

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek školskej inšpekcie

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

Správa

o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2018/2019 v SR

Stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok výchovy a vzdelávania boli kontrolované v **79** základných školách (ZŠ), čo tvorilo 3,78 % z celkového počtu ZŠ v SR, z nich bolo **74** štátnych, **4** cirkevné a **1** súkromná škola. V meste sídlilo 28 a na vidieku 51 subjektov. Vyučovací jazyk slovenský malo 69 a vyučovací jazyk maďarský 10 ZŠ. Zriadené ročníky iba na prvom stupni malo 23 subjektov a 56 bolo plnoorganizovaných. V kontrolovaných školách evidovali **18 489** žiakov, z nich **190** v nultom ročníku, **8 967** v triedach primárneho vzdelávania a **9 332** v triedach nižšieho stredného vzdelávania. Skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (3 247) tvorilo 1 857 žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ), 1 096 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) a 334 nadaných žiakov. V 28 školách evidovali 2 196 žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

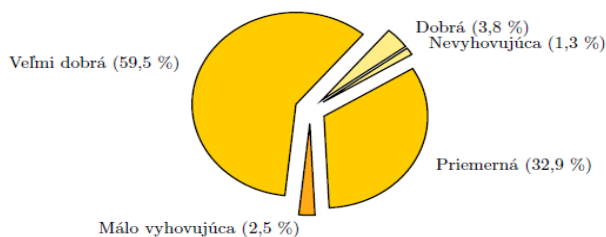
Posudzovanie stavu a úrovne pedagogického riadenia, podmienok výchovy a vzdelávania (*personálne, materiálno-technické, priestorové a podmienky na zaistenie bezpečnosti školského prostredia*) i výchovno-vzdelávacieho procesu sa realizovalo priamym pozorovaním, uskutočňovaním rozhovorov s vedúcimi pedagogickými zamestnancami, s vyučujúcimi a so žiakmi, analýzou pedagogickej a ďalšej dokumentácie súvisiacej s riadením školy i s organizáciou výchovy a vzdelávania. V priebehu inšpekcie boli riaditeľom škôl, pedagogickým zamestnancom, žiakom v ročníkoch na druhom stupni a členom žiackych školských rád zadané dotazníky s cieľom získať ich názory, postoje o klíme škôl, o kvalite vzájomných vzťahoch medzi aktérmi výchovy a vzdelávania taktiež aj informácie o opatreniach zameraných na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní prijatých školami.

Riadenie školy

V **školských vzdelávacích programoch** (ŠkVP a iŠkVP) boli obsiahnuté osobitosti primárneho a nižšieho stredného vzdelávania, vecne spracované informácie o škole, o výchovno-vzdelávacej stratégii, o organizácii a zabezpečení výchovy a vzdelávania. Ich vyhotovenie až v 34 % subjektov však nezodpovedalo požiadavkám stanoveným zákonom, vykazovali nedostatky, ktoré znižovali ich kvalitu.

V **47** školách boli vzdelávacie programy vypracované na **veľmi dobrej úrovni**, v **3** na **dobrej**, v **26** na **priemernej úrovni**. **Málo vyhovujúcu úroveň** mali programy vyhotovené v **2** subjektoch ¹ a **nevyhovujúcu** v **1** ZŠ ² (graf č. 1).

Graf č. 1 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov



¹ ZŠ s VJM – Alapiskola, Bulhary – Bolgárom 12, Bulhary; ZŠ, Červený Kameň 228

² ZŠ Jozefa Kollára, Ludvíka Svobodu 40, Banská Štiavnica

Negatívne zistenia z kontrolovaných školských vzdelávacích programov

- vyhotovenie ŠkVP v 39 % škôl neumožňovalo v plnom rozsahu a kvalitatne realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona (*graf č. 2*), v 22 % absentovalo vypracovanie vlastných poznámok k učebným plánom s akceptáciou poznámok k rámcovým učebným plánom a v 9 % neboli učebné osnovy predmetov rozpracované v súlade so vzdelávacími štandardami
- stanovenie cieľov v 22 % škôl nezodpovedalo reálnym podmienkam subjektov
- 7 % programov neposkytovalo informácie o úprave podmienok výchovy a vzdelávania pre žiakov so ŠVVP (zo SZP, so ZZ)

Graf č. 2 *Výchova a vzdelávanie sa realizujú podľa príslušných ŠkVP*



Ciele stanovené v predložených programoch boli prevažne zamerané na podporu všestranného rozvoja osobnosti žiaka a jeho kľúčových kompetencií. Niekde ich orientácia smerovala aj do regionálnej, ekologickej a prírodovednej oblasti. Subjekty vzdelávajúce vyšší počet žiakov zo SZP a z MRK prevažne do ŠkVP zakomponovali špecifické požiadavky smerujúce k vytvoreniu vhodného edukačného prostredia rešpektujúceho ich sociálne, kultúrne a jazykové osobitosti, ojedinele zapracovali do dokumentu prvky inkluzívneho modelu vzdelávania. **V 22 % subjektov stanovenie cieľov nezodpovedalo reálnym podmienkam škôl.** Niekde zadefinovaná orientácia školy nebola implementovaná do posilnenia príslušných vyučovacích predmetov v učebnom pláne školy; nezabezpečili odbornosť vyučovania; vyučujúci nestimulovali rozvoj kľúčových kompetencií žiakov, neuplatňovali inovatívne vyučovacie metódy, neaplikovali v edukácii nové programy prostredníctvom informačno-komunikačných technológií (IKT). Tieto nedostatky sa výrazne prejavili nízkou úrovňou učenia sa žiakov v takmer štvrtine škôl.

Vyhotovené **učebné plány** (UP) pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie prevažne rešpektovali rámcové učebné plány a ich príslušné poznámky. Na oboch stupňoch vzdelávania boli pri modifikácii UP posilnené disponibilnými hodinami najmä vyučovacie predmety zo vzdelávacej oblasti *jazyk a komunikácia*, predmet *matematika* alebo boli zavedené nové predmety zamerané na implementáciu obsahu prierezových tém. Pri modifikácii UP sa zohľadňoval prevažne aktuálny stav personálnych a priestorových podmienok škôl, menej výchovno-vzdelávacie ciele deklarované v ŠkVP. **V 22 % škôl neboli UP dôsledne vypracované.** Zistené nedostatky sa týkali nedodržania stanovenej hodinovej dotácie jednotlivých vyučovacích predmetov i celkového týždenného počtu vyučovacích hodín; nevypracovania vlastných poznámok k organizácii edukácie; nerešpektovanie poznámok k UP v súvislosti s delením žiakov na skupiny vo vyučovaní predmetu *slovenský jazyk a slovenská literatúra a anglický jazyk*; nezaraďovanie predmetu *výchova umením* do UP pre nižšie sekundárne vzdelávanie.

Súčasťou ŠkVP a iŠkVP boli vyhotovené **učebné osnovy** (UO) jednotlivých vyučovacích predmetov pre nultý ročník, primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie. Zväčša boli rozpracované najmenej v rozsahu stanovenom príslušným vzdelávacím štandardom. **V 9 % škôl neboli UO rozpracované na jednotlivé ročníky alebo v nich neboli dodržané príslušné inovované vzdelávacie štandardy.** Pri navýšení počtu hodín povinných vyučovacích

predmetov disponibilnými hodinami nevyužili pedagógovia možnosť rozšíriť obsah ich vzdelávania. Hodiny boli zamerané prevažne na opakovanie a prehĺbovanie učiva.

ŠKVP obsahovali spôsob realizácie a stručnú charakteristiku **prierezových tém**. Ich ciele boli zapracované do obsahovo blízkych vyučovacích predmetov. **V 8 % škôl absentovala realizácia niektorej z prierezových tém alebo bol spôsob ich začlenenia do obsahu jednotlivých predmetov formálny, nevytváral predpoklad na plnenie ich špecifických cieľov.** Pri napĺňaní obsahu a cieľov prierezových tém využívali vyučujúci kombinácie rôznych foriem (didaktické hry, kurzy, blokové vyučovanie, rôznorodé aktivity). Ako samostatné predmety sa ojedinele vyučovali *environmentálna výchova, regionálna výchova a ľudová kultúra či dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke*.

Aktuálna verzia **Národného štandardu finančnej gramotnosti (NŠFG)** bola zväčša implementovaná do príslušných ŠKVP, alebo rozpracovaná v samostatnej prílohe. Celkové a čiastkové kompetencie tém zapracovali pedagógovia do UO vybraných vyučovacích predmetov, niekde do UO nového predmetu. Na podporu rozvíjania zručností žiakov v oblasti finančného vzdelávania sa využívali dostupné učebné pomôcky, online aplikácie, webové portály, organizovali súťaže a aktivity. **Učiteľia (okrem pedagógov zo škôl Banskobystrického kraja) zväčša neabsolvovali ďalšie vzdelávanie týkajúce sa finančnej gramotnosti a rozvíjania kompetencií žiakov v tejto oblasti.**

Vo vzťahu k špecifickým potrebám žiakov so ŠVVP deklarovali subjekty v školských programoch úpravy **podmienok ich výchovy a vzdelávania**. Žiakom poskytovali edukáciu v nultom ročníku, v špeciálnych triedach alebo formou školskej integrácie v bežných triedach prostredníctvom individuálnych výchovno-vzdelávacích programov (IVP). Pri zohľadňovaní ich individuálnych potrieb ponúkali uplatňovanie rôznorodých metód a foriem, využívanie špeciálnych kompenzačných, rehabilitačných a didaktických pomôcok, učebníc a špeciálne upravených textov. Niekde zaistili pre žiakov pochádzajúcich zo SZP a z MRK celodenný výchovný systém s cieľom zabezpečiť ich systematickú prípravu na vyučovanie a rozvíjanie špecifických záujmov. **V 7 % ZŠ nevenovali úprave podmienok výchovy a vzdelávania rizikových skupín žiakov výraznú pozornosť** (nezverejnili ponuku vzdelávacích príležitostí pre žiakov so ŠVVP, v ponuke absentoval návrh konkrétnych úprav pre skupiny žiakov zo SZP, z MRK zameraných na prekonávanie ich vzdelávacích bariér alebo pre žiakov s vývinovými poruchami učenia nezaradili do obsahu vzdelávania poradenským zariadením odporúčaný špecifický vzdelávací predmet z oblasti špeciálnopedagogickej podpory). Optimálnu úroveň špecifických podmienok výchovy a vzdelávania skupín žiakov so ZZ, zo SZP, z MRK mali zabezpečovať asistenti učiteľa a odborní pedagogickí zamestnanci (tabuľka č. 1). **Ich reálny počet bol však v školách oveľa nižší ako ich aktuálna potreba**³.

Tabuľka č. 1: Počet odborných zamestnancov pôsobiacich v kontrolovaných školách

Odborní zamestnanci	Reálny počet	Potrebný počet	Chýbajúci počet v %
Školský špeciálny pedagóg	39,51	48	18 %
Liečebný pedagóg	0	1	100 %
Školský logopéd	4,13	17,25	76 %
Školský psychológ	13	28,5	54 %
Sociálny pedagóg	8,50	17,5	51 %
Asistent učiteľa (počet asistentov, ktorých škola žiadala)	156,98	244,76	36 %
Asistent učiteľa ovládajúci rómsky jazyk	4	14	71 %

V aktuálnom školskom roku organizovala **kurz na získanie nižšieho stredného vzdelania** len jedna ZŠ⁴. K výrazným negatívam patrilo nezabezpečenie odbornosti vyučovania predmetov *matematika, anglický jazyk, fyzika, chémia, dejepis a občianska náuka*; nespĺňanie

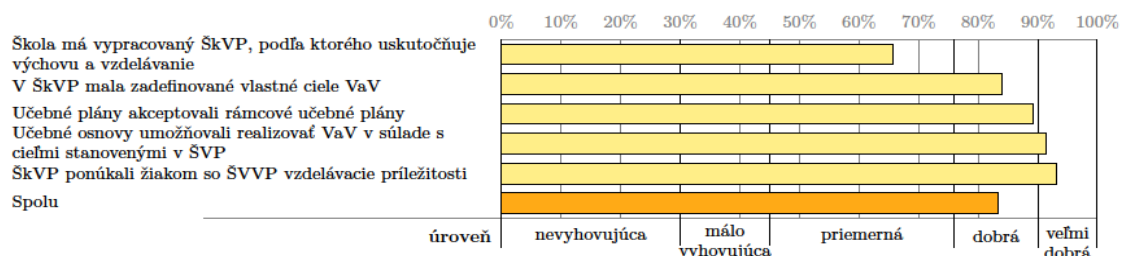
³ Vid' Správa o opatreniach zameraných na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní v ZŠ, www.ssiba.sk

⁴ ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa

kvalifikačných predpokladov a osobitných kvalifikačných požiadaviek členov komisií pre komisionálne skúšky z uvedených predmetov a zloženie skúšobných komisií⁵.

Vedúci pedagogickí zamestnanci ojedinele nepredložili vzdelávacie programy na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy, čím neumožnili členom poradných orgánov vyjadriť pripomienky alebo predložiť inovatívne návrhy.

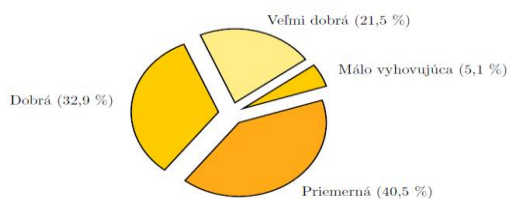
Graf č. 3 Celková úroveň vypracovania ŠkVP



V oblasti **riadenia škôl** boli okrem školských programov posudzované aj stav a úroveň realizovania procesov **vnútorného systému kontroly a hodnotenia**, formovanie **klímy a kultúry školy** a zabezpečovanie **služieb školy**, realizácia procesov **pedagogického riadenia**.

V 17 subjektoch dosiahlo **riadenie školy veľmi dobrú úroveň**, v 26 **dobrá** a na **priemernej úrovni** bolo v 32 subjektoch. **Málo vyhovujúcu** úroveň dosiahlo v 4 školách⁶ (graf č. 4).

Graf č. 4 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovni škôl v oblasti **riadenie školy**



Pozitívne zistenia z jednotlivých kontrolovaných škôl v oblasti **riadenie školy**

- zaangažovanie žiakov do činností v rozmanitých záujmových útvaroch, do širokého spektra mimoškolských aktivít, do prezentácie školy v súťažiach

Negatívne zistenia z jednotlivých kontrolovaných škôl v oblasti **riadenie školy**

- nefunkčný vnútorný kontrolný systém, ktorý oslaboval procesy skvalitňovania výchovy a vzdelávania, neumožňoval prijímať účinné opatrenia smerujúce k zníženiu počtu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní a k eliminovaniu vplyvu vzdelávacích bariér rizikových skupín žiakov
- neparticipovanie metodických orgánov na riadení školy, vykazovanie formálnej, pasívnej činnosti
- menej ústretové vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, absencia podpory zavádzania efektívnych stratégií učenia sa žiakov nepriaznivo vplývali na vytváranie priaznivej školskej klímy a kultúry
- málo účinné výchovné a kariérové poradenstvo; nedostatočné riešenie osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych problémov žiakov

Realizovaná stratégia **vnútorného systému kontroly a hodnotenia** vedúcimi pedagogickými zamestnancami v takmer polovici škôl neumožňovala objektívne hodnotiť javy a procesy súvisiace s výchovou a vzdelávaním. Kontrolná činnosť v 20 % subjektov bola

⁵ Vid' Správa o stave a úrovni procesu a podmienok organizovania kurzov na získanie nižšieho stredného vzdelania, www.ssiba.sk

⁶ ZŠ Jozefa Kollára, Ľudvíka Svobodu 40, Banská Štiavnica; ZŠ s MŠ Karola Strmeňa, Ul. J. A. Komenského 8, Palárikovo; ZŠ, Komenského 113, Lipany; ZŠ s MŠ, Školská 439/12 Dolná Krupá

zväčša zameraná na ekonomickú a pracovno-právnu oblasť, menej na oblasť pedagogickú. Sporadické bolo vykonávanie kontroly úrovne edukačného procesu s cieľom zlepšiť jeho kvalitu. **Takmer tretina škôl nedodržiavala formy, postupy a kritériá stanovené vo vnútornom systéme kontroly a hodnotenia žiakov.** Priebežne neinformovala zákonných zástupcov preukázateľným spôsobom o mimoriadnom zhoršení prospechu a správania sa žiaka. Vedúci pedagogickí zamestnanci nevenovali pozornosť analyzovaniu výsledkov kontrolnej činnosti (65 % škôl), prijímaniu opatrení (62 % škôl) a kontrole ich plnenia (81 % škôl). Úrovňou výchovno-vzdelávacích výsledkov menej úspešných žiakov sa zaoberali zväčša len v rovine konštatovania, bez analyzovania príčin nepriaznivého stavu a prijímania konkrétnych účinných opatrení⁷. **Premyslene a transparentne vypracovaný vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov nemalo 13 % ZŠ.** Chýbalo v ňom stanovenie kritérií na posúdenie kvality práce učiteľov so žiakmi so ŠVVP či z MRK, kritérií na posúdenie postojov k rôznym vzdelávaným skupinám žiakov, či kritérií na posúdenie schopností spolupracovať s kolegami pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov menej úspešných žiakov.

V informačnom dotazníku zadanom Štátnou školskou inšpekciou (ŠŠI) považovali riaditelia ZŠ **autoevalváciu** za užitočný nástroj zvyšovania kvality práce školy. Viacerí z nich získali informácie týkajúce sa najčastejšie využívaných metód a prostriedkov monitorovania indikátorov kvality vlastného hodnotenia školy počas funkčného vzdelávania realizovaného v Metodicko-pedagogickom centre (32 %), počas vzdelávania v Štátnom pedagogickom ústave (15 %) alebo od zriaďovateľov (23 %) či ministerstva školstva (18 %). **Komplexné sebahodnotenie podľa vypracovaného plánu rozvoja kvality výchovno-vzdelávacieho procesu školy nerealizovali, nemali vypracovanú vlastnú stratégiu autoevalvácie.**

Metodické orgány (MO) neplnili v 38 % subjektov v plnom rozsahu svoje funkcie, nestanovovali také stratégie vzdelávania a výchovy v rámci jednotlivých predmetov, ktoré by zaručovali dosahovanie cieľov. Ich prístup k plneniu úloh bol často formálny. Prevažne sa členovia MO zaoberali zjednocovaním kritérií hodnotenia a klasifikácie výkonov žiakov, zabezpečovali diagnostiku úrovne ich vedomostí niekde aj s následnou javovou analýzou, ktorá pozostávala z identifikovania najčastejšie sa vyskytujúcich negatív. Účinnosť kontrolných mechanizmov znižoval pasívny prístup k odstraňovaniu zistených nedostatkov, prevládalo prijímanie príliš všeobecných opatrení. Výstupom rokovaní členov MO zväčša nebolo stanovenie jednoznačných návrhov činností a postupov viažucich sa ku konkrétnym problémom. Rovnako sa nie vždy darilo plniť úlohy v oblasti starostlivosti o menej úspešných žiakov vo vzdelávaní z ohrozených skupín (žiaci so ZZ, žiaci zo SZP, z MRK). V niektorých školách síce uskutočňovali analýzu výsledkov ich edukácie z predchádzajúceho obdobia, pri identifikovaní zdrojov problémov prijímali opatrenia ale zväčša len výnimočne sledovali účinnosť ich pôsobenia a výsledný efekt zvolených prístupov. Pozitívom v činnosti MO bolo plnenie úloh, ktoré sa týkali organizovania rôznych školských a mimoškolských aktivít, besied, projektov aj na celoslovenskej úrovni, ktorými výrazne prispeli k plneniu cieľov a úloh plánu práce škôl. *Vzdelávaciu funkciu* prostredníctvom interného vzdelávania cielene zameraného na zlepšovanie kvality edukácie realizovali iba v 43 % kontrolovaných subjektov. S obsahom školení a podujatí, ktoré absolvovali jednotliví členovia sa oboznamovali len formou verbálnej výmeny informácií na stretnutiach. Ojedinele prenos metodických skúseností realizovali prostredníctvom vzájomných hospitácií, sledovaním v internom vzdelávaní príkladov dobrej praxe či peer-teachingu.

V **plánoch kontinuálneho vzdelávania** pedagogických zamestnancov prevládali školenia, ktoré korelovali s cieľmi stanovenými v ŠkVP. Boli zamerané na rozvíjanie digitálnej, čitateľskej a ojedinele finančnej gramotnosti, na zdokonaľovanie profesijných kompetencií

⁷ Viď Správa o opatreniach zameraných na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní v ZŠ, www.ssiba.sk

učiteľov v oblasti uplatňovania aktivizujúcich a inovatívnych metód vo vyučovacom procese. Zistenia z priameho pozorovania edukácie však poukázali na skutočnosť, že učitelia **neaplikovali vo vyučovaní získané vedomosti a zručnosti v uplatňovaní nových foriem a metodických postupov.**

Úroveň pedagogického riadenia a kvalita riadiacich procesov významne ovplyvňovali aj klímu a kultúru škôl i poskytovanie poradenských služieb žiakom. K základným ukazovateľom posudzovania otvorenosti **klímy škôl** patrili vyjadrenia žiakov a pedagogických zamestnancov v dotazníkoch zadaných ŠŠI. Z analýzy odpovedí **1 309** pedagógov o kvalite utvorených vzťahoch vo vnútri pedagogických kolektívov, o vzťahoch medzi pedagógmi a riaditeľmi vyplynulo, že pedagogické kolektívy **89 % ZŠ** sa vyznačovali súdržnosťou, vzájomnou dôverou, spoluprácou, ochotou plniť úlohy vyplývajúce z vízie školy. **Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 11 % ZŠ.** Frustrácia pedagógov sa prejavovala pocitom vykonávania množstva nepotrebných administratívnej práce, nedôverou, nebudovaním vzájomných vzťahov s kolegami, so žiakmi. Klímu negatívne ovplyvňoval aj direktívny štýl riadenia. Na základe odpovedí **2 168** žiakov **6. – 7. ročníka** na otázky v dotazníkoch možno konštatovať, že v **78 % škôl oslaboval vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania najmä málo ústretový vzájomný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi.** Hodiny sa vyznačovali len ojedinelým poskytovaním príležitostí na slobodné vyjadrovanie názorov, nedostatočným vedením žiakov k aktívnej diskusii a k prevzatíu zodpovednosti za svoje konanie a správanie. V **69 % ZŠ nevedeli učitelia** žiakov **k aktívnemu činnostnému učeniu sa, k hľadaniu vlastného efektívneho spôsobu učenia sa, v malej miere zohľadňovali osobitosti jednotlivcov, ich potreby, záujmy.** Učitelia neprejavovali záujem dozvedieť sa čomu sa žiaci vo svojom voľnom čase venujú, čo ich baví. Neposkytovali im návody ako poznatky získané z realizovania záľub, koníčkov možno využiť a profitovať z nich aj v ďalšom vzdelávaní na strednej škole⁸.

Výchovné poradenstvo v neplnoorganizovaných školách zabezpečovali zväčša riaditelia škôl, v **56** plnoorganizovaných ZŠ (okrem 1 školy) ho vykonávali pedagogickí zamestnanci. Samostatná funkcia kariérového poradcu bola ustanovená len v 1 ZŠ⁹. V rámci systému výchovného poradenstva a prevencie v školách pôsobilo celkovo 76 koordinátorov prevencie, na plný alebo čiastočný úväzok školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, školskí psychológovia (tabuľka č. 1 - Počet odborných zamestnancov pôsobiacich v kontrolovaných školách), ktorých počet nezohľadňoval potreby najmä tých ZŠ, ktoré vzdelávali žiakov so ZZ, zo SZP a z MRK¹⁰. Poradcovia mali vypracované plány, stanovené prioritné ciele. Aktívnejšiu pomoc žiakom so ZZ zabezpečovali hlavne na úrovni participácie s pedagogickými a odbornými zamestnancami na úlohách v oblasti diagnostickej a poradenskej činnosti. Poskytovaný odborný servis **výchovných poradcov** nebol strategicky zameraný na menej úspešných a slaboprospeievajúcich žiakov so zreteľom na ich podporu a odstraňovanie neúspechov vo vzdelávaní. **Takmer v 20 % subjektov vykazoval výrazné nedostatky.** Aktivity na riešenie vzdelávacích ťažkostí jednotlivcov sa nezameriavali na prevenciu a predchádzanie neúspechu, skôr operatívne riešili vzniknuté situácie. **Takmer 23 % výchovných poradcov v plnoorganizovaných školách nemalo vypracovanú samostatnú víziu, stratégiu kariérového poradenstva**¹¹. Pri oboznamovaní žiakov a ich zákonných zástupcov s možnosťami voľby ďalšieho štúdia uplatňovali prevažne zaužívané spôsoby prenosu informácií. Diagnostika profesionálnej orientácie, najmä žiakov 9. ročníkov, ktorí si

⁸ Vid' Správa o stave bezpečnosti školského prostredia a o vzťahoch medzi aktérmi vzdelávania v ZŠ, www.ssiba.sk

⁹ ZŠ, Hlavná 5, Družstevná pri Hornáde

¹⁰ Vid' Správa o opatreniach zameraných na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní v ZŠ, www.ssiba.sk

¹¹ Vid' Správa o kvalite služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva v ZŠ, www.ssiba.sk

neboli svojím výberom školy istí, bola realizovaná odbornými zamestnancami CPPPaP najčastejšie hromadným spôsobom v priestoroch škôl.

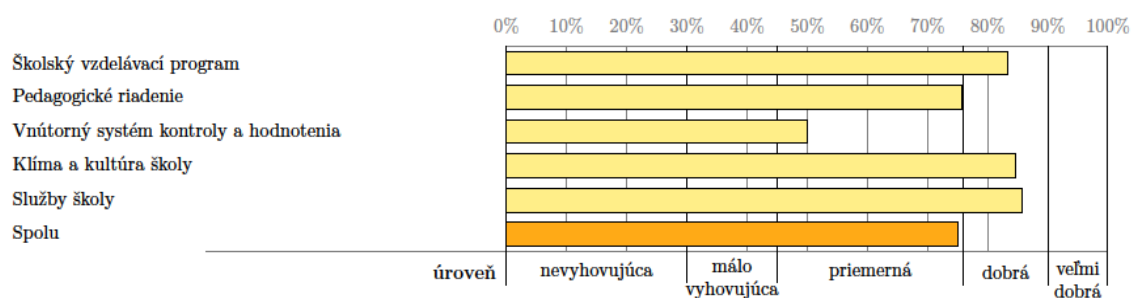
K indikátorom posudzovania **kultúry škôl** prináležalo hodnotenie spektra ponúkaných aktivít, realizácia projektov. Subjekty umožňovali žiakom zmysluplne tráviť voľný čas, rozvíjať talent a schopnosti v rámci mimoškolskej činnosti v záujmových útvaroch. Zapájali ich do rozmanitých vedomostných súťaží, olympiád, aktivít, prezentovali sa školskými časopismi, rozvíjali kontakty s inými organizáciami a inštitúciami. Narastajúce problémy s disciplínou (*zvyšujúca sa agresivita žiakov, počet prípadov skrytého šikanovania a zvýšený počet riešenia dôsledkov komunikácie žiakov prostredníctvom sociálnych sietí*) boli na mnohých školách signálom na realizáciu preventívnych programov a niekde aj zapojenia sa do inkluzívnych projektov. Priaznivú **kultúru škôl** posilňovali formovaním pozitívneho vzťahu žiakov k školskému prostrediu aj jeho esteticky a motivujúco upravenými internými a externými priestormi.

Súbory dokumentov týkajúce sa riadenia a procesov výchovy a vzdelávania malo vypracované a prerokované v pedagogickej rade a v rade školy 90 % kontrolovaných subjektov. **Výkon štátnej správy v prvom stupni** v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej i v cirkevnej škole sa realizovali prevažne v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi. **V 15 % subjektov riaditelia buď nevydali príslušné rozhodnutia alebo ich vydali bez zákonom stanovených náležitostí** (*chýbala písomná žiadosť zákonného zástupcu žiaka, informovaný súhlas, odporúčanie praktického lekára pre deti a dorast, odporúčania poradenského zariadenia*). Rozhodnutie o povolení osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky – individuálne vzdelávanie žiakov prvého stupňa bolo vydané 8 žiakom. V školách mimo územia SR sa celkovo vzdelávalo 458 žiakov, z nich 64 z MRK. V aktuálnom školskom roku vydali riaditelia škôl rozhodnutie o povolení vzdelávania v školách mimo územia SR 176 žiakom, z nich 11 bolo z MRK. O vykonanie komisionálnych skúšok požiadalo v predchádzajúcom školskom roku 100 žiakov, z nich boli 2 z MRK. V 1 ZŠ¹² evidovali až 79 žiakov zdržiavajúcich sa údajne v zahraničí, ktorých zákonní zástupcovia o vydanie príslušného rozhodnutia školu nepožiadali, informácie o mieste pobytu v zahraničí neposkytli. Zanedbávanie riadneho plnenia povinnej školskej dochádzky riešila škola zasielaním oznámenia príslušným orgánom štátnej správy a obci.

Pedagogická dokumentácia bola prevažne vedená na predpísaných tlačivách vydaných ministerstvom školstva trvalým spôsobom, ojedinele sa evidovali a spracovávali katalógové listy a triedne knihy v elektronickej forme. V 9 % ZŠ boli v jej vedení zaznamenané viaceré závažné nedostatky (*neúplnosť dokumentácie žiakov so ŠVVP, katalógových listov a protokolov o komisionálnych skúškach*), ktoré vznikli najmä z dôvodu menej dôslednej vnútornej kontrolnej činnosti vedúcich pedagogických zamestnancov. Formálne nedostatky boli riaditeľmi odstránené v čase realizácie inšpekčného výkonu.

Riadenie školy bolo v školách na priemernej úrovni (graf č. 5).

Graf č. 5 Riadenie školy



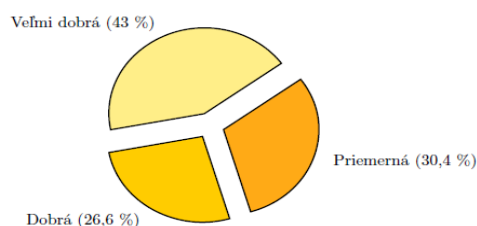
¹² ZŠ s MŠ Štefana Ďurovčíka, Palín 104

Podmienky výchovy a vzdelávania

Kontrolované školy v súlade so zámermi stanovenými v školských vzdelávacích programoch vytvárali prevažne vhodné personálne, priestorové, materiálno-technické podmienky a podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov v školskom prostredí.

Na **veľmi dobrej úrovni** boli podmienky výchovy a vzdelávania v **34** subjektoch, **dobrú úroveň** dosiahli v **21** školách, v **24** boli na **priemernej úrovni**. (graf č. 6).

Graf č. 6 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovni škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania



Negatívne zistenia z jednotlivých kontrolovaných škôl v oblasti podmienok výchovy a vzdelávania

- nezabezpečenie odborného vyučovania predmetov *informatika* na prvom a na druhom stupni predmetov *informatika*, *občianska náuka*, *technika*, *etická výchova*
- nevytvorenie bezbariérového prostredia a nevybudovanie základných učebných priestorov alebo odborných učební
- neustanovenie žiackej školskej rady
- nedostatky vo vypracovaní školského poriadku
- nerealizovanie monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a nízka účinnosť školskej stratégie v oblasti prevencie šikanovania
- v 4 kontrolovaných subjektoch¹³ boli zistené znaky segregácie zriaďovaním tried len pre žiakov z MRK

Vedúci pedagogickí zamestnanci prevažne spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie, okrem riaditeľov 4 ZŠ a zástupcu riaditeľa v 1 ZŠ, ktorí neabsolvovali funkčné/funkčné inovačné vzdelávanie, prvú atestáciu alebo neabsolvovali vzdelávací program v požadovanom študijnom odbore. V 1 subjekte¹⁴ sa od roku 2011 nikto neuchádzal o miesto riaditeľa školy (ani pri opakovanom vyhlásení výberového konania). Zriaďovateľ poveril funkciou riaditeľa školy učiteľku, ktorá spĺňala kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. **Odbornosť vyučovania** bola v školách celkovo zaistená pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na **88 %** (v nultom ročníku na 92,42 %, v špeciálnych triedach na 89,62 %, v primárnom vzdelávaní na 90,8 %, v nižšom strednom vzdelávaní na 84,96 %). Ojedinele v školách s vyšším počtom vzdelávaných žiakov zo SZP a z MRK pôsobili aj pedagogickí zamestnanci, ktorí nezískali vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, alebo ho získali v inom ako požadovanom odbore štúdia¹⁵. V 1 ZŠ¹⁶ zabezpečili odbornosť

¹³ ZŠ, Komenského 113, Lipany; ZŠ s MŠ Štefana Náhaluku, Ul. Štefana Náhaluku 396/10, Liptovská Teplička; ZŠ s MŠ, Záhradnícka 83/19, Svinia; ZŠ s MŠ, Hlavná 369/91, Hrabušice

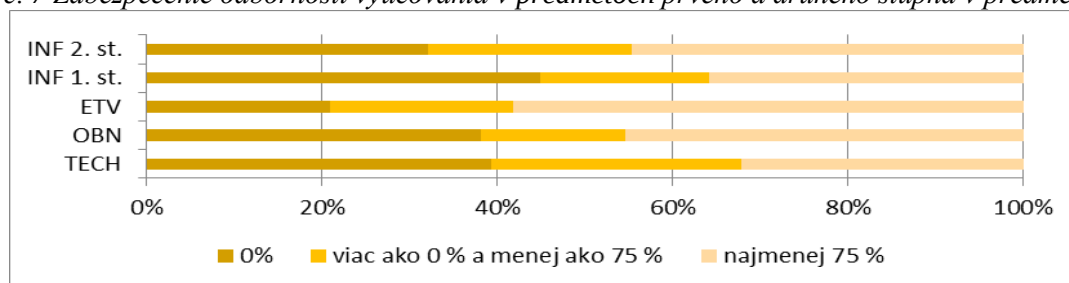
¹⁴ ZŠ s VJM – Alapiskola, Školská 39, Nána

¹⁵ ZŠ, Fričovce 21; ZŠ s MŠ Štefana Náhaluku, Ul. Štefana Náhaluku 396/10, Liptovská Teplička; ZŠ s MŠ, Záhradnícka 83/19, Svinia

¹⁶ ZŠ, Záhor 148

vyučovania len na 3,3 % a v ďalšom subjekte ¹⁷ v bežných triedach druhého stupňa na 43,2 %, z dôvodu zvýšenej fluktuácie pedagogických zamestnancov. V špeciálnych triedach bola odbornosť vyučovania nízka najmä v predmetoch *etická výchova* – 25 %-ná a *technika/technická výchova* – 11 %-ná. V bežných triedach ZŠ v primárnom vzdelávaní boli neodborne odučené hodiny predmetu *informatika* (45,3 %) a až v 35 ZŠ bola odbornosť 0 %-ná. V nižšom strednom vzdelávaní boli neodborne odučené hodiny predmetu *informatika* (54,6 %), *technika* (50 %), *etická výchova* (60,5 %) a *občianska náuka* (52,4 %). Odbornosť vyučovania predmetu *informatika* bola v 18 školách a v 22 predmetu *technika* 0 %-ná. Nezabezpečenie odborného vzdelávania oslabovalo rozvíjanie potrebných digitálnych zručností a rovnako získavanie pracovných návykov či manuálnych zručností žiakov, malo negatívny dopad aj na profesionálnu orientáciu žiakov, na rozvinutie ich osobnostných predpokladov (schopností, záujmov). Na druhom stupni ZŠ bola tiež zistená v 21 subjektoch 0 %-ná odbornosť vyučovania predmetu *občianska náuka* a v 9 školách predmetu *etická výchova*. Neodborné vyučovanie týchto predmetov obmedzovalo komplexné rozvíjanie občianskych kompetencií žiakov, poznávanie demokratických hodnôt, formovanie pozitívnych medziľudských vzťahov (graf č. 7).

Graf č. 7 Zabezpečenie odbornosti vyučovania v predmetoch prvého a druhého stupňa v predmetoch



Vo vzťahu k počtu žiakov a k realizácii cieľov školských vzdelávacích programov nemalo 30% škôl celkovo primerane vybudované **vnútorné i vonkajšie priestory**. Zriaďovatelia realizovali rekonštrukcie interiérov a exteriérov škôl, no napriek uskutočneným stavebným úpravám, nemalo 63 % z nich vybudované bezbariérové priestory s ohľadom na vzdelávanú skupinu žiakov so ZZ. Zrealizované úpravy v 37 % subjektov sa týkali vybudovania vstupných priestorov – nájazdovej rampy, výťahov, sociálnych zariadení, vstupov do učebne a telocvične. Nezabezpečenie adekvátnych podmienok ¹⁸ na realizáciu edukácie zariadením multimediálnych učební a odborných učební pre prírodovedné predmety (*fyzika, chémia, biológia*) oslabovalo formovanie pozitívnych postojov žiakov k prírodovedným predmetom, rozvíjanie ich praktických zručností a rozvíjanie prírodovednej gramotnosti pomocou objavovania, bádania či experimentovania. V 1 subjekte ¹⁹ boli odborné učebne v havarijnom stave. V ďalšom subjekte ²⁰ sa 2 kmeňové učebne, ktoré navštevovali len žiaci z MRK nachádzali vo vedľajšej budove školy v nevyhovujúcich pivničných priestoroch, nemali zriadené šatne a navyše niektoré triedy boli priechodné, bez umývadla a prístupu k pitnej vode. V ZŠ ²¹ výstavba modulovej školy neodstránila nedostatok priestorových kapacít a vyučovanie sa z dôvodu vysokého počtu rómskych žiakov realizovalo v dvoch zmenách. Skvalitnilo sa však vybavenie učební nainštalovaním interaktívnej tabule s ozvučovacou technikou, dataprojektorom, notebookom, učebnými pomôckami. Školy, ktoré nemali vybudovanú vlastnú telocvičňu realizovali vyučovanie telesnej a športovej výchovy (TŠV)

¹⁷ ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa.

¹⁸ Prechodné obdobie pre doplnenie povinných učebných priestorov škôl a ich vybavenie bolo predĺžené do septembra 2020 – Dodatok, ktorým sa mení ŠVP pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie ZŠ schválený MŠVVaŠ SR dňa 6. 2. 2015 pod číslom 2015-5129/5980:2-10A0 s platnosťou od 1. 9. 2015.

¹⁹ ZŠ s MŠ, Krčava 184;

²⁰ ZŠ s MŠ, Záhradnícka 83/19, Svinia.

²¹ ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa

v náhradných ale nezariadených priestoroch, prípadne si telocvičňu a telovýchovné priestory prenajímali. V 1 ZŠ²² využívali upravený priestor v suteréne budovy, ktorý nespĺňal normatívom stanovené požiadavky na výučbu TŠV. Ciele a obsah vzdelávacej oblasti *človek a svet práce*, osvojenie si základných technologických postupov pri opracovaní materiálov, prípravy jedál a pestovaní rastlín komplexne plnili subjekty, ktoré mali štandardné vybavenie školských dielní, pozemkov, cvičných kuchyniek a učebne na špecifickú prípravu dievčat. Pozitívom sa javilo ich využívanie aj v rámci činnosti školského klubu detí i záujmovej činnosti žiakov so ŠVVP a MRK. V niektorých subjektoch sa nevybudovanie týchto priestorov prejavilo oslabením rozvíjania potrebných pracovných zručností a návykov žiakov. Stravovanie žiakov vo forme teplých obedov zabezpečila väčšina ZŠ, okrem 1 subjektu²³, v ktorom žiakom vydávali len suchý obed – stravné balíčky.

Školy prevažne disponovali primeraným množstvom **učebníc a učebných textov**, vrátane učebníc cudzieho jazyka, schválených a na základe objednávky bezplatne poskytovaných ministerstvom školstva. Len v 4 % ZŠ nezabezpečili niektoré učebnice pre vyučovacie predmety na prvom alebo druhom stupni (*predmety výchovného zamerania, technika, informatika*) a pre žiakov v špeciálnych triedach. Nedostatok pracovných zošitov, pracovných listov, čiastočne i zastaranosť učebníc sa v školách riešili ich zakúpením z vlastných finančných prostriedkov alebo prostredníctvom podpory sponzorov a zákonných zástupcov žiakov. Vybavenie škôl potrebným množstvom nových, niekde aj starších, ale funkčných učebných pomôcok zabezpečujúcich vizualizáciu, auditívnu názornosť bolo prevažne primerané. Rovnako primerané bolo ich zaistenie kompenzačnými pomôckami a didaktickou technikou, vrátane IKT. V 12 % subjektov absentovalo vybavenie niektorých učebných priestorov štandardnými učebnými pomôckami, niekde chýbali pomôcky na realizovanie experimentov a praktických ukážok, čo obmedzovalo aktívne poznávanie a osvojovanie potrebných manuálnych zručností žiakov.

Všetky školy mali vypracované **školské poriadky** upravujúce základné pravidlá ich vnútorného režimu, ktoré boli prerokované v rade školy a v pedagogickej rade. Boli zverejnené na verejne prístupnom mieste. Na procese tvorby alebo revízie školských poriadkov sa nepodieľali a nekooperovali spoločne žiaci, pedagógovia, členovia žiackej školskej rady (ŽŠR) i zákonní zástupcovia. Školské poriadky v 18 % subjektov neboli obsahovo komplexne spracované, neposkytovali optimálnu bezpečnosť žiakov a účinnú spoluprácu so zákonnými zástupcami pri vytváraní **bezpečného školského prostredia**²⁴. Prevažne v nich chýbalo ucelené zapracovanie práv a povinností žiakov, zákonných zástupcov alebo nevymedzovali opatrenia proti šíreniu legálnych a nelegálnych drog, neupravovali podmienky na zaistenie ochrany žiakov pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním. Konštituovanie ŽŠR nepodporovala takmer polovica zo sledovaných 56 plnoorganizovaných ZŠ. Činnosť ustanovených žiackych rád bola zväčša formálna, nie vždy zameraná na formovanie záujmov, potrieb a práv žiakov. Aktívnu spoluprácu s koordinátorom prevencie pri riešení problémov súvisiacich so šikanovaním potvrdila v dotazníku zadanom ŠŠI necelá polovica členov ŽŠR. Koordinátori prevencie vykonávali svoju činnosť málo transparentne a väčšina žiakov nevedela, na koho sa v prípade osobných problémov môže obrátiť. K menej pozitívnym zisteniam v tejto oblasti prináleží tiež skutočnosť, že viac ako štvrtina členov ŽŠR nevedela kto je koordinátor prevencie v škole a štvrtina sa vyjadrila, že s ním vôbec nespôlupracuje. Zo zistení z dotazníka zadaného žiakom vyplynulo, že **šikanovanie bolo takmer vo všetkých kontrolovaných školách**

²² ZŠ, Komenského 3, Bernolákovo

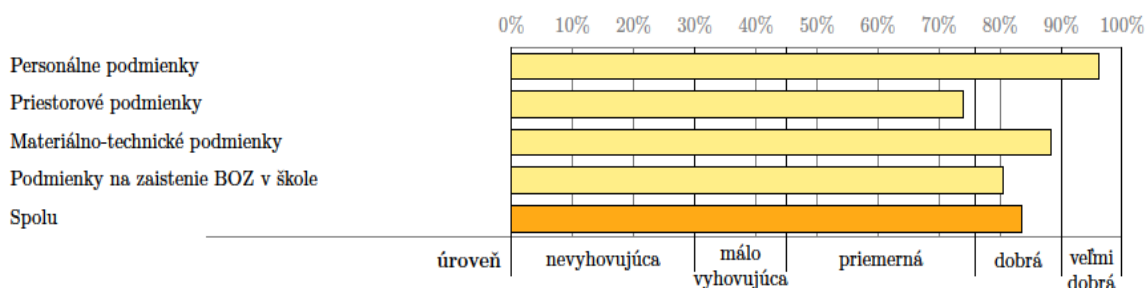
²³ ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa

²⁴ Vid' Správa o stave bezpečnosti školského prostredia a o vzťahoch medzi aktérmi vzdelávania v ZŠ, www.ssiba.sk

prítomné. Obeťou šikanovania bolo viackrát 16,9 % žiakov. Len v 2 ZŠ²⁵ sa žiaci doposiaľ nestretli so šikanovaním a len 3 z 36 respondentov uviedli, že boli svedkom šikanovania mimo školy. Subjekty zabezpečovali bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov aj dodržiavaním základných fyziologických, psychických a hygienických potrieb pri organizácii vyučovania. Výraznejšie nedostatky (*nedodržanie dĺžky prestávok, stanoveného počtu hodín vyučovanych v jednom slede; prekročenie najvyššieho povoleného počtu žiakov v 1. ročníku; nedelenie žiakov na skupiny chlapcov a dievčat v predmete TŠV na druhom stupni*) sa vyskytli v 23 % subjektov. **V 4 ZŠ pri zriaďovaní paralelných tried v jednotlivých ročníkoch neprihliadali na pomerné zastúpenie intaktných žiakov a žiakov z MRK. Takáto organizácia vyučovania vykazovala znaky segregácie, neboli vytvorené primerané podmienky výchovy a vzdelávania, ktoré by slúžili najlepšiemu záujmu žiakov.** Výlety, exkurzie a vychádzky boli okrem 2 ZŠ²⁶, prevažne realizované v súlade s vypracovanými smernicami o ich organizovaní, s informovaným súhlasom zákonného zástupcu žiaka a žiaci boli preukázateľne poučení o bezpečnosti a ochrane svojho zdravia. S otázkou bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov úzko súviseli aj inšpekcie vykonané ŠŠI na základe podnetu v 5 ZŠ. Predmetom inšpekcií bolo zistiť stav v oblasti dodržiavania zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a ponižovania žiakov a účinnosti opatrení, ktorými školy zabezpečili ochranu žiakov voči sociálno-patologickým prejavom správania sa spolužiakov. Školskí inšpektori konštatovali, že zodpovední vedúci pedagogickí zamestnanci nevykonávali systematickým spôsobom také preventívne, intervenčné a kompenzačné aktivity, ktoré by znižovali riziko vzniku šikanovania a viedli by k objektívnemu prešetreniu vzniknutých negatívnych udalostí a prispeli k ozdraveniu vzťahov medzi žiakmi.

Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách na dobrej úrovni (graf č.8).

Graf č. 8 Podmienky výchovy a vzdelávania



Priebeh výchovy a vzdelávania

Úroveň a stav rozvíjania kľúčových kompetencií, vytváranie predpokladov na ich zabezpečenie sa posudzovali priamym pozorovaním na vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacích oblastí *jazyk a komunikácia; matematika a práca s informáciami; človek a príroda; človek a spoločnosť; človek a hodnoty; človek a svet práce; umenie a kultúra; zdravie a pohyb*. Celkovo bolo vykonaných **4 379** priamych pozorovaní, z nich **55** v **nultom ročníku**, **2 019** v ročníkoch **primárneho vzdelávania**, **2 181** v ročníkoch **nižšieho stredného vzdelávania** a **124** v **špeciálnych triedach**.

V 1 subjekte²⁷ dosiahol výchovno-vzdelávací proces **dobrú** úroveň, v **58 priemernú**, v **19 málo vyhovujúcu** a v **1 nevyhovujúcu** úroveň²⁸ (graf č. 9).

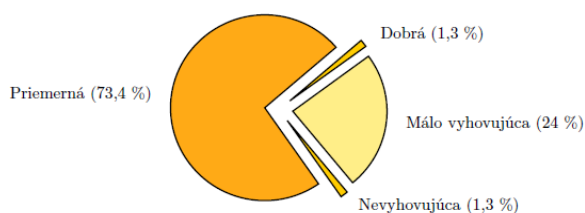
²⁵ ZŠ s MŠ Lúčky 521; ZŠ s MŠ Záhradnícka 83/19, Svinia

²⁶ ZŠ, Fričkovce 32; ZŠ, Komenského 113, Lipany

²⁷ ZŠ, Suchá Hora 73, Suchá Hora

²⁸ ZŠ s VJM, Širkovce 27 – Magyar Tanmyelvű Alapiskola, Serke 27

Graf č. 9 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovni škôl v oblasti priebeh výchovy a vzdelávania



Výrazne negatívne zistenia z priameho pozorovania hodín predmetov primárneho a v nižšieho stredného vzdelávania

- málo vyhovujúca až nevyhovujúca úroveň učenia sa žiakov v nultom ročníku (8 ZŠ)
- málo vyhovujúca až nevyhovujúca úroveň učenia sa žiakov v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní (25 % škôl)
- nízka podpora rozvíjania poznávacích kompetencií, nezadávanie úloh na rozvoj vyšších myšlienkových procesov
- nepodnecovanie žiakov na sebahodnotenie a hodnotenie výkonov spolužiakov
- nedostatočné rozvíjanie sociálnych kompetencií, zriedkavé uplatňovanie foriem kooperatívneho vyučovania, nedostatok príležitostí na prezentovanie výsledkov činnosti pri práci v skupine
- nepodporovanie rozvíjania občianskych kompetencií – nedostatok priestoru na diskusiu, na zdôvodňovanie, argumentáciu

Učenie sa žiakov v nultom ročníku

Edukačný proces v nultom ročníku bol na väčšine hospitovaných hodín výrazne negatívne ovplyvnený najmä nedostatkami v činnosti pedagógov. Zvolené metódy vyučovania prevažne nerešpektovali vek a špecifické individuálne potreby žiakov, neboli kladené primerané požiadavky na ich výkony. Len ojedinele vyučujúci cielene rozvíjali **komunikačné spôsobilosti** žiakov častejším zaraďovaním opakovania a fixovania základných pojmov, rozširovaním a obohacovaním slovnej zásoby, tvorením dialógov alebo voľným rozprávaním. Žiaci na kladené uzatvorené otázky odpovedali prevažne jednoslovne, často chybne, váhavo, čo učitelia zväčša akceptovali a len čiastočne korigovali. Pri práci s textom pomerne zriedkavo overovali skutočnosť, či jednotlivci čítaný text alebo otázku pochopili.

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** bolo podporované predovšetkým zadávaním úloh len na zapamätanie a pochopenie učiva. Viacero žiakov dokázalo vyriešiť zadané jednoduché úlohy, slovné, ukázaním na správnu odpoveď, prípadne jej nakreslením. Pri praktických činnostiach, ktoré si vyžadovali kombináciu jemnej motoriky a koordinácie, mali takmer všetci výrazné problémy a ešte menej úspešní boli pri riešení úloh na aplikáciu alebo ojedinele zadávaných úloh vyžadujúcich analytické myslenie. Nemali možnosť komentovať svoje postupy pri činnosti, nevedeli robiť samostatné rozhodnutia. Vyžadovali si individuálny prístup učiteľa, asistenta učiteľa, ktorého prítomnosť bola na hodinách zriedkavá, zväčša absentovala. Ústne vyjadrenia jednotlivcov o posúdení výsledku svojej manuálnej činnosti alebo práce spolužiakov boli strohé, málo výpovedné. I napriek vytvoreným podmienkam pre rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** neprejavovali iniciatívu, iba ojedinele dokázali pracovať sústredene, zodpovedne a samostatne. Chyby, na ktoré boli upozorňovaní však často a v krátkom časovom odstupe opätovne urobili. Výrazne nízka úroveň vyjadrovania a nerozvinutá slovná zásoba negatívne ovplyvňovali aj rozvoj ich **občianskych i sociálnych kompetencií**. Na podnecovanie k prezentovaniu vlastných názorov a postojov reagovali len ojedinele, vyslovovali jednoduché myšlienky, ktoré museli vyučujúci korigovať, aby sa stali zrozumiteľnými. I napriek skutočnosti, že sa vyučujúci svojim priateľským

prístupom snažili vytvárať pozitívnu sociálnu klímu v triedach (*povzbudzovanie, uplatňovanie priebežného pozitívneho hodnotenia práce*), boli viacerí žiaci mlčky a požadované činnosti vykonávali bez známok radosti či spontánnosti. Pri dlhšej monotónnej činnosti sa začali správať hlučne, vykrikovať. Dominantné postavenie učiteľa, nedodržiavanie overených didaktických a metodických postupov, spôsobovalo únavu žiakov a následne nezaujem o učenie. Absentovalo využívanie variability hrových činností, zaradenie oddychovej fázy v učení. Nedôsledné uplatňovanie zásady názornosti sa prejavilo absenciou využívania podnecujúcich názorných pomôcok na podporu rozvíjania predstavivosti žiakov.

Učenie sa žiakov v nultom ročníku bolo v 5 ZŠ na málo vyhovujúcej úrovni a v 3 na nevyhovujúcej úrovni (tabuľka č. 2).

Tabuľka č. 2 Počet škôl, tried nultého ročníka a žiakov; dosiahnutá úroveň učenia sa žiakov

Kraj	Počet ZŠ	Počet tried	Počet žiakov zo SZP	z nich z MRK	Dosiahnutá úroveň učenia sa žiakov
Trnavský	1	1	8	1	málo vyhovujúca
Nitriansky	1	1	12	8	priemerná
Žilinský	1	1	16	0	dobrá
Banskobystrický	1	1	11	11	málo vyhovujúca
Prešovský	4	2	29	29	nevyhovujúca
		1	16	16	málo vyhovujúca
		4	53	53	nevyhovujúca
		2	22	22	nevyhovujúca
Košický	2	1	13	13	málo vyhovujúca
		1	10	10	málo vyhovujúca
Spolu	10	15	190	163	málo vyhovujúca

ŠŠI monitorovala v školách, ktoré mali zriadené v predchádzajúcich školských rokoch nulté ročníky pre žiakov zo SZP z MRK *spôsob a úspešnosť d'alšieho vzdelávania žiakov v ročníkoch primárneho i nižšieho stredného vzdelávania*.

V 10 kontrolovaných ZŠ (8 s VJS a 2 s VJM) mali so vzdelávaním žiakov v nultom ročníku viacročné skúsenosti (od 3 do 18 rokov). V školskom roku 2017/2018 zriadili celkovo 15 tried nultého ročníka, ktoré navštevovalo 199 žiakov zo SZP, z nich 173 z MRK. **Až 75 % žiakov nultého ročníka pokračovalo v d'alšom vzdelávaní v triede prvého ročníka, ktorú tvorili výlučne žiaci zo SZP a z MRK.** Do nultého ročníka boli opätovne zaradení 3 žiaci, 4 boli preradení do špeciálnej školy a 7 preradení do špeciálnej triedy zriadenej v kmeňovej škole. Povinnú školskú dochádzku iným spôsobom plnil 1 žiak, o d'alšom vzdelávaní 7 žiakov nemali školy žiadne informácie. **Len 20 % žiakov sa vzdelávalo v bežných triedach spolu s majoritnou populáciou.** Rediagnostické vyšetrenia po ukončení nultého ročníka absolvovali zväčša iba jednotlivci s výraznými vzdelávacími alebo zdravotnými problémami.

V 2 subjektoch²⁹ žiaci aj napriek tomu, že navštevovali 2 až 3 roky materskú školu a nultý ročník, vykazovali v d'alšom vzdelávaní výraznú neúspešnosť. Po absolvovaní nultého ročníka zväčša v prvom ročníku neprospešili a po jeho aj viacnásobnom opakovaní (13 žiaci druhýkrát, 4 žiaci tretíkrát a 1 žiačka štvrtýkrát) boli na základe odporúčania príslušného poradenského zariadenia (CPPP a P, CŠPPPaP) preradení do špeciálnej základnej školy. Riaditelia škôl v dotazníku zadanom ŠŠI vyzdvihovali najmä prínos edukácie v nultom ročníku pre žiakov zo SZP a z MRK (*prekonanie strachu z cudzieho prostredia a adaptáciu na školské prostredie, eliminovanie jazykovej bariéry, zlepšenie sociálnych a komunikačných zručností, získanie pozitívneho vzťahu k učiteľom, k rovesníkom*), príčiny ich neúspešnosti vo vzdelávaní videli len na strane žiaka a jeho rodinného prostredia, **nedostatky na strane školy neidentifikovali.**

²⁹ ZŠ, Komenského 113, Lipany; ZŠ s MŠ Štefana Náhaliku, Ul. Štefana Náhaliku 396/10, Liptovská Teplička a na Elokovanom pracovisku, Uhlárová 185, Liptovská Teplička ako súčasť ZŠ s MŠ Štefana Náhaliku, Ul. Štefana Náhaliku 396/10, Liptovská Teplička

Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní

Priame pozorovanie bolo cielene zamerané na sledovanie procesov súvisiacich s učením sa žiakov a podporujúcich rozvíjanie kľúčových kompetencií taktiež na mieru uplatňovania stratégií, spôsobov a foriem vedúcich k ich činnostnému učeniu sa. Žiaci preukázali najmenej osvojené spôsobilosti a zručnosti v oblasti poznávacích, sociálnych a občianskych kompetencií.

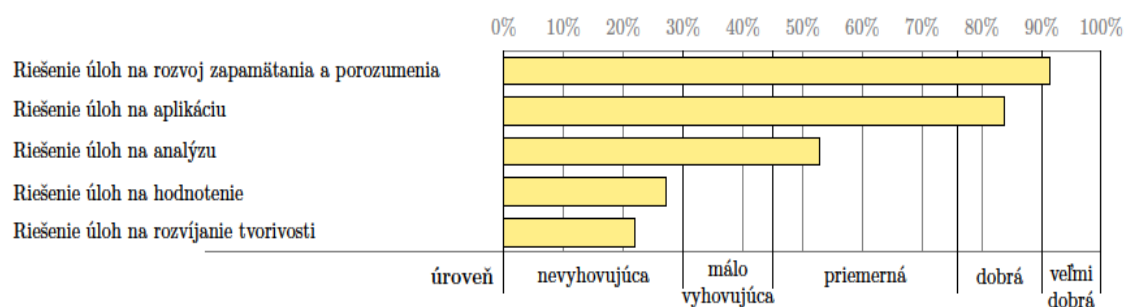
V bežných triedach primárneho i nižšieho stredného vzdelávania preukázali žiaci svoje spôsobilosti v ústnom a písomnom vyjadrovaní v navodených komunikačných situáciách na priemernej úrovni (77,2 %). Informácie prezentovali vcelku vecne, v logickom slede, kultivovane a spisovne správne. Slovnú zásobu mali veku primerane rozvinutú. Boli aktívni počas riadeného rozhovoru, vedeli tvoriť otázky a odpovede, ojedinele dokázali súvisle a jasne prezentovať výsledok zadávanej skupinovej práce. Miestami menej dôsledne alebo nepresne uplatňovali odborné terminologické pojmy vo vzťahu k učebnej téme. Ich **komunikačné zručnosti** smerovali k efektívnej spolupráci so spolužiakmi i s učiteľmi. Časť žiakov sa vyjadrovala strohejšie, niekedy používali v odpovediach jednoslovné výrazy aj v súvislosti s uzatvorenými otázkami učiteľov. Len na tretine hodín (36 %) mali vytvorené príležitosti získavať, spracovať alebo vymieňať si informácie prostredníctvom IKT. Žiaci špeciálnych tried boli v komunikácii menej aktívni, úroveň ich prejavu nebola vždy spisovne správna, ojedinele tvorili gramaticky nesprávne tvary a neskladali syntakticky správne slová do viet. Neistotu prejavovali aj pri uplatňovaní odbornej terminológie. Potrebovali zväčša pomoc učiteľov, či individuálnu pomoc asistenta učiteľa. Komunikačné zábrany jednotlivcov súviseli najmä s ich mentálnou úrovňou alebo narušenou komunikačnou schopnosťou. Rečové prejavy rómskych žiakov boli strohé a často jednoslovné. Niektorí vyučujúci ich odpovede zväčša akceptovali, iní podporovali rozvíjanie ich aktívnej slovnej zásoby častejším zadávaním úloh na fixovanie pojmov alebo častým opakovaním základných pojmov.

Na 82 % hodín vedeli žiaci pracovať v rovine vyhľadávania kľúčových slov a podstatných informácií k učebnej téme s čítaným alebo počutým súvislým i nesúvislým textom. Väčšina ich obsahu porozumela a na základe podnetných otázok učiteľa a uplatneného multisenzorického prístupu dokázala vyhľadať základné kľúčové informácie, vlastnými slovami vysvetliť hlavnú myšlienku textov. Len na 56 % z pozorovaných hodín žiaci čítali súvislý text po častiach, dokázali ho analyzovať, konfrontovať svoje poznatky so získanými informáciami či skúsenosťami. Na nižšom počte hodín (32 %) vedeli text aj posudzovať a vyslovovať závery, hypotézy. Príležitosť k takýmto činnostiam nedostali na viac ako polovicu zo sledovaných hodín.

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** (graf č. 10) v dôsledku málo efektívneho vyučovania a nízkej miery uplatňovania edukačných stratégií učenia sa žiaka bolo výrazne oslabené, dosiahlo priemernú úroveň (47,1 %). V učení sa žiakov prevládalo riešenie úloh na zapamätanie a porozumenie (91,5 % hodín). Žiaci dokázali odpovedať na základné otázky, identifikovali alebo vedeli čiastočne odlíšiť podstatné informácie od nepodstatných, definovali základné pojmy, vnímali motorické činnosti. Správne a prevažne samostatne riešili úlohy na porozumenie, dokázali reprodukovať zapamätané učivo i vysvetliť jeho obsah vlastnými slovami. Boli schopní porozumieť obsahu, ktorý im bol sprostredkovaný slovne, obrazom alebo symbolikou. Osvojené poznatky na verbálnej úrovni alebo písomne dokázali primerane a bez ťažkostí aplikovať a implementovať v reálnych i simulovaných situáciách na takmer 90 % pozorovaných hodín. Úlohy stimulujúce rozvoj vyšších myšlienkových procesov riešili žiaci len vo výrazne nízkej miere, aj to s nižšou úspešnosťou alebo s významnou pomocou učiteľa. Viacerí jednotlivci preukázali samostatnosť pri analýze informácií, pri odhaľovaní vzťahov medzi informáciami, ich triedením a hľadaním súvislostí. Ojedinele mali slabšie zručnosti, potrebovali usmernenie a pomoc vyučujúcich. Najmä na hodinách predmetov *geografia a dejepis* absentovalo zadávanie analytických úloh. Prevala

frontálneho vyučovania bez nastoľovania problémov sa prejavila slabými zručnosťami žiakov aj pri riešení zložitejších zadaní na hodnotenie a tvorivosť. Na viac ako tretine hodín nemali príležitosť riešiť úlohy na analýzu. Vyhodnocovať osvojené poznatky, skúsenosti, informácie na základe kritérií, argumentovať, prispôsobovať závery zmeneným podmienkam prevažne vedeli len na hodinách *slovenského jazyka a literatúry* (62 %), *vlastivedy* (51 %), *prírodovedy* (42 % hodín) v primárnom vzdelávaní a v nižšom strednom vzdelávaní na tretina hodín *chémie* (35 %), *matematiky* (31 %) a *fyziky* (31 %). Žiaci diskutovali o pozorovaných javoch, popisovali ich, odhaľovali podstatu a vyslovovali vlastné závery. Vyučujúci im umožnili pracovať spoločne a v skupinách riešiť úlohy s rôznou náročnosťou. Úlohy na rozvíjanie tvorivosti na takmer 69 % hodín nezadávali. Možno konštatovať, že počet hodín, na ktorých dostali žiaci príležitosť riešiť úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov stúpajúcou náročnosťou zadávaných úloh klesal a rovnako klesal aj počet hodín, na ktorých dokázali takéto úlohy riešiť. V špeciálnych triedach boli zadávané prevažne len úlohy na pochopenie a zapamätanie. Úlohy na aplikáciu orientované na využiteľnosť osvojených vedomostí v praktickom živote riešili žiaci zväčša vo dvojiciach. Učebná záťaž bola primeraná ich mentálnym i fyzickým schopnostiam, avšak niektoré činnosti zadávané vo vyšších ročníkoch boli až príliš jednoduché. Vyučujúci nie vždy poskytli jednotlivcom dostatok času na premyslenie odpovede, nerešpektovali ich pomalšie pracovné tempo, v dôsledku čoho v závere vyučovania strácali záujem o učenie sa. Zmysluplne spolupracovať dokázali len niektorí zo žiakov, často potrebovali pomoc a usmernenie. Celkovo k nízkej úrovni rozvíjania poznávacích kompetencií prispelo nedostatočné uplatňovanie takých metód a foriem vyučovania (*brainstorming*, *otázky zamerané na rozvíjanie kritického myslenia*, *tvorba pojmových máp žiakmi*), ktoré by viedlo k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov a k rozvíjaniu ich tvorivosti a kritického myslenia. V nedostatočnej miere bola optimalizovaná učebná záťaž každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne i špecifické potreby a schopnosti, či rôzne učebné štýly. Učitelia len minimálne diferencovali zadávané činnosti a zadanía, neposkytovali možnosť slobodnej voľby pri výbere úloh.

Graf č. 10 Úroveň **poznávacích kompetencií** v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní



Obsahová náplň a zvolená motivácia i aktivizácia žiakov nie vždy viedli na pozorovaných vyučovacích hodinách k rozvíjaniu **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** (64 %). Jednotlivci na 87 % hodín prejavovali zodpovednosť za splnenie zadaných úloh pri samostatnej a ojedinele zadávanej tímovej práci. Prevažne však nevedeli predostrieť nové nápady pri riešení úloh (na 55 % hodín). Nie všetci si dokázali uvedomiť chybu a identifikovať jej príčinu, niektorí to dokázali len s pomocou učiteľa. Negatívom bolo, že príležitosť korigovať svoj nesprávny postup riešenia nedostali žiaci na viac ako tretine hodín. Slabou stránkou edukácie sa javilo tiež najmä nedostatočné vytváranie príležitostí na rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností žiakov (50 % hodín). Niektorí žiaci neochotne a veľmi stručne reflektovali svoj učebný výkon alebo priebeh a výsledky kooperatívnych foriem práce. Iní nedokázali svoje výkony reálne posúdiť z viacerých dôvodov (*nepoznali kritériá hodnotenia*, *doteraz nemali skúsenosti s hodnotením*, *nevedeli argumentovať*, *využívali formy neverbálnej*

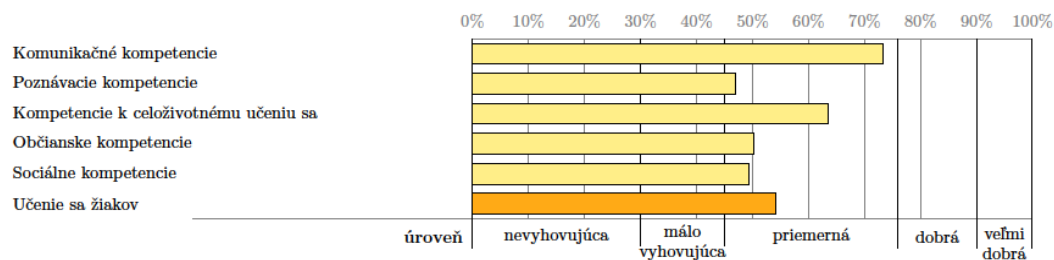
komunikácie – potlesk či rôzne symboly). Iba na 36 % hodín vedeli žiaci úroveň svojho učenia na základe formatívneho hodnotenia primerane posúdiť, vyjadriť, čo sa naučili a čo zvládli. Pokrok v učení a výsledky spolužiakov alebo tímovej činnosti dokázali posúdiť len na 26 % hodín. Najmenej priestoru na sebahodnotenie, hodnotenie spolužiakov, rozvíjanie schopností argumentovania a zdôvodnenia v primárnom vzdelávaní mali žiaci na hodinách *informatiky* (3,6 %) a *prírodovedy* (28,4 %) a v nižšom strednom vzdelávaní na menej ako tretine hodín predmetov *slovenský jazyk a literatúra, fyzika, občianska náuka, biológia a dejepis*.

K nedostatočne podporovaným kľúčovým kompetenciám v edukácii patrilo aj rozvíjanie **občianskych kompetencií (50,2 %)**. Napriek snahe vytvárať pozitívnu sociálnu klímu v triede, podporovať dobré vzťahy, vyučujúci väčšinou nedokázali motivovať žiakov tak, aby slobodne bez zábran prejavili záujem vyjadrovať svoje názory a stanoviská. Žiaci nižších ročníkov najmä na hodinách *prírodovedy* a *vlastivedy* častejšie reagovali pohotovo na aktuálne situácie, veku primerane sa zapájali do rozhovorov, pokúšali sa zdôvodňovať svoj názor. Vo vyšších ročníkoch dokázali len jednotlivci súvislejšie prezentovať svoje stanoviská k aktuálne preberanému učivu alebo k témam, ktoré ich zaujímali. Navzájom sa aktívne počúvali, nereagovali odsudzujúco, boli zväčša tolerantní k prejavom sociálnej, náboženskej a etnickej rôznorodosti. Negatívnou sa javí skutočnosť, že až na 42 % hodín nedostali príležitosť vyjadriť svoj postoj, rešpektovať rozdielne hodnotové postoje. Najčastejšie mali možnosť vyjadrovať postoje k čítaným textom, prezentovali svoje ekologické a humánne zmýšľanie, vzťah k ochrane prírody a k rovnosti rás. Neprejavovali však výraznejší záujem kriticky posudzovať názory spolužiakov, uvádzať príklady iných možných riešení, bezprostredne o nich diskutovať, argumentovať. Celkovo žiaci na 30 % pozorovaných hodín nemali vytvorenú príležitosť na vyjadrenie postoja, na obhájenie svojho názoru alebo na diskutowanie o navodených témach. V špeciálnych triedach k formovaniu občianskych zručností prispievalo vytvorenie pozitívnej sociálnej klímy s ohľadom na osobitosti žiakov z podštandardného socio-ekonomického prostredia i zaraďovanie činností smerujúcich k rozvíjaniu hodnotových postojov v oblasti emocionálnej, sociálnej, environmentálnej. Ich rozvíjanie však oslabovala nižšia schopnosť žiakov obhájiť svoje názory a postoje.

Takmer na každej zo sledovaných hodín prevládala primeraná pracovná atmosféra, žiaci dodržiavali stanovené pravidlá správania, ústretovo a neformálne komunikovali s učiteľmi i spolužiakmi. Ojedinele (7 % hodín) sa niektorí jednotlivci správali neprimerane, alebo dôsledkom apatického a niekde aj direktívneho prístupu učiteľov strácali záujem o dianie na hodine. Rozvíjania **sociálnych kompetencií (49,4 %)** na takmer polovici sledovaných hodín oslabovalo nezaraďovanie kooperatívnych foriem práce, nedostatočné podnecovanie žiakov ku konštruktívnej diskusii a ich minimálne nabádanie k objektívnemu zdôvodňovaniu výsledkov činností. Žiaci prevažne dokázali prebrať osobnú zodpovednosť za svoje konanie, korigovaním vlastného správania, prejavovali empatiu voči spolužiakom. Aj v špeciálnych triedach väčšina žiakov dodržiavala pravidlá slušného správania, v prípade ojedinelých nevhodných prejavov sa jednotlivci dokázali ospravedlniť. Celkovo v triednych kolektívoch prevládala počas vyučovacích hodín empatia a vzájomná tolerancia. Jednotlivci pozitívne reagovali na ocenenie, povzbudenie, prijímali upozornenia na omyly, pričom ich príčiny a dôsledky si zväčša v dostatočnej miere neuvedomovali. K často sa vyskytujúcim negatívam všetkých sledovaných hodín patrila zlá organizácia skupinovej práce (*neurčenie časového rámca, spôsobu a formy prezentácie výsledkov, nerozdelenie zodpovednosti za činnosti v skupine*). Žiaci nemali dostatok času na zdôvodňovanie výsledku činnosti a prípadnú argumentáciu. Príležitosť prezentovať výsledok činnosti skupiny nedostali na 53 % hodín a na 67 % hodinách nemohli činnosť ani objektívne posudzovať a zdôvodňovať.

Učenie sa žiakov v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní bolo na priemernej úrovni.

Graf č. 11 Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch v **nultom ročníku**, v **primárnom** a v **nížšom strednom vzdelávaní**



Záver

Vyhotovenie **ŠkVP** vo viac ako tretine škôl neumožňovalo v plnom rozsahu a kvalite realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona. Niekde nezodpovedalo stanovenie cieľov reálnym podmienkam subjektov, absentovalo vypracovanie vlastných poznámok k učebným plánom, rozpracovanie učebných osnov niektorých predmetov v súlade s príslušnými vzdelávacími štandardmi. Smerovanie škôl sa nie vždy konkrétne premietlo do organizácie výchovy a vzdelávania, čo sa ojedinele prejavilo segregovaním žiakov z MRK, ich vylúčením zo vzdelávania spolu s majoritou v bežných triedach hlavného vzdelávacieho prúdu. Najslabším prvkom v oblasti **riadenia škôl** sa javilo strategické plánovanie, vrátane systematického prístupu k dosahovaniu cieľov, ktoré bolo nedôsledne zamerané na všetky procesy súvisiace s prípravou, s organizáciou i priebehom edukácie. Vedúci pedagogickí zamestnanci nevenovali dostatočnú pozornosť priebežnej analýze a vyhodnocovaniu úspešnosti plnenia v ŠkVP prezentovaných pedagogických stratégií či identifikovaniu príčin ich neúspešnosti. V školách viazlo dodržiavanie nastaveného systému kontroly a hodnotenia žiakov. Hospitačná činnosť bola realizovaná so zámerom monitorovať a hodnotiť činnosť učiteľov, v menšej miere sa orientovala na reálne preukázané vedomosti a zručnosti žiakov. Zistenia zo škôl opätovne potvrdili, že vedúci pedagogickí zamestnanci len v malej miere využívali odbornú pomoc poradných orgánov školy. **Metodické orgány** vo viac ako tretine škôl neplnili v plnom rozsahu svoje funkcie. Ich činnosť tlmil formálny prístup členov k plneniu úloh v oblasti diagnostickej i kontrolnej. Nevenovali pozornosť výchovno-vzdelávacím problémom menej úspešných žiakov i žiakov z ohrozených skupín zo SZP, z MRK so ZZ. V nedostatočnej miere sa venovali aj internému vzdelávaniu pedagogických zamestnancov. Riaditelia škôl sa v dotazníku zadanom ŠŠI vyjadrili, že považujú autoevalváciu za efektívny nástroj zvyšovania kvality, realizované procesy však v tejto oblasti neniesli znaky sebahodnotenia, neboli cielené, nemali dlhodobý charakter a jasne stanovené kritériá kvality. Úroveň **klímy** škôl znižovali nie vždy primerane vytvorené vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, v dôsledku čoho viacerí jednotlivci nemali v školách pocit fyzického a psychického bezpečia, necítili podporu učiteľov pri osvojovaní si a využívaní efektívnych stratégií učenia sa. V 11 % škôl považovali pedagogickí zamestnanci klímu školy za uzatvorenú, s nízkou angažovanosťou učiteľov, vysokou frustráciou a neústretným výrazne direktívnym správaním riaditeľa. **Služby školy** zamerané na riešenie vzdelávacích, sociálnych, profesijných záujmov žiakov, na poradenskú a metodickú činnosť smerom k pedagógom a zákonným zástupcom boli výchovnými poradcami alebo ojedinele aj tímom odborných zamestnancov poskytované na rôznej nie vždy primeranej úrovni. Samostatná pozícia kariérneho poradcu nebola ustanovená. Chýbalo odborné vedenie žiakov pri formovaní ich profesionálnej orientácie, pri poznávaní ich schopností, záujmov a osobnostných predpokladov potrebných pre výber budúceho štúdia. Vo viac ako pätine subjektov nebol poskytovaný odborný servis výchovných poradcov strategicky zameraný na menej úspešných a slaboprospeievajúcich žiakov so zreteľom na ich podporu a odstraňovanie neúspechov vo vzdelávaní. Pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní

žiacov so ŠVVP výchovní poradcovia úzko spolupracovali s odbornými zamestnancami zariadení výchovného poradenstva a prevencie a odbornými zamestnancami škôl. Ich reálny počet však nezohľadňoval potreby najmä škôl vzdelávajúcich žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky (*menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, žiakom zo znevýhodneného prostredia, žiakom s iným materinským jazykom, žiakom so zdravotným znevýhodnením*). Pozitívnejšou stránkou bolo formovanie **kultúry škôl** vytváraním podmienok na výchovu a vzdelávanie žiakov mimo vyučovania, ponúkanie rozmanitej záujmovej činnosti, aktívne zapájanie žiakov do školských a mimoškolských aktivít, do projektov, súťaží a olympiád. Úroveň pedagogického riadenia škôl znižovali viaceré nedostatky v **rozhodovacom procese** – vo výkone štátnej správy v 1. stupni a nedostatky vo vedení **pedagogickej dokumentácie**.

Zabezpečenie vhodných **podmienok výchovy a vzdelávania** vo viacerých školách napomáhala pedagógom pri plnení definovaných pedagogických zámerov v školských programoch. Pozitívne možno hodnotiť spĺňanie požadovaných kvalifikačných a ďalších požiadaviek vedúcich pedagogických zamestnancov na vykonávanie riadiacej činnosti a tiež zabezpečenie materiálno-technických podmienok škôl. Odbornosť výchovno-vzdelávacieho procesu bola v školách celkovo zabezpečená na 88 %. V niektorých subjektoch 0 %-né zabezpečenie odborného vyučovania predmetov *technika, informatika* znižovalo mieru podpory rozvíjania technického myslenia žiakov, rozvoj ich digitálnych, pracovných či manuálnych zručností a návykov. Rovnako 0 %-ná odbornosť vyučovania predmetov *občianska náuka, etická výchova* oslabovala systematické a cielené stimulovanie rozvíjania kľúčových sociálnych a občianskych kompetencií žiakov formujúcich ich demokratické a humánne postoje či kritické myslenie. V zabezpečení priestorových podmienok sa zistené nedostatky týkali realizovania bezbariérových úprav školských budov a chýbajúcich telocviční, odborných a multimediálnych učební. Pozitívom zaistených podmienok bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov bolo ustanovenie koordinátorov prevencie, ktorí usmerňovali a riadili realizáciu preventívnych programov a aktivít v školách. K nedostatkom v ich činnosti patrilo neuskutočňovanie systémových krokov v oblasti prevencie. Nevykonávali celoplošný monitoring zameraný na odhaľovanie prejavov šikanovania, nezabezpečili dostatočnú ochrany proti fyzickému a psychickému násiliu žiakov, ojedinelé zapájali žiakov prostredníctvom ustanovenej ŽSR do diania škôl a spolupodieľania sa na riešení výchovných problémov spolužiakov.

V edukačnom procese žiaci ročníkov primárneho a nižšieho stredného vzdelávania nepreukázali dostatočne a primerane na požadovanej úrovni rozvinuté všetky sledované kľúčové kompetencie. Najmä učenie sa žiakov zo SZP a z MRK bolo v nultom ročníku na málo vyhovujúcej úrovni. V primárnom i nižšom strednom vzdelávaní boli výrazne odlišné zistenia v učení sa žiakov z majority a rómskych žiakov, ktorí disponovali najmä menej rozvinutými komunikačnými spôsobilosťami. V nižšej miere bola učiteľmi optimalizovaná učebná záťaž s ohľadom na individuálne potreby a schopnosti rómskych žiakov, často boli nedostatočne podnecovaní k preberaniu zodpovednosti za vlastné učenie sa. Celkovo bola úroveň preukázaných sledovaných kompetencií žiakov na všetkých pozorovaných hodinách negatívne ovplyvnená nízkou mierou uplatňovania takých efektívnych stratégií učenia, ktoré by vytvárali podmienky pre činnostné učenie sa žiakov, rozvíjanie kritického myslenia a tvorivosti. Žiaci mali menej často možnosť vzájomne diskutovať; posudzovať výkon, činnosť, navodené situácie; uvažovať o rôznych spôsoboch riešenia zadania, problému; vyvodzovať závery a tiež vyhľadávať a spracovávať informácie prostredníctvom vyučovacích programov, internetu. Negatívom v práci učiteľov bolo ich dominantné verbálne postavenie a tolerovanie nedostatočných rečových a jazykových reakcií jednotlivcov. Úlohy a zadania zamerané na nižšie myšlienkové procesy – zapamätanie, porozumenie aj na aplikáciu dokázali žiaci prevažne správne riešiť. Zaostávala oblasť rozvíjania ich vyšších myšlienkových

procesov, v rámci ktorej mali v menšej miere možnosť pracovať na úlohách s využitím analýzy a ešte menej príležitosti riešiť zadania vyžadujúce si hodnotiace a tvorivé postupy. V oblasti rozvíjania kompetencií k celoživotnému učeniu sa možno síce konštatovať aktívny prístup žiakov k preberaniu zodpovednosti za vlastné učenie ale jej slabou stránkou bolo málo príležitostí na rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností. Niektorí jednotlivci iniciatívne a na primeranej úrovni reflektovali svoj učebný výkon, priebeh a výsledky kooperatívnych činností spolužiakov. Iní ich komentovali neochotne, nezrozumiteľne alebo veľmi stručne. Výrazne poddimenzované bolo v edukácii rozvíjanie sociálnych a občianskych kompetencií. Len ojedinele využili žiaci vytvorený priestor na formovanie hodnotových postojov prostredníctvom preberaných tém, aktuálnych situácií, ktoré im umožnili vyjadrovať svoj názor, argumentačne ho obhajovať a konštruktívne sa vyjadrovať k názorom/hodnotovým postojom spolužiakov. Vyučujúci prevažne uplatňovali intervencie podporujúce formovanie pozitívnych vzťahov v triednych kolektívoch, vytvárali príjemnú pracovnú atmosféru vyučovania, dbali na dodržiavanie dohodnutých pravidiel správania sa žiakov. Len na polovici zo sledovaných hodín im poskytovali také podporné stimuly, ktoré podporovali rozvoj individuálneho potenciálu žiakov a pomáhali prekonávať vzdelávacie bariéry.

Výrazne pozitívne zistenia zintenzívnenie

- zabezpečenie neformálneho vzdelávania žiakov prostredníctvom realizovania rozmanitých školských a mimoškolských aktivít a činností záujmových útvarov s cieľom zabezpečiť príležitosti pre napĺňanie a realizovanie ich záujmov a potrieb

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- strategické plánovanie, vrátane systematického prístupu k dosahovaniu stanovených cieľov
- uskutočňovanie výchovy a vzdelávania podľa vypracovaných ŠkVP i stanovených pedagogických zámerov s osobitným dôrazom na uplatňovanie desegregačných praktík
- účinnosť vnútornej kontrolnej činnosti, prijímanie opatrení ku skvalitneniu edukácie, analyzovanie výsledkov z priameho pozorovania vyučovacích hodín, prijímanie účinných opatrení zameraných na riešenie vzdelávacích problémov menej úspešných žiakov, realizovanie následnej kontroly plnenia opatrení
- činnosť metodických orgánov – podieľanie sa na riadení školy; analyzovanie stavu edukačného procesu v jednotlivých predmetoch, prijímanie odporúčaní zameraných na jeho zlepšenie; prehlbovanie profesijného rastu pedagogických zamestnancov
- stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu v nultom ročníku a v ročníkoch primárneho i nižšieho stredného vzdelávania – uplatňovanie aktivizujúcich interaktívnych metód a foriem podporujúcich rozvíjanie kľúčových kompetencií; optimalizovanie učebnej záťaže s ohľadom na individuálne potreby a schopnosti žiakov; podnecovanie žiakov k preberaniu zodpovednosti za vlastné učenie sa; vytváranie príležitostí na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov; vytváranie príležitostí na uplatňovanie hodnotiacich a tvorivých postupov, na rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností
- zabezpečenie odbornosti vyučovania v predmetoch informatika, technika, občianska náuka, etická výchova
- zriadenie odborných učební a telocviční na posilnenie plnenia vzdelávacích štandardov prírodovedných predmetov a telesnej a športovej výchovy
- skvalitnenie služieb školy v oblasti výchovného i kariérového poradenstva
- vytvorenie podmienok pre pôsobenie potrebného počtu odborných zamestnancov v záujme zlepšenia starostlivosti o menej úspešných žiakov vo vzdelávaní

Iné zistenia

- ✓ V SZŠ³⁰ uskutočňovalo v popoludňajších hodinách výchovno-vzdelávaciu činnosť *Centrum oddychu detí*, ktoré na základe predloženej zriaďovacej listiny nebolo súčasťou školy a nebolo zaradené do siete škôl a školských zariadení SR. Výchovu a vzdelávanie mimo vyučovania vykonávalo v tých istých tematických oblastiach ako školské kluby detí, ale dokumentácia bola vedená na tlačivách určených pre centrá voľného času. Zriaďovateľ školy poveril vedením školy pedagogického zamestnanca v rozpore s platným právnym predpisom, bez úspešného vykonania výberového konania a na dlhšie ako na 6 mesiacov. Riaditeľka školy neplnila v školskom roku 2018/2019 základný úväzok priamej vyučovacej povinnosti vedúceho pedagogického zamestnanca.

Opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov

ŠŠI na základe vykonaných inšpekcií a ich zistení, s ohľadom na závažnosť nedostatkov a porušení všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov uplatnila odporúčania, uložila opatrenia alebo riaditeľom kontrolovaných subjektov uložila prijať opatrenia s cieľom skvalitniť úroveň pedagogického riadenia, podmienok výchovy a vzdelávania a výchovno-vzdelávacieho procesu. Zriaďovateľov 11 škôl upozornila na nedostatky, ktorých riešenie patrí do ich kompetencie. Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR bolo zaslané oznámenie o nezabezpečení odbornosti vyučovania. Regionálnemu úradu verejného zdravotníctva oznámenie o nevytvorení vhodných podmienok výchovy a vzdelávania. Slovenskému stredisku pre ľudské práva boli zaslané upozornenia a zároveň Poradni pre občianske a ľudské práva podnety, ktoré sa týkali nedodržiavania rovného prístupu vo vzdelávaní žiakov, nevytvorenia podmienok výchovy a vzdelávania, ktoré by slúžili najlepšiemu záujmu skupiny žiakov z MRK a nezaistenia vzdelávania týchto žiakov v triedach spolu s majoritnou populáciou.

Odporúčania a podnety

Riaditeľom škôl

- strategicky plánovať rozvoj školy, vytvárať reálne vízie, stanovovať priority školy zmysluplne a účelne tak, aby reflektovali požiadavky vyplývajúce z personálnych, materiálno-technických, socio-ekonomických podmienok školy, zohľadňovalo požiadavky všetkých aktérov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní
- realizovať autoevalváciu školy s cieľom zlepšenia procesov výchovy a vzdelávania a zvýšenia efektívnosti jej riadenia; priebežne analyzovať a vyhodnocovať úspešnosť plnenia vymedzených cieľov
- stanovovať strategické ciele, na základe systematickej analýzy činnosti školy, jej (interného i externého) prostredia a smerujúce k zvyšovaniu kvality školy, úrovne učenia sa žiakov
- zaistiť komplexnosť vypracovania ŠkVP; dôsledne spracovať vlastné poznámky k učebným plánom; rozpracovať učebné osnovy jednotlivých predmetov v súlade s príslušnými vzdelávacími štandardmi
- cielene vytvárať podmienky pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania; neuplatňovať praktiky smerujúce k priamej či nepriamej segregácii žiakov zo SZP a z MRK; zabezpečiť potrebný počet odborných zamestnancov a asistentov učiteľa pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- zefektívniť pedagogickú a intervenčnú činnosť asistenta učiteľa s cieľom zabezpečiť primeraný rozvoj učebného potenciálu žiakov

³⁰ SZŠ, Užhorodská 39, Košice

- sfunkčniť systém vnútornej kontroly jeho zameraním na všetky oblasti súvisiace s výchovno-vzdelávacou činnosťou školy a využívať zistenia pri plánovaní ďalších procesov a pedagogických stratégií
- kontrolnú činnosť v edukačnom procese zacieliť na využívanie aktivizujúcich metód, na stimuláciu činnostného učenia sa žiakov, na rozvíjanie kompetencií k celoživotnému učeniu sa, na produktívnu komunikáciu, na kritické myslenie; na zvýšenie miery uplatňovania tímového vyučovania ako prostriedku vzájomnej socializácie a kooperácie žiakov; na vytváranie priaznivej klímy školy a formovanie priateľských vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi
- oboznamovať pedagógov so zisteniami z kontrolnej činnosti a zovšeobecnené zistenia využiť pri plánovaní a pri stanovovaní spôsobov a postupov vedúcich k skvalitňovaniu edukácie
- podporiť a zintenzívniť kontrolnú a vzdelávaciu funkciu metodických orgánov; ich činnosť zacieliť na skvalitňovanie edukačného procesu a zvyšovanie miery úspešnosti žiakov vo vzdelávaní (zaoberať sa výchovno-vzdelávacími otázkami a problémami žiakov v nultom ročníku, žiakov z rizikových skupín; identifikovať príčiny ich neúspešnosti a navrhovať konkrétne opatrenia); realizovať interné vzdelávanie zamerané na rozširovanie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov
- zabezpečiť odbornosť vyučovania, osobitne predmetov informatika, technika, občianska náuka, etická výchova na druhom stupni
- pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania vychádzať z analýzy potrieb školy/aktualizácie profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a dosiahnutých výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov
- systematicky koordinovať spoluprácu výchovných, kariérových poradcov, triednych učiteľov i zákonných zástupcov pri rozhodovaní žiakov o ich ďalšom štúdiu, využívať všeobecne prístupné nástroje, metodiky, testy a spoluprácu s inými odborníkmi
- pravidelne, aktívne a celoplošne realizovať monitorovanie negatívnych prejavov v správaní sa žiakov a prejavy šikanovania, prijímať účinné opatrenia na ich elimináciu
- zriaďiť žiacke školské rady s cieľom demokratizácie procesov prebiehajúcich v školách
- revitalizovať v spolupráci so zriaďovateľmi školské priestory, vybudovať telocvičňu a odborné učebne disponujúce primeraným množstvom didaktických pomôcok

Zriaďovateľom

- pomáhať školám pri:
 - . skvalitňovaní priestorových podmienok vybudovaním základných učebných priestorov, telocviční, odborných učební na vyučovanie prírodovedných predmetov, multimediálnych učební a pri revitalizovaní školských budov vytvárať bezbariérové prostredie
 - . obnove materiálno-technického vybavenia, vrátane vybavenia didaktickou technikou
 - . zabezpečovaní odborných zamestnancov a asistentov učiteľa pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Metodicko-pedagogickému centru

- priebežne vzdelávať pedagogických zamestnancov a ponuku ďalšieho vzdelávania rozšíriť o programy zamerané na:
 - . uplatňovanie aktivizujúcich, participatívnych metód a inovačných programov v edukácii realizovanie kauzálnej analýzy výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov

- . osvojenie si a využívanie efektívnych stratégií učenia sa každého žiaka
- . uplatňovanie úloh rozvíjajúcich vyššie myšlienkové procesy
- . optimalizáciu učebnej záťaže každého žiaka s ohľadom na jeho rozdielne zručnosti, schopnosti a potreby
- . osvojenie evalvačných kompetencií potrebných pre realizáciu sabahodnotenia školy s cieľom zvýšenia jej kvality