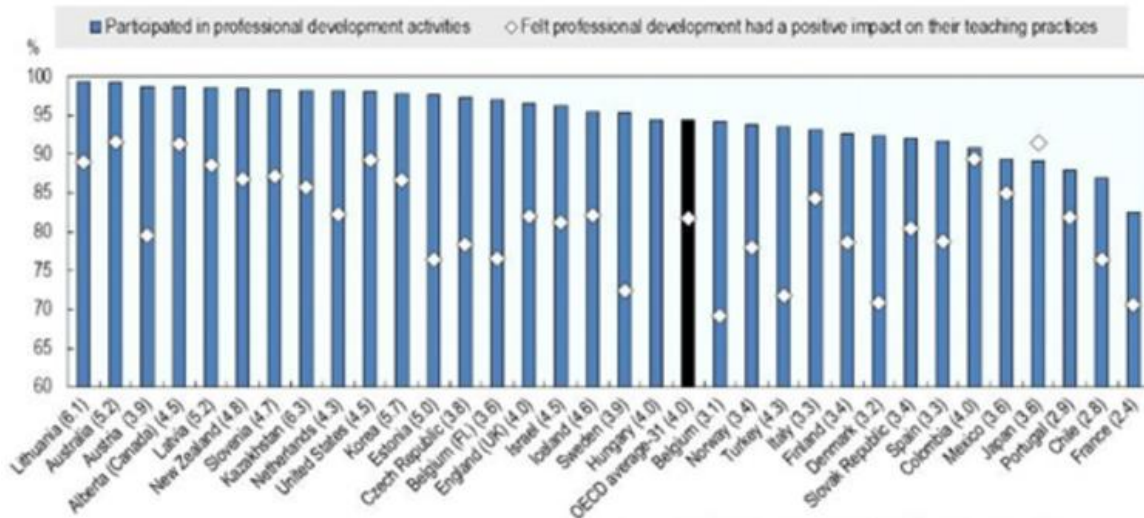
Podľa aktuálne platných právnych predpisov v materskej škole môže na tejto pozícii pracovať učiteľ, ktorý získal odborné stredoškolské vzdelanie s maturitou, ktoré v súčasnosti poskytujú stredné pedagogické školy, učiteľ s Bc. stupňom vzdelania, učiteľ s Mgr. stupňom vzdelania v odbore predškolská a elementárna pedagogika, ale aj učiteľ, ktorý absolvoval tzv. nadstavbu – dvojročné štúdium pedagogiky na stredných školách, ale aj rozširujúce vzdelávanie, ktoré zabezpečujú vysoké školy a univerzity. Takéto štúdium je však určené len pre absolventov, ktorí získali magisterské vzdelanie v iných pedagogických odboroch. Podľa § 10 ods. 4 zákona č. 138/2019 Z. z. (NR SR, 2019), „ak ide o učiteľa materskej školy, ktorý nezískal vysokoškolské vzdelanie, vyžaduje sa okrem splnenia kvalifikačných predpokladov podľa odseku 1 aj absolvovanie inovačného vzdelávania v oblasti pedagogiky predprimárneho vzdelávania v rozsahu 50 až 100 hodín.“

Učiteľ materskej školy má takéto inovačné vzdelávanie absolvovať do 7 rokov od začiatku výkonu pracovnej činnosti. V súvislosti so zavedením zákona ho bude musieť učiteľ materskej školy absolvovať s cieľom plnenia kvalifikačných predpokladov bez nároku na finančné ohodnotenie.

Inovačné vzdelávanie existuje aj v súčasnosti, no učitelia základných a stredných škôl si jeho absolvovaním môžu zvýšiť nielen svoju odbornosť, ale aj platové ohodnotenie. Vyššie uvedený zákon, práve z dôvodu odlišného prístupu voči učiteľom materských škôl, rozporovali viaceré profesijné organizácie naviazané na predprimárne vzdelávanie (Rada pre rozvoj materských škôl, Spoločnosť pre predškolskú výchovu a Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Slovenská komora učiteľov a mnohé ďalšie). Ako môžeme vidieť, v Slovenskej republike sa namiesto presadzovania cesty postupného zvyšovania kvality poskytovaného predprimárneho vzdelávania prostredníctvom zvyšovania kvalifikačného štandardu pre učiteľov materských škôl zavádza povinnosť absolvovať slabú náhradu kvalitného kvalifikačného štúdia.

Ďalším prvkom, ktorý výrazne vplýva na kvalitu pedagogickej práce zamestnancov a výsledky detí, je neustály **profesijný rozvoj** pedagogických a odborných zamestnancov. Víziu, že dobre vyškolení a motivovaní odborníci pomáhajú zabezpečiť vysokú kvalitu VSRD presadzuje Európska únia už niekoľko rokov. Výsledky ukazujú, že vyššia úroveň prípravy zamestnancov pozitívne koreluje s celkovou kvalitou služieb, ktorá sa prejavuje v efektívnej interakcii medzi zamestnancami a deťmi, v lepších vzdelávacích výsledkoch a v pozitívnom osobnostnom rozvoji detí (Rada Európskej komisie, 2019 bod 24). Preto je dôležité, aby zamestnanci v sektore na svojom profesijnom rozvoji neustále pracovali a rozvíjali si svoje kompetencie pre prácu s deťmi. Na základe výsledkov TALIS 2018 (podľa OECD, 2019a) môžeme porovnať mieru participácie učiteľov z krajín OECD na ďalšom profesijnom rozvoji za posledný rok. Výsledky ukazujú, že 94% učiteľov z celej výskumnej vzorky sa za posledných 12 mesiacov zúčastnilo na aktivitách profesijného rozvoja, 82% z nich malo pocit, že sa tým zlepšila ich výučba. Z hľadiska podielu účasti sme ako krajina pod priemerom krajín OECD (Obrázok 8). V tomto smere len možno dodať, že ponuka vzdelávacích aktivít zameraných na rozvoj profesijných kompetencií by mala odpovedať na potreby praxe a zároveň musí byť vystavaná na aktuálnych poznatkoch vo výskume a vede.

Obrázok 8 Participácia učiteľov na ďalšom vzdelávaní v krajinách OECD



Zdroj: výsledky TALIS 2018 (podľa OECD, 2019a)



Súčasťou **profesijného** rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov v našich podmienkach je okrem kariérového systému aj systém ďalšieho vzdelávania, ktorý si bližšie rozoberieme. Upravuje ho zákon č. 138/2019 Z. z. (NR SR, 2019), podľa neho rozlišujeme:

- kvalifikačné vzdelávanie (získanie kvalifikačného predpokladu na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii a podkategórii);
- funkčné vzdelávanie (získanie profesijných kompetencií na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo vedúceho odborného zamestnanca);
- špecializačné vzdelávanie (získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností);
- adaptačné vzdelávanie (získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný PZ alebo OZ);
- predatestačné vzdelávanie (získanie profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa);
- inovačné vzdelávanie (prehĺbenie, rozšírenie a inovácia profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v podkategórii);
- aktualizáčn é vzdelávanie (udržiavanie alebo obnovovanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti).

Na Slovensku majú možnosť poskytovať ďalšie vzdelávanie (či už formálne alebo neformálne) viacerí poskytovatelia. Môže ísť o:

- priamo riadené organizácie Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže (NIVAM);
- vysoké školy;
- školy v regionálnom školstve (MŠ, ZŠ, SŠ);
- zariadenia výchovného poradenstva a prevencie;
- komerční poskytovatelia vzdelávania (firmy);
- mimovládne neziskové organizácie;
- súkromné osoby ako nezávislí externí odborníci či odborníčky;
- kolegovia alebo kolegyně v rámci tej istej inštitúcie;
- iní poskytovatelia (Hall et al., 2019).

Pri rozhodovaní sa, či absolvovať ďalšie vzdelávanie, hrá u zamestnancov významnú úlohu nielen ich vnútorná motivácia ale aj potreba vychádzajúca z praxe. Iným výrazným motivačným činiteľom je finančná odmena, ktorá sa prejavuje vo zvýšení mzdy za prácu. Keďže sú učitelia v Slovenskej republike dlhodobo výrazne finančne podhodnotení, postup do vyššej platovej triedy vďaka vzdelávaniu vítajú. Návrh zákona, o ktorom sme sa zmienili vyššie, však pedagogických a odborných zamestnancov o túto možnosť pripravil a znemožnil im tak získať kreditový príplatok. Síce sa tak odstránil problém s nadobúdaním kreditov za vzdelávanie, no v praktickej rovine sa tento prístup môže odzrkadliť zníženou motiváciou učiteľov ďalej sa vzdelávať. Môžeme teda konštatovať, že okrem toho, že systém vzdelávania zostáva pre zamestnancov aj naďalej komplikovaný, chýbajú v ňom aj prvky externej motivácie pre zvyšovania profesijných kompetencií. Prijatý zákon na jednej strane kladie na vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov zvýšené nároky, na strane druhej sa však vďaka nemu nezvyšuje ani atraktivita tejto profesie. Učiteľ materskej školy tak ostáva finančne nedocenený a spoločensky podhodnotený.

Pracovné podmienky a celková spokojnosť zamestnancov sú ďalšími kľúčovými faktormi, ktoré určujú schopnosť sektora VSRD prilákať a udržať zamestnancov v tejto profesii. V mnohých krajinách sa prilákanie a udržanie kvalifikovaných zamestnancov v systéme školstva stalo výzvou. Výsledky medzinárodného prieskumu (OECD, 2019b, 2019b) poukazujú na súvislosti medzi pracovnými podmienkami zamestnancov v systéme VSRD a kvalitou poskytovaných služieb. V rámci jednotlivých krajín môžu zamestnanci čeliť rôznym pracovným podmienkam, pretože nie sú centrálné regulované. Vo všeobecnosti môžeme pod pracovnými podmienkami rozumieť mzdové podmienky; pracovné prostredie; časovú záťaž; profesionálne

vedenie, ktoré vytvára príležitosti na pozorovanie, reflexiu, plánovanie; tímovú prácu, možnosti spolupráce s rodičmi; dostupnosť vzdelávacích zdrojov; možnosti profesionálneho rozvoja; pracovný čas či spoločenské uznanie.

Relatívne nízke finančné ohodnotenie zamestnancov spolu s obmedzenými možnosťami kariérneho postupu môžu pôsobiť ako jedna z prekážok prilákania a udržania zamestnancov v sektore VSRD. Naopak, celkové zlepšenie pracovných podmienok môže prispieť k udržaniu, ako aj k prilákaniu zamestnancov do systému VSRD. Z výskumov napríklad vyplýva, že menej skúsení zamestnanci, s krátkou dobou praxe, opustia svoje zamestnanie skôr kvôli pracovným podmienkam, ako sú nízky plat, zodpovednosť, ktorú majú, a slabé vzťahy s kolegami na pracovisku (Bullough et al., 2012; Wells, 2015).

Zdravé a bezpečné pracovné podmienky sa týkajú do značnej miery aj duševnej a fyzickej stránky človeka. Značná časť zamestnancov pracujúcich v systéme školstva považuje túto profesiu za obzvlášť náročnú kvôli stresu a veľkému pracovnému zaťaženiu.

Aktivity:



Výška finančného ohodnotenia učiteľov je jedným z prejavov ocenenia učiteľskej profesie spoločnosťou. Do značnej miery ovplyvňuje záujem o túto profesiu, ale aj to, ako dlho v nej učiteľ zotrva. Vedeli si, že finančné ohodnotenie/mzdové podmienky učiteľov sa môžu na základe viacerých faktorov v rámci rôznych krajín výrazne odlišovať?

- ✓ *Slovensko*: približne od 800 do 1200 eur mesačne,
- ✓ *Poľsko*: približne od 2000 PLN (457 eur) do 4000 PLN (914 eur) mesačne,
- ✓ *Maďarsko*: približne od 300 000 HUF (788 eur) do 600 000 HUF (1576 eur) mesačne,
- ✓ *Česká republika*: približne od 20 000 (819 eur) do 40 000 CZK (1639 eur) mesačne,
- ✓ *Ukrajina*: približne od 7 000 (177 eur) do 15 000 UAH (380 eur) mesačne,
- ✓ *Anglicko*: približne od 25 000 (28,785.00 eur) do 35 000 libier (40,299.00 eur) ročne. Platy sa môžu líšiť v rôznych častiach krajiny.
- ✓ *Nemecko*: približne od 2 500 do 4 500 eur mesačne. Platy sa môžu líšiť v závislosti od spolkovej krajiny.
- ✓ *Fínsko, Nórsko, Švédsko, Dánsko*: v rozmedzí od 3 000 do 6 000 eur mesačne. (European Education and Culture Executive Agency (European Commission) et al., 2021)



Zamyslite sa nad dôvodmi, prečo je investovanie do profesionalizácie zamestnancov kľúčové. Diskutujte v skupine so svojimi spolužiakmi o tom, čo investície do profesionalizácie prinášajú. Hovorte aj o rizikách nízkych, resp. žiadnych investícií v tejto oblasti.



Zistite, v ktorej vyhláške sú uvedené kvalifikačné predpoklady na výchovno-vzdelávaciu činnosť v materských školách.

TRETÍ KOMPONENT – KURIKULUM



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- mať prehľad o prístupe európskych krajín k tvorbe kurikula pre VSDR;
- vedieť identifikovať model integrovaného kurikula založeného na interakciách detí a pedagogických zamestnancoch.

Kľúčové slová: kurikulum, vzdelávacie programy, roviny kurikula, integrované kurikulum

Tretí komponent systému VSRD sa vzťahuje ku kurikulu, ktoré by malo v zmysle piateho a šiesteho indikátora kvality (Tabuľka 4) umožňovať naplno rozvinúť rozvojový potenciál dieťaťa. Taktiež by malo umožňovať kolaboráciu všetkých priamo zúčastnených aktérov vzdelávania v zariadeniach VSRD, detí, pedagogických a odborných zamestnancov, rodičov. V definovaných indikátoroch kvality (European Commission, 2014) experti pracovnej skupiny naznačujú, že kurikulum má vychádzať z istých hodnôt a prístupov a že kurikulum je potrebné reflektovať a prehodnocovať. Pracovná skupina stručne vymedzila všeobecnú predstavu o kvalite kurikula pre deti v ranom veku, ktorá má smerovať k spoločne zdieľaným hodnotám v európskom spoločenstve. Uvedené indikátory kvality (Tabuľka 4) na jednej strane umožňujú hľadať v európskych systémoch spoločnú hodnotovú orientáciu, no zároveň zodpovednosť za vytvorenie vlastného kurikulárneho rámca v systéme VSRD preberajú jednotlivé krajiny.

Otázka kurikula v pedagogike je značne komplexnejšia a problematickejšia. **Kurikulum je zložitý edukačný fenomén**, ktorý z najvšeobecnejšieho hľadiska chápeme ako obsah vzdelávania (Průcha, 2009). Práve **obsah výchovy a vzdelávania** (obsah kurikula, **tzv. projektová rovina kurikula**) je často oblasťou, ktorá vyvoláva diskusie odborníkov z pedagogickej praxe, academickej obce a z radov tvorcov školských politík. V slovenských podmienkach sme mali možnosť takúto živú diskusiu zažiť v roku 2015, keď prebiehal proces inovácie národného kurikula, výsledkom čoho bolo schválenie *Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (Štátny pedagogický ústav, 2016).

Diskusie o povahe a obsahu kurikula sa rozvíjajú vo viacerých európskych krajinách a sú často aj predmetom sporu v názorových postojoch a prístupoch. Rozdielnosť odlišných prístupov jednotlivých krajín v otázke kurikula prezentuje **existencia či neexistencia kurikulárnych dokumentov** pre niektoré vekové skupiny detí, ktorým sú služby VSRD poskytované. Niektoré európske krajiny nemajú vypracované národné kurikulum (štátny program alebo referenčný rámec cieľov výchovy a vzdelávania) pre celú fázu VSRD, no až dve tretiny európskych krajín takýto dokument vytvorený majú. V niektorých krajinách, najmä

tých, kde je za celú fázu vzdelávania a starostlivosti zodpovedné jedno ministerstvo, je kurikulum často vypracované pre celé vekové rozpätie, t. z. od narodenia až po vstup do základnej školy. Príkladom takéhoto prístupu sú napríklad severské a pobaltské štáty, niektoré stredoeurópske a balkánske krajiny, taktiež Írsko, Španielsko alebo aj Luxembursko (Obrázok 9). Krajiny tiež odlišne pristupujú aj **k záväznosti/nezáväznosti** pracovať v súlade so schváleným štátnym kurikulumom a napĺňať jeho zámery v zariadeniach VSRD. Dokonca vo Veľkej Británii nájdeme odlišný prístup v jednotlivých častiach krajiny. Zatiaľ čo v Anglicku je kurikulum záväzným dokumentom pre napĺňanie obsahu výchovy a vzdelávania v zariadeniach VSRD, v Škótsku nejde o záväzný dokument, ale len o usmernenia a odporúčania, ktoré majú pomáhať zamestnancom pri práci s deťmi (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019; European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2023).

Obrázok 9 Existencia/neexistencia a odlišnosť/jednotnosť národného kurikula v krajinách Európy pre obe fázy VSRD v roku 2019



Zdroj: Spracované podľa správy Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019)

Vychádzajúc z latinskej podstaty slova kurikulum (curro, -ere t. j. bežať; curriculum, t. j. pretekárska dráha; curriculum vitae, beh života, resp. životopis) **často o kurikule hovoríme ako o živote školy, respektíve behu školy**. V tomto zmysle chápeme kurikulum ako obsah výchovy a vzdelávania, ktorý zahŕňa všetku skúsenosť, ktorú dieťa v zariadení VSRD získava. Aj keď v zariadeniach VSRD pedagogickí zamestnanci pracujú podľa oficiálne schválených kurikulumných programov, ktoré by mali byť vypracované súladne s aktuálnymi poznatkami vývinovej psychológie a pedagogiky predškolského veku, transformácia oficiálne prijatých programov v pedagogickej praxi môže byť odlišná. Potvrďuje to i štúdia (Bennett, 2005)

vychádzajúca z tematických prehľadov o kurikulárnych dokumentoch expertov z 20 krajín OECD. Bennett (2005) v nej konštatoval, že existuje výrazná zhoda, pokiaľ ide o kurikulárne princípy a ašpirácie, ako aj o oficiálny obsah dokumentov. Rozdiely však boli zaznamenané v pedagogickej praxi, v procese aplikácie kurikula, a to najmä pokiaľ išlo o dôraz kladený na široké rozvojové ciele alebo na ciele kognitívne schopností.

Vo všeobecnosti môžeme rozlišovať dva široké prístupy ku kurikulu – **kurikulum ústretové** a **kurikulum sprostredkujúce**. Ústretové a sprostredkujúce kurikulá predstavujú silné a protichodné príklady toho, čo pedagógovia, výskumníci, ale i rodičia považujú vo výchove a vzdelávaní v období raného detstva za správne. Zatiaľ čo ústretové kurikulum presadzuje hľadisko rozvoja dieťaťa, pre sprostredkujúce kurikulum je najdôležitejší pevne stanovený obsah vzdelávania (Průcha, 2009; Syslová et al., 2019). **Pevne stanovený obsah** vyjadrený v kurikulárnych dokumentoch pre VSRD sa stáva zároveň aj prostriedkom externej kontroly napĺňania cieľov obsahu vzdelávania či školskej pripravenosti. Naopak ústretové kurikulum externú kontrolu nevyžaduje. Ako príklad tohto typu kurikula možno uviesť *Štokholmský projekt*, o ktorom píše Pupala a Kaščák (2014). Tento typ kurikula sa opiera o tézu, že evalvačné praktiky majú smerovať ku kultivácii praxe a k zlepšeniu práce učiteľky, ako aj k podpore rozvoja učenia detí. Evalvácia vo švédskych zariadeniach VSRD je dosahovaná výlučne na základe reflexie vlastnej práce. Externú kontrolu vo forme štátnej inšpekcie nepoznajú a ani nepotrebujú, dopĺňajú autori (2014).

Spomenutá protichodnosť v existujúcich perspektívach kurikula otvára aj ďalšie otázky. Tie sa viažu na **preferenciu pedagogických teórií a prístupov určujúcich spôsoby dosahovania zámerov kurikula**. Z tohto aspektu ide o chápanie kurikula pre VSRD v tesnom prepojení s pedagogikou, pretože obzvlášť obdobie raného detstva je považované za veľmi špecifické a jedinečné. Kurikulárne dokumenty pre túto vekovú skupinu preto musia zohľadňovať jedinečnosť odlišných vzdelávacích a sociálno-emocionálnych potrieb detí. Avšak ako upozorňuje Edwardsová (2021), v odbornej literatúre, ako aj v koncepcných politických dokumentoch, akými sú aj národné kurikulárne rámce, je objasnenie vzťahov medzi kurikulumom a pedagogikou málo prehľadné. Podľa Alexandra (2001) vzťah medzi kurikulumom a pedagogikou vyplýva **z kultúrne podmienenej ideologickej perspektívy**, ktorá súvisí s preferovanými účelmi výchovy a vzdelávania. Ideologické perspektívy môžu byť rôzne (napríklad akademický racionalizmus, sociálna a ekonomická efektívnosť, progresivizmus, kognitívny pluralizmus, ortodoxia alebo sociálny rekonštruktivizmus) a nevylučuje sa ani ich vzájomná kombinácia a prelínanie. Čo však podľa Edwardsovej (2021) možno pokladať za kľúčové, je aspekt kultúrne podmienenej ideologickej pozície, ktorý sa prejavuje vo vzájomnom postavení kurikula a pedagogiky – **pedagogika ako pomocný pojem ku kurikulu** alebo **pedagogika ako rámec pre samotné kurikulum**. Edwardsová (2021) konštatuje, že mnohé západoeurópske krajiny vnímajú pedagogiku ako podružnú voči kurikulu. Stredoeurópska tradícia, ku ktorej patrí aj naša krajina, považuje pedagogiku ako prostriedok kurikula, ktorého obsah je napĺňaný prostredníctvom didaktiky. V tomto prípade súhlasíme s tvrdením (McLean et al., 2022), že didaktika by nemala nadobúdať tón západoeurópskeho myslenia v zmysle transmisívneho

alebo priameho „vyučovania“, ale mala by byť viac filozoficky zameraná na uspokojovanie osobných a sociálnych potrieb učiacich sa v rámci daného vzdelávacieho systému.

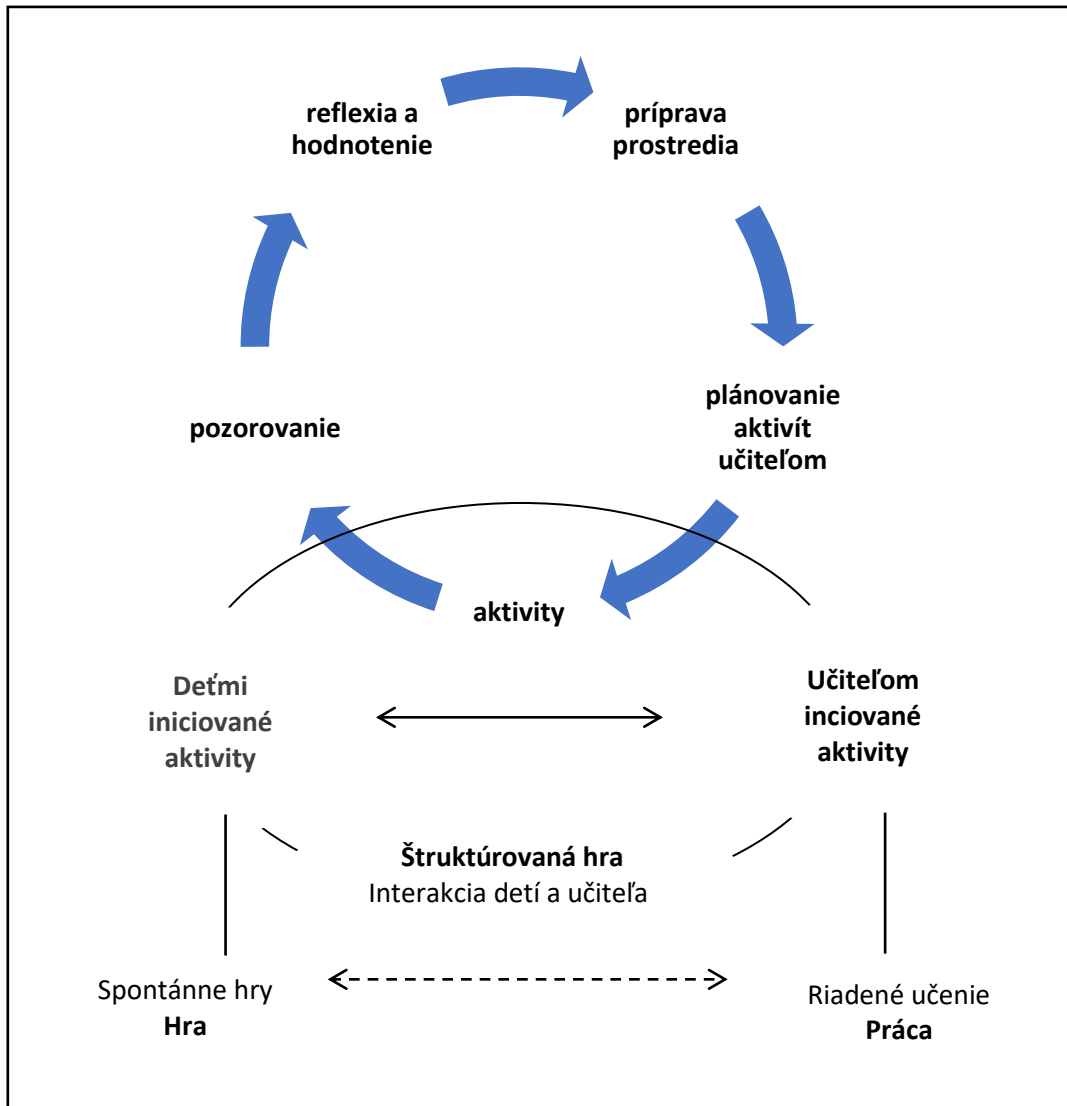
Tu sa dostávame k inému dôležitému prvku kurikula pre rané vzdelávanie, a to **hre**, ktorá je v koncepcných dokumentoch nie vždy jasne definovaná. Nie všetky činnosti, ktoré deti v zariadeniach VSRD vykonávajú, sú hrou v zmysle charakteristiky Suchánkovej (2014). Hra v Suchánkovej ponímaní je činnosťou, ktorá prichádza z iniciatívy dieťaťa, je to činnosť dieťaťom slobodne zvolená a regulovaná. Činnosti a aktivity, ktoré pre dieťa zámerne pripravuje učiteľ, hoc ich plánuje realizovať s víziou hrového a zábavného charakteru, sú z pohľadu dieťaťa vnímané skôr ako práca, čo deti dokážu jednoznačne rozpoznať (Wood, 2013).

Edwardsová (2021) naznačuje, že mnohí odborníci tvrdia, že samotná hra ako dieťaťom iniciovaná činnosť nie je pre jeho osobnostný rozvoj dostatočná. Dôvodom je skutočnosť, že deti nie sú schopné rozvíjať konceptuálne vedomosti len prostredníctvom vlastného skúmania. Je preto potrebné vystavovať ich štruktúrovanému obsahu, predstavuje ho vzdelávací obsah kurikula, **v interakcii so skúsenejšími osobami**. V zariadeniach VSRD ich predstavujú pedagogickí zamestnanci, napríklad učitelia. Edwardsová (2021) konštatuje, že v súčasnosti sa presadzuje stredná cesta, v rámci ktorej je hra chápaná **ako kontinuum aktivít**. Na jednej strane stojí hra iniciovaná dieťaťom, na strane druhej je to činnosť usmerňovaná dospelými (učiteľ), pričom aj tieto navodené činnosti majú niest' viaceré charakteristiky hry, ako napríklad zaujatie či radosť a zmyslupnosť. **Stred kontinua** predstavuje stretávanie sa detí a dospelých **v štruktúrovanej hre** s cieľom spoločne rozvíjať vedomosti prostredníctvom prístupu k obsahu, ktorý uľahčuje učiteľ. Učiteľ je tak kľúčovou osobou, ktorá priamo vplýva na rozvojový potenciál dieťaťa – podieľa sa rozvoji jeho pregramotných spôsobilostí, jazykových, matematických či sociálnych schopností. V koncepcii Woodovej (2013) je stred spomenutého kontinua⁵ označený ako tzv. integrované pedagogiky či integrovaný model kurikula (Obrázok 10).

Možno len konštatovať, že integrovaný model kurikula si vyžaduje, aby pedagogickí zamestnanci v systéme VSRD mali dostatočne hlboké vedomosti o vývine dieťaťa a tiež aby dokázali vhodne reagovať na aktuálne vývinové potreby a učenie sa detí. Siraj et al. (2016) tvrdí, že pevnejšie základy pre tieto schopnosti dávajú univerzity, nie krátkodobé kurzy. Tie nemôžu sprostredkovať dostatočné poznatky o kultúrnej citlivom vývine dieťaťa a nevytvoria dostatočný priestor pre získanie dôležitých kompetencií vzťahujúcich sa k sebareflexii a reflexii kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Siraj et al. (2016) tiež tvrdia, že práve kvalifikovaná pracovná sila v systéme VSRD môže implementovať v pedagogickej praxi také pedagogické prístupy, ktoré sú citlivé, pútavé a zároveň primerane náročné na interakciu s deťmi.

⁵ Stred kontinua aktivít môže byť pomenovaný rôzne. Môžeme sa stretnúť s označením riadená hra (Weisberg et al., 2016). Edwardsová (2017) zas hovorí o účelovo zarámcovanej hre.

Obrázok 10 Modifikovaný model integrovaného kurikula a pedagogických prístupov podľa Woodovej (2013, s. 71)



Zdroj: upravené na základe učebných textov Lynch a Vargová (2020)

Podľa šiesteho indikátora kvality (Tabuľka 4) kurikulum pre VSRD má stáť na kvalitných interakciách s deťmi a tiež na vzájomnej spolupráci s kolegami a rodičmi, resp. inými zákonnými zástupcami detí. Kurikulum chápané ako život inštitúcie tak zdôrazňuje význam vzájomnej spolupráce, vďaka čomu sa vytvára akýsi „otvorený rámec“, pre výchovu a vzdelávanie. Tento rámec poskytuje priestor pre prácu so záujmami detí, počíta s ich

skúsenosťami a motiváciami. Otvorený rámec dieťa nelimituje, ale umožňuje mu stať sa protagonistom vlastného učenia sa. Zo strany pedagogického zamestnanca (učiteľa) to znamená, že má mať schopnosti autenticky vstupovať do sveta detí a transformovať ich záujmy do spoločensky hodnotných významov a súvislostí. Preto má byť každé kurikulum **vypracované a aplikované v praxi na základe participatívneho prístupu**, zároveň musí byť

sprevádzané pedagogickým experimentovaním, reflexiou a výskumom (European Commission, 2014).

Už sme naznačili, že participatívny prístup ku kurikulu si vyžaduje aj vzájomný dialóg a spoluprácu s rodičmi a inými zákonnými zástupcami detí. Je dôležité hľadať možnosti a stratégie, ako do života v zariadení VSRD zapojiť aj týchto aktérov, aby dochádzalo k hlbšiemu vzájomnému chápaniu a porozumeniu v oblasti výchovy a vzdelávania detí. Obzvlášť v niektorých kurikulách, je participácia s rodičmi detí prirodzenou súčasťou života v zariadení VSRD. Ukážkovým príkladom v tomto smere je prístup Reggio Emilia, ktorý v zmysle ponímania Edwardsovej (2021) možno chápať ako pedagogiku, ktorá vytvára rámec pre samotné kurikulum. Reggio Emilia dokáže prepájať a vytvárať participatívnu angažovanosť medzi všetkými zúčastnenými aktérmi vzdelávania, vrátane tých, ktorí sú zodpovední za školské politiky. Angažovanosť je tu dosahovaná predovšetkým vďaka nástrojom umožňujúcim dokumentovanie života v inštitúcii, dokumentovanie edukačných projektov a procesov učenia sa. Práve dokumentovanie presvedča rodičov i deti o tom, že dieťa je v pedagogike Reggio Emilia vypočuté, rešpektované a jeho názory a želania sú brané vážne (Rinaldi, 2021).

V neposlednom rade kvalita služieb VSRD odrazená v kurikule má deťom umožniť podporu v ich rozvoji z rôznorodých zdrojov. Popri pedagogických zamestnancoch v zariadeniach VSRD majú mať miesto aj iní odborní zamestnanci, ktorí majú vedomosti a profesionálne kompetencie z oblastí, ako napríklad v oblasti psychológie, sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky či z oblasti zdravotníctva. Vzájomná spolupráca odborníkov z viacerých oblastí rozširuje ponuku služieb v rámci systému VSRD, táto by mala byť pestrá a flexibilná, aby sme dokázali včas **reagovať na individuálne potreby všetkých detí**.



Od vzniku Slovenskej republiky (1. januára 1993) sa v našom systéme VSDR realizovalo niekoľko reformných zmien, vrátane zmien súvisiacich s prijatím rôznych programov pre prácu s deťmi v ranom veku, avšak žiadny program nebol spracovaný pre deti vo veku od narodenia do 3 rokov. Tento stav je platný až doteraz.

Pred vznikom samostatného štátu bol v materských školách v SR platný program z roku 1985. Tento bol pôvodne určený aj pre prácu v jasliach, nielen v materských školách. Systém jasí sa však po roku 1989 prakticky rozpadol následkom spoločenských a ekonomických zmien tohto obdobia. Desať rokov po „nežnej revolúcii“ bol materským školám predstavený Program výchovy a vzdelávania detí v materskej škole (1999), ktorý bol spracovaný podľa tzv. výchovných oblastí, akými boli telesná výchova, pracovná výchova, prosociálna výchova, rozumová výchova a jej súčasti: rozvíjanie poznania, jazyková výchova a matematické predstavy a tiež estetická výchova a jej súčasti: výtvarná výchova, hudobná a literárna výchova.

Program síce koncepčne vychádzal z predchádzajúceho programu z roku 1985, avšak bol „očistený“ od myšlienok predchádzajúceho socialistického zriadenia. Program zdôrazňoval humanisticky orientovaný paradigmu, v ktorej bolo dieťa chápané ako subjekt, nie objekt výchovy.

Významný, no výrazne kritizovaný a rozporuplný bol rok 2008, ktorý so sebou priniesol tzv. kurikulárnu reformu. Tá sa týkala nielen základných a stredných škôl, ale aj škôl materských. Do praxe bol na základe zákona č. 245/2008 Z. z. zo dňa 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov uvedený *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* (2008). Ideová koncepcia novoprijatého programu sa výrazne líšila od tých, s ktorými učiteľky materských škôl pracovali v predchádzajúcich obdobiach. Program bol členený do tzv. tematických okruhov (Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra). Program síce zdôrazňoval holistický prístup vo výchove a vzdelávaní, no učители neboli pripravení na takúto výraznú zmenu. Obzvlášť nepochopená ostala myšlienka dvojúrovňového modelu kurikula, ktorá mala vnieť viac autonómnosti v rozhodovaní o obsahu vzdelávania. Stala sa z nej nutná povinnosť materských škôl tvoriť si vlastný školský vzdelávací program.

V roku 2015 bol materským školám predstavený Inovovaný Štátny vzdelávací program pre materské školy, ktorý schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 10. 03. 2015. Hoci názov odkazoval na inováciu programu, charakter a členenie zverejneného programu naznačovalo, že ide o overovanie úplne nového programu s výrazne odlišným charakterom. Po pilotnom overení začali učiteľky v materských školách pracovať s novým programom. ŠVP (2016) bol štruktúrovaný do vzdelávacích oblastí, ktoré boli nastavené aj pre vyššie stupne. Obsah vzdelávania je v programe, ako aj v neskoršej modifikácii (2023) členený do 7 vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a spoločnosť, Človek a príroda, Umenie a kultúra, Človek a svet práce, Zdravie a pohyb. Možno súhlasiť s Vargovou (2020), že konkretizovanejší obsah vzdelávania môže uľahčiť prácu najmä začínajúcim učiteľkám a študentom. Program vďaka tzv. evaluačným otázkam tiež učiteľom umožňuje lepšie reflektovať dosiahnuté výkonové a obsahové štandardy. Evaluačné otázky v súčasnom kurikule preto možno vnímať ako progresívny prvok podporujúci evaluačné procesy v edukačnej praxi.

Na základe výskumných zistení (Szimethová & Wiegerová, 2012) je však potrebné povedať, že by sme mali byť ostražitejší voči prvkom primárneho vzdelávania v kontexte predprimárneho vzdelávania. Autorky štúdie konštatujú, že snaha posunúť materskú školu na úroveň školy môže skôr deťom ublížiť.

Píšu: „Žiaľ, pohľad na súčasnú materskú školu bolí. Akoby sa oslabil socializačná funkcia materskej školy a pomaličky ju vytláča amatérska snaha o didaktický, teda učiteľský vklad prezentovaný cez vzdelávaciu funkciu.“ Hoci od publikovania ich štúdie prešlo niekoľko rokov, na mieste je stále otázka autoriek, či takú materskú školu skutočne chceme (tamtiež).

Slovensko po dlhé roky značne zaostáva za ostatnými vyspelými krajinami Európy, naše zariadenia VSRD nielenže nedokážu vždy vytvárať podmienky pre výchovu a vzdelávanie všetkých detí (Hall et al., 2019), no problematickým sa javí aj celkový prístup k uplatňovaniu pedagogických stratégií a postupov s ohľadom na špecifiká detí v ranom detstve.

Aktivity:



Zvážte, ako na realizáciu kurikula v praxi vplývajú nasledovné faktory:

- ✓ nedostatočne kvalifikovaní pedagogickí zamestnanci;
- ✓ nedostatok finančných prostriedkov;
- ✓ nezrozumiteľnosť a náročnosť kurikula;
- ✓ vysoký počet detí v triedach (skupinách);
- ✓ nízke platové ohodnotenie pedagogických zamestnancov.



Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2023) predstavuje projektovú úroveň kurikula. Zistite, o akých iných rovinách môžeme v súvislosti s pojmom kurikulum hovoriť. Charakterizujte tieto roviny.



Kurikulárne dokumenty môžu mať odlišný charakter aj vďaka tomu, že boli vytvorené v rôznych kultúrnych kontextoch s odlišným prístupom k dieťaťu a vzdelávaniu. Tieto odlišné kontexty môžu viesť aj k odlišnému prístupu k učeniu sa detí a k realizácii kurikula. Porovnajme preto napríklad kurikulárne dokumenty vytvorené v Anglicku a v krajinách tzv. východného bloku, napríklad s Poľskom. Výsledky vlastných zistení porovnajme so štúdiami, ktoré sa zameriavajú na kurikulárne dokumenty oboch krajín.



V texte vyššie sme písali o dvoch rozličných pozíciách medzi pedagogikou a kurikulumom (Edwards, 2021). Pedagogiku ako rámec pre samotné kurikulum možno identifikovať v dvoch pedagogických prístupoch, a to: v prístupe Márie Montessorri a v prístupe Reggio Emilia⁶. Porovnajte tieto prístupy a objasnite, v čom sú podobné, v čom zásadne odlišné. V schéme nižšie sú zobrazené vybrané prvky oboch prístupov, na ktoré sa môžete zamerať.

Prístup Reggio Emilia ako rámec kurikula VSRD

- kľúčové princípy
- rola pedagóga (učiťeľa)
- usporiadanie triedy
- pozícia dieťaťa
- prístup k učeniu sa

Prístup Marie Montessori ako rámec kurikula VSRD

- kľúčové princípy
- rola pedagóga (učiťeľa)
- usporiadanie triedy
- pozícia dieťaťa
- prístup k učeniu sa

⁶ S Edwardsovej členením (2021) sa nemusia stotožňovať všetci odborníci. Je cenné, že sa pokúsila objasniť vzťahy medzi pedagogikou a kurikulumom. Vo všeobecnosti by sme mohli povedať, že prístup Reggio Emilia a tiež prístup Montessori sú skôr filozofiou. Avšak jednoznačne súhlasíme s tým, že táto filozofia určuje charakter kurikula. Prístup Reggio Emilia, na rozdiel od Montessori, nevyžaduje akreditačný proces, na základe ktorého inštitúcie VSRD realizujú výchovu a vzdelávanie.

ŠTVRTÝ KOMPONENT – MONITOROVANIE A EVALVÁCIA



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- Poznať rozdiel medzi monitoringom a evalváciou;
- Rozumieť prvkom a významu hodnotenia.

Kľúčové slová: monitoring, evalvácia

Monitorovacie a evalvačné procesy sú dôležitými prvkami zvyšovania kvality systémov VSRD. Kvalitné systémy VSDR ich realizujú na rôznych úrovniach, od lokálnej až po nadnárodnú, pričom by ich mali viesť v záujme dieťaťa, rodín a spoločnosti (Tabuľka 4). Monitorovanie a evalvácia sa realizujú prostredníctvom rôznych nástrojov a metód, ktoré môžu odhaliť silné a slabé stránky systému. Na základe získaných údajov je potom možné hľadať optimálne cesty pre zlepšenie kvality v sledovaných oblastiach. Dôležité je, aby sa zber údajov realizoval premyslene a tiež aby dochádzalo k spolupráci medzi zainteresovanými stranami, vrátane výskumníkov a tvorcov politik.

Monitorovanie sa chápe ako proces systematického sledovania kvality služieb s cieľom zhromažďovať údaje a zvyšovať účinnosť jednotlivých systémov. Monitorovanie poskytuje informácie k podpore nepretržitého zlepšovania kvality politiky a praxe na príslušnej miestnej, regionálnej alebo celoštátnej úrovni. Zohráva tak kľúčovú úlohu pri určovaní toho, či a do akej miery sa systémy sústreďujú na rozvoj a blaho detí. Medzi oblasti monitorovania v systémoch VSRD možno zaradiť napríklad: poskytovanie dostupného a cenovo prístupného vzdelávania a starostlivosti o všetky deti; podporovanie participácie, posilňovanie sociálneho začlenenia a zohľadňovanie potrieb detí; zabezpečenie kvalifikovaného personálu s počiatočným a kontinuálnym vzdelávaním; vytváranie podporných pracovných podmienok pre zamestnancov; tvorba, realizácia a hodnotenie vzdelávacích programov, spolupracovanie zainteresovaných strán (European Commission, 2011).

Získanie informácií o fungovaní systémov VSRD prostredníctvom monitorovania je dôležité nielen na účely informovania spoločnosti o aktuálnej úrovni kvality služieb, ale aj na účely navrhovania efektívnych zmien a vykonávanie školských politik (Levitt et al., 2008). Významnú úlohu v tomto smere zohráva **Európska komisia**, ktorá na základe referenčných kritérií monitoruje aj kľúčové indikátory VSRD. Jedným z nástrojov, ktoré na to využíva, je tzv. **európsky semester**⁷, v rámci ktorého sa hodnotí mimo iného aj pokrok v oblasti vzdelávania,

⁷ Viac informácií o európskom semestri môžete získať na webovom sídle Európskej rady <https://www.consilium.europa.eu/sk/policies/european-semester/>

vrátane VSRD. Jednotlivé krajiny predkladajú správy o svojich národných reformných programoch, na ich základe dochádza k zosúlaďovaniu a koordinácii sociálno-ekonomických politík. Monitor sa tak premieta do hodnotenia širšieho socio-ekonomického pokroku členských štátov (Višňovská, 2021).

Iným významným prostriedkom Európskej komisie na zbieranie informácií o vzdelávacích systémoch v rámci Európskej únie je informačná sieť **Eurydice**. Táto funguje od roku 1980 a je zameraná na sprostredkovanie a uľahčovanie spolupráce zúčastnených krajín. K významným výsledkom práce Eurydice patrí jej online encyklopédia o vzdelávacích systémoch. Získané informácie o VSRD v jednotlivých štátoch umožňujú vytvárať komparatívne štúdie či komplexné správy. Ako príklad takého prístupu by sme mohli uviesť dve správy, na ktorých sa okrem Eurydice podieľal aj Európsky štatistický úrad **Eurostat**. Ide o správy s rovnakým názvom *Key data on early childhood education and care in Europe* (2014; 2019), v ich spracovaní môžeme vidieť šírku i hĺbku komparovaných oblastí VSRD. Takéto komparačné výsledky sú dôležité pre každú krajinu, ako aj pre samotnú Európsku komisiu, ktorá sleduje pokrok členských štátov v oblasti vzdelávania vrátane systémov výskumu, vývoja a inovácií.

Monitorovanie kvality vzdelávacích výsledkov sa spája predovšetkým s vyššími stupňami vzdelávania. Už niekoľko rokov môžeme porovnávať napríklad výsledky našich žiakov v medzinárodných štúdiách PISA, PIRLS alebo TIMSS. S iniciatívou zaviesť podobné testovanie aj pre deti predškolského veku prišla v roku 2016 medzinárodná organizácia OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). Ako uvádza Pence (2016) monitorovanie výsledkov detí predškolského veku v podobných testovacích programoch je otáznave. Kriticky sa k nemu vyjadril napríklad aj Moss (2016), významný expert pre rané vzdelávanie. Napriek snahám otvoriť kritickú diskusiu k vhodnosti takéhoto testovania, sa OECD obavami odborníkov nezaoberala a testovanie 5-ročných detí sa stalo realitou. Medzinárodná štúdia o ranom vzdelávaní a duševnej pohode *International Early Learning and Child Well-being Study* (OECD, 2020)⁸, alebo aj „Baby PISA“, ako ju označili niektorí autori (Urban, 2017), hodnotila výsledky vzdelávania v troch krajinách: v Anglicku, Estónsku a Spojených štátoch. Konkrétne išlo o hodnotenie v 4 oblastiach: rozvíjajúca sa jazyková gramotnosť; rozvíjajúca sa matematická gramotnosť; sebaregulácia a sociálno-emocionálne schopnosti.

Na príklade Baby PISA môžeme zvážiť a diskutovať o tom, do akej miery by mala byť výchova a vzdelávanie v ranom detstve ovplyvňovaná politickými a ekonomickými rozhodnutiami. Ako píše Urban (2017) mali by sme sa zamerať viac na zmysluplné učenie sa, a nie na presadzovanie akademického vzdelávania či testovania, pretože takéto rozhodnutia môžu mať v budúcnosti výrazné negatívne dopady. Vhodnú alternatívu v tomto smere ponúka formatívne hodnotenie (Becker et al., 2023). Cielená spätná väzba prostredníctvom

⁸ Podľa Urbana (2017) na webovom sídle OECD pôvodný názov štúdie znel *International Early Learning*. K zmene názvu štúdie na *International Early Learning and Child Well-being Study* došlo neskôr. Autor však kritizuje, že zmienky o duševnej pohode (well-being) v čase výzvy v sprievodných dokumentoch ako aj na webovom sídle boli, ale len okrajové.

pedagogického dokumentovania či učebných príbehov (learning stories (Carr & Lee, 2019)) sa stáva trendom a bežnou súčasťou pedagogickej praxe v mnohých európskych krajinách.

Evalvácia, čiže **hodnotenie** zase zahŕňa analýzu relevantnosti a účinnosti prebiehajúcich alebo ukončených činností (OECD, 2015). Průcha et al. (2003) objasňujú, že predmetom evalvácie sú rôzne oblasti, napríklad: evalvácia vzdelávacích procesov, evalvácia vzdelávacích programov, projektov; evalvácia edukačného prostredia, hodnotené môže byť vecné materiálne prostredie, učebné prostredie, psychosociálne prostredie, ako napríklad klíma školy či atmosféra triedy; evalvácia edukačného procesu či hodnotenie detí.

Evalvácia môže byť tiež realizovaná na štyroch základných úrovniach a to na: medzinárodnej, národnej, medziúrovni (regióny, školy) a na mikroúrovni (dieťa/deti, učitelia). Vo vzťahu k prístupom zabezpečovania kvality rozlišujeme **internú evalváciu (hodnotenie)**, ktorá je realizovaná na úrovni zariadenia VSRD a **externú evalváciu (hodnotenie)**, ktorú môžu uskutočňovať rôzne kontrolné orgány, napríklad inšpekcie, zriaďovatelia, agentúry, výskumné pracoviská, rôzne ďalšie inštitúcie a pod. (Průcha, 2009). Externá evalvácia môže prebiehať rôznymi spôsobmi. Môže ísť o pôsobenie jedného subjektu, ktorým je najčastejšie inšpekcia, alebo dvoch a viacerých subjektov, pri ktorých môže ísť o zapojenie rôznych výskumných inštitúcií, agentúr spadajúcich pod miestne, regionálne, alebo ústredné orgány školskej správy. Inšpekcia škôl, ako jeden zo spôsobov externého hodnotenia, spolu s vnútornou evalváciou tvoria ucelený systém celkovej evalvácie škôl (Průcha, 2009). Účinnosť a význam inšpekcie sa môže odlišovať v jednotlivých systémoch VSRD. Čo sa môže prejavíť v zameraní hodnotenia či v charaktere výsledkov; dĺžke, intenzite a frekvencii procesov (Glas et al., 2003).

Ako uvádza Babiaková (2013) externá evalvácia sa realizuje nezávisle od vôle zamestnancov, zatiaľ čo interná evalvácia si vyžaduje vnútorné presvedčenie o potrebe realizovať ju s cieľom zlepšovať sa. Interná evalvácia alebo autoevalvácia tak predstavuje hybnú silu, ktorá stojí za zmenami kvality VSRD zariadení. Jej aktérmi sú všetci tí, ktorí sa podieľajú na fungovaní života v zariadení VSRD a zabezpečujú edukačný proces pre deti. Pri samotnej realizácii autoevalvácie je vhodné zvoliť si vhodný projektový prístup, ktorý hovorí o: 1) vymedzení predmetu evalvácie – čo a prečo budeme hodnotiť; 2) výbere metód – ako budeme hodnotiť; 3) stanovení kritérií – podľa čoho budeme hodnotiť; 4) výbere alebo vytvorení evalvačného nástroja – čím budeme hodnotiť (Babiaková, 2011).



Hodnotenie zabezpečovania kvality poskytovanej starostlivosti v detských jasliach je v kompetencii Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny SR. Na druhej strane, za kontrolu kvality výchovy a vzdelávania detí vo veku od 3 – 6 rokov zodpovedá materská škola, ktorá spadá pod kontrolu Štátnej školskej inšpekcie.

Školský zákon určuje, že monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania môže realizovať:

- škola alebo školské zariadenie;
- Štátna školská inšpekcia;
- Ministerstvo zdravotníctva Slovenskej republiky pre odbornú zložku prípravy vzdelávania pre zdravotnícke odbory na stredných zdravotníckych školách;
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM).

Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) vykonáva školskú inšpekciu na základe plánu inšpekčnej činnosti, ktorý schvaľuje hlavný školský inšpektor v súlade s § 2 ods. 2 písm. a) vyhlášky MŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii (Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2005). Plán je následne predložený ministrovi školstva v zmysle § 12 ods. 3 písm. a) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (NR SR, 2003). Cieľom ŠŠI je na základe externej evalvácie prispieť k aktívnemu zvyšovaniu kvality výchovy a vzdelávania. ŠŠI prostredníctvom objektívnych zistení o stave výchovy a vzdelávania v regionálnom školstve poskytuje cenné informácie vo forme spätnej väzby školám a školským zariadeniam, rodičom, zriaďovateľom, odborníkom participujúcim na výchove a vzdelávaní. ŠŠI deklaruje, že chce byť kritickým priateľom škôl a školských zariadení. Presadzuje hodnoty, ktoré by mali zabezpečiť kvalitné vzdelávanie, spravodlivosť, bezpečnosť a zodpovednosť vo vzdelávacom systéme (Štátna školská inšpekcia, 2023).

Aktivity:



Vyhodnoťte, ktoré oblasti systému VSRD na Slovensku považujete za problematické. Čo naopak v našom systéme hodnotíte ako dobre nastavené? Oprite svoje tvrdenia o faktami podložené informácie.



Nahliadnite do správy *International Early Learning and Child Well-being Study* (OECD, 2020) a objasnite, akým spôsobom sa realizoval zber údajov o matematických schopnostiach detí pre túto štúdiu. Vyjadrite svoj postoj k testovaniu 5-ročných detí na medzinárodnej úrovni. Zdôvodnite, prečo by ste takéto testovanie odporučili/neodporučili. Vaše tvrdenia podložte relevantnými argumentmi.

PIATY KOMPONENT – NÁRODNÉ POLITIKY A FINANCOVANIE



Po preštudovaní tejto kapitoly budete:

- mať základné poznatky o možnostiach financovania systému VSRD;
- oboznámení o spôsobe financovania predprimárneho vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové slová: financovanie, štátny rozpočet, príspevok na vzdelávanie

Napriek tomu, že všetky krajiny v Európskej únii ponúkajú určitú formu programov starostlivosti, výchovy a vzdelávania pre deti v ranom veku, existujú medzi jednotlivými krajinami alebo dokonca regiónmi rozdiely v miere účasti, v dostupnosti, ale aj vo financovaní. V jednotlivých členských štátoch existuje široká škála modelov financovania systému VSRD, ktoré využívajú kombináciu verejných a súkromných zdrojov (ako sú napr. granty, zmluvy a daňové stimuly). Politiky jednotlivých štátov majú v zásade podobné, európske smerovanie, ale aj svoje špecifiká v oblasti financovania inštitucionálneho predškolského vzdelávania a starostlivosti a podpory rodín. Krajiny vynakladajú rôzne percentá HDP a poskytujú aj rôzne formy finančnej podpory inštitúciám a rodinám detí. Príkladom nám môže byť dĺžka dovolenky poberaná na starostlivosť o dieťa, ktorá je v európskych štátoch rôzna. Podobne sa odlišuje aj rôznorodosť a výška finančných príspevkov pre rodiny s deťmi.

Vo všetkých európskych krajinách sa financovanie alebo spolufinancovanie pre **deti staršie ako tri roky** čerpá z verejných prostriedkov; v necelej polovici členských krajín EÚ sa však väčšina nákladov pokrýva bez finančnej účasti rodín. V prípade **detí do troch rokov** sa zvyčajne využívajú súkromné zdroje financovania. Národné politiky by mali smerovať k vytvoreniu univerzálneho nároku na kvalitné a cenovo dostupné vzdelávanie a starostlivosť pre všetky deti. Ak sa zamýšľame nad dôvodmi financovania systémov VSRD, vo všeobecnosti môžeme hovoriť o investovaní do základov celoživotného vzdelávania a trvalo udržateľného rozvoja spoločnosti. Ide o:

- **výsledky v oblasti vzdelávania a trhu práce.** Výsledky viacerých štúdií potvrdzujú, že deti, ktoré navštevovali zariadenia VSRD dosahujú v ďalšom vzdelávaní lepšie výsledky (OECD, 2016; Penn et al., 2006).
- **dlhodobé ekonomické výsledky.** Ukazuje sa, že v raných fázach vzdelávania sú výsledky najvyššie zo všetkých stupňoch vzdelávania, a to najmä u detí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Heckman (2006) potvrdzuje, že ekonomická návratnosť investícií do raného vzdelávania je vyššia,

ako návratnosť investícií v ktoromkoľvek inom období detstva. V priemere všetkých krajín OECD sa podiel zapísaných detí vo veku 3 – 5 rokov do predprimárneho vzdelávania v rokoch 2005 a 2017 zvýšil zo 76% na 87%. V Slovenskej republike sa počas tohto časového horizontu zápis detí zvýšil len o 1 percentuálny bod a to na 75%. Celkové výdavky na dieťa vo veku 3 – 5 rokov dosiahli v roku 2016 0,5% HDP, čo je pod priemerom OECD 0,6% (Ministerstvo financií Slovenskej republiky, 2023).

- **socio-ekonomické výsledky.** Adekvátne financovanie kvalitných systémov VSRD môže kompenzovať deficity ktoré sa vyskytujú v rodinnom alebo socio-kultúrnom prostredí (Heckman, 2006; Vandebroek, 2020; Vandebroek et al., 2018).

Investovanie do vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je dobrou investíciou len za predpokladu, ak majú služby vysokú kvalitu, sú prístupné a cenovo dostupné. Finančné politiky by preto mali byť flexibilné vo vzťahu k meniacim sa ekonomickým podmienkam a výzvam v spoločnosti, transparentné a ľahko sledovateľné pre verejnosť. Mali by tiež prispievať k znižovaniu socioekonomických nerovností v zmysle podpory inkluzívneho rastu. Investície do VSRD môžu byť úspešné pre dieťa a celú spoločnosť len vtedy, keď politiky jednotlivých štátov budú naplňovať komplexnejšie ciele a vízie na národnej úrovni v dlhodobom horizonte. „Po prvotnej investícii je potrebné zabezpečiť následnú kontinuitu kvalitného vzdelávania v rámci školského systému, inak efekt časom môže sčasti vymiznúť a prvotná investícia bude zbytočná.“ (Gajdošová, 2023, s. 14). Efektivita investícií do VSRD, zvlášť s ohľadom na deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, sa musí spájať s ďalšími sociálno-ekonomickými stratégiami a opatreniami. Úspešnosť sa totiž spája s rozsahom a mierou účinnosti v ďalších oblastiach, ako napríklad zamestnanosť rodičov, kvalita bývania, sociálne zabezpečenie, dostupnosť zdravotnej starostlivosti (tamtiež).

Ako uvádza Vandebroek (2020), v krajinách, ktoré úspešne zabezpečujú VSDR služby pre všetky rodiny sa uplatňujú tzv. politiky proporcionálneho univerzalizmu. Znamená to, že národné a miestne politiky sú navrhnuté tak, aby boli služby VSRD univerzálne prístupné, pričom cielene oslovujú znevýhodnené rodiny. Príkladom takéhoto prístupu sú zariadenia vo Flámsku, ktoré môžu získavať dodatočné finančné prostriedky v prípade, že sa do nich zapíše viac detí zo sociálne slabších rodín. Pri navrhovaní optimálnych stratégií národných politik vedúcim k zlepšovaniu VSDR systému a jeho služieb je nutné citlivo reagovať na špecifiká, ktoré sú v jednotlivých krajinách odlišné. Významnú úlohu tu zohráva kultúrna a etnická rozmanitosť. Preto je potrebné myslieť na to, že každé politické rozhodnutie môže priniesť okrem pozitívnych efektov aj isté negatíva, ktoré môžu vyplývať z nedostatočného porozumenia riešenej problematiky.

Európska komisia si uvedomuje dôležitosť komplexného prístupu k ranému vzdelávaniu a hľadá spôsoby, ako prerušiť cyklus generačnej chudoby a sociálnych nerovností. Na tento účel je nutné vymedziť nemalé finančné prostriedky. V európskom spoločenstve sa záležitosťami rozpočtu zaoberá **Rozpočtový výbor Rady EÚ**, ktorý stanovuje rozpočtové ciele a stropy pre finančnú budúcnosť. Členmi rozpočtového výboru sú zástupcovia z každého členského štátu Európskej únie, zástupcovia Európskej komisie a v prípade potreby sa ho

zúčastňujú aj členovia ostatných orgánov a inštitúcií. Rozpočtový výbor rady EÚ stanovuje dlhodobé finančné rozpočty, s cieľom zabezpečiť odolnosť voči „otrasom“ v budúcnosti. Preto lídri Európskej únie v júli 2020 prijali viacročný finančný rámec 2021-2027, ktorý zabezpečuje financovanie programov a činností vo všetkých oblastiach politiky, od poľnohospodárstva a regionálnej politiky až po výskum, podnikanie a kozmický priestor a to v súlade s dlhodobými prioritami EÚ. Prijatý bol aj Plán obnovy EÚ⁹, ktorý má zabezpečiť hlavné investičné priority EÚ na obdobie 7 rokov. Jednou z nich sú aj priority v oblasti VSRD.



Zodpovednosť spojená s riadením a tvorbou politík VSRD, ich reguláciou a financovaním je na Slovensku rozdelená medzi rôzne inštitúcie a orgány. Finančné spravovanie programov VSRD spadá pod gesciou Ministerstva financií. Zodpovednosť spojená s riadením, tvorbou politík, ich regulovaním a financovaním je rozdelená medzi rôzne inštitúcie a orgány.

Zariadenia **starostlivosti pre deti od 0 do 3 rokov veku**, konkrétne detské jasle, nie sú súčasťou školského systému a nie sú financované z prostriedkov štátneho rozpočtu. Väčšinou ide o súkromné zariadenia, ktorých hlavný zdroj príjmu tvoria poplatky za poskytované služby starostlivosti o deti (Vančíková et al., 2017). Keďže dôležitým zdrojom financií týchto zariadení sú aj poplatky od zákonných zástupcov detí, služby VSRD môžu byť pre rodiny s nižším ekonomickým statusom nedostupné, napriek tomu, že štát poskytuje zákonným zástupcom rôzne sociálne príspevky, ktoré súvisia so starostlivosťou o dieťa.

⁹ Plán obnovy a odolnosti SR bol vypracovaný a schválený na základe kritérií Nariadenia európskeho parlamentu a rady Európskej únie 2021/241 z 12. februára 2021, ktorým sa zriaďuje mechanizmus na podporu obnovy a odolnosti. Stanovuje ucelený balík reforiem a investícií, ktoré sa budú realizovať do roku 2026 a ktoré budú podporené z Mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti. Plán tvoria investície a reformy, ktoré budú riešiť výzvy identifikované v kontexte európskeho semestra, najmä v odporúčaní Európskej komisie pre Slovensko. MŠVVaŠ SR vykonáva reformy a investície v dvoch oblastiach Plánu obnovy a odolnosti, ktoré sa členia na štyri komponenty. Oblasť Kvalitné vzdelávanie sa reformy a investície týkajú:

- Komponentu 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania na všetkých stupňoch,
- Komponentu 7: Vzdelávanie pre 21. storočie.

V oblasti Veda, výskum a inovácie sa reformy a investície týkajú:

- Komponentu 8: Zvýšenie výkonnosti slovenských vysokých škôl,
- Komponentu 10: Lákavosť a udržanie talentov (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2024).

Financovanie materských škôl pochádza z niekoľkých hlavných zdrojov a je zabezpečené kombináciou štátnych, národných a miestnych zdrojov. Zdrojmi financovania štátnych materských škôl v Slovenskej republike je štátny rozpočet, najmä rozpočet Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže, ktorý je striktno určený na konkrétne oblasti súvisiace s výchovou a vzdelávaním detí v danej materskej škole (pokrýva napr. prevádzkové náklady, platy zamestnancov). Taktiež poskytuje dotácie pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zriaďovateľ materskej školy (mesto, cirkev, jednotlivец alebo právnická osoba) disponuje ďalším zdrojom a to podielovými daňami. Ide o rozpočty obcí a samosprávnych krajov, iné fyzické a právnické osoby, ktoré majú v prenájme priestory a zariadenia škôl alebo školských zariadení, zisk z podnikateľskej činnosti atď. Tretím zdrojom je príspevok rodičov/zákonných zástupcov na čiastočnú úhradu nákladov spojených s pobytom dieťaťa v materskej škole. Štvrtý zdroj predstavuje rozpočet samotného zriaďovateľa materskej školy.

Ďalej môžeme spomenúť aj dary a iné zdroje. Financovanie verejných materských škôl, špeciálnych materských škôl, cirkevných a súkromných (neštátnych), ale registrovaných materských škôl sa uskutočňuje z príjmov územnej samosprávy v súlade so zákon č. 564/2004 Z.z. o rozpočtovom určení výnosu dane z príjmov územnej samospráve.¹⁰

¹⁰ V čase písania vysokoškolskej učebnice sa v rámci Plánu obnovy rokuje o normatívnom financovaní materských škôl s platnosťou od 1. januára 2025. Materské školy by od tohto dátumu nemali byť financované mestami a obcami, ale štátom.

Aktivity:



Predstavte si, že ste riaditeľ/ka materskej školy a bude rozdeľovať financie z rozpočtu materskej školy do kapitol výdavkov. Ktoré to podľa vás budú? Ako môžete financie z rozpočtu materskej školy používať? Prezentujte svoj názor.



Na čo možno použiť financie z občianskeho združenia rodičov pri materskej škole? Prezentujte svoj názor.



Pozrite sa na to, ako je finančne podporený pobyt dieťaťa v jasliach. Rodič dieťaťa do 3 rokov si môže ponechať buď rodičovský príspevok, ktorý je vo výške približne 210 eur, alebo môže požiadať o príspevok na starostlivosť vo výške 280 eur, ktorým sa rodičovský príspevok nahradí. Zistite, aké sú poplatky za jasle vo vašom najbližšom okolí.

KDE SA NACHÁDZAME A KAM BY SME MALI SMEROVAŤ

Súčasnosť a perspektívy rozvoja systému starostlivosti a vzdelávania v ranom detstve závisia od mnohých činiteľov, ktoré sú spojené nielen s hospodárskou a vzdelávacou politikou v Slovenskej republike, ale aj v Európskej únii. Do stručnej analýzy súčasného stavu a perspektívy rozvoja komponentov kvalitného systému VSRD sme vybrali tie súčasti, ktoré treba posunúť na kvalitatívne vyššiu úroveň v slovenskom predprimárnom vzdelávaní. Mnohé európske priority sa stali súčasťou našej legislatívy, zavádzajú sa alebo už fungujú v praxi, ďalšie ešte vyžadujú adekvátne riešenia v určitom čase.

Tabuľka 5 Prvý komponent – Dostupnosť služieb v ranom detstve

Kde sa v súčasnosti nachádzame	Kam by sme mali smerovať
<p>Prebieha zvyšovanie kapacít materských škôl (2020 – 2026).</p> <p>Jedným z cieľov Plánu obnovy a odolnosti je vybudovať 9 107 miest v materských školách, aby sa každé dieťa vo veku od troch rokov do nástupu na povinnú školskú dochádzku mohlo od 1. septembra 2025 zúčastňovať na predprimárnom vzdelávaní. Cieľ sa plní cez úspešné projekty, ktoré reagujú hlavne na súčasnú požiadavku štátu mať dostatok miest v materských školách.</p>	<p>Kapacity nasledujúce demografický vývoj v lokalitách.</p> <p>Dostatočné kapacity materských škôl majú reflektovať demografický vývoj populácie detí v lokálnych podmienkach, aby bolo predprimárne vzdelávanie dostupné všetkým deťom od 3 – 6 rokov veku. Materské školy musia byť dostupné geograficky aj finančne pre deti, ktorých rodičia o to požiadajú. VSRD služby musia byť dostupné aj pre deti mladšie ako 3 roky.</p>
<p><i>Legislatívne zavedenie podporných opatrení</i></p> <p>Zákon 182/2023 Z. z. (novela zákona č. 245/2008 Z. z., § 145) ustanovil podporné opatrenia. „Podporným opatrením je opatrenie poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti.“ Bol vydaný sprievodný materiál podporných opatrení, ktorý upresňuje konkrétne postupy v praxi (NIVAM, 2023).</p>	<p><i>Rozvoj praxe podporných opatrení</i></p> <p>Začína vzdelávaním pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí ich majú poskytovať pod gesciou NIVAM. Ďalším krokom bude ich finančné krytie. Dôležité je zabezpečenie kvalifikovaných odborných zamestnancov, ktorí ich budú poskytovať v školách a triedach. S tým súvisí zostavovanie a fungovanie školských podporných tímov. Dôležitou úlohou pre riaditeľov a zamestnancov je, ako sa vysporiadajú s administratívnou záťažou, ktorú podporné opatrenia do praxe prinesú.</p>

Tabuľka 6 Druhý komponent – Kvalita pracovnej sily

Kde sa v súčasnosti nachádzame	Kam by sme mali smerovať
<p><i>Kvalifikovaní učitelia materských škôl</i></p> <p>Kvalifikačné predpoklady učiteľa materskej školy určuje vyhláška 173/2023 Z. z. minimálnu odbornú prípravu spĺňa, ak má úplné stredné odborné vzdelanie v požadovanom študijnom</p>	<p><i>Vysokoškolsky vzdelaní učitelia MŠ</i></p> <p>Po vzore väčšiny európskych krajín a v súlade s európskymi prioritami vo vzdelávaní, by sa aj u nás mali zvýšiť požiadavky na kvalifikačné predpoklady učiteľa materskej školy na úroveň</p>

odbore. kvalifikačné predpoklady učiteľ spĺňa tiež, ak má ukončené vysokoškolské vzdelanie v požadovaných študijných odboroch. Výhradná požiadavka na vysokoškolsky vzdelaného učiteľa zatiaľ u nás neplatí.

Minimálna starostlivosť o učiteľa

Zákon 138/2019 Z. z. (§ 79) určuje, že zamestnávateľ uhradí učiteľovi školy, ktorú navštevuje „najmenej 50 % detí zo sociálne znevýhodneného prostredia jedenkrát ročne preukázanú hodnotu vakcíny proti chrípke, najviac vo výške 5 % sumy životného minima pre jednu plnoletú fyzickú osobu, ak ju neuhrádza zdravotná poisťovňa zamestnanca a 75 % preukázanej hodnoty vakcíny proti hepatitíde typu A a B, najviac v sume životného minima pre jednu plnoletú fyzickú osobu, ak ju neuhrádza zdravotná poisťovňa zamestnanca. Zamestnávateľ najmenej jedenkrát ročne zabezpečí učiteľom v pracovnom čase preventívne psychologické poradenstvo a umožní im absolvovať poradenstvo zamerané na predchádzanie a zvládanie agresivity, sebazpoznanie a riešenie konfliktov.“ Takáto starostlivosť o učiteľa pri náročnom výkone profesie zo zdravotného a psychologického hľadiska je nedostatočná.

Nízke finančné ohodnotenie

Medzinárodné porovnania ukazujú, že pedagógovia na Slovensku majú jedni z najnižších plátov z krajín združených v OECD (European Education and Culture Executive Agency & Eurydice, 2021). Súčasný systém odmeňovania v slovenskom školstve nezohľadňuje kvalitu vyučovania, hoci práca učiteľa je viacerými subjektami hodnotená, učitelia plnia mnohé povinnosti s rôznou kvalitou. Odmeňovanie závisí hlavne od dosiahnutého stupňa vzdelania, kariérneho stupňa a počtu odpracovaných rokov v školstve. Súčasťou ich platu sú aj pohyblivé zložky, napr. príplatky za kariérnu pozíciu a funkciu, za zmenu triednictva, riadenie. Ako bonus môžu získať rôzne odmeny. Učitelia musia mnoho povinností zvládať sami, často v izolácii vlastnej triedy, bez tímovej spolupráce a podpory zo strany pedagogických asistentov a odborných zamestnancov. Ďalšie povinnosti učiteľom pribudli aj zavedením Katalógu podporných opatrení (NIVAM, 2023). Situácia v niektorých

vysokoškolského vzdelania minimálne 1. stupňa. Môže to prispieť k zvýšeniu kvality predprimárneho vzdelávania aj profesijného a spoločenského statusu učiteľa materskej školy.

Maximálna starostlivosť o učiteľa

Zahrnúť do starostlivosti o učiteľa právny nárok na ozdravný alebo rehabilitačný pobyt jedenkrát ročne, možnosť absolvovať psychologické poradenstvo, sociálne a psychologické výcviky podľa potrieb osobnostného rozvoja učiteľa, sabbatical a ďalšie formy podpory, ktoré prispievajú k udržovaniu zdravia, psychickej zdatnosti a odolnosti, pracovnej spokojnosti učiteľa a predchádzajú by vyhoreniu, alebo opusteniu profesie. Zároveň by profesiu zatriktívni a pomohli by učiteľom lepšie sa vyrovnávať s úskaliami v psychicky a fyzicky náročnej práci.

Adekvátne finančné ohodnotenie

Platy učiteľov majú priamy vplyv na atraktivitu učiteľského povolania. Môžu ovplyvňovať záujem o štúdium daného povolania, ale aj rozhodnutie stať sa učiteľom po ukončení štúdia a zotrvať v učiteľskej profesii. Vo všeobecnosti platí, že čím vyššie platy učiteľov, tým je menšia šanca odchodu učiteľov z tohto povolania (Rada Európskej komisie, 2019). Preto musí byť prioritou štátnej školskej politiky aj adekvátnym finančným ohodnotením zabezpečiť dostatok kvalitných učiteľov v školách a predtým aj v pregraduálnej príprave.

školách dospela do štádia, že na učiteľské miesta sa robí nábor, nie výber.

Odborní zamestnanci na základe podporných opatrení

Na Slovensku nie je bežnou praxou, aby v bežnej materskej škole boli zamestnaní odborní zamestnanci. Počet pedagogických asistentov je tiež veľmi nízky (CVTI SR, 2023). Zákonom č. 245/2008 Z. z. boli v § 145a ustanovené podporné opatrenia. Mnohé z nich musia poskytovať odborní zamestnanci, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti. Tým sa vytvoril predpoklad, že odborní zamestnanci budú pracovať v školách, ak to budú vyžadovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí. Preto v niektorých školách zrejme naďalej nebudú odborní zamestnanci.

Odborní zamestnanci ako samozrejmosť školských tímov

Budúca vysokoškolská príprava a štátna koncepcia rozvoja školstva má byť zameraná na dostatok zamestnancov vybavených takými kompetenciami, ktoré im umožnia reagovať na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí z rôznych prostredí, so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, detí so zdravotným znevýhodnením, a ktorí sú pripravení na skupinovú organizáciu výučby (Rada Európskej komisie, 2019). Odborní zamestnanci by mali byť samozrejmosťou súčasťou školských tímov v každej škole.

Tabuľka 7 Tretí komponent – Kurikulum

Kde sa v súčasnosti nachádzame	Kam by sme mali smerovať
<p><i>Štátne kurikulum pre materské školy</i></p> <p>V Slovenskej republike v súčasnosti platí Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (konsolidované znenie, 2023). platí pre predprimárne vzdelávanie detí 3 – 6 ročných, resp. aj 2-ročných detí a deti v pokračujúcom predprimárnom vzdelávaní v MŠ. Pre starostlivosť a výchovu v zariadeniach pre deti do troch rokov veku nebolo na štátnej úrovni vydané kurikulum. Tieto predškolské zariadenia si ho tvoria sami, alebo používajú programy iných autorov a zariadení. obdobie rozvoja dieťaťa od 0 – 3 rokov veku nie je štátnym kurikulumom v súčasnosti podporené.</p>	<p><i>Štátne kurikulum pre celú fázu VSRD</i></p> <p>Vypracovať rámcové ciele a činnosti pre rozvoj dieťaťa v období od narodenia do 3 rokov veku v podmienkach zariadení pre deti, ktoré si môžu inštitucionálne kurikulum v súlade s ním tvoriť. Je dôležitý pre smerovanie rozvoja dieťaťa v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami a hodnotami vo výchove a vzdelávaní. má byť založené na takých vzdelávacích cieľoch, hodnotách a prístupoch, ktoré deťom umožňujú dosiahnuť svoj plný potenciál v sociálnej, emocionálnej, kognitívnej a fyzickej stránke a osobné blaho v spolupráci s rodinou a v tímovej spolupráci odborníkov.</p>

Tabuľka 8 Štvrtý komponent – Monitorovanie a evalvácia

Kde sa v súčasnosti nachádzame	Kam by sme mali smerovať
<p><i>Zameranie na proces a podmienky</i></p> <p>Monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania uskutočňuje škola a Štátna školská inšpekcia. Účasť škôl na monitorovaní a hodnotení kvality výchovy a vzdelávania je povinná (školský zákon, 2008 Z. z., § 154). Štátna</p>	<p><i>Zameranie na kvalitu v záujme detí</i></p> <p>Monitorovanie a hodnotenie podľa určených kritérií má poskytovať informácie k podpore nepretržitého zlepšovania kvality politiky a praxe na príslušnej miestnej, regionálnej alebo celoštátnej úrovni. Nemá hodnotiť iba stav</p>

školská inšpekcia kontroluje dodržiavanie predpisov, proces a podmienky výchovy a vzdelávania, jeho výsledky, odbornosť vyučovania, zabezpečovanie ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov, spĺňanie kvalifikačných predpokladov riaditeľov škôl (§ 3, vyhlášky č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii). Hodnotenie učiteľa vykonáva vedúci pedagogický zamestnanec školy. Predmetom hodnotenia sú výsledky, náročnosť a kvalita výkonu pracovnej činnosti, osvojenie si a využívanie profesijných kompetencií. Kvalitou výkonu pracovnej činnosti je miera správnosti, účelnosti a efektívnosti pracovnej činnosti. Kvalita výkonu pracovnej činnosti sa sleduje na úrovni dieťaťa alebo žiaka (zákon č. 138/2019 Z. z., § 70).

procesu a podmienok podľa vymedzených kritérií, ale všetky súčasti pomoci a podpory dieťaťa, aby na úrovni osobného maxima rozvíjalo svoj potenciál. Monitorovanie a hodnotenie kvality, má byť v najlepšom záujme dieťaťa, aby ukazovateľom kvality boli výsledky a spokojnosť detí, učiteľov aj zákonných zástupcov. V budúcnosti je dôležité presmerovať monitorovanie a hodnotenie kvality na školy a ich zamestnancov. Externé monitorovanie by malo vychádzať z procesov interného monitorovania a hodnotenia podľa pravidiel platných na štátnej úrovni.

Tabuľka 9 Piaty komponent – národné politiky a financovanie

Kde sa v súčasnosti nachádzame	Kam by sme mali smerovať
<p>Nedostatočné financovanie školstva</p> <p>„Stagnujúci vzdelávací systém nie je schopný poskytnúť každému dieťaťu na Slovensku dostatočné vedomosti, rozvíjať zručnosti a schopnosti, aby sa v dospelosti dokázalo plnohodnotne uplatniť na trhu práce a zaistiť si kvalitný život. Systém vzdelávania roky trpel nedostatkom peňazí, ktorého dôsledkom je vysoký investičný dlh, meškajúca digitalizácia a modernizácia vzdelávacieho systému a nízka atraktivnosť učiteľského povolania, pre ktorú Slovensku už v blízkej budúcnosti hrozí nedostatok pedagógov a odborných zamestnancov v regionálnom školstve“ konštatuje sa v programovom vyhlásení vlády (Vláda Slovenskej republiky, 2023, s. 38).</p> <p>Slovensko momentálne nemá jasnú stratégiu v oblasti starostlivosti o deti vo veku do 3 rokov. Systém je podľa veku detí rozdelený medzi pôsobnosť rezortu školstva a rezortu práce. Takto rozdelené systémy sa pritom na základe dostupných štúdií javia ako menej efektívne (Gajdošová, 2023).</p>	<p>Zvýšenie verejných investícií do školstva</p> <p>Prioritou Slovenska by malo byť budovanie inkluzívneho systému VSRD, v ktorom sa zvýši účasť detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Budú potrebné investície do kvality pracovnej sily, ktorá zabezpečí komplexnosť služieb (výchovné, vzdelávacie, sociálne, zdravotné, poradenské, intervenčné). Investície by mali smerovať aj k podporovaniu terénnej práce v rodinách. Finančné toky musia zvýšiť efektívnosť, rozšíriť transparentnosť, podporiť zvyšovanie kvality vzdelávania a umožniť grantovú podporu inovatívnych projektov.</p>

ZÁVER

Globálny diskurz sa všeobecne zhoduje na tom, že kvalitné programy VSRD pozitívne vplývajú na osobnostný rast detí, ich úspešnú adaptáciu v školskom prostredí, zvyšovanie šancí vo vzdelávaní a ich lepší život. Je zodpovednosťou každého štátu zaručiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu pre všetky deti. Krajiny, ktoré túto zodpovednosť prijímajú, sa kontinuálne venujú kvalite celkového systému VSRD. Naším zámerom bolo v tejto vysokoškolskej učebnici oboznámiť čitateľa s aktuálnymi európskymi prioritami v systéme VSRD, ktorý pozostáva z 5 kľúčových komponentov prístupu ku kvalite: 1. dostupnosť služieb v ranom detstve; 2. kvalita pracovnej sily; 3. kurikulum; 4. monitorovanie a evalvácia; 5. národné politiky a financovanie.

Autorky v publikácii objasnili, aké indikátory vymedzujú kvalitu už spomenutých komponentov. Ich napĺňanie podmieňuje budúci rozvoj systému raného vzdelávania. Zároveň umožňujú aktérom vzdelávania formulovať dlhodobé stratégie a ciele v prospech detí a ich rodín. Príklady dobrej praxe z krajín európskeho spoločenstva sa stali podnetom pre potencionálne návrhy v smerovaní VSRD v Slovenskej republike. Tieto podnety sú len impulzom k zlepšovaniu kvality, cesty k dosiahnutiu stanovených vízií si vyžadujú zohľadnenie aktuálnych celospoločenských potrieb a širšiu odbornú diskusiu. Nastavenie stratégií vo vzdelávacích politikách musí byť v súlade s výskumnými zisteniami o deťoch v ranom veku.

Učebnica je určená predovšetkým študentom programu Predškolská a elementárna pedagogika. Sú v nej zahrnuté rôzne aktivity, úlohy a cvičenia, prostredníctvom ktorých si študenti rozširujú svoje poznatky. Vďaka diskusiám so spolužiakmi na rôzne témy majú študenti priestor pre formovanie si vlastných postojov a hodnôt k danej problematike. Rozširujú si tak pedagogické myslenie, kritické uvažovanie a schopnosť argumentácie. Budovanie týchto schopností je predpokladom, že do systému VSRD budú vstupovať vnímaví a na problém citliví aktéri vzdelávania. Učebnica však môže poskytnúť cenné informácie každému, kto sa zaoberá problematikou výchovy a starostlivosti v ranom detstve.

Vysokoškolská učebnica vyšla za podpory projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 – Tvorba podporných materiálov pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách – Creation of supporting material for improving the conditions of education of 2-year-old children in kindergartens.

RESUMÉ

The global discourse generally acknowledges that quality ECEC programmes have a positive impact on children's personal growth, their successful adaptation in school environments, their increased educational opportunities and their better lives. Every state has a responsibility to guarantee equal access to quality education for all children. Countries that have accepted this responsibility are continuously addressing the quality of the overall ECEC system. Our intention in this text book was to provide the reader with the current European priorities in the ECEC system, which consists of 5 key components of a quality approach: 1. availability of early childhood services; 2. quality of the workforce; 3. curriculum; 4. monitoring and evaluation; 5. national policies and funding.

In the publication, the authors clarified what indicators define the quality of the above mentioned components. Their fulfilment determines the future development of the early childhood education system. At the same time, they provide an opportunity for stakeholders in education to formulate long-term strategies and goals for the benefit of children and their families. Examples of good practice from European Community countries have become a stimulus for potential proposals in the direction of ECEC in the Slovak Republic. These suggestions are only an impulse for quality improvement; the pathways to achieving the set visions require taking into account current society needs and wider professional discussion. The setting of strategies in education policies must be in line with research findings on early childhood.

The textbook is intended primarily for students of the Preschool and Elementary Education programme. The textbook includes a variety of activities, assignments and exercises through which students expand their knowledge. Thanks to discussions with classmates on various topics, students have the opportunity to form their own attitudes and values on the relevant issues. In this way, they expand their pedagogical thinking, critical reflections and argumentative skills. Building these skills is a prerequisite for bringing responsive and problem-sensitive educational actors into the ECEC system. However, the textbook can provide valuable information to anyone involved in early childhood education and care.

The university textbook was published with the support of KEGA project No. 001UMB-4/2022 - Creation of supporting material for improving the conditions of education of 2-year-old children in kindergartens.

REFERENCIE

- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell Pub.
- Ankita Saxena. (2014). Workforce Diversity: A Key to Improve Productivity. *ScienceDirect*, 11, 76–85. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(14\)00178-6](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(14)00178-6)
- Babiaková, S. (2011). *Riadenie školy v meniacich sa spoločenských podmienkach*. Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. https://www.library.sk/arl-umb/sk/detail-umb_un_cat-0158180-Riadenie-skoly-v-meniach-sa-spolocenskych-podmienkach/
- Babiaková, S. (2013). *Autoevalvácia školy a učiteľa*. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum.
- Bartolo, P., Björck-Åkesson, E., Giné, C., & Kyriazopoulou, M. (Ed.). (2016). *Inclusive Early Childhood Education: An analysis of 32 European examples*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Becker, I., Rigaud, V. M., & Epstein, A. (2023). Getting to Know Young Children: Alternative Assessments in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 51(5), 911–923. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01353-y>
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>
- Bertram, T., & Pascal, C. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries. Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>
- Bruceová, T. (1996). *Předškolní výchova: Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi* (prvé). Portál.
- Bullough, R. J., Hall-Kenyon, K., & MacKay, K. (2012). Head Start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 323–331. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0535-8>.
- Burjan, V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko* (Bratislava). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). *Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3*. OECD. <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning Stories in Practice* (1st edition). SAGE Publications Ltd.

- Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, 2019/C 189/02 (2019). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29&qid=1638446515934>
- CVTI SR. (2023). *Štatistická ročenka—Súhrnné tabuľky (1999-2023)*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-suhrnne-tabulky.html?page_id=9603
- Edwards, S. (2017). Play-based Learning and Intentional Teaching: Forever Different? *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 4–11. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.01>
- Edwards, S. (2021). *Process quality, curriculum and pedagogy in early childhood education and care*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/eba0711e-en>
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow* (Communication from the Commission COM(2011) 66 final). European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care—Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission*. European Union. https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf
- European Commission. (2017). *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*. The European Pillar of Social Rights in 20 Principles. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en
- European Commission, Directorate-General for Education, Y. (2021). *ET2020 working group—Early childhood education and care : final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Y. (2018). *Monitoring the quality of early childhood education and care: Complementing the 2014 ECEC quality framework proposal with indicators : recommendations from ECEC experts*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/99057>
- European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Eurostat, & Eurydice. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe: Eurydice and Eurostat report: 2014 edition*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/82796>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Publications office of the European Union. blob:chrome-

extension://efaidnbmnnnibpccajpcglclefindmkaj/e15dcf5a-1815-464c-9506-
adbc76b59788

- European Education and Culture Executive Agency (European Commission), Birch, P., Motiejūnaitė-Schulmeister, A., De Coster, I., Davydovskaia, O., & Vasiliou, N. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well being*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
- European Education and Culture Executive Agency & Eurydice. (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe: Eurydice report* (2019 ed). Publications office of the European Union.
- European Education and Culture Executive Agency & Eurydice. (2021). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe: 2019/20*. Publications Office. <https://doi.org/10.2797/575589>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: Early childhood education and care*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/670097>
- Eurydice. (2023). *Access* [European Commission]. Luxembourg. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/luxembourg/access>
- Gajdošová, K. (2023). *Ako zabezpečiť každému dieťaťu čo najlepší štart? Systém služieb raného vzdelávania a starostlivosti o deti do 3 rokov ako súčasť rodinnej politiky*. Inštitút sociálnej politiky. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR. https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/analyticke-centrum/analyticke-komentare/komentare_2023/isp_2023_ako-zabezpecit-kazdemu-dietatu-co-najlepsi-start.pdf
- Glas, C., Scheerens, J., & Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring*.
- Hall, R., Drál', P., Fridrichová, P., Hapalová, M., Lukáč, S., Miškolci, J., & Vančíková, K. (2019). *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. MESA10. <https://analyza.todarozum.sk>
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Inštitút vzdelávacej politiky. (2023). *Index dostupnosti materských škôl* [Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu]. Index dostupnosti materských škôl. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDEyZmM2MGEtODM0ZC00ZDM4LTgxNzAtOTRhNzMyYTAXMDA5IiwidCI6IjRlYjQ2ODE1LTcyOTQtNDQwOS1iODU1LWZhMzQzZjE2MTRjOCIsImMiOjI9>
- Ishimine, K., Tayler, C., & Bennett, J. (2010). Quality and Early Childhood Education and Care: A Policy Initiative for the 21st Century. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(2), 67–80. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-2-67>

- Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education. *UNESCO*.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave* (1. vyd.). Univerzita Mateja Bela.
- Kyriazopoulouová, M., Bartolo, P., Björck-Åkessonová, E., & Bellourová, F. (Ed.). (2017). *Inkluzívne vzdelávanie v ranom detstve: Nové pohľady a nástroje – záverečná súhrnná správa*. Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania.
- Lazzari, A., & Vandebroek, M. (2012). *Literature Review. Appendix I to the Final Report of the study Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. https://www.academia.edu/15013797/Literature_Review_of_the_Participation_of_Disadvantaged_Children_and_Families_in_ECEC_Services_in_Europe_compiled_for_the_study_Early_childhood_education_and_care_ECEC_in_promoting_educational_attainment_including_social_development_of_children_from_disadvantaged_backgrounds_and_in_fostering_
- Levitt, R., Janta, B., & Wegrich, K. (2008). *Accountability of teachers: Literature review*.
- Loudová Stralczyňská, B. (2016). *Právo na šanci: Předškolní výchova v Německu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Loudová Stralczyňská, B., & Koželuhová, E. (2022). Innovative Practice in Initial Professional Studies for Czech Pre-School Teachers. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 76–90. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2022oa15079>
- Loudová Stralczyňská, B., Koželuhová, E., Syslová, Z., & Ristić, P. (2023). Curriculum design and content in Czech pre-primary education: Approaches and experiences of student teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2023.2234111>
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola—Dieťa, hra, učenie*. Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- McLean, C., Mclsaac, J.-L. D., Mooney, O., Morris, S. B., & Turner, J. (2022). A Scoping Review of Quality in Early Childhood Publicly-Funded Programs. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01372-9>
- Ministerstvo financií Slovenskej republiky. (2021). *Plán obnovy a odolnosti*. <https://www.mfsr.sk/sk/verejnost/plan-obnovy-odolnosti/>
- Ministerstvo financií Slovenskej republiky. (2023). *Stability Programme of the Slovak Republic for 2023 to 2026*. MF SR. https://www.mfsr.sk/files/en/finance/institute-financial-policy/strategic-documents/stability-programme/stability-programme-sr_2023-2026.pdf
- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. (2005). *137/2005 Z.z. - Vyhláška Ministerstva školstva Slov...* Slov-lex. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/137/>

- Moss, P. (2016). Early years PISA testing. *Early Years Educator*, 18(6), 14–16. <https://doi.org/10.12968/eyed.2016.18.6.14>
- NIVAM. (2023). *Podporné opatrenia pre deti a žiakov*. Národný inštitút vzdelávania a mládeže. <https://nivam.sk/podporne-opatrenia-pre-deti-a-ziakov/>
- NR SR. (2003). *Zákon č. 596/2003 Z.z. Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2003/596/>
- NR SR. (2004). *Zákon č. 564/2004 Z.z. - Zákon o rozpočtovom určení výnosu dane z príjmov územnej samosprávy a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2004/564/20230419>
- NR SR. (2008a). *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/#poznámky>
- NR SR. (2008b). *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/#poznámky>
- NR SR. (2008c). *Zákon č. 448/2008 Z.z. - Zákon o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. O živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/448/>
- NR SR. (2017). *Zákon č. 40/2017 Z.z. - Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 448/2008 Z. z. O sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. O živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon)*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2017/40/>
- NR SR. (2019). *Zákon č. 138/2019 Z.z. - Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901.html>
- NR SR. (2023). *Zákon č. 182/2023 Z.z. - Zákon, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. O výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony*. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/182/20230901.html>
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- OECD. (2016). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*. blob:chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/57e9bec8-304d-4c4c-be60-2593a53a8faf

- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- OECD. (2022). *Strengthening Early Childhood Education and Care in Luxembourg: A Focus on Non-formal Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/04780b15-en>
- Peeters, J., Sharmahd, N., & Budginaitė, I. (2016). *Professionalisation of childcare assistants in Early Childhood Education and Care (ECEC): Pathways towards qualification : executive summary. NESET II AR1/2016*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/573104>
- Pence, A. (2016). Baby PISA: Dangers that can Arise when Foundations Shift. *Journal of Childhood Studies*, 41(3), 54. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i3.16549>
- Penn, H., Burton, V., Pupíková, E., Mugford, M., Potter, S., & Sayeed, Z. (2006). *Early Years What is known about the long-term economic impact of centre-based early childhood interventions?* EPPI-Centre Social Science Research Unit Institute of Education University of London.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie* (1. vydanie). Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.
- Pupala, B., & Kaščák, O. (2014). *Neposedné predškolské kurikulum: Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám* (1. vyd.). Wolters Kluwer.
- Rada Európskej komisie. (2019). *Odporúčanie Rady z 22. Mája 2019 týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve* (Úradný vestník (2019/C 189/02)). Rada Európskej únie. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29>
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2nd vyd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- Siraj, I., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Howard, S., Melhuish, E., Rosnay, M. de, Duursma, E., & Luu, B. (2016). Fostering Effective Early Learning: A review of the current international evidence considering quality in early childhood education and care programmes - in delivery, pedagogy and child outcomes. *Faculty of Social Sciences - Papers (Archive)*. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/4287>
- Sklenka, V. (2019). *Vladimír Sklenka: Výnimočných 190 rokov prvej materskej škôlky na území Slovenska v našom meste*. Bystricoviny.sk - správy - kultúra - šport. <https://www.bystricoviny.sk/blog/vladimir-sklenka-vynimocnych-190-rokov-prvej-materskej-skolky-na-uzemi-slovenska/>
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer. <https://is.muni.cz/publication/1509902/cs/Didaktika-materske-skoly/Syslova-Burkovicova-Kropackova-Silhanova>
- Szimethová, M., & Wiegerová, A. (2012). Analýza vybraných českých a slovenských školských vzdelávacích programov pre materské školy. V *Kvalita ve vzdělávání Sborník příspěvků*

- XX. výročná konferencia Českej asociácie pedagogického výzkumu Praha, 10.–12. Zář 2012. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Škvarenina, O., & Martinák, D. (2023). *Nezaškolení. Důvody nízké účasti dětí na předprimárním vzdělávání* (Komentár 2). Inštitút vzdelávacej politiky, MŠVVaŠ. www.minedu.sk/ivp
- Štátna školská inšpekcia. (2023). *Plán inšpekčnej činnosti*. file:///C:/Users/basar/Desktop/Plan_22_23_MSVMaS_SR_WEB.pdf
- Štátny pedagogický ústav. (2016). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (Bratislava). Štátny pedagogický ústav. https://www.minedu.sk/data/files/6317_svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. (2008). Ministerstvo školstva Slovenskej republiky a Štátny pedagogický ústav.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Kvalita raného vzdelávania a starostlivosti o deti: Slovenská republika 2012*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264197169-sk>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- Urban, M. (2017). We Need Meaningful, Systemic Evaluation, Not a Preschool PISA. *Global Education Review*, 4(2), 18–24.
- Vančíková, K., Havířová Balážová, Z., Kosová, I., Vaněk, B., & Rafael, V. (2017). *Inklúzia Rómov od raného detstva+*. Správa o inklúzii Rómov vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve. RECI (Roma Early Childhood Inclusion).
- Vandenbroeck, M. (2020). Early Childhood Care and Education Policies that Make a Difference. In R. Nieuwenhuis & W. Van Lancker (Eds.), *The Palgrave Handbook of Family Policy* (pp. 169–191). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54618-2_8
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/20810>
- Vargová, M. (2020). Materská škola v zrkadle času. V *Zborník odborných príspevkov* (s. 75–95). Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Višňovská, M. (2021). *Iniciatívy a odporúčania Európskej komisie v oblasti zvyšovania kvality vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve*. Štátny pedagogický ústav.
- Vláda Slovenskej republiky. (2023). *Programové vyhlásenie vlády Slovenskej republiky 2023-2027 „Lepšie, pokojnejšie a bezpečnejšie žiť“*. <https://www.nrsr.sk/web/Dynamic/DocumentPreview.aspx?DocID=535376>

- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). Guided Play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired Head Start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 152–159.
- Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum: SAGE Publications*. SAGE Publications.

Názov: Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve
Odraz v slovenských podmienkach

Autorky: Mgr. Zuzana Lynch, PhD. ([ORCID: 0000-0001-5130-3173](https://orcid.org/0000-0001-5130-3173))
Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD. ([ORCID: 0000-0002-9461-5393](https://orcid.org/0000-0002-9461-5393))
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. ([ORCID: 0000-0003-3821-5771](https://orcid.org/0000-0003-3821-5771))

Recenzentka: prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia: Pedagogická fakulta

Počet strán: 69
Rok vydania: 2024
Vydanie: prvé
Formát: A 4

Grafika: v súlade s licenčnými právami spoločnosti UXwing

**ISBN /online/
EAN** 978-80-557-2132-3
9788055721323

Učebné texty pre študentov a študentky bakalárskeho štúdia Predškolská a elementárna pedagogika sú výstupom projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 – Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2 ročných detí v materských školách, ktorého zodpovednou riešiteľkou je doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

ISBN 978-80-557-2132-3

