



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

MANAŽMENT KVALITY V MATERSKEJ ŠKOLE

PaedDr. Klára Vranaiová

2014

Meno autora: PaedDr. Klára Vranaiová
Názov publikácie: Manažment kvality v materskej škole
Recenzenti: PaedDr. Zdenka Hlaváčová, PhD.
PaedDr. Eva Matuchová
Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-764-8

OBSAH

Úvod	5
1 Kvalita výchovy a vzdelávania – stará téma s novými aspektmi.....	7
1.1 Pedagogická kvalita materskej školy v historickom kontexte.....	8
1.1.1 Definícia kvality	9
1.1.2 Pedagogická kvalita materskej školy	13
1.2 Prístupy k určaniu kvality materskej školy	15
1.2.1 Relativistický prístup	15
1.2.2 Dynamický prístup.....	18
1.2.3 Štrukturálno-interaktívny prístup	18
1.3 Štrukturálna, procesná a orientačná kvalita	19
1.4 Kritériá a indikátory kvality materskej školy	21
1.5 Interná a externá evalvácia kvality materskej školy.....	27
2 Koncepty manažérstva kvality v materských školách.....	29
2.1 Možnosti uplatnenia konceptov manažérstva kvality v materskej škole	30
2.1.1 DIN ISO 9000	30
2.1.2 T.Q.M	31
2.1.3 E.F.Q.M – Model výnimočnosti.....	33
2.1.4 Rozvoj kvality dialógom	35
2.1.5 KES – škála	37
2.2 Kvalita materskej školy vo vybraných zahraničných školských systémoch	39
2.2.1 Austrálsky model akreditácie.....	39
2.2.2 Kvalita starostlivosti o deti v predprimárnom veku v USA	41
2.2.3 Švédsky pohľad na kvalitu materskej školy	47
2.3 Prínosy zahraničných skúseností pre materské školy na Slovensku.....	49

3 Postupnosť krokov nastavenia kvality materskej školy	51
3.1 Definovanie oblastí merania kvality materskej školy.....	51
3.2 Zámery.....	53
3.3 Oblasti výchovy a vzdelávania.....	54
3.4 Kvalita kultúry procesu vyučovania a učenia sa.....	58
3.5 Kultúra materskej školy.....	65
3.6 Vedenie a riadenie materskej školy	70
3.7 Rozvoj zamestnancov	76
3.8 Prečo rozvoj kvality materskej školy	75
Záver	77
Zoznam bibliografických odkazov	78
Prílohy	82

Úvod

V poslednom období sa vynára otázka, či je Slovensko v oblasti hospodárstva pripravené na ďalšie storočie. S touto otázkou sa úzko spája vzdelanie a kvalifikácia obyvateľstva. Dnešná mládež (aj malé deti) bude v dospelosti žiť v spoločnosti vyspelého technického pokroku a stále väčšej konkurencie okolitých štátov na jednej strane, na druhej strane je potrebné brať do úvahy existujúci razantný pokles obyvateľstva a jeho prestarnutie. Práve od kvalifikovanosti a pracovného výkonu súčasných detí bude závisieť, či bude Slovensko schopné čeliť hospodárskym, sociálno-politickým a odborným výzvam.

Na základe týchto skutočností výrok, že „deti sú naša budúcnosť“, získava úplne iný význam. Vzdelávacie inštitúcie musia vyvinúť úsilie, aby dorastajúcu generáciu pripravili na požiadavky, ktoré na ňu budú v budúcnosti kladené. Dieťa bude a už aj teraz je čoraz častejšie a stále dlhšie v starostlivosti cudzích ľudí, resp. inštitúcií. S touto skutočnosťou úzko súvisia diskusie o kvalite inštitúcií, ktoré sa zaoberajú starostlivosťou o deti a mládež. Zavádzanie prvkov manažmentu kvality aj do verejných inštitúcií je hlavne v zahraničí zdôvodňované kontrolou vynakladania verejných financií a financií daňových poplatníkov smerujúcich do školstva.

Kvalita školy, nevynímajúc ani materské školy (MŠ), je v súčasnosti aj v slovenskom školstve podrobená verejnej diskusii – vzniká nový štátny vzdelávací program, zavedeniu ktorého predchádzala dlhá verejná diskusia. Diskusia, ktorej základom je kritika vzdelávacieho systému v dimenziách výsledkov našich žiakov v medzinárodných testovaniach PISA, sa viac alebo menej dotýka aj vzdelávania detí v materských školách. Práve tento koncept spôsobuje, že v súvislosti s reformou školstva musí dôjsť k „zlepšeniu“ edukácie aj v materskej škole. Požadované sú zmeny v prístupoch, v edukačných aktivitách, ktoré sa budú môcť porovnávať s existujúcimi kvalitatívnymi požiadavkami. Otázka kvality rezonuje aj v správe o stave školstva, v ktorej je poskytnutie „kvalitnej výchovy a vzdelávania“ prvoradou úlohou všetkých škôl, aj materských.

Otázka, ktorá v súčasnosti trápi čoraz viac rodičov, je nasledovná: **Aká kvalitná je materská škola, do ktorej chodí moje dieťa?** Odpoveď nie je jednoduchá. Problematika kvality je pre aktérov vzdelávania ponímaná rôzne – pre niektorých je to vzdialenosť od miesta bydliska, iní si vyberajú z ponúkaných aktivít, z vyučovania jazykov, z metód a foriem práce. Informácie, ktoré by poskytli rodičom možnosť výberu na základe určitých kritérií charakterizujúcich kvalitu školy, zatiaľ nie sú k dispozícii.

Vyspelé európske systémy vnímajú materskú školu ako určitú súčasť služieb verejnosti, pričom hlavným zákazníkom je dieťa a rodič. Často majú k dispozícii servis, prostredníctvom ktorého získavajú prehľad o konkrétnej materskej škole, do ktorej chcú dať svoje dieťa.

V slovenskom školstve takýto servis zatiaľ nie je vytvorený, myšlienka na jeho vytvorenie sa presadzuje pomaly. Materské školy si rodičia vyberajú často náhodne. Dôvodom je to, že nepoznajú a nemajú k dispozícii objektívne jednoduché nástroje, ktoré by im pomohli priebežne hodnotiť úroveň zvolenej materskej školy.

Orientácia na zákazníka – rodiča, dieťa, zriaďovateľa je dnes strategickou víziou všetkých progresívnych materských škôl. Ak chce byť materská škola v rámci konkurencie úspešná, mala by správne identifikovať požiadavky a očakávania svojich zákazníkov, sledovať a ovplyvňovať mieru ich spokojnosti a tomu prispôbiť aj svoju systematickú prácu. V poslednom období sa často presadzuje sledovanie a ovplyvňovanie miery spokojnosti prostredníctvom modelov manažérstva (riadenia) organizácií.

Naštartovaná reforma vzdelávania na Slovensku, reforma Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy vyvolala potrebu poskytnutia námetov, ako je možné definovať „kvalitu výchovy a vzdelávania“ v materskej škole. Cieľom tejto publikácie je ponúknuť v niekoľkých krokoch rôzne prístupy k definovaniu kvality materskej školy. Možnosti uplatnenia týchto prístupov v slovenskej materskej škole sú v publikácii zachytené buď priamo, alebo sprostredkované. Niektoré časti publikácie sa venujú zahraničným skúsenostiam implementácie manažérstva kvality do chodu materskej školy a ich vplyvom alebo širším teoretickým súvislostiam, ktoré sú s kvalitou materskej školy spojené, teda aj s kvalitou na Slovensku. Podoby riešenia problematiky kvality materskej školy vo vybraných školských systémoch v zahraničí prezentujeme komparáciou zabezpečenia kvality materskej školy vo Švédsku, v Austrálii a v USA. Prezentácia skúseností z týchto krajín a ich reflexia dáva dostatok podnetov, aby sme porozumeli krokom, ktoré treba v súčasných podmienkach na Slovensku urobiť pre zabezpečenie kvality materskej školy.

Publikácia je určená najmä pre manažmenty materských škôl, ktoré majú snahu definovať kvalitu svojej materskej školy, nájsť kritériá a vhodné indikátory na zabezpečenie viacerých činností vo svojej organizácii. Zároveň môže slúžiť pre všetkých zamestnancov materských škôl ako pomôcka a inšpirácia k zmene prístupov k chodu svojej materskej školy. Všetkých, ktorí sa dajú inšpirovať, čaká beh na dlhé trate...

1 Kvalita výchovy a vzdelávania – stará téma s novými aspektmi

Skôr než sa začneme venovať problematike manažmentu kvality v materskej škole, je dobré sa zamyslieť nad tým, prečo je potrebné sa ňou zaoberať.

Objasníme si to na jednom zabudnutom príbehu:

V organizácii pracovali štyri osoby, ktoré sa volali:

Každý, Nieкто, Nikto a Ktokoľvek.

Bolo potrebné urobiť dôležitú prácu. Každý si myslel, že to Nieкто urobí. Mohol ju urobiť Ktokoľvek, ale neurobil to Nikto. Nieкого to nahnevalo, pretože to bola práca pre Každého. Každý si myslel, že Ktokoľvek by ju mohol urobiť, ale Nikomu to nenapadlo, že Každý sa na to vykašle. Dopadlo to tak, že Každý obviňoval Nieкого, že Nikto neurobil niečo, čo mohol urobiť Ktokoľvek. (Paulová, 2009)

Z toho vyplýva, že na to, aby v materskej škole prebiehali plánované činnosti, ktoré zvýšia jej kvalitu, je potrebné urobiť „akýsi poriadok“, v ktorom má každý zainteresovaný svoje miesto, **vie, čo má robiť, ako to má robiť a pozná význam svojej práce.** Ide o všetky činnosti v organizácii, ktorých výsledkom je naplnenie cieľa, poslania a stratégie.

Jednou z ciest naplnenia cieľa, poslania a stratégie materskej školy je aj zvyšovanie jej kvality. Druhá polovica 90. rokov 20. storočia je obdobím, keď sa vo vzdelávaní, nevynímajúc ani predprimárne vzdelávanie, dostáva do popredia nový pojem – **kvalita**, s ktorým sú späté ďalšie pojmy – zlepšovanie kvality, zabezpečenie kvality, podpora kvality, manažment kvality. V oblasti priemyslu a zdravotníctva nie je tento pojem neznámy, ale vo vzdelávaní, hlavne v predprimárnom je pomerne nový. Význam manažmentu kvality v materskej škole potvrdzuje niekoľko faktorov – vyššia kvalita poskytovaných služieb v porovnaní s konkurenčnou materskou školou prináša pre materskú školu rôzne výhody – viac detí, vyšší obrat, nižšie náklady. Základnou úlohou manažmentu kvality je vytvoriť rovnováhu medzi nákladmi, časom, požiadavkami a kvalitou v materskej škole. S rozšírením a inštitucionalizovaním predprimárneho vzdelávania (od roku 2008 sú na Slovensku materské školy súčasťou sústavy škôl) sa do popredia dostáva otázka kvalitatívnych konzekvencií materských škôl, ktoré sú priamo alebo nepriamo nútené zaoberať sa otázkami kvality. Otázka kvality materskej školy má v medzinárodnom meradle stále väčší význam tak v rozvinutých, ako aj v menej rozvinutých krajinách.

Najdôležitejšou otázkou, ktorá od polovice 90. rokov rezonuje v konceptoch manažérstva kvality, je otázka týkajúca sa hlavného zákazníka v materských školách, ktorý je priamym odberateľom kvality.

Kto je priamym zákazníkom materskej školy?

Sú to:

- deti – objekty edukácie?
- rodičia detí, ktorých sa edukačný proces priamo dotýka?
- učitelia, ktorí profilujú dieťa a sú s ním dennodenne v priamej interakcii?
- vedúci zamestnanci, ktorí prevezmú zodpovednosť za prácu a kvalitu vzdelávacieho zariadenia?
- zriaďovatelia materských škôl, ktorí zabezpečujú všetky podmienky chodu príslušného zariadenia?
- je to štát, ktorý má na základe ústavy zabezpečiť pre každého obyvateľa rovnosť príležitostí?
- je to odborná pedagogická verejnosť, ktorá na základe štúdií a ich vyhodnotení môže poukázať na potreby dieťaťa a na možnosti naplnenia týchto potrieb?

1.1 Pedagogická kvalita materskej školy v historickom kontexte

Súčasnosť je charakteristická intenzívnou odbornou diskusiou týkajúcou sa kvality v pedagogike. Medzinárodné odborné diskusie a spory odborníkov v oblasti pedagogiky sú v predprimárnej pedagogike zamerané na hľadanie odpovedí na otázky:

- Čo je pedagogická kvalita?
- Ako sa kvalita v skutočnosti prejavuje?
- Kto definuje znaky pedagogickej kvality?
- Ako je možné pedagogickú kvalitu pochopiť?
- Z ktorej univerzálnej definície pedagogickej kvality je možné vychádzať?

Veľa odborníkov, ako sú napr. Merchel (1998) a Tietze (1999, 2003), nahrádza pojem kvalita ekonomickými kategóriami „efektivita“, „transparentnosť“, „efektívnosť“.

Môžu byť ciele kvality predprimárneho vzdelávania dosiahnuté? (efektivita)

Vzniká efektívny vzťah medzi prostriedkami a cieľmi? Budú prostriedky využívané na dosiahnutie potrebnej kvality? (efektívnosť)

Do akej miery je kvalita ponuky predprimárneho vzdelávania pochopená všetkými zúčastnenými? (transparentnosť)

Na zodpovedanie týchto otázok je potrebné definovať, čo je kvalitná materská škola, čo takáto materská škola ponúka.

1.1.1 Definícia kvality

Definícia pojmu **kvalita** sa vyvíjala historicky ako určitá predstava vnímania a očakávania od konečných výstupov – produktov, ktoré možno identifikovať ako konkrétny výrobok (hmotný výstup) alebo poskytnutie služby (nehmotný výstup).

Termín „**kvalita**“ sa v laickej verejnosti často používa na označenie výnimočnosti tovarov a služieb. Je to určité hodnotenie stavu výrobku alebo služby. Slovo samo osebe predstavuje súhrn subjektívnych názorov na daný objekt. Táto subjektivita robí kvalitu veľmi zložitou, z tohto dôvodu existuje veľké množstvo definícií, ktoré tento pojem opisujú. Uvádzame niektoré z nich:

Kvalita (z lat. *qualitas* = vlastnosť, príznačný znak) alebo **akosť** je súhrn (najmä charakteristických) vlastností niečoho alebo niekoho; odpoveď na otázku: „Aký je?“ V technike a ekonómii v súčasnosti platí najmä definícia podľa normy ISO 9000: „Kvalita je stupeň splnenia požiadaviek súborom inherentných znakov.“ Ako kvalita sa často neodborne označuje aj len dobrá akosť (wikipédia).

Pokusy definovať pojem kvalita v literatúre a v histórii sú početné. Prvotná definícia pojmu kvalita sa prisudzuje Aristotelovi, ktorý kvalite prisudzuje znaky subjektívneho zmyslového vnímania, ako napríklad biely, svetlý, gramatický... V priebehu histórie na túto tému narážali prevažne filozofi, napr. John Locke. S rozvojom modernej spoločnosti vyvstal problém nedostačujúcich definícií pojmu kvalita len pre oblasť ekonómie, objavujú sa definície kvality aj v spoločenských vedách, aj v pedagogike.

Otázka kvality tematizovaná už Platónom a Aristotelom je spojená s rôznymi pedagogickými koncepciami a sociokultúrnymi faktormi. Táto skutočnosť je typická pre koncepty kvality od antického Grécka až po súčasnosť. Rozdiely sú viditeľné v konkretizácii a komplexnosti reflexií. (Fthenakis, 1998)

Všetky pokusy zamerané na určenie kvality vzdelávacích inštitúcií v minulosti veľmi úzko súviseli s celospoločenskými podmienkami. Po druhej svetovej vojne dominovali v materskej škole stratégie, ktoré sa pokúšali u detí znížiť psychickú ujmu, ktorú spôsobila vojna. Mnohé štrukturálne zmeny v 60. rokoch sa vo svete, hlavne v Nemecku a USA po tzv. Sputnikovom šoku v roku 1957 zameriavali na odstránenie sociálnych nerovností a deficitov národného povedomia. Vypustením Sputnika sa okrem súťaže v zbrojení dvoch veľmocí, Sovietskeho

zväzu a USA, datuje aj súťaženie v rôznych spoločenských oblastiach – aj v školstve. Toto všetko potvrdzuje bezprostredný vzťah medzi politicko-spoločenským kontextom zahŕňajúcim predstavy o vzdelávaní na jednej strane a štandardmi kvality vo vzdelávaní na druhej strane (Fthenakis, 1998). Určenie a definovanie kvality úzko súvisí s celospoločenskými podmienkami a s genézou vývoja predprimárneho vzdelávania vo svete a na Slovensku.

Genéza predprimárneho vzdelávania na Slovensku

Genéza predprimárneho vzdelávania na Slovensku definuje túto inštitúciu v jej pedagogicko-didaktickom rozmere.

Veľkou októbrovou revolúciou v Rusku sa mení pohľad na školy pre malé deti. Komunisti považovali „predškolskú výchovu“ za dieťa Veľkej októbrovej socialistickej revolúcie a detské sady (slov. materské školy) za výhonky komunizmu. Popretie všetkého a každého v zmysle idey utvárania novej „pedagogiky predškolského veku“ bolo leitmotívom komunistov, ktorí venovali pozornosť čiastočne aj didaktike materskej školy, predovšetkým učiteľkinmu vyučovaniu a detskému „osvojovaniu si vedomostí, schopností, zručností a vštepovaniu návykov“. Podľa T. Beňovej (In T. Beňová., J. Herich, 1995, s. 31-32) sovietska pedagogická literatúra suplovala absentujúcu slovenskú teoretickú i metodickú literatúru. Využívanie zahraničných (sovietskych) skúseností na základe dogmatického preberania významne prispelo k vývoju nášho obsahového, ale aj celkového výchovného systému. Vlastná vedecká a metodická produkcia bola pod sovietskym diktátom. Školstvo je považované za rezort, v ktorom sa frázy komunistických doktrín o výchovno-vzdelávacej práci udržali najdlhšie.

Centrálny dokument, podľa ktorého materské školy na Slovensku desaťročia pracovali, sa nazýval Program výchovnej práce v jasliach a materských školách. Najstabilnejší vznikol v roku 1977, bol prepracovaný a dopracovaný v roku 1984. Aj v týchto programoch bolo jasné dogmatické preberanie sovietskeho diktátu – rozpracúvali obsah výchovy v koncepte tzv. zložiek výchovy – rozumovej, pracovnej, estetickej, telesnej a mravnej. Tieto zložky podrobne stanovovali výchovný obsah osobitne pre všetky vekové kategórie predškolských detí (3- až 5-ročných), stanovovali vhodné učebné a výchovné úlohy a relatívne detailne usmerňovali učiteľky materských škôl v pedagogickej práci. Takáto štrukturálna podoba základného kurikula materských škôl, založená na kategórii zložiek výchovy (pôvodne zložky komunistickej výchovy), pretrvala až do roku 1999, keď bol vydaný inovovaný Program výchovy a vzdelávania detí pre materské školy, ktorý naďalej pracoval s jednotlivými zložkami výchovy, ale namiesto mravnej výchovy vzniká tzv. prosociálna výchova.

Tesne po „zamatovej revolúcii“ v roku 1989 sa často ozývali hlasy na likvidáciu materských škôl ako prežitku komunizmu, požadoval sa návrat dieťaťa do rodiny. V tomto období

dochádzalo k miernemu úbytku detí, v mestách boli mnohé materské školy zrušené. Program výchovy a vzdelávania detí pre materské školy vydržal až do roku 2008, tzn. materské školy žili stabilitou, ktorá vznikla ešte v ére komunizmu. Toto jasne ukazuje, že „nové perspektívy“, vnútorné reformy materskej školy dlho stagnujú. Učiteľky materských škôl sa často uchýľujú (ako to robievali dlhé roky) k jednoduchej, prostej didaktike, ktorá má úlohovo-naratívny charakter, a od detí vyžadujú mechanické, pamäťovo-reproduktívne učenie sa (behavioristickými a akademickými teóriami označované pojmom osvojovanie). (Kostrub, 2009)

V r. 2008 – reformou školstva prichádza do škôl dvojúrovňový model riadenia škôl – štátny vzdelávací program (ŠVP) a školský vzdelávací program (ŠkVP). Tvorcovia a realizátori politiky v oblasti materských škôl stáli pred vážnou výzvou – bolo potrebné urobiť hrubú čiaru za existujúcim Programom výchovy a vzdelávania detí pre materské školy a vytvoriť nový kurikulárny dokument Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (ŠVP, 2008). Vznikajú nové vzdelávacie oblasti, sú definované obsahové a výkonové štandardy vzdelávania, v materských školách sa vytvárajú nové dokumenty – učebné osnovy, s ktorými doteraz učitelia nepracovali. Okrem definovaných vzdelávacích oblastí, ktoré nekonkretizujú obsah vzdelávania, sa zavádza nová kategória – tematické okruhy. Cieľové požiadavky sú v novom štátnom vzdelávacom programe definované prostredníctvom kľúčových kompetencií, ktoré vznikajú na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Reccomendation, 2006). Zákonom požadované vytvorené výkonové a vzdelávacie štandardy boli v štátnom vzdelávacom programe formulované ako priesečník vzdelávacích oblastí, tematických okruhov a kľúčových kompetencií (Pupala, Kaščák, 2013).

Toto všetko spôsobilo, že vymedzenie obsahu v konkrétnej materskej škole bolo nejasné, mnohé materské školy mali problémy s vytvorením vlastného školského vzdelávacieho programu. Pri tvorbe ŠkVP narazili materské školy na tieto problémy:

- orientácia vo vzdelávacích obsahoch, v tematických okruhoch a kľúčových kompetenciách,
- spracovanie konkrétneho obsahu vzdelávania do podoby učebných osnov – do formy projektov.

Nedostatkom reformy bol aj jej didaktický aspekt. Deficit didaktiky demonštrujú výskumné zistenia pochádzajúce zo súčasnej didaktickej praxe materských škôl.

Tieto zistenia sa týkajú najmä:

- absencie poznatkov o didaktike ako náuke o procese výučby,
- odmietania porozumieť didaktickým kategóriám a uplatňovať ich,

- nezvládnutia problematiky cieľa/cieľov,
- redukovania didaktických kompetencií len na mechanické uplatňovanie metodických „krokov“ odovzdávania vedomostí, schopností, zručností a návykov deťom, aby si ich osvojili,
- zamieňania pedagogiky (a edukácie) za didaktiku (a výučbu) a naopak,
- absencie didakticky prijateľných stratégií (postupov) a metodík (spôsobov) súvisiacich s novými učebnými stratégiami a kultúrnymi protézami (nástrojmi), ktorými disponuje učiace sa dieťa. (Kostrub, 2009)

Plánovať reálnu pedagogickú prácu v materskej škole je takmer až nadľudská a nemožná úloha, lebo riaditelia materských škôl boli silne naviazaní na tradíciu programov výchovy a vzdelávania pre materské školy, neboli metodologicky pripravení prijať a funkčne aplikovať plánovanie typické pre školské vzdelávanie. A tak sa po dlhodobej tradícii Programov výchovy a vzdelávania pre materské školy, pracujúcich síce s metodologicky sporne vymedzenými, ale aspoň v hrubých črtách zrozumiteľnými zložkami výchovy, do prostredia slovenských materských škôl dostal úplne nový štátny vzdelávací program, ktorý význam kurikula materských škôl deklaratívne posilnil, ale metodologicky úplne rozbil. (Pupala, Kaščák, 2013)

Aj tieto skutočnosti spôsobili, že v roku 2012 už ležala na stole požiadavka Štátneho pedagogického ústavu na úpravy a zmeny štátnych vzdelávacích programov – aj predškolského vzdelávania.

Návrh nového štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP, 2013) oslabuje účinnosť niektorých kategórií zavedených v reforme z roku 2008 – nepracuje s kategóriou kompetencií, obsahuje lepšiu formuláciu výkonových a obsahových štandardov. Logika štandardov je zároveň oslabená prítomnosťou nového štruktúrneho prvku kurikula – evaluačnými otázkami. Práve podobné otázky v mnohých zahraničných systémoch tvoria časť hodnotenia kvality edukácia materskej školy.

Genéza predprimárneho vzdelávania vo svete

Vo svete sa jednotlivé koncepty materskej školy menili iným spôsobom: v 60. rokoch sa kládol dôraz na kognitívne kompetencie detí, v 70. rokoch sa začal klásť dôraz na rozvoj celej osobnosti dieťaťa a do popredia sa dostala podpora sociálnych kompetencií. V 80. rokoch začali prevládať nové aspekty kvality výchovy a vzdelávania – silne individualizovaná koncepcia výchovy vyžadujúca vytvorenie optimálnych podmienok na pedagogickú podporu jednotlivých detí, dieťa je stredobodom výchovy a vzdelávania; brali sa do úvahy požiadavky detí z rôznych kultúrnych skupín; pozornosť sa venovala postihnutým deťom, deťom

z rozvedených rodín. Začiatkom 90. rokov zosilnela diskusia o kvalite výchovy a vzdelávania. (Fthenakis, 1998)

V súčasnej diskusii o kvalite predškolskej výchovy ide podľa Fthenakisa (1998) predovšetkým o:

- definovanie kvality výchovy,
- predstavenie rôznych dimenzionálnych modelov kvality,
- opis výskumných programov, ktoré skúmajú empirické koncepty kvality,
- metodologické postupy na meranie kvality vzdelávania.

Málokterá téma týkajúca sa výchovy a vzdelávania je tak ťažko uchopiteľná ako téma kvality školy (aj materskej). Vo svete existujú rôzne koncepcie kvality, ktoré majú rozličný teoretický a praktický základ. Podľa Liketa (1995) sa pojmom kvalita zaviedol relatívne subjektívny pojem, ktorý je často definovaný nemerateľnými ukazovateľmi. Ak sa človek zameria na objektívne ukazovatele, redukuje skutočnosť. Čo je na kvalite dôveryhodné alebo nie je dôveryhodné, závisí od použitých indikátorov a údajov. Aj táto skutočnosť potvrdzuje vplyv celospoločenských udalostí, aktuálnych trendov a ideológií na kvalitu školy. Odpovede na základné otázky definovania kvality školy zamestnávajú v súčasnom období vedenia škôl, politikov, pedagogickú verejnosť.

Úsilie zabezpečiť kvalitu vzdelávania v štandardizácii vzdelávacích výsledkov a monitorovania výkonov na výstupe je badateľné v celosvetovom meradle. Toto úsilie je výsledkom internacionalizácie vzdelávacej politiky a silného vplyvu nadnárodných organizácií. Dosahovanie kvality vzdelávania je na medzinárodnom poli považované za zdroj ľudského kapitálu aj za určitú oblasť súťaženía o kvalitu (Kaščák, Pupala, 2012). Zodpovedanie otázky, čo je kvalita školy, je jednou z kľúčových otázok fungovania školského systému, konkrétnej materskej školy a každého učiteľa.

1.1.2 Pedagogická kvalita materskej školy

O definovanie pedagogickej kvality materskej školy sa pokúsilo veľa autorov. Colberger, Schrader (1998) tvrdia, že fenomén kvality v materskej škole sa nedá komplexne a jednoznačne definovať. Poukazujú, že neexistuje presná definícia kvality, existuje niekoľko konceptov s rôznou interpretáciou kvality, čím potvrdzujú tvrdenie, že univerzálna kvalita „výchovy a vzdelávania“ je takmer nedefinovateľná.

Každá materská škola má svoju individuálnu kvalitu, ktorá sa prejavuje v určitých aspektoch kvality. Fthenakis (1998) tvrdí, že kvalita sa v mnohých konceptoch javí ako všeobecný a nešpecifický pojem, kde dominuje globálny, holistický spôsob pozorovania. Tvrdí, že kvalita

je synonymom „dobrej výchovy a vzdelávania“ a je spojená s dosiahnutím výchovných a vzdelávacích cieľov.

Susanna Roux (2002, 2006) poukazuje na dva prístupy k pochopeniu „pedagogickej kvality“. V širšom zmysle slova sa tento pojem vzťahuje na kvalitu procesov a štruktúr v inštitucionálnom vzdelávacom systéme. V užšom zmysle slova sa rozlišujú tri aspekty pedagogickej kvality:

- deskriptívny aspekt – podstata kvality,
- normatívny aspekt – výnimočnosť kvality,
- metodický aspekt – metodické a teoretické prístupy vo výskume.

Ďalšou definíciou kvality je definícia Siete pre starostlivosť o deti Európskej komisie (1996). Dokument prízvukuje flexibilitu, subjektívny charakter a ďalšie aspekty pedagogickej kvality:

- *kvalita nie je objektívna, ale subjektívna realita,*
- *kvalita je dynamický koncept, ktorý sa časom mení,*
- *kvalita závisí od hodnôt, ktoré sa v pluralistickej spoločnosti stále rozvíjajú,*
- *kvalita bazíruje na hodnotách, názoroch, podmienkach a záujmoch, ktoré sa týkajú materskej školy,*
- *proces definície kvality ponúka možnosti na určenie eventualít, cieľov a priorít predškolského vzdelávania.*

Vychádzajúc z týchto aspektov, je kvalita materskej školy chápaná ako dynamický proces, nie ako nezmeniteľná realita. Možnosti, ciele a priority predprimárneho vzdelávania sa menia, ak sa „*mení životná realita detí a rodičov, čo je dnes správne, môže byť zajtra zlé*“ (Sieť pre starostlivosť o deti Európskej komisie, 1996).

Definícia kvality z rôznych perspektív pre systém „early care and education“ (ECE) podľa Debby Cryer (1999) bola vo všeobecnosti uznaná. Základné elementy starostlivosti o deti, výchova a vzdelávanie, sú zamerané na pozitívny vývoj dieťaťa: „*The definition emphasizes practices that are assumed to encourage language, intellectual and physical abilities; social competence, including a balance of independence and cooperation; as well as emotional well-being. It is characterized by a child-centered approach to raising children, emphasizing children's play and interactions with materials and peers as the primary means of attaining developmental goals. It requires a safe environment that encourages good health*“ (Cryer, 1999, s. 41).

Podľa tejto definície majú najdôležitejšiu úlohu v každodennom živote dieťaťa v predškolskom zariadení dospelí (učitelia, vedúci zamestnanci, vychovávateľia a pod.). Dospelý je ten, kto u dieťaťa podporuje hravosť, ochraňuje ho, ukazuje pozitívne hodnoty, sprístupňuje informácie a podporuje individuálne zručnosti dieťaťa. Podpora psychického,

emocionálneho a intelektového vývoja dieťaťa je najdôležitejšia, pričom sa nezabúda na bezpečnosť a zdravie detí.

1.2 Prístupy k určeniu kvality materskej školy

Definovanie kvality si vyžaduje špecifické kritériá, ktoré sú vhodné na jej opísanie a hodnotenie. Týmto spôsobom sa kvalita stáva dimenzionálnym konceptom, ktorý si vyžaduje empirické preskúšanie. Evalvácia prebieha prostredníctvom extrahovaných dimenzií, ktoré umožňujú transfer informácií o kvalite a zároveň stanovujú rôzne úrovne, ktoré predstavujú dosiahnutie cieľov. Súčasný výskum sa koncentruje na extrahovanie a empirické overenie významu týchto dimenzií. Na určenie kvality výchovy ako dimenzionálneho konceptu rozlišuje Fthenakis (1998) tri rôzne prístupy:

- **relativistický prístup,**
- **dynamický prístup,**
- **štrukturálno-interakcionálny prístup.**

1.2.1 Relativistický prístup

Vychádza zo skutočnosti, že kvalita materskej školy odzrkadľuje hodnoty, normy, presvedčenia, želania a potreby starostlivosti o deti. Tento prístup môže podľa Mossa (1994) priamo alebo nepriamo vplývať na všetky cieľové skupiny – rodičov, deti, učiteľa materskej školy, obec, komunitu v obci. Pri určení kvality sa pritom musí brať do úvahy rôznorodosť perspektív a rôznorodosť záujmových skupín. V tomto prípade sa pod pojmom kvalita chápe vyváženosť potrieb rodičov, detí, spoločnosti. Moss (1994) chápe kvalitu ako dynamický proces a konzekvenciu explicitne vedeného súperenia jednotlivých záujmových skupín. Takto je možné kvalitu definovať iba na základe celospoločenských, demokratických procesov. V závislosti od týchto skutočností je relativistická koncepcia kvality definovaná ako „objektívna realita“, ktorá reflektuje spoločenské poznanie, hodnoty, presvedčenia a normy určitej záujmovej skupiny (expertov). Úlohou expertov je kvalitatívna operacionalizácia cieľov na dosiahnutie úloh, ktoré sú dané. Podľa Mossa (1995) je úlohou expertov určenie kritérií kvality a definovanie úloh jednotlivých zainteresovaných skupín. Ide o intrasubjektívny charakter kvality, ktorý závisí od požiadaviek a predstáv príslušnej doby, vedú sa rôzne diskurzy o dieťati, aby sa dosiahla jeho spokojnosť a spokojnosť všetkých zainteresovaných skupín.

Príkladom relativistického prístupu je práca L. Katzovej (1996), ktorá pri určovaní kvality materskej školy vychádzala z piatich rôznych perspektív.

Tab. 1 Päťperspektívny model kvality podľa Katzovej (1996)

	Perspektíva	Ukazovateľ kvality
1.	<p>Perspektíva zhora nadol</p> <p>Kvalita materskej školy je určená identifikáciou ukazovateľov kvality, ktoré sa týkajú vzdelávacieho programu, pedagogickej situácie, pedagogických zamestnancov.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vzťahy medzi dospelým a dieťaťom - Kvalifikácia a kontinuita personálu - Kvalita a rozsah materiálu - Pracovné podmienky personálu - Zdravotné, pracovné podmienky
2.	<p>Perspektíva zdola nahor</p> <p>Kvalita je určená prežitou situáciou dieťaťa v konkrétnej pedagogickej situácii.</p> <p>Základná otázka znie: Ako sa cíti dieťa v tomto prostredí?</p>	<p>Otázky zodpovedané dieťaťom:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Môžem sa slobodne vyjadriť alebo sa cítim niečím obmedzený? - Cítim sa ako osobnosť alebo som len jeden z mnohých? - Cítim sa akceptovaný, ochraňovaný a porozumený dospelými alebo sa musím riadiť príkazmi? - Som ostatnými deťmi akceptovaný alebo som viac izolovaný? - Prijímajú ma s rešpektom alebo ma oslovujú „milo“? - Prežívam väčšinu aktivít s napätím, ako výzvu alebo sa väčšinou nudím, sú aktivity vtipné alebo namáhavé? - Sú skúsenosti, ktoré získavam, zaujímavé alebo nudné? - Som rád, keď tu môžem byť, alebo ledva čakám, kedy budem môcť odísť?

	Perspektíva	Ukazovateľ kvality
3.	<p>Perspektíva zvonka – dovnútra</p> <p>Ako je vnímaná materská škola rodičmi detí?</p>	<p>Vzťahy k zamestnancom sú:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Skôr podporujúce ako neustupujúce - Skôr kooperatívne ako konkurujúce - Skôr akceptovateľné ako odmietajúce - Skôr rešpektujúce ako kontrolované
4.	<p>Perspektíva zvnútra</p> <p>Ako je vnímaná materská škola zamestnancami?</p>	<p>Otázky zodpovedané zamestnancami:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sú vytvorené také pracovné podmienky, ktoré mi umožňujú rozvoj vedomostí a zručností? - Prehlbujú tieto podmienky môj vzťah k práci? - Zaobchádzajú so mnou s rešpektom a pochopením?
5.	<p>Perspektíva zvonka</p> <p>Ako slúži materská škola spoločnosti a obci?</p>	<p>Otázky zodpovedané občanmi a nadriadenými:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Som si istý, že peniaze, ktoré naša obec poskytuje materskej škole, sú postačujúce na starostlivosť o naše deti? - Môžem sa spoľahnúť, že tí, ktorí prijímajú politické rozhodnutia a zákony, podmienky pre predprimárne vzdelávanie podporujú alebo obmedzujú? - Sú kvalitatívne ponuky pre všetkých občanov finančne dosiahnuteľné? - Je personál dostatočne kvalifikovaný?

Čo sa týka druhej perspektívy, Katzová odporúča diskusiu medzi odborníkmi, nadriadenými orgánmi a učiteľmi. Na to je potrebný empirický výskum, ktorý tieto otázky komplexne zodpovie. Iným spôsobom pristupuje k definovaniu kvality dynamický prístup.

1.2.2 Dynamický prístup

Tento prístup zdôrazňuje dynamiku v chápaní pojmu kvalita. Kvalita je predstavená ako meniaci sa koncept. Okrem celospoločenských zmien je potrebné zaoberať sa aj generačnými rozdielmi. Kvalita je v tomto význame kontinuálne meniaci sa proces, pri ktorom sa musia brať do úvahy rozdielne záujmy zainteresovaných skupín (Fthenakis, 1998). Takéto dynamické procesy môžu byť ovplyvnené rôznymi sociokultúrnymi rozdielmi, multikultúrnymi rozdielmi, rôznymi hodnotovými a normatívnymi predstavami.

1.2.3 Štruktúrálna-interakčný prístup

Tento prístup k definovaniu kvality materskej školy je charakteristický pre posledné desaťročia. National Association for the Education of Young Children (NAEYC) predložila desaťdimenzionálny model kvality materskej školy obsahujúci 91 kritérií, ktoré môžeme rozdeliť na základe štruktúrálnej a interakčnej dimenzie.

Štruktúrálna dimenzia sú:

- okolie, prostredie,
- personálne obsadenie,
- bezpečnostné podmienky a ochrana zdravia,
- stravovanie,
- zriaďovateľ.

Interakčná dimenzia sú:

interakcia medzi učiteľom a dieťaťom,
interakcia medzi učiteľom a rodičom,
školský program.

Ďalším kritériom podľa NAEYC je profesionalita zamestnancov a externá evalvácia. NAEYC je aj inštitúciou, ktorá navrhuje licencovanie materských škôl.

V podmienkach Európskej únie v dokumente Európskej komisie *European Report on the Quality of Education: Sixteen Quality Indicators* (European Commission, 2001) boli vytýčené štandardy kvality. Ide o 16-dimenzionálny model kvality, ktorý obsahuje tieto oblasti sledovania kvality:

- ciele a tendencie rozvoja,
- kurikulum,
- štýly učenia a učenia sa,
- plánovanie, tvorba evalvácií,
- personál,

- priestorové podmienky,
- vzťahy a interakcie,
- rovnosť príležitostí,
- partnerstvo s rodičmi, kontakt a koordinácia,
- kontrola a evalvácia.

Tieto prístupy nám ukazujú, že oblasti kvality v mnohých prípadoch korelujú, ale aj sa odlišujú. Okrem rôznych prístupov k určeniu kvality materskej školy môžeme hovoriť o troch oblastiach materskej školy, ktoré ku kvalite jednotlivých materských škôl prispievajú.

1.3 Štrukturálna, procesuálna a orientačná kvalita

Pedagogická kvalita predstavuje komplexný obraz, v ktorom sú obsiahnuté všetky oblasti materskej školy. Tieto oblasti prispievajú k celkovej kvalite zariadenia, navzájom na seba pôsobia a ovplyvňujú sa. V odbornej literatúre (Tietze, 1993) sa uvádzajú tri oblasti pedagogickej kvality, ktoré obsahujú rôzne suboblasti:

- štrukturálna kvalita,
- procesuálna kvalita,
- orientačná kvalita.

Štrukturálna kvalita

Vzťahuje sa na relatívne stabilné rámcové podmienky, v ktorých prebieha pedagogická práca v materskej škole. Patria sem (Tietze, 1993):

- veľkosť skupín a ich organizácia – triedy s menším počtom nerozvíjajú sociálne kompetencie v takom rozsahu ako triedy s väčším počtom detí, na druhej strane triedy s väčším počtom detí nerozvíjajú do takej miery komunikačné zručnosti a učiteľ má obmedzené možnosti na pozorovanie a diagnostiku dieťaťa,
- počet pedagogických zamestnancov na jedno dieťa – väčší počet pedagógov môže pozitívne vplývať na sociálne interakcie a rozvíjať emocionálnu klímu,
- kvalifikovanosť a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov – koreluje s vyššou schopnosťou výkonu a kooperácie s dieťaťom,
- priestorové podmienky a vybavenosť priestorov – dostatočná veľkosť a vybavenosť priestorov koreluje s rôznymi aspektmi správania sa dieťaťa; ak sú priestory moderne vybavené nábytkom, ktorý môže byť premiestňovaný, určite to pozitívne vplýva na dieťa,
- príprava na edukačnú činnosť, pracovné skúsenosti učiteľa – podporujú sociálne a kognitívne kompetencie dieťaťa,

- prevádzková doba materskej školy,
- financovanie materskej školy.

Tieto štrukturálne znaky sú principiálne regulované politickými opatreniami a sú následne aplikované v praxi. Tietze (1993) svojím výskumom predstavil materské školy, ktoré zodpovedajú štrukturálnej kvalite:

- malé inštitúcie, kapacita 85 detí,
- rozdelenie do štyroch tried – 20 detí v jednej triede,
- 9 učiteliek,
- doba prevádzky 8,5 hodiny,
- dvaja dospelí partneri na interakciu s dieťaťom,
- dĺžka pobytu 3,5 roka,
- priemerný vek detí 4,5 roka,
- veľkosť priestorov 45 m², na jedno dieťa 2,3 m²,
- samostatná budova,
- málo bezpečnostných a zdraviu škodlivých ohrození,
- priemerný vek učiteľa do 35 rokov,
- pedagogická prax 12 rokov,
- spokojnosť s povoláním,
- 5-hodinová príprava na prácu s deťmi.

Štrukturálna kvalita do veľkej miery závisí od financovania predprimárneho vzdelávania a konkrétnych legislatívnych podmienok v štáte. Na Slovensku sú základné podmienky určené zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v znení neskorších predpisov, následne sú rozpracované vo vyhláske č. 306/2008 Z. z. o materskej škole. V zmysle Tietzeho výskumu si môže každá materská škola porovnať, či zodpovedá štrukturálnej kvalite.

Procesuálna kvalita

Procesuálna kvalita odzrkadľuje dynamiku pedagogického diania v každodennom živote materskej školy. Vzťahuje sa na „celkovú interakciu a skúsenosti, ktoré dieťa robí v triede so svojím sociálnym a materiálnym okolím“ (Tietze, 1993).

Znaky procesuálnej kvality materskej školy sú podľa Tietzeho nasledovné:

- starostlivosť o dieťa a zaobchádzanie s ním v bezpečnom a zdravotne neškodnom prostredí,
- interakcie, ktoré vhodnými aktivitami prispievajú k rozvoju dieťaťa,

- interakcie, ktoré podporujú emocionálnu bezpečnosť a učenie sa,
- priestorovo-materiálne vybavenie, ktoré poskytuje obrovské spektrum pre rozvoj dieťaťa,
- spolupráca s rodinou dieťaťa presne určenými formami komunikácie.

Procesuálna kvalita je v tejto súvislosti hodnotená vysoko, ak sa deti veľa naučia a v každej fáze svojho učenia a rozvoja majú vhodné podmienky. Vzťahuje sa aj na všetky aktivity so všetkými zainteresovanými – zaobchádzanie s deťmi, s rodičmi, organizácia v tíme, rozdelenie kompetencií a spolupráca s nadriadenými a zriaďovateľom.

Orientačná kvalita

Vzťahuje sa na to, „čo je podstatou celkového pedagogického diania v hlave pedagóga“ (Tietze, 2003). Zahŕňa pochopenie cieľov, noriem, hodnôt, presvedčení a obrazu dieťaťa učiteľom. Ide o koncepty učiteľov zamerané na dieťa, na ich očakávaný rozvoj dieťaťa a ich predstavy o úlohe rodiny a materskej školy. Je pomerne stabilnou konštrukciou, ktorá nie je politicky regulovaná. Táto oblasť kvality je najdôležitejšia, pretože predstavuje formovanie základných hodnôt dieťaťa, je úzko spojená s kultúrou materskej školy a je veľmi ťažko merateľná.

Výskumy ukazujú, že jednotlivé oblasti kvality sa navzájom ovplyvňujú, ale nepodmieňujú sa. Napr. v dvoch triedach materskej školy môže byť uplatňovaná tá istá pedagogická koncepcia (orientačná kvalita) alebo tá istá organizácia (štruktúrálna kvalita), ale procesuálna kvalita môže byť úplne iná. Táto skutočnosť vychádza z relatívne stabilných východiskových podmienok edukácie na jednej strane a z voľnosti pedagóga pri organizácii edukácie na strane druhej.

1.4 Kritériá a indikátory kvality materskej školy

Z hľadiska zabezpečenia kvality musí byť všetkým účastníkom jasné, na základe akých kritérií sa bude kvalita presadzovať a merať. V úvode budú definované minimálne kritériá, ktoré budú neskôr detailnejšie definované a vysvetlené.

Kritérium môžeme chápať ako „poznávacie znamenie“. Až keď bude stanovené, bude sa určovať hľadisko posudzovania a vyberať nástroj na meranie.

Keďže neexistuje reálna definícia kvality vo všeobecno-záväzných normách a predpisoch, kritériá si musia jednotlivé materské školy stanoviť podľa vlastných predstáv. Dôležitou podmienkou je, aby bolo kritérium kvality overiteľné. Pred stanovením kritéria je potrebné

preveriť, či sa dané otázky, resp. charakteristiky nachádzajú v školských dokumentoch, či o nich respondenti vedia, či sú s nimi oboznámení. Ak tieto skutočnosti nie sú vopred stanovené v konkrétnych podmienkach školy, môže nastať neobjektívna, skreslená interpretácia získaných údajov.

Kritériá slúžia na jednej strane na meranie kvality, na druhej strane na rozvoj kvality. Externé meranie kvality sa uskutočňuje v podmienkach slovenských materských škôl Štátnou školskou inšpekciou. V zahraničí sa meranie kvality uskutočňuje auditom a certifikáciou na jednej strane a internou evalváciou na druhej strane.

Rozvoj kvality je kontinuálny proces – „kontinuálne zlepšovanie“ (Merchel, 2010) – ktorý musí byť správne nastavený, efektívny a musí byť vhodne integrovaný do predškolského zariadenia.

Príklad definovania kritérií

Pomenovanie kritéria kvality musí byť niečo viac, ako je napr. „hudba/pohyb“. Dobré kritérium kvality je napr.: *„spievanie, hra na hudobnom nástroji alebo tanec niekoľkokrát týždenne“*.

Ak je kritérium správne definované, je jednoduchšie určiť jeho preukázateľnosť.

Každé kritérium sa musí vzťahovať k základnej pedagogickej dokumentácii a k školskému vzdelávaciemu programu. Takýmto spôsobom sa edukačný proces v materskej škole stáva transparentnejší a podrobuje sa pravidelnej evalváci.

Každé definovanie kritéria kvality môže podľa Brauna (2003) vyzeráť nasledovne:

<p>Kritérium kvality</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presný názov kritéria kvality
<p>Východiská v zmysle legislatívy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Školský zákon - Štátny vzdelávací program - Vyhláška o materskej škole - Dohovor o právach dieťaťa

Oblasti kvality

V tejto časti sú pomenované všetky kritériá, podľa ktorých sa pracuje:

- Priestorové podmienky
- Interakcia medzi učiteľom a dieťaťom
- Využívanie materiálov a ich rôznorodosť
- Individualizácia
- Participácia
- Pedagogické plánovanie

Dokumentácia

Dokumentácia obsahuje plány, priebeh a výsledky pedagogických procesov a cieľov. Všetky činnosti sa dokumentujú, aby sa dali využiť na ďalší rozvoj a potenciálne zlepšenie.

Evalvácia

Existuje veľa metód evalvácie. Internou evalváciou je napr. sebahodnotenie, tímová reflexia, pedagogické pozorovanie, rozhovory. Externou evalváciou môže byť dotazník pre rodičov, zriaďovateľa, využitie expertov. Pre každé kritérium je potrebné vyskúšať metódu, ktorá je najvhodnejšia.

Literatúra/Materiál

V tejto časti budú sumarizované všetky materiály, ktoré umožňujú ďalšiu prácu s kritériom kvality – napr. odborná literatúra, internetové odkazy, súbor materiálov, pozorovacie hárky a pod.

Aj tento príklad je dôkazom toho, že odborníci sa budú musieť v budúcnosti zaoberať stanovením kritérií kvality. Možné kritériá kvality materskej školy sú definované v prílohe A.

Návodom na zostavenie takýchto kritérií môže byť stretnutie riaditeľa materskej školy s kolektívom, následne s ostatnými riaditeľmi, kde budú vytvorené banky kritérií, ktoré môžu materské školy využívať a aplikovať. Po ich vytvorení je potrebné definovať indikátory kvality, ktoré sa budú vzťahovať k jednotlivým kritériám.

Indikátory kvality

S kritériami kvality sú úzko spojené **indikátory** – otázky ako ukazovatele určitého vybraného javu, získané spravidla sledovaním, zaznamenávaním a pravidelným vyhodnocovaním príslušných údajov.

Indikátory kvality nie je ľahké vytýčiť. Rozoberme si napr. štúdiu Národného centra pre vzdelávaciu štatistiku USA: Monitoring School Quality: An Indicators Report (Mayer, Mullens, Moore 2000), v ktorej sú určené základné kritériá (napr. učiteľ, škola, triedy). K týmto kritériám sú stanovené indikátory:

učiteľ – akademické zručnosti, vzdelanie, skúsenosti (dĺžka praxe), ďalší vývin (ďalšie vzdelávanie),

triedy – obsah edukácie, pedagogické prístupy, technológie a veľkosť tried,

škola – vedenie školy, ciele školy, disciplína, akademické prostredie.

V rámci Európskej únie sa s určením indikátorov môžeme stretnúť v dokumente European Report on the Quality of Education: Sixteen Quality Indicators (2001). Tieto indikátory sú zoskupené do kategórií vedomostí a schopností (v oblastiach vzdelávania), školskej úspešnosti (ukončené, neukončené vzdelávanie), ďalej sú to indikátory monitorovania vzdelávania (evalvácia vzdelávania, školský manažment, rodičovská participácia), indikátory zdrojov a štruktúry (vzdelávanie učiteľov, účasť na predprimárnom vzdelávaní, výdavky na deti, využívanie IKT v edukácii).

Aj keď je chápanie indikátorov v týchto dokumentoch odlišné, v zásade predpokladá identické kritériá kvality. Pri sledovaní kvality školy sa kvalita vzdelávania predpokladá ako výsledok, ktorému pomáhajú sledované charakteristiky kvality školy (Kaščák, Pupala, 2011). Stanovenie indikátorov nie je jednoduché. Samotné stanovenie indikátorov neznamena, že predstavujú úplné a spoľahlivé ukazovatele s možnosťou ich jasného posúdenia, identifikácie či merania. Ide hlavne o celoplošné štúdie kvality, ktoré síce majú ambície byť spoľahlivé, zdôrazňujú však problematickosť presného a objektívneho posúdenia kvality školy vo všetkých indikátoroch. Odlišné definovanie indikátora môže viesť k inému obrazu kvality školy. Z tohto dôvodu je vhodné v materskej škole definovať jednotlivé indikátory a kritériá, pretože sa môžu vzťahovať iba na konkrétnu materskú školu. Na samotné stanovenie indikátorov existujú rôzne modely, ktoré sa využívajú v súčasnosti.

Jedným z modelov, ktorý vychádza z filozofie European Foundation Quality Management (EFQM), je podľa Merchela (2010, s. 80) **pragma-indikátor-model**.

Na stanovenie indikátorov kvality materskej školy sú definované základné pedagogické procesy:

4. podpora a rozvoj dieťaťa,
5. edukácia dieťaťa,
6. spolupráca s rodičmi,
7. spolupráca so školou a s ostatnými partnermi.

Uvedené procesy sú rozdelené do rôznych podoblastí, ktoré budeme v našom prípade nazývať indikátormi.

Príklad vypracovania indikátorov kvality

Základný pedagogický proces: **podpora a rozvoj dieťaťa** je rozdelený na päť indikátorov:

Indikátor 1: umožňujeme časovo odstupňovanú a individuálnu adaptáciu dieťaťa.

Indikátor 2: vytvárame prostredie, ktoré poskytuje deťom bezpečnosť a možnosť orientácie.

Indikátor 3: pravidelne pozorujeme, diagnostikujeme a dokumentujeme každé dieťa.

Indikátor 4: poznáme silné a slabé stránky každého dieťaťa. Podporujeme každé dieťa vo všetkých oblastiach edukácie.

Indikátor 5: podľa potreby podporujeme rozvoj dieťaťa aj pomocou terapeutických služieb.

Dosiahnutá úroveň kvality sa posudzuje podľa kritérií na 5-stupňovej škále – vôbec sa nevyskytuje, čiastočne sa vyskytuje, vyskytuje sa, úroveň výskytu je dobrá, úroveň výskytu je výborná.

Príklad rozpracovania indikátora 1: „*umožňujeme časovo odstupňovanú a individuálnu adaptáciu dieťaťa*“ uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Tab. č. 2 Príklad rozpracovania indikátora

	Hodnota	Kvalita
Tento jav sa vôbec nevyskytuje	0	Nie je žiadny adaptačný proces
Tento jav sa čiastočne vyskytuje	1	V adaptačnom procese ponúkame deťom a rodičom možnosť návštevy materskej školy v ranných alebo poobedňajších aktivitách.

	Hodnota	Kvalita
Jav sa vyskytuje	2	Vysvetlíme rodičom podstatu adaptačného procesu. Berieme do úvahy rôznu úroveň rozvoja detí. Umožníme rodičom účasť na adaptačnom procese a nájdeme si čas na vysvetlenie postupov. Existuje písomný záznam o celom adaptačnom procese pre potreby školy aj pre prípadnú terapeutickú činnosť.
Úroveň výskytu javu je dobrá	3	Vysvetlíme rodičom podstatu pozitívneho adaptačného procesu. Berieme do úvahy rôznu úroveň rozvoja detí. Umožníme rodičom účasť na adaptačnom procese a nájdeme si čas na vysvetlenie postupov. Existuje písomný záznam o celom adaptačnom procese pre potreby školy aj pre prípadnú terapeutickú činnosť. <i>Asi po šiestich týždňoch sa uskutoční spoločný rozhovor s rodičmi – reflexia adaptačného procesu.</i>
Úroveň výskytu javu je výborná	4	Vysvetlíme rodičom podstatu pozitívneho adaptačného procesu. Berieme do úvahy rôznu úroveň rozvoja detí. Umožníme rodičom účasť na adaptačnom procese a nájdeme si čas na vysvetlenie postupov. Existuje písomný záznam o celom adaptačnom procese pre potreby školy aj pre prípadnú terapeutickú činnosť. <i>Skontaktujeme rodičov nového dieťaťa s ostatnými rodičmi, aby si navzájom vysvetlili proces adaptácie. Asi po šiestich týždňoch sa uskutoční spoločný rozhovor s rodičmi – reflexia adaptačného procesu.</i>

1.5 Interná a externá evalvácia kvality materskej školy

Riadenie materskej školy a jej kontrola sú dve nezávislé premenné. Tieto dva prvky navzájom súvisia a vyžadujú si rovnakú pozornosť. V jednotlivých krajinách sa tieto premenné riešia rôznym spôsobom, všetky krajiny sa snažia vytvoriť vlastné a efektívne nástroje. Z Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady zo dňa 12. februára 2001 o európskej spolupráci v oblasti hodnotenia kvality školského vzdelávania vyplýva, že treba klásť veľký dôraz na spätnú väzbu. V spomínanej štúdii Európskej komisie sa uvádza, že vo väčšine európskych krajín sú systémy interného a externého hodnotenia škôl efektívne prepojené, navzájom sa dopĺňajú a podporujú.

Naše školy, nevynímajúc ani materské školy, však stále nie sú nastavené na efektívne spracovávanie spätnej väzby od aktérov edukácie (zriaďovatelia, učitelia, miestna komunita, základné školy). Sú zvyknuté reagovať iba na oficiálne výstupy zo školských inšpekcií. Rozvoj interného hodnotenia škôl (autoevalvácia) a podpora rozšírenia externého hodnotenia z centrálnej úrovne na úroveň regiónu, zriaďovateľa a školskej komunity by mali byť jedným z hlavných impulzov aj rozvoja materských škôl na Slovensku (Humajová, Marošiová, 2006).

V dokumente Európskej komisie *Hodnotenie škôl poskytujúcich povinné vzdelávanie v Európe* (2004) sa uvádza, že v súčasnosti je už v mnohých štátoch rozdelená zodpovednosť za riadenie škôl medzi rôzne (lokálne, regionálne a centrálné) úrovne. Táto situácia však neznamená automaticky aj decentralizáciu nástrojov kontroly kvality, čoho dôkazom je práve Slovenská republika (Humajová, Marošiová, 2006).

Ako môže materská škola z interného hodnotenia kvality profitovať?

Na prvý pohľad sa môže zdať, že ak materské školy hodnotia samy seba, nemôže byť tento proces hodnotenia objektívny. Opak je však pravdou. Interná evalvácia je založená práve na objektívne zvolených ukazovateľoch kvality, pretože sa týkajú práce danej materskej školy. Čím je nástroj na hodnotenie prepracovanejší, tým je hlbší a komplexnejší pohľad na prácu každej materskej školy.

Cieľom internej evalvácie je zistiť, nakoľko a za akých podmienok boli jednotlivé úlohy a predsavzatia splnené, resp. prečo sa ich plniť nedarí. V procese interného hodnotenia kvality môže napríklad vyjsť najavo aj nereálnosť cieľov alebo chybná formulácia konkrétnych úloh. V takom prípade je interné hodnotenie samotnou školou tou najlepšou cestou, ako si upraviť vlastné priority a priblížiť sa potrebám detí, čo spôsobuje stálu aktualizáciu cieľov, úloh a prijímanie opatrení, ktoré pomáhajú škole napredovať.

Jedným z najdôležitejších článkov tejto spätnej väzby sú v prípade materskej školy rodičia. Ich deti stoja v centre celého diania, mali by mať preto o ňom dostatok informácií, aby sa do

každodennej činnosti mohli aktívne zapájať. Toto platí aj o otázkach hospodárenia a financovania, ale aj o ďalších aktivitách, ktoré môžu, ale nemusia priamo súvisieť s prácou materskej školy.

Prax mnohých štátov ukazuje, že ak rodičia participujú na živote materskej školy, môže z toho materská škola profitovať – ak je rodič informovaný, hodnotí prácu učiteľa iným spôsobom, učitelia a rodičia nestoja na opačnej strane barikády, ale snažia sa o to, aby maximálne uspokojili reálne potreby detí.

Kvalitná škola je podľa Vašátkovej (2007) kvalitou, ktorá priebežne zisťuje, zohľadňuje a naplňuje očakávania svojich zákazníkov (detí, rodičov, zriaďovateľa...) a v rámci možností sa snaží o udržanie dobrého stavu vecí a celkové zlepšovanie tak, že priebežne naplňuje ciele, ktoré si stanovila – všetko je riadené zdravým rozumom. Skutočné zlepšenie vychádza zvnútra organizácie. Ak sa má materská škola zlepšiť na podnet školskej inšpekcie alebo zriaďovateľa, väčšinou ide iba o krátkodobé zlepšenie, resp. povrchné alebo formálne zmeny. Výsledky interného hodnotenia materských škôl by mali spolu so zisteniami školskej inšpekcie prispievať k rozvoju komplexného hodnotenia kvality.

Jedine na základe objektivizovaných údajov získaných v procese decentralizovanej kontroly a hodnotenia kvality škôl sa môžu získať relevantné podnety na zodpovedné zlepšovanie kvality materskej školy.

2 KONCEPTY MANAŽÉRSTVA KVALITY V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Z iného zorného uhla je kvalitná materská škola tá, v ktorej sa systematicky realizuje globálne riadenie kvality výchovy a vzdelávania. Takéto riadenie sa zameriava nielen na kvantitatívne ukazovatele, ale aj na hodnotovú orientáciu, správanie, vzťahy v materskej škole. Pre riadenie každej materskej školy platia podobné pravidlá ako pre iné organizácie. Súvisí to s mierou autonómie, ktorú jednotlivé školy majú. V podmienkach slovenských materských škôl ide o materské školy s právnou subjektivitou alebo bez nej. Riadenie materskej školy znamená dosahovať ciele prostredníctvom iných ľudí vo formálne organizovaných skupinách, má svoje zložky, kroky, funkcie (Vaštatková, 2007). Bez kontroly nie je možné kvalifikovane riadiť žiadnu organizáciu. Niektoré kontroly sú pre školu obligatórne (vyplývajú zo zákona – napr. dodržiavanie bezpečnosti práce, Zákonníka práce, školského zákona), niektoré si škola robí dobrovoľne. Kontroly, ktoré boli v školách realizované, boli vykonávané prevažne vedením školy a zameriavali sa na hospitáciu. Kontrolu kvality školy, čo sa javí ako zložitý proces, nie je možné vykonávať z jedného centra a jednou osobou. Kvalitu školy je potrebné riadiť širšou paletou opatrení a do tohto procesu treba zapojiť všetkých aktérov.

Neexistuje žiadne univerzálne meradlo dokonalosti a kvality. Väčšina štátov si hľadá vlastné základné charakteristiky, ktoré spoluvytvárajú kvalitu školy a kvalitu vzdelávania.

Zodpovednosť za kvalitu vzdelávania je do značnej miery ponechaná škole – napr. v Belgicku to vyplýva z legislatívy, v Maďarsku si materské školy vytvárajú vlastný program riadenia kvality v pláne rozvoja školy. V mnohých štátoch je školám odporúčané hodnotenie kvality – Anglicko, Wales, Škótsko, Rakúsko. Školy si môžu vytvárať vlastný systém hodnotenia kvality alebo môžu využívať a adaptovať niektoré z osvedčených modelov.

Diskurz o kvalite školy v súčasnosti určujú skôr technici merania kvality, práve toto sa stáva profilovou oblasťou katedier inžinierskej pedagogiky, manažmentu technických univerzít. Spojenie pedagogiky a techniky vychádza z presvedčenia o aplikovateľnosti kritérií kvality z technických oblastí na oblasti pedagogiky. Dochádza napr. k priamej aplikácii podnikateľských metodík ISO 9000 či ISO 9004 do škôl (Kaščák, Pupala 2011). Tento proces sa začal v odbornom vzdelávaní, postupne sa dostáva na nižšie úrovne škôl a v zahraničí sa certifikácii podrobujú aj materské školy. Ďalšími modelmi vychádzajúcimi z manažmentu podnikania sú T.Q.M – komplexný manažment kvality a z neho vychádzajúci európsky variant E.F.Q.M.

Uplatnenie týchto systémov do značnej miery ovplyvnil pohľad na kvalitu materskej školy. Mnohí pedagógovia s nadšením obhajujú možnosť využívania týchto systémov v školách, kritici však vidia skôr nedostatky ako pozitíva. Ďalej uvádzame koncepty manažmentu kvality, ktoré sa uplatňujú v materskej škole:

DIN ISO 9000 – medzinárodný súbor noriem, väčší dôraz sa kladie na formálne požiadavky organizácie ako na normovanie obsahu.

E.F.Q.M (European Foundation for Quality Management) – európsky variant T.Q.M.

T.Q.M. (Total Quality Management) – definuje elementárne kvalitatívne procesy v organizácii, má definované konkrétne kritériá kvality.

Metóda „Rozvoj kvality dialógom“ (Qualität im Dialog entwickeln) – je to súbor nástrojov, ktorý vyvinul *Kronberger Kreis* v roku 1998 na meranie kvality v materských školách.

KES – Kindergarten – Einschätz-Skala – je nástroj na meranie kvality v materských školách. Je to nemecká forma medzinárodnej škály Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), ktorú vytvorili Harms, Clifford v roku 1980 pre deti od troch do šiestich rokov.

V nasledujúcej kapitole sa pokúsime charakterizovať jednotlivé koncepty a ukázať možnosti ich aplikácie v materských školách.

2.1 Možnosti uplatnenia konceptov manažérstva kvality v materskej škole

Je ťažké predpisovať jednotlivým materským školám konkrétne postupy a spôsoby riadenia kvality na reflektovanie potrieb detí a všetkých zainteresovaných. Odporúčané prístupy vychádzajú z hlavných cieľov, princípov a priorít, tzn. základnej filozofie, ktorú si ľudia pracujúci v organizácii mali osvojiť a riadiť sa ňou. Uvedené koncepcie, ktoré budú stručne charakterizované, vznikli v oblasti podnikania a po určitej modifikácii a adaptácii sa začínajú aplikovať v školstve. Všetky koncepcie majú spoločný charakter – pri ich využívaní ponechávajú voľnosť každej škole.

2.1.1 DIN ISO 9000

Ide o súbor noriem, ktoré nie sú upriamené na obsah, ale na formálne požiadavky manažmentu kvality. Koncept sa môže využívať takmer vo všetkých oblastiach, má vysokú mieru univerzálnosti, čo spôsobuje, že vyjadrenie je veľmi abstraktné, a tým tento systém stráca svoju špecifickosť.

Základná charakteristika systému spočíva v týchto aspektoch (Pfitzinger, 2001):

- v definovaní štandardov na riadenie procesov v organizácii,
- v predložení 20 elementov, ktoré však boli v roku 2005 zásadne zmenené a prepracované na 8 elementov,
- sebahodnotenie je možné vnútorným auditom,
- externá evalvácia sa vykonáva externým auditom,
- certifikát je platný 3 roky, každý rok dochádza k prehodnoteniu,

- základným mottom je: *Kvalita organizácie je v popredí pred kvalitou produktu.*

Systém DIN EN ISO si vyžaduje veľké množstvo dokumentácie, čo Pfitzinger (2001) nazýva „posilnením byrokracie“. Často je táto dokumentácia neprehľadná. Toto všetko môže spôsobiť, že sa systém manažérstva kvality v rámci materskej školy neakceptuje. Kritici tohto systému manažérstva kvality tvrdia, že dôležité procesy organizácie v dokumentácii nemusia byť podchytené alebo sú podchytené iba čiastočne. Kritike je podrobený aj jazyk, ktorý je ťažko zrozumiteľný. Podľa kritikov je tento systém manažérstva kvality nevhodný pre sociálne vedy (Pfitzinger, 2001). V systéme sa dôraz kladie na meranie, čo značne redukuje pohľad na kvalitu školy, pretože v týchto procesoch je ignorovaná ľudská dimenzia školského života (Pupala, Kaščák, 2011). Ide tu predovšetkým o kultúru danej materskej školy – o vzťahy medzi učiteľmi, o vzťahy medzi učiteľmi a deťmi, o vzťahy medzi deťmi a rodičmi, medzi učiteľmi a rodičmi, o spôsob riešenia problémov, konfliktov. Na základe už uvedeného je zrejmé, že tieto faktory sú dôležité pri určení kvality materskej školy.

Čo sa týka využívania tohto systému v materskej škole, bol vytvorený systém **QM-elementár**. Vznikol v rokoch 1993 až 1997 špeciálne pre materské školy, odvtedy ho vo svete aplikovalo viac ako 1 000 zariadení predprimárneho vzdelávania. Spája hodnotovú orientáciu s vedomosťami každodennej praxe zo systému manažmentu kvality DIN ISO 9000 (Kamiske, 2012).

Základné znaky QM-elementára (Kamiske, 2012):

- orientácia na vzory a postoje všetkých zainteresovaných,
- v strede záujmu je dieťa a rodina,
- podpora motivácie, kvalifikácie, profesionality a zúčastnenosť celého personálu,
- cielená podpora základných procesov,
- jasné delegovanie a zodpovednosť,
- kontinuálne hodnotenie procesov a výsledkov deťmi, rodičmi a spolupracovníkmi,
- transparentnosť štruktúr a rozhodnutí,
- kontinuálne a systematické zlepšovanie práce,
- neustále zvyšovanie kvalifikácie,
- podpora pri zavádzaní systému manažérstva kvality v predškolskom zariadení.

2.1.2 T.Q.M (Total Quality Management)

Aplikácia tohto systému manažérstva kvality v 60. až 80. rokoch 20. storočia priniesla Japoncom vedúce miesto vo svetovej ekonomike. Vďaka tomuto systému dokázali produkovať vysokokvalitné výrobky, ich dodávku a rýchlu modifikáciu prispôbiť potrebám zákazníkov (Turek, 2005).

Tento systém postupne prenikal aj do ostatných odvetví, medzi ktorými bolo aj školstvo. Slovo „total“ (komplexný) znamená zvyšovanie kvality všetkých článkov systému. V školstve to znamená nielen vyučovacieho procesu, ale aj manažmentu školy, organizácie, podporných služieb, pričom na zvyšovaní kvality sa majú zúčastňovať všetci zamestnanci. V škole závisí T.Q.M od piatich kľúčových prvkov – vízia, stratégia, dosiahnuté ciele, tímy, nástroje každodenného riadenia školy – a od komunikácie, kultúry a oddanosti škole. (Netzvalová, 2003)

Najdôležitejšie charakteristiky T.Q.M (Albert, 2001):

- zúčastňuje sa ho každý zamestnanec školy,
- vzťahuje sa na každú činnosť školy (vzdelávací proces, administratíva, prevádzka),
- analýzou príčin a zlepšovaním sa vyhýba chybám,
- zlepšovanie procesu je úlohou každého zamestnanca,
- za kvalitu je zodpovedný každý zamestnanec,
- prvoradou úlohou každého je uspokojovanie požiadaviek a potrieb vonkajších a vnútorných zákazníkov.

Zavedenie T.Q.M do praxe materskej školy (Albert, 2001):

Kedy začať? „*Je jedno, kedy začnete, ak začnete okamžite*“ (Deming, 1986).

Celému zavádzaniu musí predchádzať dôkladná príprava a musí sa dodržiavať určitá postupnosť.

1. Zorientovať sa v problematike T.Q.M a vzbudiť oň záujem (preštudovanie dostupnej literatúry, návšteva materských škôl, ktoré majú zavedený systém T.Q.M).
2. Ujasniť si situáciu, či naozaj chce organizácia zavádzať systém kvality. (Poznajú vaši zamestnanci ciele školy? Vykonávate často prácu namiesto vašich zamestnancov? Majú zamestnanci slabé stránky?)
3. Informovať všetkých zamestnancov o zámeroch.
4. Rozhodnúť sa, či sa bude T.Q.M zavádzať naraz alebo postupne (podľa skúseností je lepšie postupné zavádzanie a pre menšiu skupinu ľudí). Opierame sa o ľudí, na ktorých plánovaná zmena vplýva a ktorí ju aj podporujú.

Typickým prvkom tohto modelu je neustále trvanie na kvalite, pričom zákazník sa po určitom čase stáva podnikateľom (smerom k sebe samému). Takto sa ustanovuje nový typ manažmentu – „seba-manažment“. Organizácia a jej pracovníci sú sami sebe klientmi, ich spokojnosť je rovnako dôležitá ako spokojnosť externých zákazníkov (Kaščák, Pupala, 2012).

2.1.3 E.F.Q.M – The Model of the European Foundation for Quality Management

Model výnimočnosti (excelentnosti)

Tento model vznikol v roku 1992 ako výsledok spolupráce Európskej nadácie pre manažment kvality s poprednými európskymi spoločnosťami – Bosch, Nestlé. Základnou filozofiou konceptu je to, že spokojnosť zákazníkov a pracovníkov sa môže dosiahnuť vďaka vedeniu organizácie, ktoré riadi stratégiu, politiku, plánovanie a procesy využitím všetkých zdrojov.

Dôležité princípy tohto modelu sú: neustále učenie sa, zlepšovanie, rozvoj ľudí a partnerstvo. E.F.Q.M sa zameriava na vstupy, procesy a výstupy, ale podporuje voľnosť v tom zmysle, že organizácia si môže nájsť vlastnú cestu vedúcu k úspechu (Vašátková, 2007).

Základná filozofia modelu – **pravidelné sebahodnotenie** organizácií podľa presných pravidiel a kritérií (pomocou dotazníkov).

Výsledkom tohto systému je mapa odborných činností – jasný a presný obraz o silných a slabých stránkach organizácie. Táto mapa tvorí základ pre korekčné činnosti a zlepšenie procesov v práci materskej školy.

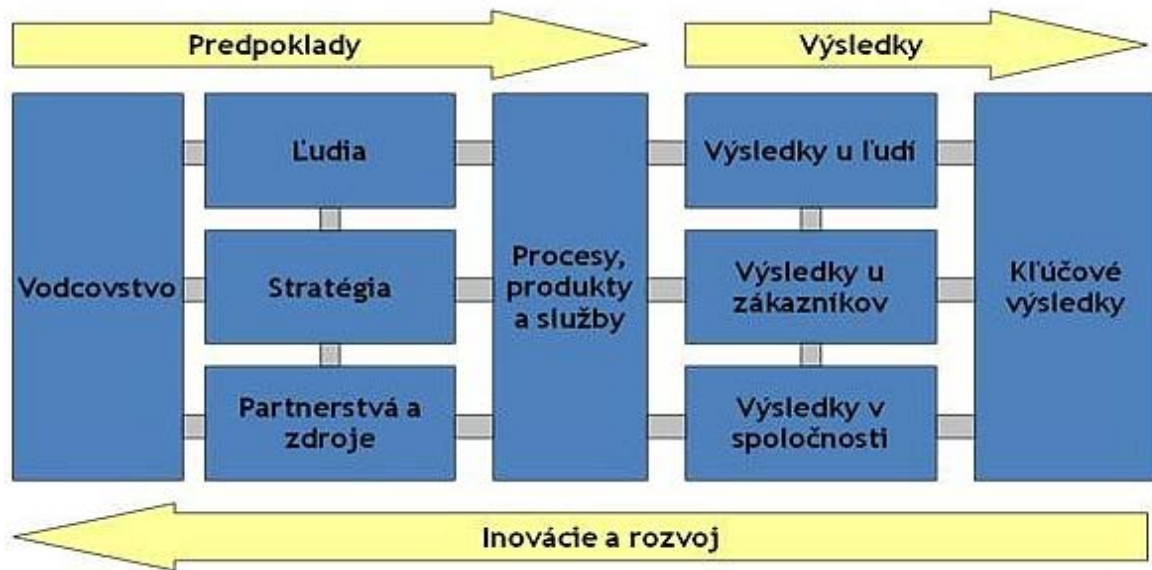
Fázy modelu výnimočnosti E.F.Q.M:

1. **riadené sebahodnotenie** – zistenie silných a slabých stránok, miest na zlepšenie,
2. **vonkajšie hodnotenie – audit** – dáva reálnejší obraz o činnosti organizácie, výsledky vonkajšieho hodnotenia sú porovnateľné s parametrami iných spoločností,
3. **zlepšovanie procesov** – po zistení slabých stránok sa vypracuje plán činnosti na ich zmiernenie, odstránenie.

Princípy modelu výnimočnosti E.F.Q.M (Uhereková, 2010):

- **orientácia na zákazníka,**
- **vedenie ľudí a tímová práca** – vytváranie prostredia, v ktorom môžu pracovníci preukázať a využiť schopnosti na dosahovanie cieľov; participatívny štýl vedenia, motivácia pracovníkov k stálemu zlepšovaniu výkonov,
- **rozvoj, angažovanosť všetkých pracovníkov** – vzdelaní, výkonní pracovníci sú najcennejším kapitálom organizácie, stále vzdelávanie a výcvik, orientácia na procesy,
- **stále zlepšovanie a inovácie,**
- **merateľnosť výsledkov,** riadenie na základe procesov a faktov,
- **partnerstvo,**
- **zodpovednosť** voči okoliu.

Model výnimočnosti E.F.Q.M sa zameriava na **deväť oblastí fungovania školy**, ktoré sa nazývajú kritériá a sú znázornené na nasledujúcom obrázku:



Obr. 1 Model výnimočnosti E.F.Q.M

(Zdroj: <http://podnikame.akopreco.sk/clanok/efqm-cesta-k-trvalemu-zlepsovaniu-v-organizacii>)

Model E.F.Q.M je založený na deviatich kritériách, ktoré sú rozpracované na 32 subkritérií, ktoré špecifikujú jednotlivé oblasti činností, ktoré by mali jednotlivé organizácie realizovať. Kritériá môžeme použiť na hodnotenie pokroku organizácie.

V systéme E.F.Q.M platí predpoklad, že škola dosiahne vynikajúce výsledky, ak sú spokojní externí zákazníci (deti, rodičia), vlastní zamestnanci a ak je rešpektovaná okolím. Zároveň sa musia splniť požiadavky, ako je zvládnutie a riadenie procesov, vhodne definovaná stratégia, prepracovaný systém riadenia a budovanie vzťahov.

Kritériá modelu E.F.Q.M (Michek a kol., 2006):

1. **kritérium: riadenie** – je zamerané na rozvíjanie hodnôt vedúcimi zamestnancami, na spôsoby, ako sú tieto hodnoty aplikované prostredníctvom vhodných aktivít v živote školy.
2. **kritérium: politika a stratégia** – ako škola implementuje svoje poslanie a víziu.
3. **kritérium: zamestnanci** – je zamerané na rozvoj a riadenie ľudských zdrojov – motivácia zamestnancov, komunikácia, odmeňovanie, starostlivosť o zamestnancov.
4. **kritérium: partnerstvá a zdroje** – je zamerané na riadenie a plánovanie postupov postavených na princípe partnerstva.
5. **kritérium: procesy** – zameriava sa na zlepšovanie procesov potrebných na napĺňanie stratégie, východiskom je potreba kontinuálneho zlepšovania sa.

6. **kritérium: výsledky u zákazníkov** – zameriava sa na hodnotenie toho, čo bolo v škole dosiahnuté, na lojalitu, imidž školy.
7. **kritérium: výsledky zamestnancov** – čo bolo dosiahnuté pri zvyšovaní motivácie a spokojnosti zamestnancov.
8. **kritérium: výsledky pre spoločnosť** – ako sa škola podieľa na regionálnom rozvoji, ako spolupracuje s verejnosťou, so svojím okolím.
9. **kritérium: kľúčové výsledky výkonnosti** – edukačné výsledky, dodržiavanie základných predpisov, noriem a pod.

Na evalváciu využíva tento systém dva nástroje:

RADAR (Results – výsledky, Approach – prístup, Deployment – rozmiestnenie, Assessment – hodnotenie, Review – preskúmanie). (Pisoňová, 2008)

Tento nástroj predstavuje súbor otázok, ktoré pomáhajú organizácii identifikovať príležitosti slúžiace na ďalšie zlepšenie a ktoré slúžia aj ako tzv. navigačná karta. Uvedený systém môžu školy používať v pôvodnej verzii alebo ho môžu modifikovať, ako to urobili školy v Maďarsku.

E.F.Q.M sa stal podkladom aj pre vznik iných nástrojov, ktoré sa v školstve môžu využívať. Je ním nástroj **PROZA** – rozdeľuje jednotlivé oblasti práce na vstupy, procesy a výstupy, pomáha diagnostikovať kvalitu pomocou kontrolného zoznamu (checklistu) so zámerom udržiavať dobrý stav vecí. Tento nástroj existuje v rôznych verziách vhodných pre rôzne typy škôl – odborné, základné, materské (Vašátková, 2007). Podobný nástroj sa používa v materských školách v Austrálii. Hodnotenie materských škôl podľa checklistu uvádzame v nasledujúcich častiach.

V prípade T.Q.M aj v prípade E.F.Q.M ide o sebahodnotenie celého školského osadenstva na základe katalógu rôznych subkritérií. Kritériá majú často formálny charakter a nepredstavujú reflexiu konkrétnych problémov školy.

Oba systémy nie sú upravené na konkrétne podmienky škôl, môže sa stať, že ich uplatnenie nebude mať reálnu výpovednú hodnotu o danej materskej škole. Z tohto dôvodu sa v zahraničí začali hľadať nové koncepty, ktoré sa zaoberajú iba rozvojom a meraním kvality v materských školách.

2.1.4 Rozvoj kvality dialógom (Qualitätentwicklung im Dialog)

Kto chce rozvíjať kvalitu v materskej škole, môže sa ľahko nachádzať na tenkom ľade. Už na prvý pohľad je jasné, že každá materská škola je iná.

Koncept „rozvoj kvality dialógom“ vyvinul v Nemecku tzv. Kronberger Kreis – je to interdisciplinárna pracovná skupina odborníkov, ktorej činnosť je zameraná na rozvoj kvality

v materských školách. Skupina vznikla z projektovej skupiny „Miesta pre deti“ v Hesensku v roku 1995 a mala za úlohu zaoberať sa otázkami reformy a evalvácie v materskej škole. Jej úlohou bolo vypracovať koncept dialogického rozvoja kvality.

Kronberger Kreis pri definovaní oblastí kvality kladie základnú otázku:

Aké sú základné otázky praxe materskej školy, ktoré sa pokúšame spoznať, opísať a rozvíjať? Pedagogická prax sa líši od klasického poskytovania služieb, je to činnosť osôb. Nie je jednoduché, aby títo ľudia pracovali na základe určitého plánu. Jednoduché meranie, vonkajšia evalvácia sú podľa tohto konceptu kontraproduktívne.

Koncept nie je založený iba na vonkajšom meraní kvality, je založený na princípe triangulácie, počas ktorého sú odborníci v neustálom dialógu so školou a pozorovaným subjektom. Všetci pozorujú všetkých počas činnosti – *reflection-in-action* (Urban, 1998).

Boli stanovené tieto oblasti kvality:

- kvalita základného smerovania školy,
- kvalita programu a procesov,
- kvalita výkonov,
- kvalita personálu,
- kvalita zariadenia a priestorov,
- kvalita zriaďovateľa,
- kvalita nákladov,
- podpora kvality.

Kvalita jednotlivých dimenzií sa sleduje v postupnosti troch krokov (Kronberger Kreis, 1998):

- vypracovanie všeobecných pohľadov dobrej odbornej praxe – zmena štandardov kvality, formulácia toho, čo predstavuje najlepšiu odbornú prax,
- formulácia základných otázok, ktoré umožnia skúmanie kvality v materskej škole,
- konkretizácia indikátorov na základe určitých znakov dobrej odbornej praxe.

Proces prebieha tak, aby zodpovednosť za chod materskej školy prebrali odborníci, ale zároveň sa vyžaduje, aby sa na procese zúčastnili aj zriaďovatelia škôl a zamestnanci poradenských centier. Je úspešný za predpokladu, že budú splnené dve podmienky:

1. proces rozvoja kvality je stupňovaný sústavne všetkými zúčastnenými odborníkmi,
2. proces rozvoja kvality je odborníkmi neustále kontrolovaný – nie dotazníkmi, ale priamou zodpovednosťou zriaďovateľa.

Koncept dialogického rozvoja kvality v materskej škole je príspevkom rozvoja odbornosti v oblasti predprimárneho vzdelávania. Rozvoj kvality – môže byť chápaný ako reflexia vlastnej praxe – je bezpodmienečnou súčasťou profesionalizácie (Urban, 1998).

2.1.5 KES-škála (Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS)

KES-škála vznikla ako európska (nemecká) verzia merania kvality Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), ktorú vytvorili Harms, Clifford v roku 1980 pre deti od troch do šiestich rokov. ECERS je nástroj, ktorý bol po mnohých úspešných analýzach a po výskume preložený a úspešne aplikovaný v mnohých štátoch. Je to prvý nástroj, ktorý môže byť na základe odborných kritérií použitý na hodnotenie pedagogickej kvality v materskej škole. (Tietze, 1997)

KES je nástroj, podľa ktorého sa môže merať procesuálna kvalita materskej školy a na základe zistení sa môžu nastaviť rôzne formy zlepšenia kvality. Autori uvádzajú tri základné oblasti kvality:

- **orientačná kvalita** – ciele, koncepty, predstavy o rozvoji dieťaťa,
- **štrukturálna kvalita** – počet detí na učiteľa, priestorové podmienky, vybavenie, kvalifikovanosť a ďalšie vzdelávanie,
- **procesuálna kvalita** – zaobchádzanie s dieťaťom, interakcia, spolupráca s rodinou...

KES je vytvorený tak, aby ho mohli aplikovať aj učitelia materských škôl, aj ich manažment po určitej príprave, ktorá si vyžaduje približne týždňový tréning. Meranie kvality trvá niekoľko hodín, resp. celý deň. Podľa neho sa dajú nastaviť nové procesy zlepšenia kvality materskej školy. Na základe týchto skutočností je možné konštatovať, že KES je pomerne jednoduchý nástroj. (Textor, online)

Cieľom KES je určiť, v akom rozsahu sú aspekty kvality v jednotlivých materských školách realizované. Obsahuje 37 položiek, ktoré sa vzťahujú na podporu rozvoja dieťaťa v psychickej, sociálnej, kognitívnej a emocionálnej oblasti. Formulácia položiek podľa Tietzeho (1997) vychádza z týchto piatich pedagogických princípov:

- deti sú aktívni aktéri procesu učenia sa, učia sa prostredníctvom aktivít, pomocou nich konajú, počúvajú, myslia, zbierajú skúsenosti,
- deti sa učia interakciou so svojimi rodičmi, učiteľmi a inými dospelými a interakciou s ostatnými deťmi, verbálna a nonverbálna interakcia s dospelými je dôležitou súčasťou procesu učenia sa dieťaťa,
- vhodné priestorové usporiadanie triedy dáva dieťaťu príležitosť na produktívnu interakciu, diskusiu s priateľmi,
- deti si vyžadujú emocionálnu podporu, aby sa cítili v bezpečí a boli chránené,
- správne priestorové usporiadanie má uspokojiť aj potreby dospelých.

Hodnotenie kvality prebieha podľa Tietzeho (1997) v siedmich oblastiach:

- starostlivosť o deti (5 položiek) – organizácia stravovania, starostlivosť o vlastné telo, čas na odpočinok, pozdravy pri príchode a odchode detí,
- vybavenosť priestorov (nábytok) pre deti (5 položiek) – vybavenosť priestorov nábytkom, pomôckami, ktoré podporujú pedagogickú prácu,
- komunikačné a kognitívne podnety (4 položky) – využívanie materiálov, aktivity a podnety zo strany učiteľky, ktoré podporujú, pomáhajú dieťaťu pri verbálnej komunikácii a pri podpore rozvoja myslenia detí (napr. rozlíšenie veľkosti, určenie času, určenie kauzálnych súvislostí, určenie logickej postupnosti),
- aktivity na rozvoj jemnej a hrubej motoriky (6 položiek) – materiál a aktivity, ktoré podporujú rozvoj jemnej motoriky (strihanie, maľovanie) a rozvoj hrubej motoriky (lezenie, behanie, skákanie),
- aktivity na rozvoj kreativity (7 položiek) – zameriavajú sa na otvorené, flexibilné aktivity, ktoré nemajú iba jedno riešenie (napr. hra so stavebnicou, dramatizácia, rolové hry), pozornosť je venovaná aj priestorovým podmienkam na hranie – možnosť hrania sa so stavebnicou viacerými deťmi,
- rozvoj sociálnej oblasti (6 položiek) – aktivity na rozvoj vlastnej identity, pozitívneho obrazu druhých detí, zameriavajú sa na rozvoj sociálnych kompetencií – práca v skupinách, vo dvojiciach,
- učiteľia a rodičia (4 položky) – priestorové podmienky vytvorené pre učiteľov a pre rodičov (pracovná atmosféra, možnosti ďalšieho rozvoja, požiadavky rodičov, možnosti spoločného stretnutia sa rodičov).

Škála hodnotenia jednotlivých položiek je od 1 po 7 (1 = nedostatočná kvalita, 5 = dobrá kvalita, 7 = výborná kvalita).

Všetky koncepty manažérstva kvality majú v mnohom spoločný trend – podporujú súťaživosť medzi materskými školami, čo je typické takmer pre všetky typy škôl v poslednom období. Dosaď uvádzané prístupy a pohľady na kvalitu materskej školy majú jednu spoločnú charakteristiku – uvádzajú kvalitu v komplexnom pohľade. Vízia kvality materskej školy je často spojená s cieľmi vzdelávacieho systému. Na základe uvedených prístupov je možné jednotlivé kritériá a indikátory zapracovať do strategických plánov školy. Treba ich poznať a vybrať si z nich tie, ktoré jednotlivým materským školám vyhovujú. Kvalitu na úrovni vstupov majú zabezpečiť štandardy vypracované aj pre materské školy, procesná kvalita je záležitosťou akontability (zodpovednosti materskej školy voči svojim „zákazníkom“, rovina efektu je závislá od techník evalvácie). Diskurz o možnosti uplatnenia manažérstva kvality je často chápaný ako efektívna cesta riadenia školy smerom k zlepšeniu výkonnosti v kontexte

neoliberálneho trojuholníka – evalvácia – štandardizácia – akontabilita. Prototypom takejto neoliberalnej správy škôl sú zavádzané koncepty manažérstva kvality, najmä model T.Q.M (Kaščák, Pupala, 2012). Jednotlivé modely sme charakterizovali v predchádzajúcich častiach. Ak pochopí každá materská škola vrcholy tohto trojuholníka, určite to prispeje k diferencovanému vnímaniu kvality konkrétnej materskej školy.

2.2 Kvalita materskej školy vo vybraných zahraničných školských systémoch

Podat' komplexný prehľad o všetkých možných prístupoch hodnotenia kvality vo všetkých školských systémoch sveta nie je zámerom tejto časti publikácie. Z tohto dôvodu v nasledujúcej kapitole rozoberáme situáciu v niektorých štátoch, ktoré majú rozpracovaný čiastkový systém merania kvality v materskej škole, a ich skúsenosti majú, resp. môžu mať vplyv na zabezpečenie kvality materskej školy na Slovensku. Vybrali sme si tieto štáty:

- Švédsko – z dôvodu, že predstavitelia nášho štátu hľadali v tejto krajine inšpiráciu na hodnotenie kvality,
- Austráliu – pretože má vypracovaný systém kvality a akreditácie v materskej škole,
- USA – pretože sa zameriavajú na štandardizáciu výkonov v materskej škole.

2.2.1. Austrálsky model akreditácie

Od 1. januára 1994 sa v Austrálii etabloval systém zabezpečenia kvality a akreditácie, ktorý je povinný pre všetky materské školy. Finančná podpora materskej školy zo strany štátu je realizovaná len v tom prípade, ak je predškolské zariadenie akreditované alebo práve prebieha proces akreditácie. Týmto spôsobom Austrália reagovala na skúsenosti v USA, kde prebiehal od roku 1984 dobrovoľný systém akreditácie predškolských zariadení na báze National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Koncom roka 1995 bolo v Austrálii podrobených akreditácii 99,5 % všetkých predškolských zariadení (NCAC, 1993).

Cieľom tohto procesu je zlepšenie a zabezpečenie kvality materskej školy, dosiahnutie aspoň definovaného „minima“ kvality. Na základe akreditácie sa rodičia môžu ešte pred zápisom dieťaťa informovať o dosiahnutej miere kvality, majú možnosť výberu predškolského zariadenia, ktoré dosahuje najvyššiu kvalitu. Toto vytvára neustále tlak na materskú školu – zlepšovať starostlivosť, výchovu a vzdelávanie detí, ktoré im boli zverené. Akreditácia musí byť obnovená raz za tri roky, čo znamená, že pre materské školy neexistuje obdobie oddychu.

V procese akreditácie musia materské školy vyplniť dotazník, ktorý obsahuje 52 kritérií. Kritériá sa vzťahujú na 4 oblasti kvality (Finzel, 1999):

1. interakcia medzi zamestnancami, rodičmi a deťmi,
2. program,
3. stravovanie, bezpečnosť, zdravie,
4. riadenie materskej školy, kvalifikovanosť zamestnancov.

V dotazníku je 20 kritérií vyznačených kurzívou, to znamená, že sú mimoriadne dôležité. Materské školy musia v procese akreditácie získať hodnotu 3 na štvorstupňovej škále, aby boli akreditované (pozri prílohu B a C).

Proces akreditácie prebieha v týchto piatich fázach (Textor, Martin, R., 2000):

1. Materská škola sa zaregistruje v National Childcare Accreditation Council (NCAC), ktorý vznikol v roku 1993. NCAC má približne 12 členov, ktorí sú vymenovaní austrálskym ministerstvom rodiny a pochádzajú z rôznych oblastí verejného života (ministerstvo, materské školy, rodičia, zriaďovatelia, vzdelávacie inštitúcie, vysoké školy...). Výbor sa stretáva priebežne po 4 – 7 týždňoch. Po registrácii zašle NCAC materskej škole príručku, ktorá sa týka 52 kritérií a postupu, ako aj ostatné potrebné materiály.
2. Materská škola má rok a pol na to, aby začala realizovať postupy na zabezpečenie kvality. Môže na to využívať rôzne inštitúcie, môže sa v tejto oblasti vzdelávať, môže využívať linku podpory a pomoci. Zároveň si musí vytvoriť výbor na akreditáciu zložený z rodičov, zamestnancov a manažmentu. Úlohou výboru je hodnotiť pedagogický proces a prácu materskej školy v zmysle 52 kritérií. V rámci tohto procesu sa rozďajú dotazníky (v 24 jazykoch) rodičom, zamestnancom a verejnosti. Ak akreditačná komisia nie je s výsledkami spokojná, môže celý proces zopakovať, dotazníky spracovať ešte raz, až kým sa nedosiahne minimálna úroveň. V tomto procese sa berie do úvahy priemerná hodnota dvoch dotazníkov. Ku každému kritériu sa môžu uviesť krátke poznámky, ako bolo dané kritérium splnené, aké opatrenia boli prijaté na zvýšenie kvality. Vzniknutá autoevalvačná správa sa zašle NCAC.
3. Po preskúmaní autoevalvačnej správy sa materskej škole zašle zoznam štyroch expertov (dvoch môže zamietnuť) z iných materských škôl, resp. vzdelávacích inštitúcií, ktorí sú na úlohu evalvátorov pripravovaní na špeciálnych kurzoch. Jeden z evalvátorov v dohodnutom termíne navštívi materskú školu počas dvoch dní. Hospituje v každej skupine, kontroluje priestory, rozpráva sa so zamestnancami a kontroluje koncepciu, týždenné a mesačné plány, diagnostikuje dieťa, zisťuje názory rodičov. Opäť vyplní autoevalvačnú správu, dotazník s 52 kritériami, pričom ku každému princípu doplní vlastný komentár. Svoje hodnotenie diskutuje s vedením materskej školy, ktoré má možnosť vyjadriť sa k správe. Materská škola dostane formulár, v ktorom sa môže vyjadriť k práci evalvátora. Po vyplnení ho zasiela NCAC. Evalvátor má zákonom zakázané rozprávať o výsledkoch a kvalite navštívenej

materskej školy. MŠ je povinná o hodnotení komunikovať s rodičmi, kolegami, ale meno evalvátoru nie je možné zverejniť.

4. Formulár a autoevalvačná správa vytvorená evalvátorom sa spracúva v NCAC. NCAC vymaže všetky identifikačné údaje materskej školy a zašle dokumenty trom moderátorom, ktorí hodnotia zhruba 45 zariadení. Oni určia plán akreditácie. Základným predpokladom je vysokoškolské vzdelanie moderátorov v danom odbore a minimálne 8 rokov praxe v odbore. Zaručujú rovnaké pravidlá posudzovania v celom štáte.
5. Po prehodnotení zašle NCAC predškolskému zariadeniu výsledok akreditácie:
 - **Odmietnutie** – materská škola má rok na zlepšenie kvality a začatie nového procesu akreditácie.
 - Vydá **akreditáciu na jeden rok**, ak je maximálne 20 kritérií hodnotených „dostatočne“ a 32 kritérií hodnotených „dobre“.
 - Vydá **akreditáciu na dva roky**, ak 26 kritérií (aj tie dôležité) je hodnotených „veľmi dobre“.
 - Vydá **akreditáciu na tri roky**, ak je 42 kritérií hodnotených „veľmi dobre“.

Ak materská škola nie je akreditovaná, zamestnanci sú preškolení o kritériách, ktoré boli hodnotené nedostatočne, a sú oboznámení s tým, kedy sú kritériá splnené aspoň na minimálnej úrovni. Predškolské zariadenie si potom vypracuje plán, ako chce dosiahnuť vytýčené ciele. Tento plán je zaslaný moderátorom, pričom materská škola má rok na splnenie kritérií. Ak evalvátor alebo moderátor nenájde dôkazy o zlepšení, môže dať NCAC podnet, aby parlament zverejnil meno materskej školy. Po roku, ak nedôjde k zlepšeniu, môže byť pozastavená finančná pomoc zo strany štátu.

Austrálsky model akreditácie je prvý model, ktorý má zákonnú podporu. Zároveň je to prvý program zabezpečenia kvality financovaný štátom a musia ním prejsť všetky materské školy. Veľký význam má autoevalvácia materskej školy. Na druhej strane je veľmi dôležitá aj externá evalvácia – tzv. peer-evalvácia (evalvátorom z inej materskej školy). Relevantnú úlohu v tomto procese zohrávajú aj učitelia, ktorí majú najdôležitejší vplyv na dieťa, a rodičia, ktorí môžu priamo vstupovať do tohto procesu. Významným momentom je aj platnosť akreditácie, pretože materská škola sa musí neustále snažiť, aby sa zlepšovala vo svojej práci.

2.2.2. Kvalita starostlivosti o deti v predprimárnom veku v USA

Starostlivosť o deti v USA pred plnením povinnej školskej dochádzky je plná rozporov a môže byť považovaná za neorganizovanú, až chaotickú. Kvalita zariadenia závisí od každého štátu a od požiadaviek rodičov – môže mať veľmi vysokú úroveň na jednej strane a nedostatočnú

úroveň na druhej strane. Príčinou takéhoto chaosu môže byť nedostatočná angažovanosť štátu do kvality starostlivosti o deti. Prvé náznaky starostlivosti o deti sa objavujú v roku 1968, keď boli Federal Interagency Day Care Requirements vypracované štandardy na vzdelávanie personálu, ktorý sa zaoberá starostlivosťou o deti. V roku 1981 za vlády Reagana boli štandardy zrušené, zodpovednými za programy starostlivosti o deti sa stali vlády jednotlivých štátov, ich úlohou bolo nastaviť a kontrolovať výchovné programy.

V súčasnosti je predprimárna starostlivosť o deti prevažne v privátnych rukách, je kontrolovaná mestami a jednotlivými štátmi. Toto všetko spôsobilo zníženie kvality, a to hlavne v zariadeniach, ktoré sa starajú o deti rodičov s nižším príjmom. Tieto skutočnosti potvrdzujú fakt, že kvalita starostlivosti o deti v predškolskom veku je priamo závislá od legislatívy – ak si ju legislatíva nevyžaduje, kvalita klesá.

V súčasnosti sú materské školy v USA pričlenené k základným školám (*Elementary Schools*). V tomto ponímaní sú materské školy chápané ako súčasť amerického školského systému. Materská škola je jednoročný program – stupeň „K“, v rámci ktorého sú deťom sprostredkované základné vedomosti z čítania a počítania. Návšteva materskej školy je bezplatná a dobrovoľná. Denný režim MŠ sa podobá klasickej škole – poldenná alebo celodenná starostlivosť. Po prihlásení plní dieťa povinné kurikulum. Takúto materskú školu majú len niektoré štáty. V ostatných štátoch chodia deti do materskej školy každý druhý deň (spravidla v pondelok, stredu a každý druhý piatok). Po absolvovaní MŠ dieťa plynulo prechádza do základnej školy. (Zdroj: wikipedia)

Okrem tejto formy materskej školy existujú aj tzv. *Child Day Care*. Ich program sa líši od klasickej MŠ, pretože sú v nich batolátá od 3 mesiacov až po 5-ročné deti. Tieto centrá nedostávajú žiadnu podporu, sú podporované najčastejšie lokálnymi organizáciami alebo zamestnávateľmi. Je v nich pomerne vysoký poplatok, ale ich prevádzka je časovo flexibilná, čo umožňuje rodičom plnohodnotne sa venovať práci. Okrem učiteliek v nich pracujú opatrovatelky, dobrovoľníčky, ale aj špeciálni pedagógovia – logopédi, špecialisti – učitelia cudzieho jazyka, tanca, jogy. (Zdroj: wikipédia)

Kvalita týchto zariadení je rôznorodá. Stará sa o ňu na jednej strane loby rodičov (pretože platia), na druhej strane sú za ňu zodpovedné aj inštitúcie (napr. *National Association for the Education of Young Children*, ktorá vypracovala akreditačné programy a dáva rodičom podnety na kvalitu materskej školy).

National Association for the Education of Young Children vznikla v roku 1926 a jej úlohou je podporovať vývoj detí od 0 do 9 rokov. Mimoriadnu pozornosť venuje kvalite zariadení, ktoré sa venujú deťom. V tomto zmysle vytvorila v roku 1985 akreditačný program, štandardy pre programy a ponuku základného vzdelania. Na internetovej stránke <http://www.naeyc.org/> informuje verejnosť o systéme a ponúka rodičom a odbornej

verejnosti informácie o svojej činnosti, o kvalite jednotlivých zariadení. Na stránke asociácie je zverejnených 10 štandardov a kritériá akreditácie, ktoré slúžia aj rodinám a pomáhajú im rozhodnúť sa, ak hľadajú vhodné centrum alebo materskú školu pre svoje dieťa. Ak chce centrum alebo materská škola získať akreditáciu, musí splniť všetkých 10 štandardov. NAEYC nepredpisuje konkrétny program, centrá a materské školy si môžu navrhnúť svoj učebný plán alebo si vybrať komerčne prístupný učebný plán.

Štandardy sú nasledovné:

- Štandard 1: Vzťahy s dospelými
- Štandard 2: Učebný plán
- Štandard 3: Výučba
- Štandard 4: Hodnotenie pokroku dieťaťa
- Štandard 5: Zdravie
- Štandard 6: Učítelia
- Štandard 7: Rodina
- Štandard 8: Vzťahy s okolím
- Štandard 9: Fyzikálne prostredie
- Štandard 10: Vedenie a riadenie

Štandard 1: Vzťahy s dospelými

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Podporuje program pozitívne vzťahy medzi deťmi a dospelými?
2. Je u dieťaťa rozvíjaný zmysel pre hodnoty, spolupatričnosť ku komunite?
3. Boli dospelí a deti pozitívne vítaní na návšteve?
4. Pomáhajú učítelia deťom adaptovať sa?
5. Podporujú a hodnotia učítelia detskú prácu, sú deti uznávané?
6. Sú deti podnecované k spoločnej hre?
7. Pomáhajú učítelia riešiť problémy, snažia sa o alternatívne riešenia?

Štandard 2: Učebný plán

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Podporuje program vzdelávanie a rozvoj týchto oblastí: sociálnu, emocionálnu, telesnú, jazykovú a kognitívnu?
2. Je učebný plán napísaný metodicky vhodne pre učiteľov, pomáha im v práci?
3. Zahŕňa učebný plán ciele?

4. Koreluje obsah s cieľmi? Sú denné plány a ostatné materiály v súlade s cieľmi?
5. Majú deti možnosť rozvíjať sa prostredníctvom prieskumu a zábavou?
6. Podporujú použité materiály experimentovanie a túžbu učiť sa?
7. Sú aktivity zamerané na podporu uvažovania, riešenia problémov?

Štandard 3: Výučba

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Používajú sa vhodné a efektívne metódy výučby, ktoré umožňujú u detí rozvoj v kontexte kurikulárnych cieľov?
2. Rešpektujú učiteľia učebné štýly, potreby a schopnosti detí?
3. Je každý deň umožnené deťom pracovať samostatne alebo v skupinách?
4. Sú realizované aktivity aj vo vonkajších priestoroch?
5. Je vystavená detská práca v priestoroch centra alebo materskej školy?
6. Menia učiteľia stratégie s cieľom reagovať na individuálne potreby detí?

Štandard 4: Hodnotenie pokroku dieťaťa

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Prebieha informovanie o dieťati systematicky, formálne alebo neformálne?
2. Prebieha hodnotenie citlivo?
3. Prebieha hodnotenie rôznymi metódami, sú vyhotovované kontrolné zoznamy, je jednoznačné škálovanie?
4. Sú hodnotiace metódy vhodné pre jednotlivé vekové skupiny detí, zahŕňajú všetky oblasti vývoja dieťaťa?
5. Dostávajú rodiny informácie pravidelne prostredníctvom rôznych stretnutí?

Štandard 5: Zdravie

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Chráni a podporuje program zdravie detí a zamestnancov?
2. Sú pedagogickí zamestnanci vyškolení na poskytnutie prvej pomoci?
3. Spia deti na chrbte?
4. Umývajú si deti ruky pravidelne, čistia si zuby pravidelne?
5. Sú povrchy pravidelne dezinfikované?
6. Zodpovedá strava zdravému životnému štýlu?

Štandard 6: Učítelia

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Podporuje sa ďalšie vzdelávanie učiteľov?
2. Sú pedagogickí zamestnanci kvalifikovaní, aké majú vzdelanie?
3. Sú pedagogickí zamestnanci školení ohľadom osnov a práce v tíme?

Štandard 7: Rodina

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Vytvára a udržiava program vzťahy a spoluprácu s rodinou?
2. Sú vzťahy založené na dôvere?
3. Sú rodiny podporované a vítané, nerozlišujú sa rodiny podľa pôvodu?
4. Vypočujú si učítelia názory rodičov na skvalitnenie a úpravu osnov?
5. Využívajú sa rôzne stratégie komunikácie s rodinou?

Štandard 8: Vzťahy s okolím

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Sú vytvárané vzťahy so zriaďovateľom, komunitou, obcou?
2. Navštevujú sa múzeá, parky, knižnice, ZOO?
3. Spolupracuje sa s miestnymi umelcami pri rozvoji nadania detí?

Štandard 9: Prostredie

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Je deťom poskytnuté zdravé, čisté vonkajšie a vnútorné prostredie?
2. Je prostredie riadne vybavené, je nábytok pohodlný, bezpečný?
3. Je detský nábytok primeraný?
4. Sú vonkajšie plochy, ihriská bezpečné?
5. Sú nainštalované lekárničky, hasiace prístroje, bezpečnostné zariadenia? Sú tieto zariadenia k dispozícii a v dobrom stave?

Štandard 10: Riadenie a vedenie

Čo je potrebné hľadať v programe:

1. Aké princípy, postupy a systémy riadenia škola implementuje?

2. Je vypracovaný program kvality materskej školy, sú vypracované postupy na zlepšenie kvality?
3. Má manažér dostatočné vzdelanie?
4. Sú v materskej škole zavedené certifikované systémy?
5. Koľko detí pripadá na jedného učiteľa?

Podľa výskumov vychádza v súčasnosti na jedného učiteľa 5 detí vo veku 5 rokov, ktorých rodičia majú dobrý príjem, a 20 detí rodičov s nižším príjmom. V priemere je to teda desať detí na jedného učiteľa v MŠ. (Hofferth a kol., 1991)

Podľa výskumov v USA je možné konštatovať, že výsledky, ktoré dosahujú deti v kognitívnej, sociálnej, osobnostnej oblasti a v oblasti kreativizácie, sú u detí, ktoré navštevovali materskú školu, podobné ako u detí, ktoré ju nenavštevovali. Ak sú výsledky výskumu vyhodnotené detailne z rôznych aspektov, môžeme konštatovať tieto výsledky (Clarke-Stewart, K. A., 1998):

- psychické okolie, správanie sa učiteľov, kurikulum a počet detí korelujú s rozvojom dieťaťa,
- je prekvapujúce, že kognitívny a sociálny rozvoj detí nezávisí od množstva hračiek, od veľkosti priestorov,
- oveľa dôležitejšie pre rozvoj dieťaťa je usporiadanie priestorov a kvalita používaných materiálov,
- deti sa vyvíjajú oveľa lepšie v priestoroch, ktoré sú čisté, bezpečné, majú rôzne kútiky na hranie, ktoré sú vybavené podľa ich záujmu, a aktivity sú orientované na deti.

Dôležitým komponentom zabezpečenia kvality sú učitelia. Sociálne a kognitívne zručnosti detí dokážu rozvíjať vtedy, ak sa nezameriavajú iba na starostlivosť, ale rozvíjajú aj výchovnú zložku a kognitivizáciu dieťaťa. Učiteľky, ktoré sú vzdelávané najmä v oblasti rozvoja dieťaťa, majú tendenciu akademického rozvoja dieťaťa – orientujú sa na čítanie, počítanie, učenie. Menšiu pozornosť venujú aktivitám, ktoré rozvíjajú sociálne, emocionálne kompetencie. Takáto orientácia je dôležitá pri intelektuálnom rozvoji dieťaťa, nevplýva pozitívne na sociálny rozvoj (Clarke-Stewart, K. A., 1998).

Ďalším dôležitým aspektom kvality je kurikulum. Učitelia neplánujú každú aktivitu v triede, aby dieťa mohlo slobodne rozvíjať svoje potreby a záujmy. Deti profitujú z toho, že môžu slobodne skúmať javy, hrať sa a učiť sa to, čo ich zaujíma. Kurikulum vychádza z rôznych koncepcií (Montessori, Piaget), je veľa kurikul, ktoré sa orientujú na rozvoj vedomostí a pod.

Na základe týchto skutočností je možné konštatovať, že:

- vyššia kvalita predprimárnej starostlivosti pôsobí pozitívne na učenie a správanie sa dieťaťa,
- kvalita sa v tomto poňatí dá definovať nasledovne – dobre štruktúrované a stimulujúce psychické prostredie, kvalifikovaný pedagóg, vyvážené kurikulum a relatívne malé triedy,
- lepšie financovanie predprimárnych zariadení by malo vplyv na rozvoj kvality (Clarke-Stewart, K. A., 1998).

1.2.1 Švédsky pohľad na kvalitu materskej školy

Švédsko je jednou z krajín s najvyššou pôrodnosťou v Európe (1,90 detí na jednu ženu), ale je aj jednou z krajín s najvyšším podielom zamestnaných žien (90 %) s deťmi v predškolskom veku. Viac ako 50 % detí od 2 do 6 rokov navštevuje rôzne predškolské zariadenia, ktorých počet v poslednom období enormne narástol. S tým súvisí aj zvýšená zodpovednosť štátu za výchovu, ako aj za predškolskú starostlivosť. (Zdroj: Eurostat, online) Od polovice 70. rokov sa vo Švédsku kladie dôraz na to, aby materské školy fungovali ako zariadenia s celodennou, resp. poldennou starostlivosťou o deti. S touto tendenciou úzko súviselo stanovenie cieľov a metód práce v predprimárnom vzdelávaní, kvalifikovanosti pedagogických zamestnancov, čo bolo prelomové v oblasti predprimárneho vzdelávania v Európe aj vo svete. Stanovenie cieľov, metód a kvalifikovanosť zamestnancov má vplyv na kvalitu predprimárneho vzdelávania. Práve spojenie kvalifikovanosti, definovania cieľov, existencie hodnotového systému demokratickej spoločnosti viedlo k dostatočne kvalitatívnemu a hodnotnému predprimárnemu vzdelávaniu.

Ďalším dôležitým faktorom, ktorý pôsobí na kvalitu materskej školy, je organizačná forma práce materských škôl. Dnes sú vo Švédsku triedy delené na triedy s deťmi od 1 do 3 rokov a deťmi od 4 do 7 rokov (vo Švédsku sa začína povinná školská dochádzka v siedmom roku veku dieťaťa). Práve interakcia vekovo zmiešaných detí prispieva k rozvoju sociálneho učenia sa – deti sa od seba učia prirodzeným spôsobom, dávajú na seba pozor. Na druhej strane práve táto heterogénnosť skupín spôsobuje, že učiteľky musia pripravovať rôzne aktivity, aby uspokojili potreby všetkých detí. Často sa stávalo, že zabúdali na väčšie deti, pretože tie menšie si vyžadovali ich pozornosť.

Kritériá kvality

Medzi základné kritériá kvality patria tie, ktoré slúžia na rozvoj dieťaťa. V stanovení kritérií kvality ide predovšetkým o (Pramling, I. 1990):

- spôsob práce s deťmi,

- vzťah učiteľov k deťom,
- plánovanie a stanovenie cieľov,
- spoluprácu s rodičmi, pracovné prostredie,
- vybavenosť tried pomôckami,
- kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov,
- možnosti ďalšieho vzdelávania,
- evalváciu a administratívnu podporu.

Kvalita je vnímaná vždy z pohľadu obsahu a kontextu, to znamená, že definovanie kvality treba vždy vnímať v kontexte švédskej spoločnosti, pretože starostlivosť o deti je základná úloha sociálneho štátu. Základným cieľom „**Social Service Act**“, pod ktorý patrí aj starostlivosť o deti v predškolskom veku, je výchova demokratickej osobnosti – osobnosti, ktorá rešpektuje iných, je otvorená, vie spolupracovať s ostatnými, má vlastný názor, vie riešiť svoje problémy a problémy iných. To znamená, že úlohou materskej školy je rozvíjať pozitívnu identitu dieťaťa a sprostredkovať vedomosti o okolitom svete. (Pramling, I. 1990)

Mimoriadna pozornosť je vo švédskom systéme venovaná príprave detí jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky. Výskumy ukázali, že tieto deti si vyžadujú mimoriadnu pozornosť, pričom ťažiskom výchovy v predškolskom veku musí byť ozrejenie rôznych spôsobov, prístupov a ciest, ako si deti môžu osvojiť rôzne fenomény súčasného sveta. To znamená, že úlohou učiteľa je naučiť ich pochopiť svet rôznymi spôsobmi.

Základné princípy, ktoré rozvíjajú sebavedomie detí a vytváranie vlastných skúseností (Pramling, Mardsjö, 1994):

1. Učenie má činnostný, ako aj obsahový aspekt. Ak sa obsah mení na základe situácie, musí sa vzťahovať stále na činnosť alebo opačne. Obsah a činnosť musia byť tematizované. Východiskom a cieľom výchovy sú úvahy detí o obsahu a o spôsobe konania – *čo a ako sa učiť?* Činnosť má metakognitívny charakter, dieťa o nej musí rozmýšľať.
2. Ťažiskom sú rôzne aspekty a fenomény prostredia, v ktorom sa dieťa nachádza. Ak dieťa niektorý fenomén nepochopí, proces učenia sa nie je zmysluplný.
3. Reflexia je metóda výchovy. Pri reflexii určitých fenoménov u detí treba využiť rôzne materiály, aktivity, hry, situácie. Aby boli deti v určitých situáciách vedené k premýšľaniu a rozprávaniu, musia učitelia využívať také otázky, ktoré by za normálnych okolností nevyužívali. Vo výchove sa využívajú rolové hry, maľby, hudba, aby deti mohli vyjadriť svoje myšlienkové pochody určitou formou.
4. Učitelia musia poznať rôzne formy rozvíjania myslenia. Musia vedieť, že deti sa učia od seba navzájom, tzn. musia vyzdvihovať rozdiely medzi deťmi a nie rozvíjať

uniformitu. Deti musia byť konfrontované rôznymi spôsobmi myslenia – nákresemi, hrou, rozhovorom.

5. Učenie sa musí chápať ako časť získavania skúseností o svete, a to rôznymi postupmi a cestami.

Učiteľia musia týchto päť základných princípov využívať v praxi, pričom k nim treba priradiť rôzne kompetencie. Tento prístup si od nich vyžaduje disponovanie určitými odbornými kompetenciami. Švédske ponímanie kvality je jednoznačne orientované na kvalitatívne učenie. Čo musí učiteľ vedieť, aby bol schopný rozvíjať proces učenia detí v predškolskom veku? Musí rozumieť tomu, čo si deti myslia o určitých obsahoch a témach, musí vedieť deti motivovať a podnecovať u nich proces myslenia.

2.3 Prínosy zahraničných skúseností pre materské školy na Slovensku

Na základe uvedených skutočností je možné konštatovať, že v súčasnosti existuje veľa prístupov k riadeniu a zabezpečeniu kvality materských škôl. Otázkou je, či môžu byť pre slovenské školstvo inšpiráciou. Je na každej materskej škole, aby zaujala k otázke kvality vlastné stanovisko.

Prínosy zahraničných skúseností sú viditeľné v niekoľkých rovinách:

- **metodická rovina** – tieto postupy sú overené v praxi, sú vypracované rôzne nástroje, odporučené rôzne pravidlá, ktoré materské školy môžu vo svojej praxi využívať.
- **realizačná rovina** – v odborných publikáciách sú skúsenosti so zabezpečením kvality pravidelne zverejňované, čo môže byť prínosom pre materskú školu, ktorá sa pokúsi proces zabezpečenia kvality naštartovať.

Obe roviny poskytujú podnety na inšpiráciu alebo modifikáciu nástrojov a techník vhodných na zabezpečenie kvality materských škôl. Dôležitým aspektom pri procesoch rozvoja kvality je spolupráca jednotlivých subjektov – je to viditeľné napr. pri austrálskom modeli akreditácie, kde je nevyhnutná spolupráca jednotlivých zamestnancov školy, zriaďovateľa, rodičov, ktorí sa v prvotnej fáze podieľajú na hodnotení kvality materskej školy. Následne je viditeľná spolupráca týchto subjektov s NCAC, ktorého členovia sú odborníci z rôznych oblastí predprimárneho vzdelávania.

Veľmi dôležitým aspektom, ktorý je viditeľný v zahraničných prístupoch zabezpečenia kvality, je interná evalvácia. Materské školy majú povinnosť využívať rôzne nástroje, techniky na svoje vlastné hodnotenie kvality. Tento proces nie je jednoduchý. Ak chcú materské školy naštartovať interné hodnotenie, čaká ich neľahký proces. Práve interná evalvácia môže byť impulzom zlepšovania kvality každej materskej školy.

Získané poznatky môžu byť inšpiráciou pre ďalšiu prácu manažmentu, učiteľov, rodičov a zriaďovateľov, ktorí majú priamy vplyv na kvalitu materskej školy.

Odpoveď na otázku *Prečo sa máme zaoberať otázkou kvality?* je veľmi jednoduchá – rodič si v súčasnosti môže vyberať, do akej školy dieťa dá, konkurencia medzi materskými školami rastie aj vďaka súkromnej sfére.

V budúcnosti bude zaujímavé sledovať vývoj pohľadov na posudzovanie kvality materských škôl na Slovensku, ktorý bude určite ovplyvnený konceptom celoživotného vzdelávania viažuceho sa na činnosť v materských školách. Je možné, že tak, ako sa vo svete na posudzovanie kvality materských škôl využívajú rôzne systémy manažérstva, budú sa tieto systémy využívať aj na Slovensku, resp. v materských školách sa budú používať identické indikátory kvality ako v bežnom školskom vzdelávaní, pretože materské školy sa stali súčasťou sústavy škôl. Náznakom toho sú aj vzdelávacie štandardy predškolského vzdelávania. Aj keď o kvalite materských škôl budeme uvažovať vo všeobecnej rovine, každá MŠ si bude musieť v budúcnosti vypracovať a prijať špecifické a rozumné indikátory kvality, ktoré síce môžu vychádzať z medzinárodných skúseností a koncepcií manažérstva kvality, ale pri ich tvorbe bude určite zohrávať dôležitú úlohu sociokultúrne prostredie materskej školy. Významným faktorom ovplyvňovania požiadaviek zameraných na kvalitu materských škôl bude záujmová skupina rodičov.

3 POSTUPNOSŤ KROKOV NASTAVENIA KVALITY MATERSKEJ ŠKOLY

Kvalita školy nie je rodičom pri zápise známa. Aj informácia, ktorú majú k dispozícii, nemusí byť spoľahlivá. Pri výbere materskej školy často uplatňujú jediné kritérium, ktorým je najkratšia vzdialenosť. Táto skutočnosť nemusí byť pre dieťa vhodná, pretože škola môže byť zaťažovaná zlozvykmi a stereotypmi.

Vhodne nastavené procesy smerujúce k zabezpečeniu kvality materskej školy môžu poukázať na jej silné a slabšie stránky. Nie je to beh jednotlivca, ale otázka zapojenia všetkých partnerov – rodičov, zriaďovateľov, učiteľov.

Procesy a javy v škole je možné sledovať z dvoch pohľadov – pohľad na celok (tzv. makro pohľad) alebo na jednotlivcov (tzv. mikro pohľad).

Cieľom tejto časti je poukázať na možné oblasti, v ktorých sa dá sledovať kvalita materskej školy, kritériá kvality, nástroje, ktoré môžu byť pre jednotlivé materské školy nápomocné pri posudzovaní kvality ich práce.

Otázka týkajúca sa kritérií a indikátorov kvalitnej školy nie je vo všeobecnosti jednoznačne zodpovedaná (pozri 1. kapitolu). Očakávaná vo vzťahu k materskej škole sú diferencované vzhľadom na skupiny, ktoré si vlastným spôsobom vytvárajú predstavy o MŠ, o jej poslaní. Tieto očakávania si vytvárajú zriaďovatelia, rodičia, deti, učitelia, ostatní zamestnanci materskej školy. Môžu sa navzájom dopĺňať, ale môžu byť aj vo vzájomnom rozpore. Z toho vyplýva, že materská škola nemôže uspokojiť všetkých.

3.1 Definovanie oblastí merania kvality materskej školy

Prvým krokom pri meraní kvality je definovanie základných oblastí, v ktorých sa kvalita materskej školy bude sledovať.

Štátny vzdelávací program pre materské školy (ŠVP, 2008) s názvom Dieťa a svet je integrovaný do štyroch tematických okruhov – Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra. Z obsahového hľadiska sú tematické okruhy zamerané na nasledujúce kompetencie:

Ja som – na rozvíjanie osobnostných kompetencií, zmyslov, vzťahu dieťaťa k rodine a k okoliu, na sebaopoznanie, sebaaprezentáciu, na sociálne, emocionálne, motorické a kognitívne vnímanie života dieťaťa (telesný, duševný, duchovný, sociálny a emocionálny život).

Ľudia – na rozvíjanie sociálnych skúseností a vzťahu k spoločenstvu ľudí, na kontakty s ďalšími skupinami ľudí, na oboznamovanie sa s pracovnými a inými aktivitami ľudí, na rozvíjanie predstáv o miestach, kde ľudia žijú a tvoria, o prostrediach, v ktorých sa nachádzajú, o multikultúre, etnikách, rasách (ďalší ľudia, ľudstvo).

Príroda – na rozvíjanie poznania elementárnych zákonitostí života na Zemi, prírodných javov, živých i neživých predmetov, na formovanie začiatkov ekologickej kultúry, na vytváranie (formovanie) pohľadu na svet prírody a vzťahu k prírode, na vytváranie základov svetonázoru a získavanie základných vedomostí o Zemi a vesmíre (Zem, vesmír).

Kultúra – na rozvíjanie kontaktov dieťaťa so svetom duševných činností ľudí, na rozvoj vnímania a uplatňovania hudobnej, literárnej a výtvarnej kultúry (predmetný svet, svet hry a svet umenia).

Tematické okruhy sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Plnia sa integrovane v globálnom a nepretržitom pedagogickom procese.

Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa:

1. perceptuálno-motorickú,
2. kognitívnu,
3. sociálno-emocionálnu.

Členenie vzdelávacích oblastí je výrazne teoretické, tematické oblasti sa interaktívne prepájajú, rozvíjajú celú osobnosť dieťaťa. Vzdelávacie oblasti v sebe zároveň v rôznej miere zahŕňajú podoblasti – pohybovú, zdravotnú, prírodovednú, matematicko-logickú, jazykovú, komunikatívnu, etickú, vlasteneckú, informačnú, umelecko-expresívnu (hudobnú, výtvarnú, literárnu), pracovnú, ako aj prierezové témy – osobnostný a sociálny rozvoj, ochranu života a zdravia, dopravnú výchovu – výchovu k bezpečnosti v cestnej premávke, environmentálnu, mediálnu, multikultúrnu výchovu, výchovu k tvorivosti, rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti, informačno-komunikačné technológie a rozvíjanie digitálnej gramotnosti.

Cieľom tejto časti nie je rozpracovanie všetkých oblastí, ktoré definuje štátny vzdelávací program.

Na základe zahraničných skúseností sú vybrané oblasti, ktoré sa prelínajú celým edukačným procesom, tvoria súčasť štátneho vzdelávacieho programu, ale dotýkajú sa aj iných oblastí života materskej školy.

Navrhovanými oblasťami sú:

0. Zámery
1. Oblasti výchovy a vzdelávania
2. Kvalita kultúry procesu vyučovania a učenia sa
3. Kultúra materskej školy
4. Vedenie a riadenie materskej školy
5. Rozvoj zamestnancov

Z navrhovaných oblastí je viditeľné, že sa nezameriavajú iba na merateľné javy. Výskumy v 70. rokoch 20. storočia v odbornej pedagogickej sfére zisťovali znaky kvality školy, a to vnútorné znaky konkrétnej školy a nie vonkajšie porovnateľné znaky. Rozdiely vo výchove medzi deťmi sa vysvetľovali spočiatku najmä vo vzťahu k rodinnému prostrediu, nadaniu, vstupným kognitívnym charakteristikám. Výskum realizovaný v 70. rokoch 20. storočia však ukázal, že štatisticky významný vplyv na výkonnosť a správanie detí majú tieto atribúty: správanie učiteľa, vyžadovanie výkonu, využívanie odmien a podnetov, prevažujúca pochvala nad kritikou, nízka fluktuácia v učiteľskom zbore, kooperácia a hodnotový konsenzus v učiteľskom zbore, konštruktívne zvládanie konfliktov medzi učiteľmi, záujem o deti (Kaščák, Pupala, 2011). Z výskumu vyplynulo, že tieto „mäkké“ atribúty majú väčší vplyv na kvalitu školy ako „tvrdé“ atribúty. Nebola preukázaná kauzálna súvislosť medzi výkonnosťou detí a rozpočtom, či medzi počtom detí v triedach, ani technický stav budovy a jej veľkosť nemajú vysoký stupeň relevancie. Práve tieto „mäkké“ atribúty považujeme za étos alebo kultúru danej materskej školy. Preto sa vo vymedzení kritérií a indikátorov kvality zameriavame skôr na oblasti kultúry školy – kultúra procesu vyučovania a učenia sa, kultúra školy, kvalita riadenia a vedenia ľudí, ktoré sú veľmi ťažko merateľné.

3.2 Zámery

Na základe uvedených skutočností je možné definovať pri zabezpečení kvality nasledujúce zámery:

- **rozvíjať kompetencie** – primeraná pedagogická kvalita procesov umožní rozvoj všetkých kompetencií dieťaťa a učiteľa – psychomotorické kompetencie, osobnostné (intrapersonálne) kompetencie, sociálne (interpersonálne) kompetencie, kognitívne kompetencie, učebné kompetencie, informačné kompetencie,
- **rozvíjať komunikačné kompetencie** – v pedagogike sú tieto kompetencie kľúčové, pretože sú základným predpokladom edukácie,
- **rozvíjať „literacies“ (gramotnosti)** – materská škola umožňuje prvý kontakt dieťaťa s matematickými, jazykovými, prírodovednými a technickými obsahmi, dieťa sa v materskej škole stretáva so základmi cudzieho jazyka,

- **rozvíjať celú osobnosť dieťaťa** – základným princípom kvalitnej práce učiteľa materskej školy je rozvoj celej osobnosti dieťaťa – rozvoj kreativity, hudobnosti, jemnej a hrubej motoriky atď.; toto sú základné princípy pedagogickej práce v materskej škole,
- **podporovať individualitu dieťaťa** – kvalita práce spočíva v tom, že učiteľ pozná potenciál rozvoja dieťaťa a podmienky učenia sa každého dieťaťa, dieťa a učiteľ sa vzájomne rešpektujú.

3.3 Oblasti výchovy a vzdelávania

V tejto časti nie sú uvedené všetky oblasti, ktoré definuje štátny vzdelávací program. Sú vybraté tie, ktoré sú pre rozvoj dieťaťa dôležité a prelínajú sa celým edukačným procesom v materskej škole. Významným spôsobom ovplyvňujú kvalitu procesov MŠ. V nasledujúcej časti charakterizujeme rozvoj osobnosti (konceptie a hodnoty), komunikačné kompetencie, rozvoj matematických predstáv, rozvoj motoriky a oblasť mediálnej výchovy. V tabuľke sú definované kritériá kvality, k nim sú priradené indikátory – ukazovatele daného javu v materskej škole. Poslednú časť tvoria dokumenty, resp. preukázateľnosť daného javu – záznamy z pozorovania, forma pravidelného vyhodnocovania týchto údajov. V tejto publikácii nie je možné obsiahnuť všetky oblasti, uvedené oblasti môžu poslúžiť ako námety na inšpiráciu na tvorbu kritérií kvality.

Rozvoj osobnosti (kompetencie a hodnoty)

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
Sú rozvíjané osobnostné, sociálne a sociokultúrne kompetencie dieťaťa.	<ul style="list-style-type: none"> - Dieťa je vedené k tomu, aby plánovalo a realizovalo vlastné zámery a predstavy. - Dieťa je podporované pochvalou. - U dieťaťa je podporovaná hrdosť k rodine, k prostrediu, odkiaľ pochádza. 	poznámky v predpísanej dokumentácii, písomné prípravy, týždenné plány, správy

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Vysoko sú cenené osobnostné pozitíva dieťaťa a autonómia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dieťa má príležitosť pracovať v skupine na základe vlastného rozhodnutia. - Dieťa prejavuje verbálne a nonverbálne formy emocionality, reaguje so zvedavosťou a má radosť z učenia. - Dieťa vie reflektovať svoje procesy učenia a vie opísať a zhodnotiť výsledky svojej práce. 	<p>pedagogické pozorovanie</p> <p>dokumentácia individuálneho rozvoja dieťaťa</p> <p>portfólio úspechov dieťaťa</p> <p>výstava prác dieťaťa v materskej škole</p>

Komunikačné kompetencie

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Rozvíjanie jazykových kompetencií a gramotnosti prebieha v interkultúrnych dimenziách.</p> <p>Práca s jazykom bazíruje na diagnostike dieťaťa.</p> <p>Jazykové vzdelávanie sa orientuje na jazykové schopnosti dieťaťa a ponúka rôzne podnety a výzvy na komunikáciu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bilingválnosť a viacjazyčnosť sú prítomné v každodennej edukácii v materskej škole. - Učiteľky rozumejú deťom, rozprávajú jazykom dieťaťa (materinským). - V edukácii sa používajú detské knihy a iné materiály. - Výsledky každého dieťaťa sú dokumentované. - Učiteľ rozpráva zrozumiteľne, jeho tempo reči je primerané. - Učiteľ používa primerané jazykové konštrukcie, ktorým deti rozumejú. 	<p>dokumentácia/portfólio/ týždenné plány</p> <p>oslavy v materskej škole</p> <p>diagnostika a dokumentácia aktuálnych jazykových kompetencií</p>

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
Jazykové vzdelávanie je úlohou všetkých.	<ul style="list-style-type: none"> - Učiteľ využíva rôzne podporné vzory, modelové situácie a podporné rozprávanie. - Minimálne raz polročne sa jazykový rozvoj dieťaťa preberá s rodičmi, pokrok dieťaťa je dokumentovaný. 	

Rozvoj matematických predstáv

Kritérium	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
Systematicky sú rozvíjané predstavy o matematických fenoménoch a problémoch, predstavy o počte vecí, vzťahoch a štruktúrach (matematická gramotnosť).	<ul style="list-style-type: none"> - Dieťa je nútené v každodenných situáciách a edukačných hrách objavovať matematické súvislosti a priestorové náležitosti. - Dieťa súvislosti spracúva a reflektuje. - Vybavenosť priestoru vhodne podporuje rozvoj matematických predstáv dieťaťa. 	pedagogické pozorovanie

Rozvoj motoriky

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Podstatným elementom rozvoja dieťaťa je podpora pohybu a tento element má centrálny význam v materskej škole.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dieťa má možnosť vykonávať rôznorodé pohybové aktivity, ktoré sú obsiahnuté v dennom pláne. - Každému dieťaťu je umožnené nezávisle od jeho motorických zručností zažiť pocit úspechu v aktivitách zameraných na rozvoj jemnej a hrubej motoriky. - Usporiadanie priestoru zodpovedá potrebám dieťaťa, aby mohlo objavovať, rozvíjať sa a meniť rôzne činnosti. - Deťom je umožnený pobyt vonku zameraný hlavne na rozvoj hrubej motoriky a vonkajšie priestory sú vybavené tak, aby slúžili na rozvoj tejto motoriky. 	<p>pedagogické pozorovanie</p> <p>dokumentácia</p> <p>denný režim</p> <p>fotodokumentácia</p>

Mediálna výchova

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Prostriedkom a obsahom každodenných procesov výchovy a vzdelávania sú rôzne médiá.</p> <p>Obraz a text sú prostriedkom na rozvoj komunikačných kompetencií.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dieťa má prístup k rôznym médiám a získa kompetencie na prácu s médiami. - Dieťa zažíva situácie pri predčítaní alebo pri pozieraní filmu, ktoré sa končia komunikáciou o videnom a počutom. - Médiá sa využívajú na podporu kreativity a fantázie. - V materskej škole je kútik obrazov a kníh. - Skúsenosti dieťaťa s médiami sú tematizované, u dieťaťa sa rozvíja kritické myslenie pri práci s médiami. 	<p>dokumentácia</p> <p>týždenné plány</p> <p>vybavenie priestorov</p> <p>pozorovanie</p> <p>dokumentovanie v priebehu dňa</p>

3.4 Kvalita kultúry procesu vyučovania a učenia sa

Vytvorenie kultúry vyučovania a učenia sa je predpokladom a prostriedkom na uskutočnenie reformy v školstve. Najdôležitejšie otázky v oblasti školstva bezprostredne súvisia s kultúrou vyučovania a učenia sa. Dejiny pedagogiky podávajú príklady rôznych prístupov k vyučovaniu, ktoré sú alternatívou tradičného prístupu k procesom výchovy a vzdelávania. V súčasnosti existuje veľa dobrých skúseností z praxe, ktoré hovoria o novej kultúre

vyučovania a učenia sa. Pri nastavení kvality materskej školy je vhodné identifikovať bariéry, ktoré jej bránia v príprave novej kultúry vyučovania a učenia sa.

V tejto časti definujeme základnú koncepciu materskej školy, individuálny rozvoj a sociálne učenie, podporu a mentorstvo dieťaťa, adaptáciu dieťaťa a jeho nástup do materskej školy, systémy pozorovania a evalvácie. V tabuľke sú definované kritériá kvality, k nim sú priradené indikátory – ukazovatele daného javu v MŠ. Poslednú časť tvoria dokumenty, resp. preukázateľnosť daného javu – záznamy z pozorovania, forma pravidelného vyhodnocovania týchto údajov.

Koncepcia materskej školy

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Materská škola má vypracovanú koncepciu rozvoja, ktorá sa pravidelne vyhodnocuje.</p> <p>Metódy a materiály, ktoré sú uplatňované v edukačnom procese, sú kompatibilné s deklarovými cieľmi materskej školy.</p> <p>Vzdelávacia činnosť je plánovaná a rozvoj detí je vzhľadom na to štruktúrovaný.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Koncepcia bola vypracovaná a prerokovaná všetkými zamestnancami materskej školy. - Koncepcia bola prerokovaná aj so zriaďovateľom a radou školy. - Pravidelne sa o koncepte diskutuje na stretnutiach tímu: stále noví spolupracovníci sa angažujú v koncepcnej práci. - Materská škola má písomne rozpracovaný týždenný/mesačný/denný plán s cieľmi pre všetky vzdelávacie oblasti a obsah vzdelávania. Tento plán je všetkým k dispozícii. 	<p>prehľad dokumentácie</p> <p>zasadnutia tímu</p> <p>zápisnice</p> <p>týždenné plány a správy</p> <p>hospitácie</p> <p>portfólio dieťaťa</p>

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
	<ul style="list-style-type: none"> - Témy a metódy sú prispôsobené konkrétnym podmienkam a potrebám dieťaťa. 	

Individualizácia a sociálne učenie

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Všetky aktivity smerujú k podpore individuality každého dieťaťa a k posilneniu jeho sociálnych kompetencií.</p> <p>Hrové činnosti a edukačné aktivity umožňujú individuálne a kooperatívne skúsenosti.</p> <p>Podporuje sa heterogenita, pri skupinovej práci je vedome rozvíjaná.</p> <p>Vyžaduje sa inklúzia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vzdelávacie potreby dieťaťa sú diagnostikované vhodnými diagnostickými nástrojmi. - V priebehu dňa sa uskutočňujú zmeny v organizačných a sociálnych formách. - Správanie sa dieťaťa počas hrových činností a edukačných aktivít je dokumentované aj z dôvodu individuálnych rozhovorov s rodičmi. 	<p>pedagogické pozorovanie</p> <p>výsledky diagnostiky</p> <p>interview s dieťaťom a rodičmi</p> <p>podklady z pozorovania</p> <p>individuálne plány</p>

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Je umožnená účasť každého dieťaťa na edukačných aktivitách.</p> <p>Učiteľ včas diagnostikuje špecifické potreby dieťaťa.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Všetky opatrenia sú orientované na kompetencie dieťaťa.- Dokumenty a jednotlivé podklady informujú, aké kompetencie boli počas edukačnej činnosti dosiahnuté.- Deti so špecifickými poruchami dostávajú vhodné úlohy, existuje pre ne vhodný podporný koncept a kompenzačné pomôcky.- V materskej škole sa uskutočňuje systematický skríning oneskoreného vývinu.- Existujú rôzne formy kooperácie s odborníkmi.	

Podpora a mentorstvo dieťaťa

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Materiály, obsahy a procesy vytvárajú životný priestor pre dieťa, zodpovedajú jeho stupňu vývoja.</p> <p>Vyučovanie a učenie sa prebiehajú prostredníctvom podporných pedagogických systémov (scaffolding) a pomocou princípov mentorstva.</p> <p>V edukačných aktivitách sú témy, ktoré sú pre deti významné a zaujímavé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Použité materiály sú vhodné pre deti a pomáhajú im orientovať sa vo svete. - Materiál a aktivity, ktoré učiteľ realizuje, sú využívané tak, že bez podpory (jazykovej) by ich dieťa nemohlo splniť. - Použité materiály a knihy podporujú proces učenia sa dieťaťa. 	<p>dokumentácia</p> <p>portfólio dieťaťa</p> <p>pedagogické pozorovanie</p> <p>výstava prác dieťaťa</p>

Adaptácia dieťaťa a jeho nástup do materskej školy

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Prechod dieťaťa z domu do materskej školy a z materskej školy do základnej školy je plánovaný a prispôsobený podmienkam dieťaťa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existuje určitá koncepcia, ktorá sa cielene zaoberá prechodom dieťaťa z domu do materskej školy a z materskej školy do základnej školy. - S rodičmi sa komunikuje písomnou alebo inou vhodnou formou. - Pri nástupe dieťaťa do materskej školy existuje intenzívna práca s rodičmi. - Rodičia majú možnosť zúčastniť sa hospitácie. - Medzi materskou školou a základnou školou existujú projekty kooperácie, uskutočňujú sa spoločné aktivity. - Pri zápise do základnej školy si učitelia základnej školy pripravujú vstupnú diagnostiku dieťaťa. - Učitelia materskej školy a základnej školy sa navzájom vzdelávajú a pomáhajú si pri prechode dieťaťa. 	<p>analýza dokumentácie ročného, týždenného, mesačného plánu</p> <p>plán adaptácie</p> <p>plán spolupráce s rodičmi</p> <p>plán spolupráce so základnou školou</p>

Systémy pozorovania a evalvácie

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Materská škola disponuje koncepciou vnútroškolskej kontroly, plánom pedagogického pozorovania a kontroly dokumentácie.</p> <p>Edukačné procesy a výsledky učenia sa sú pravidelne merané a kontrolované vhodným nástrojom pozorovania a evalvácie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Používajú sa formy systematickej kontroly edukácie a dokumentácie. - Tieto formy kontroly sú súčasťou koncepcie materskej školy. - Pedagogickí zamestnanci majú kvalifikáciu v zmysle internej dokumentácie. - Učiteľ pozná nástroje evalvácie a podľa potreby ich vie vhodne použiť. - Rodičia dostávajú minimálne raz ročne písomnú informáciu o rozvoji svojho dieťaťa. - Učitelia praktizujú kolegiálne hospitácie. - Vedenie materskej školy minimálne raz ročne vedie s každým pedagogickým zamestnancom hodnotiaci rozhovor. - Z pravidelných stretnutí – pedagogických rád, zasadnutí metodického orgánu, porád existujú zápisnice. 	<p>analýza dokumentov</p> <p>pozorovacie hárky</p> <p>portfólio</p> <p>osvedčenie o kontinuálnom vzdelávaní</p> <p>dokumentácia výsledkov evalvácie</p> <p>dokumentácia o výsledkoch pozorovania a diagnostiky dieťaťa</p>

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
Interná evalvácia sa podľa možností dopĺňa externou evalváciou.	<ul style="list-style-type: none"> • výsledkoch evalvácie sa diskutuje v tíme, diskusie sa využívajú na zlepšenie kvality. - Externá evalvácia materskej školy sa uskutočňuje pravidelne a hodnotí pedagogický proces v MŠ. 	správy z externej evalvácie

3.5 Kultúra materskej školy

V nasledujúcej časti sa budeme venovať slovnému spojeniu „kultúra materskej školy“. Na prvý pohľad hovoríme o škole ako o mieste, kde sa deťom sprostredkujú poznatky. Bez toho, aby sme nevysvetlili pojem „kultúra“, nebude možné definovať kultúru materskej školy.

Človek ovláda svet pomocou rôznych symbolov – jazyk, viera, umenie... Miesto, kde dochádza ku kultivácii človeka, miesto, kde sa kultúra traduje, je škola. K vedomostiam a zručnostiam, ktoré dieťa v škole získa, patria normy, hodnoty a ideály kultúry. Cieľom tejto časti v tomto ponímaní nebude skúmanie kultúry. Naším cieľom bude rôznorodými príkladmi definovania kritérií a indikátorov týkajúcich sa kultúry školy prezentovať:

- rôznorodosť pojmu kultúra materskej školy,
- nedostatočné možnosti presného definovania konkrétnej kultúry materskej školy.

Niektoré aspekty kultúry školy nemôžu byť na základe konkrétnych ukazovateľov problematizované, preto sa často kultúra školy znázorňuje ľadovcom, ktorý má niektoré viditeľné znaky nad povrchom, ale skryté miesta pod ním. Tieto skryté miesta sú na prvý pohľad neviditeľné, potrebné je hlbšie skúmanie, aby sme vedeli tieto znaky identifikovať. Každá škola v tomto zmysle disponuje rôznymi mýtmi, hrdinami, symbolmi, ktoré vytvárajú jej identitu.

Kultúra každej školy je úzko spojená s jej rozvojom – kultúra a rozvoj školy sa vzájomne podmieňujú a dopĺňajú. Na to, aby sa škola mohla rozvíjať, je potrebné definovať, ktoré normy, postupy, tradície podstatne ovplyvňujú bežný vyučovací deň, aká je klíma školy, aké negatívne smerovania a sily, ktoré zabraňujú uskutočneniu želanej zmeny, je potrebné preklenúť. Základná otázka každého manažmentu školy znie: „Aké elementy kultúry školy

u nás prevládajúcej musíme prekonať, ktoré elementy musíme prízvukovať, aby sme dosiahli náš vytýčený cieľ?“

Odpoveď na túto otázku si musí dať každá škola podľa vlastného cieľa a smerovania, pretože tieto elementy sú pre jednotlivé školy jedinečné.

V tejto časti definujeme z kvalitatívneho hľadiska kritériá a indikátory jednotlivých podoblastí, ktoré sú prítomné v kultúre materskej školy.

Vybavenosť priestorov materskej školy ako vzdelávacej inštitúcie

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Priestorové a materiálne vybavenie koreluje so štruktúrou a koncepciou materskej školy.</p> <p>Materiál a vybavenie podporujú individuálne procesy učenia sa detí a povzbudzujú dieťa k rôznym aktivitám.</p> <p>Vonkajšie priestory sú miestom, kde sa deti stretávajú. Sú vybavené tak, aby podporovali skupinové formy hry a nové možnosti učenia sa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Každá trieda má vlastný vhodne vybavený priestor, v ktorom sa nachádzajú kúty na hru, aktivity, oddych a hygienu. - V triede je k dispozícii rôznorodý materiál na hrové a edukačné činnosti. - Materiál je deťom voľne k dispozícii, je poskladaný tak, aby podporoval samostatnosť dieťaťa. - Vonkajšie vybavenie materskej školy je bezpečné, dáva dieťaťu možnosť pohybu, ale aj možnosť na pokojnú hru. - Vedenie školy sa stará 	<p>návšteva materskej školy</p> <p>rozhovory</p> <ul style="list-style-type: none"> - s učiteľmi - s rodičmi - s vedením <p>návšteva materskej školy</p> <p>záznamy o údržbe</p> <p>dokumentácia o školeniach</p>

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Hygienické podmienky materskej školy zodpovedajú aktuálnym štandardom a ochraňujú intímnu sféru dieťaťa.</p> <p>Zodpovednosť za bezpečnosť je rozdelená medzi zriaďovateľa, vedenie materskej školy, učiteľov a rodičov.</p> <p>Všetky podmienky pobytu v materskej škole a mimo nej sú regulované a základné pravidlá sú dodržiavané.</p> <p>Odovzdanie dieťaťa pri príchode a odchode podlieha bezpečnostným predpisom</p>	<p>o pravidelnú údržbu a upratovanie materskej školy.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Projekt BOZP a PO je pre všetkých známy a dodržiavaný. - Pre rodičov je pripravený dokument, ktorý im je predložený pri zápise dieťaťa do materskej školy. - Rodičia sú minimálne raz ročne upozorňovaní na dodržiavanie bezpečnostných predpisov. - Otázky bezpečnosti sú v pravidelných intervaloch (aspoň raz za polrok) prerokované v tíme. - Existujú jasné predpisy na exkurzie a výlety. - Medzi rodičmi a materskou školou je písomná dohoda o tom, komu môže byť dieťa odovzdané. 	<p>zápisnice</p> <p>dokumentácia</p>

Poradenstvo a poskytovanie informácií

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Návšteva materskej školy je v princípe možná pre všetky deti.</p> <p>Materská škola má vypracované kritériá/priority na prijatie dieťaťa.</p> <p>Kritériá prijímania sú transparentné.</p> <p>Rodičom sa poskytuje pomoc a poradenstvo.</p> <p>Rodičom sa na základe ich záujmu poskytujú informácie o materskej škole (aj vo viacerých jazykoch podľa požiadavky).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zloženie skupiny odzrkadľuje kultúrnu a etnickú rôznorodosť. - Kritériá prijatia sú verejné a pre každého prístupné. - Materská škola má k dispozícii informačné materiály v rôznych jazykoch a v rôznej forme. - Podľa potreby je k dispozícii tlmočník. - Pedagogickí zamestnanci majú pravidelne konzultačné hodiny, podľa potreby komunikujú telefonicky alebo e-mailom. 	<p>kontrola podkladov</p> <p>rozhovor s učiteľmi a rodičmi</p> <p>analýza dokumentov</p> <p>hospitácie</p> <p>návšteva materskej školy</p> <p>skúmanie aktuálnosti informácií</p> <p>dokumentácia</p>

Spolupráca s verejnosťou

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Materská škola je otvorená všetkým organizáciám.</p> <p>Kultúra učenia sa a vzdelávania v materskej škole prebieha procesom interakcie, v komunikácii s deťmi, rodičmi a partnermi.</p> <p>Materská škola aktívne prezentuje navonok svoju prácu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existujú kontakty s inými materskými školami a základnými školami, so športovými a kultúrnymi organizáciami, s ostatnými partnermi. - Existujú inštitucionálne formy participácie medzi rodičmi a materskou školou. - Rodičia spolupracujú pri organizovaní slávností, výletov a projektov. - Materská škola vystupuje v rámci obecných, mestských osláv. - Materská škola sa zúčastňuje na tvorbe školského časopisu a internetovej stránky. 	<p>dokumentácia</p> <p>rozhovory</p> <p>dokumenty</p> <p>fotodokumentácia</p> <p>dokumentácia</p> <p>fotodokumentácia</p>

Sociálna klíma materskej školy

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Materská škola je miestom, kde sa stretáva učenie sa a život.</p> <p>Vzájomný rešpekt je samozrejímavý.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflektuje sa vzájomná spolupráca, hodnoty, viacjazyčnosť, rôzna kultúra, sociálny pôvod a riešenie konfliktov. - Denný režim, základné pravidlá správania sa, práce, hier a prestávky vyhovujú všetkým kultúram. - V dennom režime, v hre, v piesňach je viditeľná kultúrna diverzita. 	<p>dokumentácia</p> <p>rozhovory</p>

3.6 Vedenie a riadenie materskej školy

Každý vedúci zamestnanec vie, akú hodnotu má kvalitne vedený zamestnanec a kvalitné riadenie materskej školy. Na riadenie materskej školy a personálnej práce existuje veľa efektívnych nástrojov. Problematika riadenia a vedenia je tiež súčasťou kultúry materskej školy a patrí medzi „mäkké“ znaky kvality školy. V tejto časti sú uvedené základné kritériá a indikátory, ktoré môžu byť využité pri hodnotení kvality riadenia a vedenia.

Riadenie procesov

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Vedenie materskej školy pracuje tímovo pri spracovaní pedagogickej koncepcie.</p> <p>Vedenie materskej školy sa orientuje v základných cieľoch a úlohách materskej školy.</p> <p>V materskej škole je delegovaná zodpovednosť a úlohy, delegovanie prebieha tematicky, transparentne a dialógom.</p> <p>Vedenie materskej školy pozná a využíva základné elementy aktuálneho výskumu v oblasti predškolskej pedagogiky.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Existuje ročný plán, s ktorým sa pravidelne pracuje. Základné dáta sú prístupné aj elektronicky. - Písomná koncepcia je prístupná všetkým pedagogickým zamestnancom a rodičom. - Novoprijatí zamestnanci sú oboznámení so základnou koncepciou, majú k dispozícii príručku s najdôležitejšími cieľmi, skúsenosťami a pravidlami. - Uskutočňujú sa pravidelné stretnutia tímu/pedagogické rady/pracovné porady. - Vedenie školy sa ďalej vzdeláva a umožňuje vzdelávanie ostatným pedagogickým zamestnancom. - Dôležité výsledky sú písomne zdokumentované. 	<p>dokumentácia</p> <p>rozhovory</p> <p>online úlohy</p> <p>zápisnice</p>

Vedenie zamestnancov

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>V materskej škole existuje pevne stanovená štruktúra komunikácie.</p> <p>Materská škola má transparentnú organizačnú štruktúru.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vedenie školy realizuje s pedagogickými zamestnancami štruktúrované rozhovory (hodnotiace, vstupné). - Vedenie školy poskytuje zamestnancom pravidelnú spätnú väzbu o ich práci. - Zadanie úloh sa uskutočňuje pre všetkých písomne. - V materskej škole sú rozpísané služby, konzultačné hodiny. - Konzultačné hodiny tvoria fond pracovného času. 	<p>dokumentácia</p> <p>rozhovory</p> <p>záznamy z rozhovorov</p> <p>zápisnice</p>

Zabezpečenie kvality

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>V materskej škole sú zavedené systémy internej evalvácie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Konceptia zabezpečenia kvality prebieha na základe štandardov. - Rodičia, učitelia majú možnosť vyjadriť sa ku kvalite edukácie. - až 2-krát ročne sa uskutočňuje prieskum medzi rodičmi, ktorý je 	<p>dokumentácia</p> <p>rôzne overené evalvačné nástroje</p> <p>autoevalvačná správa</p>

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Zabezpečenie a rozvoj kvality sú základnou úlohou vedenia školy.</p> <p>Kritériá internej evalvácie sú koncepčne orientované.</p> <p>Výsledky evalvácie sú využívané na rozvoj kvality materskej školy.</p>	<p>zameraný na internú evalváciu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Významnú úlohu zohráva aj spätná väzba od detí. - Pravidelne sa uskutočňuje interná evalvácia. - Vedenie školy iniciuje a sprevádza rôzne formy evalvácie pre celú činnosť materskej školy (vzájomné hospitácie a poradenstvo, evalvácia projektov, procesov, klímy). - Kritériá evalvácie sú transparentné a pre všetkých voľne prístupné. - Rodičia a učitelia dostávajú pravidelnú spätnú väzbu o výsledkoch evalvácie. 	<p>analýza dokumentácie</p> <p>dotazníky pre rodičov</p>

3.7 Rozvoj zamestnancov

V tejto časti sú navrhnuté kritériá a indikátory kvality priamej personálnej práce v materskej škole. Pozornosť je venovaná kontinuálnemu vzdelávaniu, internému vzdelávaniu zamestnancov a tvorbe tímu. Práve tieto oblasti tvoria dôležitú súčasť personálnej práce v škole.

Kontinuálne externé vzdelávanie

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>V materskej škole existuje koncepcia ďalšieho vzdelávania – efektívny plán kontinuálneho vzdelávania.</p> <p>Ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov je podporované.</p> <p>Ďalšie vzdelávanie vychádza z reálnych potrieb materskej školy.</p> <p>Ďalšie vzdelávanie a rozvoj zamestnancov tvoria integrovanú súčasť rozpočtu materskej školy.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - V pláne kontinuálneho vzdelávania sú navrhnuté konkrétne formy ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov. - Získané zručnosti a vedomosti sú šírené medzi ostatných. - V materskej škole sú k dispozícii odborné publikácie a materiály, ktoré prispievajú k rozvoju všetkých zamestnancov. - Každý učiteľ sa aspoň raz ročne zúčastňuje kontinuálneho vzdelávania. - Ďalšie vzdelávanie je financované z rozpočtu materskej školy. 	<p>dokumentácia</p> <p>plán kontinuálneho vzdelávania</p> <p>rozhovory</p> <p>záznamy rozhovorov s rodičmi</p> <p>odborné publikácie a časopisy</p>

Interné vzdelávanie

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Vzájomná odborná pomoc a poradenstvo medzi zamestnancami sú súčasťou koncepcie materskej školy.</p> <p>Materská škola a základná škola spolupracujú.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uskutočňujú sa vzájomné hospitácie, pedagogické postupy sa plánujú a realizujú spoločne. - Na základe požiadavky sa využíva reflexia pedagogickej činnosti a poradenstvo (supervízia). - Kolegiálne stretnutia a hospitácie sú súčasťou ročného plánu materskej školy. 	<p>protokoly</p> <p>záznamy</p> <p>otvorené hodiny</p>

Tvorba tímu

Kritériá	Indikátory	Dokumentácia, preukázateľnosť
<p>Materská škola podporuje vzájomnú spoluprácu a dodržiavanie hodnôt.</p> <p>Materská škola podporuje plánovanie a realizáciu kooperatívnych foriem práce.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kolegovia sa správajú k sebe úctivo a primerane. - V materskej škole je tímová práca a práca v tandeme. - Koncepty a materiály sa pripravujú v tíme a používajú sa spoločne. 	<p>protokoly</p> <p>záznamy</p> <p>dokumenty</p> <p>rozhovory</p>

3.8 Prečo rozvoj kvality materskej školy

Kvalita každej materskej školy je spojená s angažovanosťou a skúsenosťami zamestnancov, ktorí v nej pracujú. Práve tieto skutočnosti musia byť brané do úvahy pri rozvíjaní kvality v materskej škole. Všetky procesy – sociálne a individuálne potrebujú čas, sú úspešné, ak sa všetci zúčastnení stotožnia s novými požiadavkami. Dôležitým prvkom rozvoja kvality je jej pravidelné hodnotenie, ktoré má za následok tieto dôležité funkcie:

1. Rozvoj tímu

Rôznym hodnotením jednotlivých zamestnancov vzniká medzi zamestnancami potreba diskusie. Prečo dochádza k rôznym výsledkom? Je to z dôvodu rôznych skúseností z praxe, vysvetľujú si zamestnanci štandardy kvality rozličným spôsobom? Najčastejšie sa prostredníctvom tímu najlepšie a najintenzívnejšie vysvetľujú rôzne hodnotenia a chápania procesov (komunikatívna validita). Počas diskusie sa rozvíjajú spoločné názory, reflektujú sa rôzne pracovné postupy a rutina, konkretizujú sa spoločné dohody alebo vznikajú nové. Toto posilňuje spoluprácu v tíme.

2. Kde sme? Kam sa chceme dostať?

Pri hodnotení kvality na základe určitých kritérií a indikátorov, ktoré si materská škola definuje, sa môžu určiť silné a slabé stránky danej materskej školy. Ak sa urobí z hodnotenia jednotlivých zamestnancov priemer, môže si materská škola vytvoriť určitú profiláciu. Po spoločnej diskusii sa z definovaných silných a slabých stránok môžu vytvoriť cesty rozvoja. Ak sa hodnotia najdôležitejšie pracovné procesy, je menšia pravdepodobnosť, že sa na niektoré požiadavky zabudne. Je potrebné určiť si priority, určitú databázu, ktorá by obsahovala najdôležitejšie postupy v práci materskej školy.

3. Posilňujú sa procesy riadenia

Prostredníctvom hodnotenia kvality vedenie materskej školy ponúka veľmi diferencovaný a všetkými akceptovaný prehľad o práci v MŠ. Výsledky hodnotenia kvality a ich následná diskusia v tíme ponúkajú rôzne východiská pre kolegov, pre tím, ale aj pre zriaďovateľa. Výsledky hodnotenia kvality jednotlivých zamestnancov nie sú iba podkladom hodnotenia, údaje sa môžu využiť napríklad na plánovanie ďalšieho vzdelávania.

4. Zriaďovateľ získava prehľad o dianí v materskej škole

Pri hodnotení kvality celým kolektívom získa zriaďovateľ diferencovaný obraz o materských školách vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti. Každá materská škola môže predstaviť svoju profiláciu a svoje špecifiká. Pri nastavení internej kvality jednotlivé materské školy neskĺzajú do uniformity. Zriaďovateľ dostáva dôležité informácie – pre ďalší rozvoj, pre proces plánovania a podpory.

ZÁVER

Aká kvalitná je materská škola, do ktorej chodí moje dieťa?

Zdá sa, že odpoveď na túto otázku nie je jednoduchá.

Pojem kvalita školy je jedným zo základných pojmov, ktoré sa objavujú v reforme vzdelávania na Slovensku. V publikácii sme poukázali na to, že to nie je neutrálny a ľahko definovateľný pojem. Kvalita neexistuje a nevystupuje ako samostatný koncept, ale súvisí s pojmami ako evalvácia, zodpovednosť voči zákazníkovi. Definovať kritériá a indikátory kvality nie je možné z centrálnej úrovne, pretože v takomto prípade pôjde o všeobecnú definíciu kvality. Kritériá a indikátory si musí definovať každá materská škola individuálne.

Je možné konštatovať, že na medzinárodnej úrovni sa intenzívne diskutuje o otázke kvality materskej školy, ale veľa otázok je nezodpovedaných a ostávajú otvorené. Najjednoduchšie sa odpovedá na otázky, ktoré sa týkajú štrukturálnej kvality, pretože existuje ľahká komparácia medzi jednotlivými materskými školami. Na základe uvedeného je však viditeľná prítomnosť „mäkkých“ atribútov kvality materskej školy, bez ich poznania nie je možné konkrétnu materskú školu detailne opísať. Práve tieto atribúty sú pre konkrétnu školu najdôležitejšie, ich pozorovanie je však ťažké a mnohé materské školy sa tejto oblasti takmer vôbec nevenujú.

Definovať kvalitu, určiť si kritériá kvality a indikátory je síce beh na dlhé trate, ale pre každú materskú školu, ktorá sa na túto cestu pustí, bude táto skúsenosť určite prínosom, pretože ju posunie určitým smerom.

Mnohé štáty sa na túto cestu pustili. Ich skúsenosti môžu byť pre slovenské materské školy prínosom na ceste nastavenia kvality „výchovy a vzdelávania“. Aj ich skúsenosti s aplikáciou manažérstva kvality v materských školách ukázali, že tieto systémy nie sú dokonalé, nezachytia komplexne život v materskej škole a ich uplatnenie je ohraničené.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ALBERT, S. 2001. *TQM v škole. Teória a prax*. Bratislava : Metodické centrum, 2001. ISBN 80-8052-103-4.

BEŇOVÁ, T., HERICH, J. 1995. *Materské školy – šok či kríza?* Bratislava : UIPŠMTV, 1995. ISBN 80-70989-065-6.

Bildungssystem in den Vereinigten Staaten [online]. Dostupné na internete: http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_den_Vereinigten_Staaten#Schulen.

BRAUN, U. 2003. Von der KES zum nationalen Kriterienkatalog. Qualitätsfeststellung und Qualitätsentwicklung in den städtischen Tageseinrichtungen für Kinder in Recklinghausen. In *Kita aktuell NRW*, nr. 3/2003, s. 52-55.

CLARKE-STEWART K. A. 1998. Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In FTENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R. 1998. *Qualität von Kinderbetreuung : Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel : Beltz, 1998. ISBN 9783407623737.

COLBERG-SCHRADER, H. 1998. Kindergarten – Ort für Kinderleben und Treffpunkt für Eltern. Zur Qualität von Kindergärten. In FTENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R. *Qualität von Kinderbetreuung : Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim und Basel : Beltz, 1998.

DEMING, W. E. 1986. *Out of the Crisis*. Cambridge : MIT Center for Advanced Engineering Study, 1986.

FINZEL, E. 1999. Qualitätsverbesserung in Kindertagesstätten: Das australische Programm. In *Klein & Groß*, 2/99.

FTENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R. 1998. *Qualität von Kinderbetreuung : Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung*. Weinheim und Basel : Beltz, 1998. ISBN: 9783407623737.

HOFFERTH, S. L., BRAYFIELD, A., DEICH, S., HOLCOMB, P. 1991. *National Child Care Survey 1990*. Washington : The Urban Institute, 1991.

HUMAJOVÁ, Z., MAROŠIOVÁ, L. 2006. *Model hodnotenia kvality školy*. Občan a demokracia, 2006. ISBN 80-89140-11-4.

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2011. *Školy v prúde reforiem*. Bratislava : Renesans, 2011. ISBN 80-89402-44-1.

KAŠČÁK, O, PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha : Slon, 2012. ISBN 978-80-7419-113-8.

KATZ, L. 1996. Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In TIETZE, W. (Hrsg.) *Früherziehung*. Berlin : Luchterhand, 1996, s. 227-239.

KAMISKE, G. F. 2012. *Handbuch QM-Methoden: Die richtige Methode auswählen und erfolgreich umsetzen*. Mníchov : Hanser Verlag, 2012. ISBN 978-3446420199.

KOSTRUB, D. 2009. Montanae Civitatis Neosoliensis philanthropicum institutum – schola pro educatione infantum (Ecce eventum!). Quantuscumque, quid agis? In GAŠPAROVÁ, E., MIŇOVÁ, M. *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica, 2009. ISBN 978-80-970266-0-8.

KRONBERGER KREIS für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen: *Qualität im Dialog entwickeln Wie Kindertageseinrichtungen besser werden*. Seelze/Velber, 1998.

LIKET, THEO, M. 1995. *Freiheit und Verantwortung*. Gütersloh, 1995. Bertelsmann Stiftung. ISBN 9783892041184.

MICHEK, S. et al. 2006. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání*. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2006.

MOSS, P. 1994. Defining quality: Values, stakeholders and processes. In MOSS, P., PENCE, A. (Hrsg.) *Valuing quality in early childhood services*. London : Paul Chapman, 1994, pp. 1-9.

MOSS, P. 1995. *Defining objectives in early childhood services*. Paper presented at the 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education. Paris, 1995.

MERCHEL, J. (Hrsg.) (1998). *Qualität in der Jugendhilfe: Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Münster : Votum.

National association for the Education of Young Children (NAEYC). 2010. Dostupné na internete: <<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/policy/state/QRSToolkit2010.pdf>>.

NETZVALOVÁ, D. 2003. *Kvalita a její řízení ve škole*. Olomouc : PdF UP, 2003. ISBN 80-244-0452-4.

PISOŇOVÁ, M. 2008. *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií. Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, ÚTV, 2008. ISBN 978-80-8094-335-6.

PFITZINGER, E. 2001. *Projekt DIN EN ISO 9001:2000*. Herausgegeben von DIN. Berlin, Wien, Zürich : Deutsches Institut für Normung e. V, 2001.

PRAMLING, I. 1990. *Learning to learn: A study of Swedish preschool children*. New York : Springer, 1990.

PRAMLING, I. 1998. Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht. In FTENAKIS, W. E., TEXTOR, M. R. *Qualität von Kinderbetreuung : Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung.* Weinheim und Basel : Beltz, 1998. ISBN 9783407623737.

PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2013. *Hlavné cesty a slepé uličky v reforme predškolského vzdelávania na Slovensku* [online]. Dostupné na internete: <<http://www.mat.iedu.sk/>DTLN.MPC001.Internet/MPC001/GetEMByCategory?idTypEM=1>

Putting Children first. Quality Improvement and Accreditation System Handbook. National childcare Accreditation Council : Sydney, 1993; Übersetzung R. Strätz

ROUX, S. 2002. *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten.* Weinheim : Juventa-Verlag, 2002. ISBN 978-3-7799-1601-7.

ROUX, S. 2006. Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In FRIED, L. & ROUX, S. (Hrsg.) *Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk* (1. Auflage). Weinheim : Beltz, 2006. ISBN 978-3-589-24765-3.

Sieť Európskej komisie pre starostlivosť o deti. 1996. *Kvalita služieb v ranom detstve.*

Netzwerk der Kinderbetreuung der Europäischen Kommission. Qualitätsziele in Einrichtungen für kleine Kinder: Vorschläge für ein zehnjähriges Aktionsprogramm. Luxemburg : Europäische Kommission, 1996.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.

TEXTOR, M. R. 2004. *Qualität in Kindertageseinrichtungen* [online]. [cit. 2013-11-09]. Beschlossen in der 88. Arbeitstagung in Halle/Saale. Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter. Dostupné na internete: <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/78.html>>.

TEXTOR, M. R. 2000. *Eine gute Kita muss 52 Kriterien erfüllen: Das australische Akkreditierungsprogramm.* Aus : *KinderTageseinrichtungen aktuell, KiTa.* Kronach : Deutschen Kommunal-Verlages, 2000.

TIETZE, W. (1993). Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In TIETZE, W. & ROSSBACH, H., G. (Hrsg.) *Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit, Bestandsaufnahme, Perspektiven.* Freiburg : Lambertus, (1993).

TIETZE, W. 2004. Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In WEHRMANN, I. (Hrsg.) *Kindergärten und ihre Zukunft*. Weinheim und Basel, Berlin : Beltz, 2004.

TIETZE, W., SCHUSTER, K. M., ROßBACH, H. G. 1997. *Kindergarten Einschätzskala (KES), deutsche Fassung der Early childhood environment rating scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford*. Kriftel, Berlin : Luchterhand, 1997.

THE 10 NAEYC Program Standards [online]. [cit. 2013-11-13]. Dostupné na internete: <<http://families.naeyc.org/accredited-article/10-naeyc-program-standards>>.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : MPC, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

UHEREKOVÁ, M. 2010. Edukačný manažment – cesta k rozvoju kvality školy a vyučovacieho procesu. In *Manažment školy v praxi*. ISSN 1336-9849, 2010, č. 4, s. 8-14.

Urban, M. 1998. *Qualitätsentwicklung als dialogischer Prozeß. Der Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* [online]. Frühe Kindheit. [3/98](#). Dostupné na internete: <http://liga-kind.de/fruehe/398_urb.php>.

VAŠŤÁTKOVÁ, J. 2006. *Úvod do autoevalvace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci,, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

Vzdelávanie a starostlivosť v ranom detstve: zabezpečenie optimálneho začiatku pre všetky naše deti vo svete budúcnosti [online]. Oznámenie komisie KOM (2011) 66 v konečnom znení. Brusel : EK, 2011. Dostupné na internete: <<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:175:0008:0010:SK:PDF>>.

Quality (philosophy). In *Wikipedia* [online]. [cit. 2013-12-06]. Dostupné na internete: <http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_%28philosophy%29>.

Internetové zdroje:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Population_statistics_at_regional_level/sk> [cit. 2013-12-07].

<<http://www.socutrhoviste.sk/obr2012/modernyucitel.png>>[cit. 2013-12-07].

Príloha A

Kritérium kvality
QK 1: režim dňa
QK 2: reč a komunikácia
QK 3: kognitívny rozvoj
QK 4: sociálno-emocionálny rozvoj
QK 5: pravidelnosť pohybu
QK 6: fantázia a rolové hry
QK 7: konštrukčné hry
QK 8: vecné učenie, prírodovedné vzdelávanie
QK 9: umenie a kreativita
QK 10: hudba a tanec
QK 11: pozdravy – príchod, odchod
QK 12: odpočinok a spanie
QK 13: stravovanie
QK 14: starostlivosť o zdravie a vlastné telo
QK 15: predškolská príprava
QK 16: multikultúrna príprava a rozvoj reči
QK 17: rodová rovnosť
QK 18: spolupráca so školou, špecifická výchova dievčat a chlapcov, výchova k samostatnosti, realizácia voľného času, práca s rodičmi, vybavenosť priestorov
QK 19: integrácia detí, začlenenie detí
QK 20: mediálna výchova

Zdroj: Kita aktuell NRW, nr. 3/2003, s. 52-55 (voľný preklad autorky, originál dostupný na internete:

<http://www.kindergartenpaedagogik.de/949.html>)

Príloha B

Austrálsky program akreditácie

Dotazník môžu vyplniť všetci zamestnanci školy. Následne je možné výsledky prediskutovať v tíme. Väčší význam má spoločné vyplnenie dotazníka všetkými zamestnancami. Ku každému kritériu je možné uviesť spôsob, ako sa ho materská škola pokúša splniť, kde sú nedostatky, ako môžu byť eliminované ešte skôr, než bude pridelená určitá hodnota.

Je potrebné vedieť, že pri kritériách 39, 45 a 46 je najvyššia hodnota „dostatočný“, pri kritériách 22, 23, 24, 38 a 42 je hodnota „dobrý“ najvyššia hodnota. 20 najdôležitejších kritérií je označených *kurzívou*. Príručka NCAC konkrétne opisuje, za akých podmienok môže byť daná hodnota pridelená.

	Kritérium	nedostatočný	dostatočný	dobrý	veľmi dobrý
1.	<i>Interakcia zamestnancov s deťmi je priateľská a ústretová.</i>				
2.	<i>Zamestnanci prístupujú k všetkým deťom rovnocenne, pokúšajú sa uspokojiť ich individuálne potreby. Rešpektujú rôznorodosť pôvodu.</i>				
3.	<i>Zamestnanci prístupujú k všetkým deťom rovnocenne, pokúšajú sa uspokojiť ich individuálne potreby. Rešpektujú rodovú rôznorodosť.</i>				
4.	<i>Zamestnanci uplatňujú pozitívny prístup pri rôznych inštrukciách a pri vedení k poslušnosti.</i>				
5.	Zamestnanci sú senzibilní k pocitom a potrebám detí.				
6.	Zamestnanci iniciujú a udržiujú komunikáciu s deťmi, komunikáciou vzbudzujú rešpekt.				
7.	Zamestnanci podporujú u detí samostatnosť a pozornosť.				
8.	Zamestnanci spolupracujú s deťmi, stimulujú ich zvedavosť a myslenie.				
9.	Zamestnanci vytvárajú príjemnú atmosféru.				
10	<i>Existuje verbálna a písomná komunikácia so všetkými rodinami o práci v materskej škole.</i>				
11	<i>Existuje výmena informácií medzi zamestnancami a rodičmi.</i>				
12	Existuje adaptačný proces pre nové deti.				

13	Rodičia a rodinní príslušníci sú vyzývaní participovať na živote materskej školy.				
14	Učiteľky komunikujú navzájom na veľmi dobrej úrovni.				
15	Učiteľky sú rešpektované ostatnými členmi tímu.				
16	Program je naplánovaný tak, aby zodpovedal pedagogickým cieľom materskej školy.				
17	Program obsahuje také pedagogické postupy, ktoré vyhovujú každému dieťaťu, sú vhodné pre deti, zodpovedajú tomu aj plány.				
18	Program umožňuje deťom výber nových výziev.				
19	Program podporuje osobnostný a sociálny rozvoj.				
20	Program rozvíja jemnú a hrubú motoriku.				
21	Program podporuje rozvíjanie kreativity a estetického cítenia detí.				
22	Výchova k samoobslužným činnostiam – čistota – zodpovedá individuálnym potrebám a pre dieťa je pozitívnou skúsenosťou.				
23	Čas na odpočinok a obliekanie zodpovedá potrebám detí, vzájomná pomoc je podporovaná.				
24	Stravovanie je príjemným podnetom.				
25	Program umožňuje získavanie skúseností v práci samostatne a v skupinách.				
26	Denný plán je zostavený tak, aby zodpovedal schopnostiam a záujmom detí.				
27	Jednotlivé aktivity sú flexibilné a podporujú rozvoj detí.				
28	Prelínanie aktivít je plynulé.				
29	Program podporuje interkultúrny rozvoj.				
30	Program podporuje rozvoj komunikačných kompetencií.				
31	Existuje vyvážený a rozvíjajúci program.				
32	Program podporuje deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.				
33	Program je pravidelne podrobovaný evalvácií.				

34	Zamestnanci sa starajú o zdravie a spokojnosť každého dieťaťa.				
35	Zamestnanci sa starajú o to, aby bolo dieťa vhodne oblečené na hru, na pobyt vonku, na spanie.				
36	Stravovanie zodpovedá základným potrebám a kultúre detí.				
37	Stravovanie podporuje zdravý životný štýl.				
38	Strava sa pripravuje v hygienicky neškodnom prostredí.				
39	Zamestnanci dodržia základné hygienické predpisy.				-,-
40	Zamestnanci vyžadujú od detí dodržiavanie jednoduchých hygienických predpisov.				
41	Potenciálne nebezpečné výrobky sú deťom nedostupné.				
42	Budova a jej vybavenie je bezpečné a hygienické.				
43	Materská škola má prehľad o pravidelných očkovaníach detí.				
44	Materská škola si vedie záznamy o hygienických kontrolách, úrazoch, nariadeniach lekára.				
45	Zamestnanci disponujú vedomosťami o predpisoch týkajúcich sa poskytnutia prvej pomoci pri nehode a úraze.				
46	Zamestnanci majú deti pod neustálym dohľadom.				
47	Informácie o zdravotnom stave a o témach týkajúcich sa zdravotného stavu sú zamestnancom dostupné.				
48	Zamestnanci a rodičia spoločne podrobujú program evalvácií.				
49	Noví zamestnanci sú oboznámení s pedagogickým profilom a cieľmi materskej školy.				
50	Materská škola poskytuje zamestnancom možnosti ďalšieho vzdelávania.				
51	Denný režim je rozvrhnutý tak, aby sa zabezpečila kontinuita starostlivosti o dieťa.				
52	Informácie o manažmente materskej školy sú pre rodičov ľahko dostupné.				

Príloha C

Možné indikátory z príručky NCAC

V príručke sú detailne opísané indikátory štyroch použitých stupňov kvality (nedostatočný, dostatočný, dobrý, veľmi dobrý).

V úvode sú opísané všeobecné indikátory pre tri vekové skupiny:

- batolátá,
- malé deti,
- deti materskej školy.

V tejto časti sa budeme venovať všeobecným indikátorom pre vekovú skupinu detí materskej školy. Detailne opíšeme indikátory týkajúce sa jednej oblasti dotazníka:

Oblasť: „Interakcia medzi zamestnancami, deťmi a rodičmi“

Princíp: *Interakcia zamestnancov s deťmi je priateľská a ústretová*

Nedostatočný:

- učitelia využívajú interakcie v prvom rade na to, aby dirigovali deti, nemajú záujem o interakciu s dieťaťom,
- učitelia poskytujú deťom málo telesného kontaktu a ľudského tepla,
- učitelia sa orientujú na celú skupinu (nie na konkrétne deti), všetko, čo povedia, slúži skôr na vedenie skupiny ako jednotlivým deťom,
- učitelia sa rozprávajú viac medzi sebou ako s deťmi,
- interakcia učiteľov s jednotlivými deťmi je krátka, veľmi nízka,
- učitelia sa nezaujímajú o to, čo deti robia alebo hovoria.

Dostatočný:

- integrácia učiteľa so skupinou je v podstate dobrá, individuálne sa učiteľ obracia na vybrané „protekčné“ deti,
- učitelia priateľsky pozdravia deti a rodičov pri príchode, nevytvárajú žiadne dlhé interakcie,
- učitelia privítajú každé dieťa a rozlúčia sa s ním,
- učitelia poskytujú pozitívny telesný kontakt (ak je to v danej kultúre akceptovateľné),
- učitelia komunikujú s jednotlivými deťmi, hlavne s tými, ktoré pociťujú potrebu komunikácie.
- učitelia postupujú vo vzájomnej interakcii skôr rutinne – pri pochvale.

Dobry:

- učitelia využívajú všetky príležitosti na priateľskú interakciu s každým dieťaťom, poskytujú dostatočnú vľúdnosť každému dieťaťu,
- interakcia učiteľov s deťmi je častá, obzvlášť s deťmi so špecifickými vzdelávacími potrebami,
- učitelia berú do úvahy kultúrnu a sociálnu rôznorodosť jednotlivých detí,
- učitelia sa skutočne zaujímajú o deti, ich záujem je viditeľný v mnohých oblastiach, nielen v pochvale.

Veľmi dobrý:

- interakcia medzi učiteľmi a deťmi, medzi deťmi navzájom je založená na vzájomnej srdečnosti a záujme,
- prostredníctvom vhodných modelových situácií sa učitelia snažia deti priviesť k tomu, aby reagovali srdečne a priateľsky,
- učitelia majú dostatok času na priateľskú interakciu s deťmi a rodičmi počas celého pobytu v materskej škole.