

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava

Správa

o stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania na gymnáziu v školskom roku 2019/2020 v SR

Komplexné inšpekcie hodnotiace stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok výchovy a vzdelávania boli vykonané na 7 gymnáziách (G). Z nich bolo 1 G cirkevné. Okrem škôl s vyučovacím jazykom slovenským išlo o 1 G s jazykom maďarským a 1 bilingválne G s druhými vyučovacími jazykmi anglickým a nemeckým. Nízky počet vykonaných inšpekcií bol ovplyvnený prerušením vyučovania z dôvodu mimoriadnej situácie v krajine, ktorú zapríčinilo ochorenie COVID-19. Predmetom kontroly boli študijné odbory – gymnázium v štvorročnom a osemročnom vzdelávacom programe a gymnázium – bilingválne štúdium v päťročnom vzdelávacom programe.

Hodnotenie škôl vychádzalo z priamych pozorovaní na vyučovacích hodinách, zo zovšeobecnených zistení z dotazníkov zadaných riaditeľom škôl, ďalším pedagogickým zamestnancom a žiakom. Zdrojom informácií boli zároveň riadené rozhovory so žiakmi a pedagogickými zamestnancami a pedagogická a ďalšia dokumentácia spolu s prehliadkou priestorov škôl a ich vybavenia.

Riadenie školy

Oblasť riadenia bola kontrolovaná a posudzovaná na základe vypracovania a uplatňovania školských vzdelávacích programov, vnútorného systému kontroly a hodnotenia, pedagogického riadenia, ako i klímy a kultúry školy a služieb školy. Veľmi dobrú a dobrú úroveň riadenia nedosiahol ani jeden subjekt, priemernú úroveň dosiaholo 5 G, málo vyhovujúcu 2 školy.

Graf č. 1 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia riadenia školy*



Pozitívne zistenia z oblasti riadenia škôl

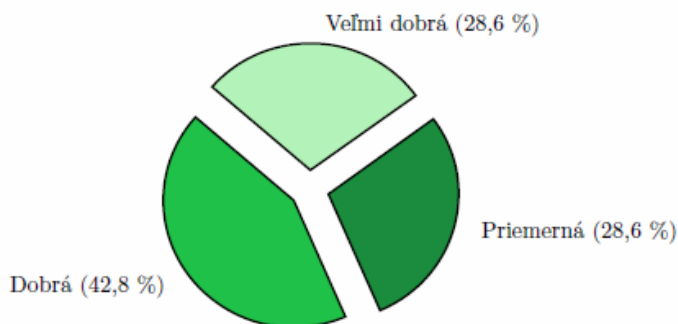
- veľmi dobrá úroveň školských a mimoškolských aktivít žiakov a ich záujem o podieľanie sa na nich

Negatívne zistenia z oblasti riadenia škôl

- nedostatočná činnosť predmetových komisií pri naplňaní ich funkcií s negatívnym odrazom v oblasti riešenia výchovno-vzdelávacích problémov
- nevyužitie vnútornej kontroly ako prostriedku skvalitňovania riadenia a zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacieho procesu v potrebnom rozsahu a jej neefektívnosť
- absencia analyzovania kontrolných zistení a akceptovania z nich vyplývajúcich opatrení
- absencia efektívneho systému poskytovania poradenstva pri riešení vzdelávacích, osobnostných a sociálnych potrieb žiakov na hodnotených gymnáziách

Školské vzdelávacie programy (ŠkVP) – základné dokumenty školy, ktoré v podstatnej miere určujú výchovu a vzdelávanie – vychádzali na všetkých školách zo štátnych vzdelávacích programov (ŠVP) pre stupeň vzdelania ISCED 2A a ISCED 3A. Ich vypracovanie malo veľmi dobrú úroveň na 2 G¹, dobrú na 3 a priemernú úroveň na 2 G.

Graf č. 2 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov



Negatívne zistenia z kontrolovaných školských vzdelávacích programov

- nekvalitné vypracovanie vlastných poznámok k učebným plánom nezohľadňujúce podmienky stanovené rámcovým učebným plánom

Štruktúrou ŠkVP korešpondovali so ŠVP, na 2 G² však vznikli nedostatky pri vypracovaní učebného plánu (UP), ktorý netvoril dokument so zachovaním štruktúry podľa rámcového učebného plánu (RUP) príslušného ŠVP.

ŠkVP neboli v súlade so ŠVP v 5 školách³ (71,4 %), keďže sa v nich vyskytli nedostatky vo vypracovaní učebných plánov alebo učebných osnov, resp. v ich realizácii vo výchovno-vzdelávacom procese. Spôsobom a úrovňou vypracovania ŠkVP predstavoval strategicky významný dokument na väčšine G, v 2 subjektoch⁴ jeho vypracovanie túto úroveň nemalo.

Vlastnými cieľmi škôl, poslaním výchovy a vzdelávania v nich bolo rozvíjanie všeobecných a špecifických kompetencií optimálne pripravujúcich žiakov na vysokoškolské štúdium a uplatnenie v profesionálnej i spoločenskej sfére. Na cirkevnom G k cieľom pribudlo i spojenie vzdelania a viery. K osobitosti ďalšej školy patrilo rozvíjanie kompetencií v oblasti robotiky a programovania, v inej prioritne jazykového vzdelávania s možnosťou získania certifikátu Deutsches Sprachdiplom – DSD I, DSD II. Na všetkých G stanovenie cieľov zodpovedalo reálnym podmienkam škôl. ŠkVP obsahovali informácie o ukončovaní štúdia, o možnosti a podmienkach vydania dokladu o získanom stupni vzdelania.

Učebné plány akceptovali počet týždenných vyučovacích hodín a na väčšine škôl aj zaradenie predmetov do vzdelávacích oblastí podľa RUP. Na 1 G⁵ nerealizovali účelové cvičenia na ochranu života a zdravia stanovené ŠVP. Vo vlastných poznámkach k UP 3 subjektov sa vyskytli nedostatky: škola spájala žiakov do skupín v 3 povinne voliteľných predmetoch vo vyššom ako

¹ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Gymnázium, Alejová 1, Košice

² Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

³ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Gymnázium, Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín; Gymnázium Opatovská cesta 7, Košice; Gymnázium, Š. Moyzeša 21, Ružomberok; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁴ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁵ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

stanovenom počte⁶, iná spájala žiakov rôznych ročníkov v rozpore s RUP⁷ a ďalšia každoročným revidovaním UP neposkytovala ucelene a včas informácie o ponuke voliteľných predmetov⁸. UP tu nebol vytvorený pre celý 4-ročný vzdelávací program, ale bol vydávaný a revidovaný pred začiatkom školského roka pre aktuálny školský rok a jeho vlastné poznámky neuvádzali všetky skutočnosti, napr. možnosti výberu voliteľných predmetov v 3. a 4. ročníku. Školy využívali disponibilné hodiny v súlade so svojou profiláciou a deklarovanými cieľmi vzdelávania, v cirkevnej sa v najvyššom rozsahu dotoval predmet náboženstvo. V školách, ktoré majú v jednom ročníku vyšší počet tried, bola ponuka voliteľných predmetov v rámci disponibilných hodín rozsiahlejšia, čo umožňovalo optimálnejšie naplňovať individuálne preferencie a potenciál žiakov. Vzhľadom na skutočnosť, že žiaci pri výbere voliteľných predmetov preferovali vzdelávacie oblasti *človek a príroda, jazyk a komunikácia, človek a spoločnosť* a v 1 z G *i matematika a práca s informáciami*, tieto boli najviac posilňované disponibilnými hodinami a zároveň z nich najčastejšie žiaci konali maturitnú skúšku v predchádzajúcom školskom roku 2018/2019. Spolu absolvovalo ústnu maturitu v hodnotených školách 395 žiakov. Jeden voliteľný predmet z oblasti človek a príroda si na ÚFIČ vybralo 85 žiakov (22 %), dva voliteľné predmety 87 (22 %) žiakov. Z matematiky a práce s informáciami maturovalo 74 (19 %) z jedného voliteľného predmetu a 63 (16 %) z dvoch. Predmet z oblasti človek a spoločnosť si zvolilo 113 (29 %) žiakov a dva predmety 76 (19 %). Dobrovoľnú maturitu z jedného predmetu vykonal 9 (2 %) žiakov, z dvoch predmetov 1 žiak. Výrazný rozdiel medzi G v preferenciách predmetov z hľadiska výberu na maturitnú skúšku nebol.

Školy vo vyučovacom procese postupovali najmä podľa vzdelávacích štandardov, pre voliteľné predmety mali rozpracované **učebné osnovy** (UO). Nepriaznivými boli negatívne zistenia v subjekte⁹, kde ŠKVP deklaroval, že UO sú jeho prílohou a v každom predmete sú rozlíšené vzdelávacie štandardy ŠVP a témy určené školou. Uvedenú prílohu riadiaci pracovníci školy nepredložili a v rozhovore potvrdili, že ňou nedisponujú. Povinnou internou dokumentáciou tejto školy boli tematické výchovno-vzdelávacie plány, ktoré vypracovali učitelia jednotlivých predmetov. V dejepise, občianskej náuke a informatike obsah predmetov nekorešpondoval s obsahovým alebo výkonovým štandardom inovovaného ŠVP (iŠVP). Z rozhovorov s vedúcimi predmetových komisií vyplynulo, že vypracovali UO niektorých voliteľných predmetov¹⁰, ktoré vedeniu školy aj predložili, ale toto nemalo vedomosť o ich vypracovaní, hoci povinnosť ich vypracovania vyplývala z vnútorných predpisov školy. V inom G¹¹ v predmetoch dejepis a chémia nepostupovali podľa UO. V dejepise nezabezpečili kontinuitu plnením UO, keďže v niektorých triedach absentovalo odučenie viacerých tematických celkov na konci jednotlivých ročníkov, čím žiakom neumožnili vnímať a pochopiť súvislosti historického vývoja. Vyučovanie chémie sa realizovalo bez laboratórnych cvičení, bránilo to žiakom získať zručnosti pri experimentálnych činnostiach.

Prierezové témy boli najčastejšie vhodne zapracované do obsahu učiva niektorých predmetov (*osobnostný a sociálny rozvoj* – 40 % v 8-ročnej forme vzdelávania a 33 % v 4-ročnej forme vzdelávania), *environmentálna výchova* – 60/50 %, *mediálna výchova* – 40/50 %, ale 20/17 % zvolilo formu samostatného predmetu a vo zvyšku subjektov využili kombináciu viacerých foriem, *multikultúrna výchova* – 60/67 %. Tému *ochrana života a zdravia* realizovali kurzami 20/17 %. Kombináciu viacerých foriem zvolilo pre *osobnostný a sociálny rozvoj* 60/67 %, pre *multikultúrnú výchovu* 40/33 % a pre *ochranu života a zdravia* až 80/83 %. Pri environmentálnej výchove využili v časti škôl aj tvorbu projektov a v 1 škole aj formu

⁶ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice

⁷ Gymnázium, Š. Moyzeša 21, Ružomberok

⁸ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁹ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

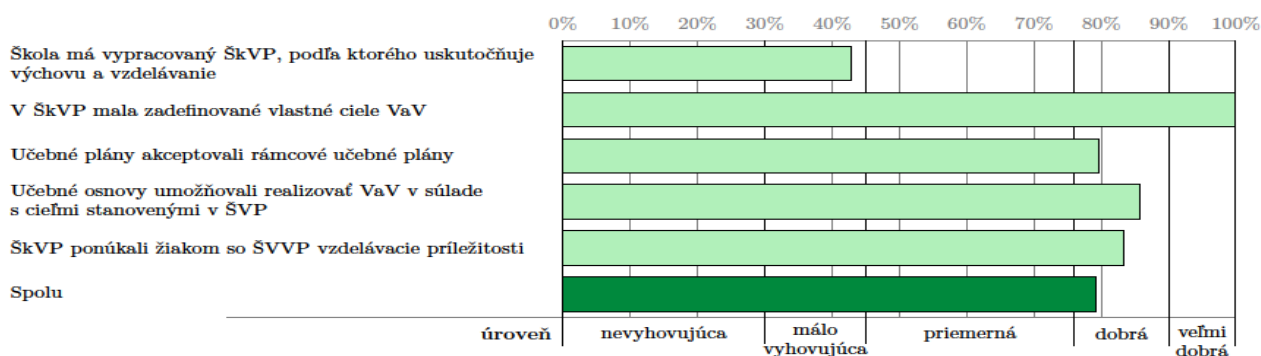
¹⁰ Napr.: seminár z chémie, seminár z biológie, seminár z dejepisu.

¹¹ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

environmentálnej praxe¹². Konkretizáciu zaradenia prierezoých tém do obsahu vyučovacích predmetov v tejto škole upravovali interné dokumenty školy. Pre predmety fyzika, geografia, občianska náuka, umenie a kultúra takéto dokumenty vytvorené neboli napriek tomu, že škola zaradenie prierezoých tém do uvedených predmetov deklarovala v ŠkVP. Na cirkevnom G kládli v rámci osobnostného a sociálneho rozvoja zvýšený dôraz na prezentáciu žiackych projektov a mediálnu výchovu, pre ktorú zriadili samostatný predmet. Súčasťou témy osobnostný a sociálny rozvoj a zároveň podporou jazykového vzdelávania na bilingválnom G boli divadelné predstavenia a prednášky v cudzom jazyku.

ŠkVP všetkých škôl, okrem 1 G¹³, deklarovali úpravu vzdelávacích podmienok **žakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP)**. Výchovní poradcovia spolupracou so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie zaistovali odborné služby. Školy podľa individuálnych potrieb vypracovali individuálne výchovno-vzdelávacie programy (IVP) na základe diagnostiky a odporúčaní, v 1 subjekte¹⁴ ich neaktualizovali a pre 2 žakov nevypracovali. Inde¹⁵ pri hospitáciách nebolo uplatňovanie individuálneho prístupu k takýmto žiakom zreteľné.

Graf č. 3 Hodnotenie vypracovania školských vzdelávacích programov



Témy a kompetencie **národného štandardu finančnej gramotnosti (NŠFG)** školy zapracovali do ŠkVP a realizovali vo vyučovacom procese na rozličnej úrovni. V 2 subjektoch¹⁶ nepostupovali v príslušných ročníkoch podľa aktuálnej verzie NŠFG, v inom¹⁷ bola finančná gramotnosť (FG) len formálne deklarovaná názvom tém v jednotlivých predmetoch (s výnimkou občianskej náuky, v ktorej boli kompetencie rozpracované). Táto škola sa spolu s ďalšou zapojila do projektu rozvíjania FG, v rámci ktorého navýšili o 1 hodinu venovanú FG predmet občianska náuka. Čiastočne bola príčinou nepripravenosti implementácie tém a kompetencií FG skutočnosť, že v čase komplexnej inšpekcie sa projekt ešte nezačal realizovať. V druhom¹⁸ z týchto subjektov pracovala koordinátorka FG, ktorá úzko spolupracovala s konzultantom z finančnej inštitúcie pri využívaní e-learningového vzdelávacieho programu „Viac ako peniaze“ (v rámci JA Slovensko, n. o.) odporúčaného Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu.

Pedagogické rady a rady škôl prerokovali ŠkVP a riaditelia ho zverejnili na webových sídlach. Najpodstatnejšie informácie boli uvedené aj na školských nástenkách a ŠkVP boli zvyčajne k dispozícii aj na sekretariátoch G.

Školské vzdelávacie programy boli na dobrej úrovni (80 %).

¹² Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

¹³ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

¹⁴ Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín

¹⁵ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice; Gymnázium, Alejová 1, Košice

¹⁶ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

¹⁷ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice

¹⁸ Gymnázium, Alejová 1, Košice

V práci škôl je pre dosahovanie dobrých výsledkov dôležitým a podstatným činiteľom určujúcim kvalitu výchovy a vzdelávania plánovanie a vykonávanie **kontroly a hodnotenia**, kontinuálne sledovanie úrovne kompetencií žiakov a ich výchovno-vzdelávacích výsledkov posudzované v prepojení s vyučovacou činnosťou pedagógov. Systémy kontroly a hodnotenia s plánovaním kontrol všetkých oblastí činností škôl mali (s výnimkou 2) vypracované, väčšinou v podobe samostatnej internej smernice, alebo boli súčasťou školského poriadku, či prílohou UO jednotlivých predmetov. Vychádzali z metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov stredných škôl. Veľmi neuspokojivým bolo zistenie, že tento dôležitý nástroj dosahovania kvality uplatňovali v nedostatočnej miere najmä v systéme kontroly a hodnotenia zamestnancov, v ktorej 5 subjektov¹⁹ nedodržiavalo rozsah plánovaných kontrol, objektívne nepomenovávali zistené nedostatky a predovšetkým nevykonávali dôslednú komplexnú efektívnu analýzu. Sústreďovali sa najviac na obsahovú a formálnu stránku vyučovacích hodín (časová štruktúra, obsah a rozsah témy, materiálno-technické prostriedky), deklarované rozvíjanie žiackych kompetencií a osvojovanie vzdelávacích spôsobilostí nebolo predmetom hospitácií. Závery kontrol prerokovávali sporadicky a takýto postup nemohol byť účinný pri skvalitňovaní práce škôl. Ojedinele bola frekvencia klasifikácie nedostatočná. Pri zistení výrazného zhoršenia správania alebo prospechu žiaka školy kontaktovali a informovali zákonných zástupcov, čo na 1 G²⁰ nepreukázali. Nevyhovujúci bol kontrolný systém v 2 subjektoch²¹, pričom v jednom z nich²² bol hodnotený na 0 %.

Kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti a jej efektívnosť možno zvyšovať prostredníctvom vlastného **sebahodnotenia školy**, ktorú riaditelia vnímali ako príležitosť na rozvoj, no nevykonávali ho. V časti subjektov ako dôvod uviedli prílišnú časovú náročnosť, v iných slabú informačnú a metodickú podporu. Novovymenovaná riaditeľka 1 školy sa chystala autoevalváciu na pravidelnej báze zaviesť do hodnotiacich procesov. Na 1 G²³ sebahodnotenie podľa informácie uvedenej v dotazníku realizovali, no nešlo o systematický autoevalvačný proces so sformulovanými kritériami, časovým plánom, určenými nástrojmi, aplikácia ktorých by viedla k analýze zistení a následnému vytýčeniu intervenčných opatrení. Išlo len o konštatovanie dosiahnutých výsledkov (externá časť maturitnej skúšky, Testovanie 9, hodnotenie pedagogických zamestnancov) bez analýzy príčin a prijímania opatrení z nich vyplývajúcich, ako v následných rozhovoroch skonštatovali riadiaci zamestnanci. Za príčinu nevykonávania systematického sebahodnotenia riaditelia označili nedostatočnú informačnú a metodickú podporu MŠVVaŠ SR (6), Štátneho pedagogického ústavu (5), Metodicko-pedagogického centra (5) a zriaďovateľov (5).

Pri porovnaní dvoch oblastí, za ktoré (okrem ostatných) nesie zodpovednosť riaditeľ školy, kvality vypracovania ŠkVP ako dokumentu a kvality plánovania, realizácie kontroly a hodnotenia je evidentné, že na gymnáziách fungovaniu a efektívnosti kontrolného systému neprípisujú náležitú pozornosť, čo sa odzrkadľuje negatívne na celkovej úrovni riadenia.

Vnútroškolný systém kontroly a hodnotenia bol na málo vyhovujúcej úrovni (33 %)

Kvalita pedagogického riadenia vo významnej miere podmieňovala činnosť **predmetových komisií** (PK), ktoré ako metodický orgán a poradný orgán riaditeľa školy boli dôležitým nástrojom jej vzdelávacej politiky priamo ovplyvňujúcim výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Činnosť PK hodnotila ŠŠI na nevyhovujúcej úrovni, keďže funkcie, ktoré im prináležali, PK okrem jednej školy nenaplnili ani v oblasti riadenia, ani v oblasti kontroly, hodnotenia a vzdelávania svojich členov. Najviac zanedbávanou oblasťou bola riadiaca a metodická, tvorba stratégií vyučovania

¹⁹ Gymnázium, Alejová 1, Košice; Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín; Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Gymnázium, Š. Moyzeša 21, Ružomberok; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

²⁰ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

²¹ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

²² Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

²³ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

jednotlivých predmetov absentovala. Tvorba maturitných zadaní niektorých predmetov v 1 škole²⁴ nevychádzala z katalógu cieľových požiadaviek alebo zadania neboli vytvorené z úloh z viacerých tematických okruhov (v súlade s predpisom). Podobne zanedbávanou oblasťou sa javila kontrola a hodnotenie. Poradné orgány neprerokovali výchovno-vzdelávacie výsledky z hľadiska analýzy, hodnotenie bolo spravidla formálne, absentovalo najmä prijímanie opatrení a kontrola ich plnenia. Ak aj 1 subjekt²⁵ analýzu s navrhovaním krokov na zlepšenie vykonával, neurčil termíny plnenia opatrení, čo efektívnosť kontroly znižovalo. Podobne vzdelávanie členov PK malo výrazné rezervy, pravidelne prebiehalo len v 2 školách²⁶ a aj tu neboli vždy systematicky prijímané a kontrolované plnenia odporúčaní vyplývajúcich z hospitácií. Možnosť konania otvorených vyučovacích hodín neuplatňovali v rámci interného vzdelávania ani v 1 subjekte. Pozitívnu tendenciou bolo zvýšenie počtu hospitácií vedúcimi PK na 1 G v porovnaní s predchádzajúcim školským rokom a v druhom²⁷ potvrdenie odovzdávania si poznatkov a zručností pri aplikácii efektívnych metód a vyučovacích postupov vo vyučovaní na 2/3 hodín sledovaných ŠŠI.

Pri tvorbe **ročného plánu vzdelávania** školy vychádzali zo stanovených cieľov, ktoré sa premietnuté do plánov profesijného rozvoja vypracovaného vo všetkých subjektoch, opierali o analýzu potrieb školy a osobného plánu profesijného rozvoja jednotlivých pedagogických zamestnancov. Vzdelávania sa zúčastnilo 123 pedagógov, najviac z nich s témami o inováciách foriem a metód vo vzdelávaní (51 absolventov) a rozvíjania funkčných gramotností (20). Niektoré boli zamerané na bádateľsky orientované vzdelávanie v prírodovedných predmetoch, autoevalváciu (11/11), sociálno-patologické javy (9) a transversálne zručnosti (8). Vzdelávanie bolo hodnotené na veľmi dobrej úrovni, no poznatky a zručnosti z neho získané sa dostatočne vo vyučovacej praxi neodrážali. Najviac viditeľné to bolo v 3 školách²⁸, v ktorých viacerí učitelia absolvovali vzdelávanie o inovatívnych formách vyučovania a uplatňovaní komunikačných technológií, ale na hodinách sledovaných inšpektormi ŠŠI sa jeho prínos výraznejšie neprejavil. Na iných 3 G²⁹ ho naopak úspešne zúčastnili na viac ako polovici sledovaných hodín. V 2 z týchto subjektov išlo o internú formu vzdelávania. V prvom prostredníctvom učiteľského mentoringu poskytovaného neziskovou organizáciou, v druhom išlo o vzdelávanie, ktorého obsahom bola aj aplikácia autoevalvačných procesov pri skvalitňovaní edukácie. Prínosom vo vyučovaní bolo uplatňovanie nadobudnutých poznatkov (nástroje WEB 2.0, realizácia medzinárodného projektu Literatúra v audio a video forme) u pedagóga³⁰ – ambasádora projektov eTwinningu.

Klíma a kultúra škôl bola formovaná nielen úpravou ich prostredia, ale predovšetkým vzťahmi aktérov vzdelávania. Hoci pedagógovia považovali klímu za otvorenú (zistenie z dotazníkov), žiaci v 6 subjektoch³¹ nevyjadrili pocit istoty podporujúci priaznivú školskú klímu. Ako najväčšie negatívum vnímala až polovica žiakov nie vždy korektný a empatický prístup časti učiteľov a nezáujem pedagógov o ich osobnostné preferencie a záujmy (56,2 %). Nepriaznivou bola aj odpoveď „skôr nie – rozhodne nie“ u viac ako tretiny žiakov (38,2 %), týkajúca sa plánovania a organizovania vlastnej učebnej činnosti, čo dosvedčuje aj zistenie, že až v 6 subjektoch³² učitelia nepodporovali cieľové rozvíjanie vlastného učebného štýlu a využívania efektívnych stratégií učenia

²⁴ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

²⁵ Gymnázium, Alejová 1, Košice

²⁶ Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín; Gymnázium, Alejová 1, Košice

²⁷ Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín

²⁸ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Gymnázium, Š. Moyzesa 21, Ružomberok

²⁹ Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín; Gymnázium, Alejová 1, Košice; Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice

³⁰ Gymnázium, Š. Moyzesa 21, Ružomberok

³¹ viď Správa o bezpečnosti školského prostredia a vzťahov medzi aktérmi vzdelávania na G a v SOŠ, www.ssiba.sk

³² Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého Palackého 4, Trenčín; Gymnázium, Alejová 1, Košice; Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice; Palackého 4, Trenčín; Gymnázium, Š. Moyzesa 21, Ružomberok

sa. Spolupráca škôl a rodičov žiakov ako i spolupráca so širšou komunitou a budovanie partnerských vzťahov boli naopak rozvinuté na všetkých G. Priaznivým bolo i zistenie, že školy s výnimkou 1, vychádzali v ústrety potrebám skupín žiakov s iným materinským jazykom či znevýhodneným žiakom.

Klíma a kultúra škôl bola na priemernej úrovni (63,9 %).

Školy poskytovali svojim žiakom, ich zákonným zástupcom aj pedagógom **služby** v rôznom rozsahu a kvalite. Výhovni poradcovia sa sústredili na kariérne poradenstvo žiakom, venovali mu vo svojej činnosti najväčší priestor a v rámci koordinovania prevencie sa zameriavali na sledovanie správania a nežiadúcich sociálno-patologických javov. Vo všetkých školách okrem 1 G³³ mali zostavené plány činnosti a vytvorený systém poradenstva žiakom, ale ani v jednej škole nebol tento systém efektívny. Najčastejšie v práci výchovných poradcov i samostatne ustanovených koordinátorov prevencie absentovalo pravidelné celoplošné monitorovanie sociálno-patologických javov a správania žiakov (až v 6 subjektoch zo 7) a v subjektoch, v ktorých ho vykonávali, ho nevyhodnocovali, zverejnili len čiastkové výsledky bez analýzy príčin javov. To sa odrazilo vo výskyte prejavov šikanovania v kladnej odpovedi u 6,8 % na otázku, či bol žiak/žiačka sám/sama šikanovaný/ná a až 11,5 % žiakov sa vyslovilo, že boli viackrát svedkami šikanovania. Veľmi nepriaznivým bolo zistenie vyplývajúce z dotazníkov zadaných žiakom, že len 7,6 % dobrovoľne vyhľadalo služby výchovného poradcu pri riešení školských a osobnostných problémov. Negatívne reagovali na otázku o zaangažovanosti výchovného poradcu na formovaní pozitívnych vzťahov medzi žiakmi v škole/triede, len ojedinele sa realizovala intervencia výchovnej poradkyne a s úspechom vyriešila vzťahové problémy v 1 triede³⁴. Výrazné negatíva sa vyskytli v práci 2 výchovných poradcov³⁵, ktorí sa nevenovali riešeniu výchovno-vzdelávacích problémov žiakov. Jednou bola zamestnankyňa³⁶ nesplňajúca kvalifikačné predpoklady. Uvádzala, že v minulom školskom roku nebolo potrebné riešiť žiadne výchovno-vzdelávacie problémy, čo nezodpovedalo realite (doručená sťažnosť na klasifikáciu správania a neoznámenie zákonným zástupcom u žiaka s dlhotrvajúcimi výchovnými a vzdelávacími problémami). Obaja výchovní poradcovia nemali vytvorený fungujúci a účinný systém poradenstva žiakom, pedagógom a zákonným zástupcom žiakov. Pozitívnu stránkou v práci väčšiny výchovných poradcov bola spolupráca s poradenskými zariadeniami (CPPPaP), inými inštitúciami (regionálny úrad verejného zdravotníctva, mestská polícia...) a v súčinnosti s koordinátormi prevencie organizovanie aktivít v protidrogovej oblasti. Pripravovali alebo sa spolupodieľali na iných podujatiach, ako napr. výchovné koncerty, charitatívne zbierky a ekologické iniciatívy. Systém poradenstva pedagogickým zamestnancom a rodičom mali na 5 G vytvorený, no nebol vždy dostatočne efektívny. Kým poskytovanie metodickéj pomoci pedagógom pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP bolo na všetkých G zabezpečené a takisto spolupráca s poradenskými zariadeniami (okrem 1 G), ponuka konzultácií rodičom nebola v 2 subjektoch dostatočná³⁷ – len rozhovormi počas schôdzí ZRPŠ.

V školách výchovní poradcovia plnili poväčšine aj funkciu kariérového poradcu, v 1 z nich bola táto funkcia oddelená³⁸. Kariéroví poradcovia poskytovali informácie a poradenstvo žiakom a ich zákonným zástupcom v dostatočnom rozsahu len v 4 subjektoch, v iných 3³⁹ bolo poradenstvo

³³ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

³⁴ Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín

³⁵ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

³⁶ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

³⁷ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

³⁸ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

³⁹ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín; Gymnázium, Alejová 1, Košice

slabo rozvinuté. Okrem služieb výchovného poradcu mohli na 3 G⁴⁰ využívať aj služby školského psychológa, na 1 G⁴¹ školského špeciálneho pedagóga a na 1 G⁴² pomoc pedagogického asistenta. Potreba vlastných odborných zamestnancov však bola, ako uvádzali riaditelia v dotazníkoch, vyššia: 1 školský špeciálny pedagóg, 1 školský psychológ, 1 pedagogický asistent a ďalšieho požadovali v rámci projektu.

Školy boli veľmi aktívne v oblasti krúžkovej a mimoškolskej činnosti širokého spektra, čím podporovali rozvoj sociálnych zručností a možnosť osobnostného aj vzdelanostného napredovania. Ponúkali žiakom príležitosti zapojiť sa do súťaží, olympiád, projektov, tvorivých dielní, tvorby školských časopisov⁴³ či prispievania do nich, zapojiť sa do programu Erasmus+⁴⁴, rozvíjať spoluprácu s inými školami a inštitúciami (Slovenský zväz protifašistických bojovníkov, Spoločnosť priateľov detí z detských domovov, Červený kríž, Liga proti rakovine ...), zúčastňovať sa exkurzií atď. Prvé miesto v súťaži Robotický deň v Prahe získali 2 žiaci 1 G⁴⁵, 3. miesto žiaci tej istej školy v medzinárodnej súťaži First Lego League, v celkovom hodnotení za všetky kategórie a ďalšie prvé miesta v matematických, logických a počítačových súťažiach na národnej úrovni. Niektoré školy sa aktivizovali aj v komunitnom dianí vo svojich mestách.

Služby škôl boli na priemernej úrovni (46,5 %).

Výkonu štátnej správy v prvom stupni **a rozhodovaníu** riaditelia nevenovali vždy adekvátnu pozornosť, čo sa prejavilo vo viac ako polovici kontrolovaných škôl v nezosúladení s právnymi predpismi. Riaditelia škôl rozhodovali o prijímaní na vzdelávanie vo všetkých subjektoch podľa školského zákona, no v niektorých iných rozhodnutiach boli nedostatky. Pri rozhodovaní o oslobodení od telesnej výchovy a športu nedôsledne aplikovali príslušný predpis⁴⁶, alebo nevydali rozhodnutia o komisionálnej skúške žiakom konajúcim rozdielovú skúšku⁴⁷. Viacero pochybení sa pri výkone štátnej správy dopustili v subjekte⁴⁸, kde jedno z rozhodnutí vydala neoprávnená osoba a členkou skúšobnej komisie bola učiteľka nesplňajúca kvalifikačné predpoklady pre príslušný alebo príbuzný vyučovací predmet.

Príprava a realizácia **prijímacieho konania** bola zo strany riadiacich zamestnancov škôl zabezpečená v súlade s právnym predpisom s výnimkou 1 školy⁴⁹, v ktorej neprerokovali a riaditeľka neurčila obsah a rozsah prijímacej skúšky podľa vzdelávacích štandardov ŠVP v základnej škole. Všetky ostatné náležitosti (počty žiakov, kritériá prijímacieho konania, termín prijímacej skúšky) boli prerokované na zasadnutiach pedagogických rád a včas zverejnené kompletne podmienky prijatia uchádzačov. Počty žiakov odsúhlasené príslušným orgánom miestnej štátnej správy v školstve boli pri prijímaní dodržané.

Pedagogická a ďalšia dokumentácia zachytávajúca jednotlivé činnosti v školách bola väčšinou vypracovaná v súlade s predpismi a obsahovala potrebné náležitosti. Niektoré formálne nedostatky, ako napr. chýbajúce zápisy v katalógových listoch žiakov, boli odstránené v priebehu inšpekcie. Nedostatky sa vyskytli vo vedení pedagogickej dokumentácie na 1 G⁵⁰ v dokumentácii ku komisionálnym skúškam (chýbajúce kritériá hodnotenia a záznam o ustanovení skúšobnej

⁴⁰ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín; Gymnázium, Alejová 1, Košice; Gymnázium Opatovská cesta 7, Košice

⁴¹ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁴² Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁴³ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Gymnázium, Alejová 1, Košice; Gymnázium Opatovská cesta 7, Košice; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁴⁴ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín

⁴⁵ Gymnázium, Alejová 1, Košice

⁴⁶ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁴⁷ Gymnázium, Š. Moyzeša 21, Ružomberok

⁴⁸ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

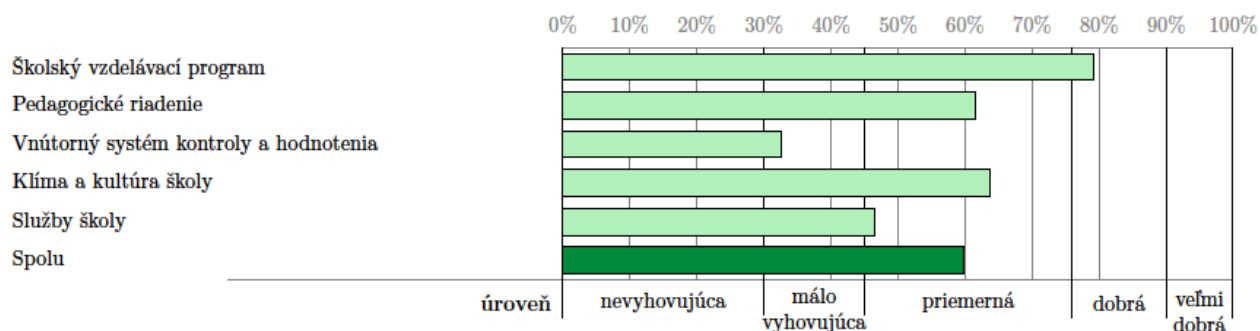
⁴⁹ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁵⁰ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice

komisie), na ďalšom G⁵¹ v elektronickej evidencii známok. Výrazným negatívom v inom subjekte⁵² boli niektoré vnútorné smernice vypracované podľa neaktuálnych právnych predpisov, nekorektná evidencia žiakov v triednej knihe a katalógových listoch pri prestupe. Evidencia učiva v 2 cudzích jazykoch v inom ako štátnom jazyku nezodpovedala ustanoveniu právneho predpisu v ďalšom subjekte⁵³. Vo všetkých školách mali triedne knihy elektronickej podoby.

Pedagogické riadenie bolo na priemernej úrovni (62 %).

Graf č. 4 Hodnotenie oblastí **riadenia školy**

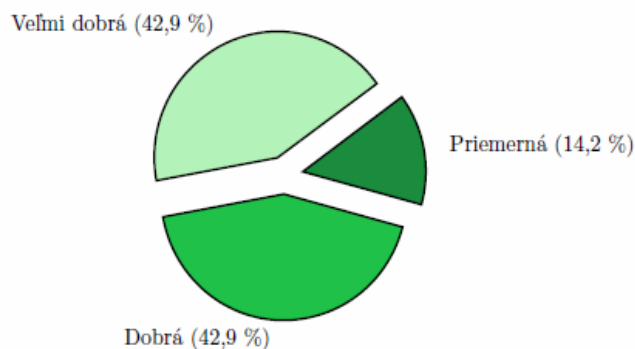


Riadenie školy bolo na priemernej úrovni (60 %).

Podmienky výchovy a vzdelávania

Podmienky, za ktorých sa realizovala výchova a vzdelávanie spolupôsobili pri naplňaní cieľov škôl deklarovaných v ŠkVP. Na veľmi dobrej úrovni boli na 3 G, na 3 G dosiahli dobrú úroveň, na 1 G priemernú.

Graf č. 5 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia **podmienok výchovy a vzdelávania**



Pozitívne zistenia v oblasti podmienok výchovy a vzdelávania

- spĺňanie kvalifikačných predpokladov a požiadaviek na výkon riadiacej funkcie a spĺňanie kvalifikačných predpokladov a osobitných kvalifikačných požiadaviek ostatných pedagogických zamestnancov
- priestorové podmienky vytvárajúce možnosť kvalitnej realizácie výchovy a vzdelávania

Negatívne zistenia v oblasti podmienok výchovy a vzdelávania

- neefektívny a nesystematický monitoring správania žiakov bez potenciálu účinnej prevencie sociálno-patologických javov
- nedodržiavanie psychohygienických zásad v organizácii vyučovania v časti škôl

⁵¹ Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín

⁵² Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁵³ Gymnázium, Š. Moyzeša 21, Ružomberok

Oblasť **personálnych podmienok** bola dobre zabezpečená, všetci riaditelia a ostatní riadiaci zamestnanci spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. Riaditeľka 1 školy a jej zástupkyňa ustanovené do funkcie v predchádzajúcom školskom roku predložili prihlášky na funkčné vzdelávanie so začiatkom v školskom roku 2019/2020. Kvalifikovanosť členov pedagogického zboru bola rovnako zabezpečená, doplňujúce pedagogické vzdelanie neabsolvovala 1 učiteľka matematiky a informatiky. Na 1 G⁵⁴ pôsobili 2 zahraniční lektori s požadovaným vzdelaním, jeden z nich bol garantom organizovania skúšok DSD I a DSD II s medzinárodne uznávaným certifikátom. Riadiaci zamestnanci škôl zabezpečili odbornosť vyučovania (spĺňanie kvalifikačných predpokladov a osobitných kvalifikačných požiadaviek pedagógmi) dosahujúcu 96,6 % čím boli vytvorené predpoklady na kvalitný výchovno-vzdelávací proces. Vo viacerých predmetoch, vrátane jazykových, bola odbornosť 100 %. V predmetoch výchovného charakteru (hudobná, výtvarná) a v predmete umenie a kultúra bola odbornosť vyučovania v rozpätí 55,6 % – 63 %. Takáto miera odbornosti sa mohla nepriaznivo prejavovať na úrovni rozvíjania umeleckého nadania, zručností a schopností žiakov.

Priestorové podmienky všetkých kontrolovaných subjektov a ich vybavenie umožňovali realizovať ŠkVP jednotlivých škôl. Okrem bežných tried mali odborné učebne, laboratória, knižnice a oddychové zóny, v cirkevnej škole sa nachádzala aj miestnosť pre návštevy, pastoračná miestnosť a átrium využívané na kultúrne podujatia. Na 1 G⁵⁵ mali k dispozícii špecializovanú robotickú učebňu. V 1 subjekte⁵⁶ v odbornej učebni chémie chýbala plynová prípojka, funkčný digestor a kahany, čo obmedzovalo cvičné práce žiakov a tým aj plnenie vzdelávacieho štandardu. Školy tiež disponovali dostatočnými vonkajšími priestormi, ihriskami a na 1 G⁵⁷ mali aj novovybudovaný ľahkoatletický areál. Ojedinele chýbalo vlastné ihrisko, ale na vyučovanie telesnej výchovy a športu mohli využívať ihrisko blízkej⁵⁸ strednej školy. V 1 subjekte nemali šatňu na odkladanie obuvi a vrchného ošatenia. Súčasťou areálov škôl boli aj zelené plochy využívané najmä na relax a telocvične. Žiaci i pedagógovia mali k dispozícii školské knižnice, bohatý knižničný fond v 1 subjekte⁵⁹ spravovali systémom ProfliBa. Stravovanie bolo zabezpečené v školských jedálňach, podmienky pre dodržiavanie pitného režimu zabezpečovali okrem iného aj prostredníctvom nápojových automatov. Vstupné priestory a pohyb v areáloch a budovách škôl bol upravený s ohľadom na imobilné osoby len v časti subjektov⁶⁰. Školy svoje priestory účelne využívali aj v mimovyučovacom čase, časť z nich ich poskytovala aj na realizovanie aktivít iným organizáciám alebo občianskym združeniam.

Materiálno-technické podmienky vzdelávania boli v kontrolovaných subjektoch na dobrej úrovni (89,7 %). Školy spravidla používali učebnice schválené MŠVVaŠ SR, v 1 z nich si žiaci zakupovali učebnice na výuku jazykov, vrátane slovenského jazyka a literatúry, z vlastných prostriedkov. Vybavenosťou učebnicami bola primeraná, v niektorých predmetoch používali vlastné pracovné listy. Podobná situácia bola aj s učebnými pomôckami a didaktickou technikou. Štandardným vybavením bola wifi sieť, počítače a notebooky/tablety, dataprojektory a interaktívne tabule, ktorých množstvo však bolo v 1 subjekte⁶¹ obmedzené. Mali tu len 1 multimediálnu učebňu s nepostačujúcou kapacitou, v kmeňových triedach chýbali dataprojektory. Na druhej strane odborná učebňa informatiky bola dobre vybavená, zakúpili do nej elektronickú publikáciu na vyučovanie programovania v Pythone a používali e-learningový výukový program. Výpočtová

⁵⁴ *Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín*

⁵⁵ *Gymnázium, Alejová 1, Košice*

⁵⁶ *Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnecná 2, Šamorín*

⁵⁷ *Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec*

⁵⁸ *Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín*

⁵⁹ *Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec*

⁶⁰ *Gymnázium Opatovská cesta 7, Košice; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky*

⁶¹ *Piaristické gymnázium Jozefa Braneckého, Palackého 4, Trenčín*

technika v ďalšej škole⁶² bola zastaraná, lavice žiakov vzhľadom na polohu dataprojektoru nevhodne rozmiestnené a celkovo stiesnené priestory sťažujúce pohyb po učebniach. Niektoré školy disponovali keramickými tabuľami, ojedinele aj počítačom podporovaným prírodovedným laboratóriom⁶³ alebo elektronickým dochádzkovým systémom⁶⁴. V robotickej učebni 1 z G mali k dispozícii programovateľné sady stavebnice LEGO NXT a LEGO MINDSTORMS EV3 so základnými sadami Arduino. Väčšina škôl pre žiakov so ŠVVP nepotrebovala špeciálne kompenzačné pomôcky, začlenenému žiakovi s viacnásobným telesným postihnutím bol poskytnutý polohovateľný stôl so špeciálne upravenou stoličkou.

Súbor hodnôt školy, spôsob komunikácie a správania medzi aktérmi výchovy a vzdelávania boli vyšpecifikované v **školských poriadkoch**, ktoré vydali riaditelia škôl, prerokovali orgány školskej samosprávy a pedagogické rady, aby ich prostredníctvom garantovali podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia v škole. Výnimkou bolo 1 G⁶⁵, v ktorom bol školský poriadok orgánmi školskej samosprávy prerokovaný až po jeho vydaní. Vo všetkých školách bola informovanosť žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagógov zabezpečená. Vytvorili sa tak predpoklady na bezkonfliktné spolužitie a rešpektovanie individuality každého žiaka a zároveň východisko na riešenie problémov vo výchove a vzdelávaní. V školských poriadkoch 4 G do obsahu nezakomponovali podrobnosti o výkone práv a povinností zákonných zástupcov alebo pravidiel vzájomných vzťahov žiakov a vzťahov s pedagogickými a ostatnými zamestnancami školy. Táto skutočnosť spolu s nesystematicky realizovaným a vyhodnocovaným monitoringom negatívne vplývala na bezpečnosť školského prostredia, o čom svedčí aj absentujúci pocit bezpečia indikovaný na základe dotazníkov u 7,6 % žiakov (z 383 respondentov na otázku „Cítiš sa v škole bezpečne?“ odpovedali 25 „skôr nie“ a 4 „rozhodne nie“). Na výrok „Niektorí spolužiaci sa cez prestávku správajú agresívne“ reagovalo kladne 9 % respondentov („rozhodne áno“ 12; „skôr áno“ 23). Až 82 % žiakov nevedelo, kto je v ich škole koordinátorom prevencie. Najčastejšie sa dalo so školským poriadkom oboznámiť na nástenkách a webových sídlach.

Žiacke školské rady (ŽŠR), ustanovené vo všetkých subjektoch s výnimkou 1 G⁶⁶, ako hlavnú náplň svojej činnosti vnímali prípravu mimoškolských podujatí, športových a charitatívnych aktivít. Mali vypracované, prerokované a schválené svoje štatúty, v 1 škole⁶⁷ tento absentoval. Riadiaci zamestnanci G spravidla akceptovali návrhy členov ŽŠR na organizovanie podujatí, zlepšenie prostredia v školách. Možnosť zaangažovania žiackej školskej rady do riešenia výchovných problémov spolu s výchovným poradcom nebola dostatočne využitá, z 59 jej členov len 6,8 % potvrdilo účasť na ich riešení odpoveďou „rozhodne áno“ (28,8 % „skôr áno“). Zapracovanie námetov a pripomienok ŽŠR do školského poriadku, potvrdilo 24 % opýtaných („rozhodne áno“), ale 22 % to nevedelo posúdiť. Ako spravodlivých pri riešení porušenia disciplíny spolužiakmi vníma pedagógov 81 % členov ŽŠR (42 % „rozhodne áno“, 39 % „skôr áno“).

Organizácia vyučovania mala na viacerých G nedostatky, keďže v nich neboli dodržiavané základné hygienicko-fyziologické potreby žiakov. V predpoludňajšom vyučovaní v rozvrhoch hodín nebola v 3 subjektoch⁶⁸ zaradená právnym predpisom stanovená 20-minútová prestávka, v ďalšom nevymedzili obedovú prestávku medzi dopoludňajším a popoludňajším vyučovaním. Najvyšší počet vyučovacích hodín v jednom dni prekročili v 1 škole⁶⁹, v 3⁷⁰ zas v prípade

⁶² Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnečná 2, Šamorín

⁶³ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁶⁴ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec

⁶⁵ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

⁶⁶ Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnečná 2, Šamorín

⁶⁷ Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky

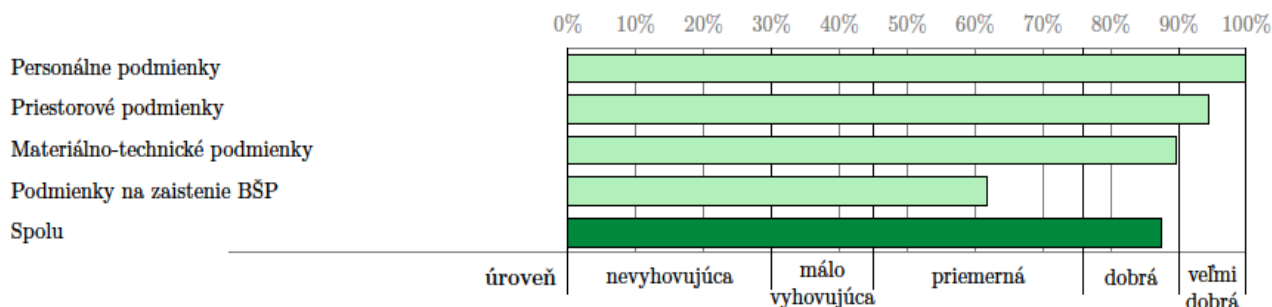
⁶⁸ Gymnázium Antona Bernoláka, Lichnerova 69, Senec; Gymnázium Imre Madácha s vyučovacím jazykom maďarským – Madách Imre Magyar Tanítási Nyelvű Gimnázium, Slnečná 2, Šamorín; Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice

⁶⁹ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice

neprítomnosti vyučujúceho neodučili prvé a posledné vyučovacie hodiny. Školy pred organizovaním výletov a exkurzií, či inými podujatiami mimo ich areálov, poučili žiakov o pravidlách bezpečnosti a ochrane zdravia, ktoré treba dodržiavať, zabezpečili si informovaný súhlas zákonných zástupcov, okrem 1 subjektu.

Podmienky výchovy a vzdelávania boli na dobrej úrovni (89 %)

Graf č. 6 Hodnotenie *podmienok výchovy a vzdelávania*

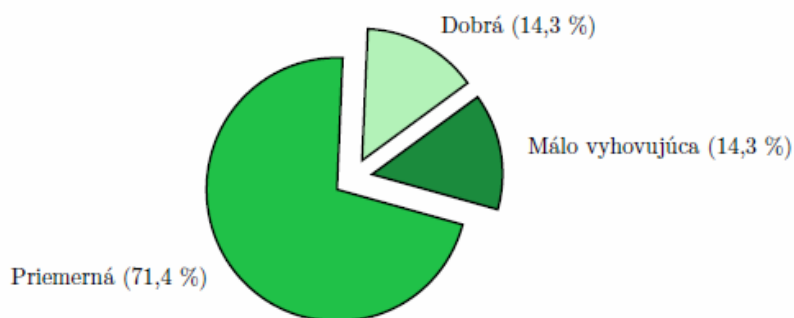


Priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania

Spolu G navštevovalo **2 397 žiakov**, z ktorých bolo 152 žiakov so ŠVVP (so zdravotným znevýhodnením – 67, s nadaním – 85). Medzi žiakmi G sa vzdelávalo 26 žiakov patriacich k národnostným menšinám s iným materinským jazykom, ako bol vyučovací jazyk školy, žiadni žiaci – cudzinci sa v kontrolovaných školách nevzdelávali.

ŠŠI kontrolovala vyučovací proces, činnosti a výkony žiakov a prácu učiteľa pri rozvíjaní kľúčových kompetencií prostredníctvom priameho pozorovania na **375 vyučovacích hodinách** (370 hospitácií). Priame pozorovanie sa uskutočnilo na predmetoch zo vzdelávacích oblastí **jazyk a komunikácia** (slovenský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra, anglický jazyk, nemecký jazyk, maďarský jazyk, – 171), **matematika a práca s informáciami** (matematika, informatika – 92) **človek a príroda** (fyzika, chémia, biológia – 53), **človek a spoločnosť** (dejepis, ekonomika, občianska náuka – 48), **človek a hodnoty** (náboženstvo – 6). Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu bola hodnotená ako dobrá na 1 G, ako priemerná na 5 G a ako málo vyhovujúca na 1 G.

Graf č. 7 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia *priebehu výchovy a vzdelávania*



⁷⁰ Gymnázium, Opatovská cesta 7, Košice; Spojená škola, M. R. Štefánika 1, Vrútky; Gymnázium, Š. Moyzesa 21, Ružomberok

Pozitívne zistenia z priamych pozorovaní vyučovacieho procesu

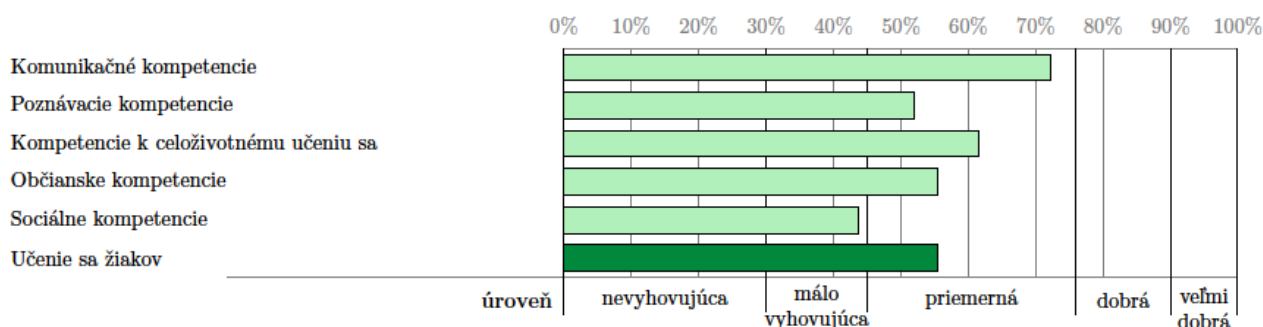
- aktívne spolupodieľanie sa väčšiny žiakov na činnostiach počas vyučovacej hodiny

Negatívne zistenia z priamych pozorovaní vyučovacieho procesu

- absencia zadání a úloh na rozvíjanie kritického myslenia, tvorivosti a schopnosti analytického prístupu k riešeniu problémov
- nedostatočné rozvíjanie sebahodnotiacich zručností
- nedostatočný priestor pre osvojovanie tímových zručností a prezentácie výsledkov činnosti
- nevytváranie dostatku možností na rozvoj argumentačných schopností a schopnosti aktívne počúvať a rešpektovať iné názory

Na priamych pozorovaniach školskí inšpektori kontrolovali rozvíjanie **kľúčových kompetencií** vo výchovno-vzdelávacom procese a hodnotili ich úroveň prostredníctvom učenia sa žiakov a činnosti ich pedagógov. Celková úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií bola priemerná, najviac pozornosti pedagógovia venovali rozvíjaniu komunikačných kompetencií, najmenej zvyšovaniu úrovne sociálnych kompetencií, čo sa v porovnaní s predchádzajúcim školským rokom nezmenilo.

Graf č. 8 Hodnotenie rozvíjania **kľúčových kompetencií**

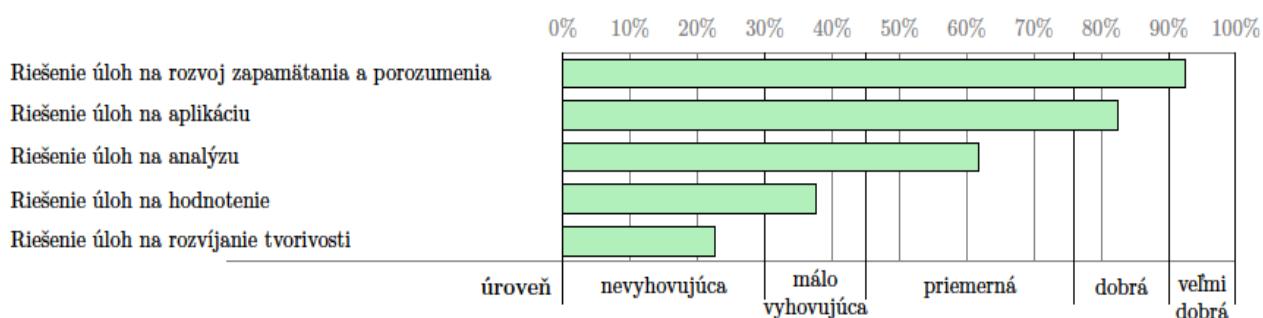


Stav rozvíjania kompetencií bol v kontrolovaných subjektoch na najvyššej úrovni v oblasti **komunikačných schopností** (72 %). Väčšina žiakov mala kultivovaný a súvislý prejav, vedela sa vyjadrovať logicky, spisovne a terminologicky správne. V jazykových predmetoch, ktoré prioritne kladú dôraz na jazykový prejav, žiaci často reagovali pohotovo, zvlášť v bilingválnych triedach im nerobili problémy ani náročnejšie témy v cudzích jazykoch, ich slovná zásoba bola bohatá. Časť pedagógov nepripisovala takú dôležitosť kultivovanosti, ba v niektorých prípadoch ani vecnej správnosti žiackych prejavov. Zvlášť sa to prejavilo na hodinách slovenského jazyka a slovenskej literatúry, kde rozdiel v úrovni vyjadrovania medzi týmto predmetom a predmetom maďarský jazyk a literatúra/ostatnými predmetmi bol výrazný najmä v laxnejšom prístupe pedagógov. Na polovici sledovaných vyučovacích hodín pripúšťali jednoslovné odpovede, neukončené neucelené výpovede, nezaraďovali prácu so súvislým textom, ktorý by žiakom umožňoval lepšie vnímať a chápať jazykové štruktúry a motivoval k vlastným verbálnym prejavom. Nedostatkom bola tiež práca s odborným textom, pri ktorom informácie vo výraznej miere spracovávali len samotné učiteľky a žiaci nemali príležitosť pracovať s dvojjazyčnými slovníkmi či kodifikačnými príručkami. V časti škôl na prírodovedných predmetoch, matematike a informatike sa práci s textom nevenovali v patričnej miere, žiaci mali dostatočný priestor na súvislé vyjadrovanie len na niektorých hodinách, pedagógovia sa väčšinou uspokojili so strohými odpoveďami. Príležitostí na prácu s textom mali na viac ako polovici vyučovacích hodín (68 %), ale intenzita tejto práce nebola vždy dostatočná a spôsob efektívny. Učitelia nevyužívali v plnom rozsahu možnosť prehlbovať čitateľské zručnosti, pri práci s textom sa

sústredili najčastejšie len na vyhľadávanie informácií a ich triedenie. Časť z nich mala problém správne text dekodovať a informácie integrovať. Niekedy bola práca s textom celkom neefektívna kvôli zlej organizácii vyučovania, kedy žiaci text prečítali doma, ale na hodine ho nedostali k dispozícii, alebo učitelia zvolili málo funkčné hlasné čítanie z učebnice, či diktovali štruktúrovanú osnovu učiva. Málo bola zastúpená aj práca s nesúvislým textom. A posudzovať informácie, hodnotiť text, vyslovovať názory či predpoklady mali príležitosť len na 38 % hodín. Veľké rezervy mali pedagógovia vo využívaní vyučovacích programov, portálu Planéta vedomostí, počítačových aplikácií a internetových zdrojov, na ktoré poskytovali len veľmi málo príležitostí (25 %).

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií (52 %)** nemalo vo vyučovacom procese žiaduce zastúpenie. Dominovalo zapamätanie, porozumenie (92 %), reprodukovanie učiva vlastnými slovami a aplikácia (82 %). Triedenie informácií na podstatné a menej podstatné a ich využívanie v úlohách rôznych typov žiakom nerobilo problém. Učitelia ich pri tom usmerňovali výberom kľúčových slov, zostavovaním osnovy, používaním skratkovitých zápiskov ap. Väčšinou viedli žiakov k odvodeniu nových pojmov a vzťahov, pre nedostatok času im ale niekedy povedali riešenie skôr, ako ho oni sami stihli sformulovať. Vo všetkých fázach vyučovacej hodiny prevažovalo frontálne vyučovanie. Žiaci boli prevažne aktívni, na ich zaktivizovanie niekedy pedagógovia pri sprístupňovaní učiva využívali brainstorming, pojmové a myšlienkové mapy alebo nové javy a procesy ozrejmovali pomocou medzipredmetových vzťahov, zriedkavejšie volili úlohy v závislosti od učebných štýlov žiakov, personalizácia učebného procesu bola zriedkavá. Rozvíjanie vyšších úrovní poznania bolo zastúpené v menšej miere. Analýzu vykonávali na približne polovici hodín (61 %), žiaci pri nej najviac uplatňovali deduktívne postupy, pričom sa im ojedinele nedarilo chápať kauzalitu a odhaliť príčinu javov či podmienenosť vzťahov (6 %). Hodnotenie informácií na základe stanovených kritérií, posudzovanie ich pravdivosti a presnosti sa uplatňovalo väčšinou len na niektorých hodinách cudzích jazykov, matematiky, fyziky a chémie, v exaktných predmetoch mali zároveň príležitosti na hľadanie divergentných riešení a posudzovanie efektivity jednotlivých postupov, ale takéto úlohy neboli časté. Na zaangažovanosť a uvedomenie si vlastného podielu zodpovednosti na učebnom procese mala pozitívny vplyv možnosť výberu úloh z pripravených pracovných listov, čo však bolo zriedkavé. Tvorivosť žiakov bola podporovaná najmenej (23 %), pričom jej rozvíjanie deklarovali školy medzi svojimi cieľmi. Na hodinách literatúry alebo pri vyučovaní cudzích jazykov sa ojedinele objavila možnosť vytvoriť vlastné príbehy podľa zadaných východísk, situácie či vizuálneho podnetu.

č. 9 Hodnotenie rozvíjania **poznávacích kompetencií**



V rozvíjaní **kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu (62 %)** sa vo významnej miere odrážala zodpovednosť žiakov za vlastnú učebnú činnosť, ich iniciatíva a schopnosť uplatňovať efektívny individuálny štýl učenia sa a vedomie osobného rozvoja. Preberanie zodpovednosti sa prejavovalo v ich zvýšenej aktivite s uvedomovaním si autonómneho učenia sa, ktoré im umožňovalo seberealizáciu a sebareprezentáciu medzi spolužiakmi. Na vyučovaní boli prevažne agilní a sústredení. Do aktivít sa zapájali spontánne, sami hľadali v procese učenia sa chyby a dokázali ich identifikovať a odstrániť, niekedy však len s pomocou učiteľa (20 %). Rozvíjaniu

kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu, potrebnej pre efektivitu predpokladaného vysokoškolského vzdelania a ďalšieho vzdelávania, bránila málopočetnosť (24 %) príležitostí na sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie. Prejavilo sa to v neschopnosti viac ako pätiny žiakov (22 %) posúdiť silné a slabé stránky výkonu spolužiakov a zmysluplne reagovať na hodnotenie vlastného výkonu (31 %) – nízka schopnosť sebareflexie a uvedomovanie si možností ďalšieho rozvoja.

K slabým článkom edukačnej činnosti patrilo formovanie **občianskych (56 %) a sociálnych (44 %) kompetencií**. Spôsob komunikácie so spolužiakmi a pedagógmi zachovával dohodnuté pravidlá, žiaci vyslovovali svoje názory, ale na 42 % hodín priameho pozorovania buď nedostali možnosť odôvodňovať vyslovený názor, alebo ho nedokázali argumentačne podporiť. V dôsledku toho nebola dostatočne budovaná ich schopnosť pristupovať s rešpektom k stanoviskám iných a aktívne ich počúvať (príležitosť nedostali alebo nevedeli na 40 % hospitácií). Hoci v oblasti sociálnych zručností žiaci preukázali vysokú mieru zodpovednosti za činnosti, ktoré vykonávali, snažili sa komunikovať ústretovo a vystupovať korektne (91 %), v prospech ich budúcich profesionálnych potrieb nesvedčila skutočnosť, že na viac ako polovici priamych pozorovaní neboli vytvárané predpoklady na rozvíjanie spôsobilostí k efektívnej tímovej spolupráci (60 %), a tým ani ich schopnosť v tíme efektívne komunikovať (55 %) a prezentovať výsledky kooperatívnej činnosti (31 %). Pritom aj pri poskytnutých príležitostiach približne na tretine hodín nedokázali pri prezentovaní výsledkov skupinovej práce objektívne činnosť posudzovať a argumentovať (29 %).

Učenie sa žiakov bolo na priemernej úrovni (55,5 %).

Záver

Vzdelávacie programy vypracované školami obsahom a usporiadaním svojich častí boli väčšinou v súlade s právnym predpisom. Ciele, ktoré si v nich gymnáziá vytýčili, zodpovedali reálnym podmienkam vo všetkých školách. Usilovali sa rozvíjaním všeobecných a špecifických kompetencií čo najoptimálnejšie pripraviť žiakov na vysokoškolské štúdium, budovať schopnosť osvojovať si poznatky a zručnosti aj neformálnou cestou a byť úspešní pri uplatnení sa vo všetkých sférach života. Dosahovanie cieľov nebolo vo viacerých oblastiach napĺňané tak, ako bolo v školských vzdelávacích programoch zadefinované. Dôvodom bola skutočnosť, že výchova a vzdelávanie sa v 71,4 % subjektov neuskutočňovala v súlade so štátnym vzdelávacím programom vzhľadom na viaceré nedostatky v realizácii učebných plánov a učebných osnov vo výchovnej a vyučovacej praxi. Nedostatky **učebných plánov** spočívali v realizácii vypracovaných vlastných poznámok pre organizáciu vyučovania, žiaci sa spájali do skupín v rozpore s právnym predpisom (vyšší ako stanovený počet žiakov, spájanie žiakov rôznych ročníkov) alebo v revidovaní učebných plánov bezprostredne pred začiatkom školského roka, čo obmedzovalo informovanosť o povinne vyučovaných a voliteľných predmetoch. V oblasti dodržiavania **učebných osnov** sa v 2 subjektoch nere realizovali experimentálne činnosti predpísané štátnym vzdelávacím programom a ojedinele sa nenapĺňali vzdelávacie štandardy v niektorých predmetoch. Zpracovanie prierezových tém do učebných osnov gymnázií bolo takmer dôsledné, ojedinele okrem bežných foriem ich realizácie vytvorili nový predmet (mediálna výchova na 1 G).

Pre žiakov so **špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** deklarovali úpravu podmienok vzdelávania (okrem 1 subjektu) a postupovali pri nej podľa odporúčaní poradenských zariadení. Ojedinele neaktualizovali individuálne výchovno-vzdelávacie programy. Aj v tomto školskom roku sa vo vyjadreniach riaditeľov škôl prejavila potreba viacerých odborných zamestnancov (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, asistenti učiteľa).

Národný štandard finančnej gramotnosti nebol vo všetkých gymnáziách zapracovaný kompletne, niekde bola implementácia len formálne deklarovaná a celkové i čiastkové kompetencie uvedené bez obsahovej a logickej súvislosti. Na rozvíjanie finančnej gramotnosti sa v 2 školách zapojili do projektu, v rámci ktorého navýšili o 1 hodinu s témami z nej občiansku náuku a využívali e-learningový vzdelávací program „Viac ako peniaze“.

Vypracovaniu a uplatňovaníu **vnútorného systému kontroly a hodnotenia** nevenovali v školách potrebnú pozornosť, čím nevyužili dostatočne možnosti na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacej činnosti a zvyšovanie úrovne kompetencií žiakov. V nedostatočnej miere dodržiavali rozsah plánovaných kontrol a hodnotenia zamestnancov vo viac ako polovici subjektov, nešpecifikovali objektívne zistené nedostatky a kontrola ani v jednom subjekte nevyústila do dôslednej, komplexnej a efektívnej analýzy. Smerovala najviac k obsahovej a formálnej stránke vyučovacích hodín, nie k deklarovanému rozvíjaniu žiackych kompetencií a vzdelávacích spôsobilostí. Systém kontroly a hodnotenia žiakov mal v niektorých školách značné rezervy, závery kontrol prerokovávali sporadicky, analýzou príčin nedostatkov a postupov nápravy sa zaoberali bez potrebnej dôslednosti. Hoci v školách bolo sebahodnotenie považované za užitočné, ani v jednej ho nevykonávali komplexne. Nemali vypracované nástroje a postupy, len izolovane sa venovali v 1 subjekte niektorým procesom. Všetci riaditelia sa pritom zhodli, že podpora k jej systematickej a komplexnej realizácii zo strany príslušných inštitúcií (MŠVVaŠ SR, ŠPÚ, MPC a i.) nie je dostatočne intenzívna.

Činnosť **predmetových komisií**, ktorých podiel na kvalite výchovy a vzdelávania je významný, bola hodnotená školskou inšpekciou na nevyhovujúcej úrovni. Plnenie všetkých ich funkcií zaostávalo za možnosťami a potrebou zvyšovania kvality výchovy a vzdelávania, ich práca bola neefektívna, poznačená formalizmom. Absentovala tvorba stratégií vyučovania jednotlivých predmetov, zanedbávanou bola oblasť kontroly, chýbala dôkladná analýza, prijímanie opatrení k zisteným nedostatkom a kontrola ich plnenia. Nevyužití zostávali často aj poznatky a zručnosti, ktoré členovia predmetových komisií nadobudli v rámci rôznych foriem vzdelávania, hoci väčšina subjektov medzi cieľmi školy deklarovala inovatívnosť vo vyučovaní. Členovia predmetových komisií neorganizovali otvorené hodiny, z ktorých by si vzájomne odovzdávali poznatky. Pozitívom bola snaha pedagógov v 2 subjektoch zvyšovať počty hospitácií, resp. ojedinele využívať vedomosti zo vzdelávania aplikovaním efektívnych metód a vyučovacích postupov.

Školskú klímu až na 6 gymnáziách necharakterizoval podľa žiakov pocit istoty a bezpečia. Z dotazníkov vyplynulo, že im prekáža malý záujem učiteľov o ich názory a hodnotové preferencie, a nie vždy empatické a korektné vyjadrenia na ich adresu. Index otvorenosti škôl (vzťahy medzi pedagógmi navzájom a riadiacimi zamestnancami) bol v pásme bežných hodnôt. V 6 subjektoch nebolo adekvátne podporované rozvíjanie vlastného učebného štýlu a využívanie efektívnych stratégií učenia sa. Vzťahy rodiny a školy boli všade ústretové, gymnáziá spolupracovali aj so širšou komunitou. Väčšina škôl sa pozitívne stavala aj k potrebám znevýhodnených žiakov a žiakov s iným materinským jazykom. Snažila sa vytvoriť príjemné prostredie úpravou učební, chodieb a celých areálov.

Výchovné poradenstvo vychádzalo z plánov činnosti, ale systém poradenstva žiakom nebol ani v jednej škole efektívny. Prevažujúcou náplňou práce výchovných poradcov bolo kariérne poradenstvo, zameriavali sa – v spolupráci s koordinátormi prevencie v školách, kde boli ustanovení – na sledovanie vzťahov medzi žiakmi, ale absentovalo pravidelné celoplošné monitorovanie sociálno-patologických javov a analýza príčin negatívnych javov v správaní žiakov. Žiaci v dotazníkoch nepotvrdili súčinnosť výchovného poradcu pri formovaní vzťahov v triednych alebo školských kolektívoch, hoci inšpekcia zaznamenala ojedinelú úspešnú intervenciu výchovnej poradkyne. Z dotazníkov tiež vyplynulo, že žiaci sa obracajú na výchovného poradcu s riešením študijných a osobnostných problémov len veľmi zriedkavo. V 2 subjektoch bola práca výchovných poradcov mimoriadne nedôsledná. Pozitívom v iných bola spolupráca s poradenskými zariadeniami, organizovanie aktivít v protidrogovej oblasti a poskytovanie metodickéj pomoci pedagógom pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP. V časti škôl pracovali školskí psychológovia, ojedinele i pedagogický asistent a kariérový poradca.

Výrazným pozitívom gymnázií bola bohatá **záujmová činnosť** žiakov. Zapájali sa do činnosti v početných krúžkoch, tvorili alebo publikovali v školských časopisoch, spolupracovali s inými školami, spoločenskými organizáciami, dosahovali úspechy v súťažiach a olympiádach rôzneho zamerania, zriedkavejšie sa angažovali v programe Erasmus+.

Rozhodovacím procesom sa riaditelia nevenovali s dostatočnou pozornosťou vo viac ako

polovici kontrolovaných škôl, v ktorých s výnimkou rozhodnutí o prijímaní na vzdelávanie, neboli vydané rozhodnutia zosúladené s právnymi predpismi. V časti iných rozhodnutí boli nedostatky (oslobodenie od telesnej výchovy a športu, komisionálna skúška). Viacero pochybení sa pri výkone štátnej správy dopustili v 1 subjekte (rozhodnutie vydala neoprávnená osoba, členkou skúšobnej komisie nebola učiteľka spĺňajúca kvalifikačné predpoklady pre príslušný alebo príbuzný vyučovací predmet).

Prijímacie konanie bolo zabezpečené v súlade s právnym predpisom okrem 1 školy, v ktorej neprerokovali kritériá a riaditeľka neurčila obsah a rozsah prijímacej skúšky. Gymnázia prerokovali na zasadnutiach pedagogických rád a zverejnili kompletne podmienky prijatia uchádzačov, počty žiakov a tried odsúhlasené zriaďovateľmi a príslušným orgánom miestnej štátnej správy v školstve dodržali.

Pedagogickú a ďalšiu dokumentáciu školy vypracovali v súlade s predpismi. Nedostatky sa vyskytli vo vedení pedagogickej dokumentácie ku komisionálnym skúškam a v jednom prípade aj v elektronickej evidencii známok. Negatívom v 1 subjekte boli niektoré vnútorné smernice vypracované podľa neaktuálnych právnych predpisov, nekorektná evidencia žiakov v triednej knihe a katalógových listoch pri prestupe. Všetky školy používali elektronické triedne knihy. Niektoré formálne nedostatky v dokumentácii boli v priebehu inšpekcie odstránené.

Podmienky, v ktorých školy uskutočňovali výchovu a vzdelávanie boli na dobrej úrovni (89 %). Z personálneho hľadiska boli gymnázia veľmi dobre zabezpečené, riaditelia a ostatní riadiaci zamestnanci spĺňali zákonom stanovené podmienky a rovnako zabezpečená bola aj kvalifikovanosť pedagógov. Zahraniční lektori (2) mali požadované vzdelanie, doplňujúce pedagogické vzdelanie neabsolvovala 1 učiteľka. Odbornosť vyučovania dosahovala 96,6 %, (vo viacerých predmetoch, vrátane všetkých jazykových, bola odbornosť 100 %), čo vytváralo predpoklady na kvalitný výchovno-vzdelávací proces. Priestory gymnázií boli vyhovujúce a dostatočne vybavené. Okrem bežných tried mali odborné učebne, laboratória (v 1 subjekte aj špecializované na robotiku), knižnice a oddychové zóny. Ojedinele chýbalo predpísané vybavenie odbornej učebne chémie, vlastné ihrisko alebo šatňa. Vstupné priestory a pohyb v areáloch a budovách škôl bol upravený s ohľadom na imobilné osoby len v časti subjektov. Pre edukáciu mali školy k dispozícii dostatok učebníc, pracovných listov, učebných pomôcok, didaktickej techniky, keramických tabúl a prostriedkov informačnej a komunikačnej technológie (IKT). Len v 2 subjektoch neboli prostriedky IKT celkom vyhovujúce (nižší počet, zastaranosť), v 1 používali e-learningový výukový program a ojedinele disponovali aj počítačom podporovaným prírodovedným laboratóriom, elektronickým dochádzkovým systémom alebo v robotickej učebni programovateľnými sadami stavebnice LEGO NXT a LEGO MINDSTORMS EV3. Väčšina škôl pre žiakov so ŠVVP nepotrebovala špeciálne kompenzačné pomôcky, začlenenému žiakovi s viacnásobným telesným postihnutím ich poskytla škola.

Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia boli na dobrej úrovni, hoci problém so zaistením bezpečnosti a eliminovaním šikanovania sa nevyhol ani gymnaziálnemu prostrediu. **Školské poriadky**, určujúce pravidlá vzťahov medzi aktérmi vzdelávania, v polovici subjektov nemohli byť dostatočnou zárukou zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia v škole, pretože do ich obsahu nezahrnuli podrobnosti o výkone práv a povinností zákonných zástupcov alebo pravidlá vzájomných vzťahov žiakov a vzťahov s pedagogickými a ostatnými zamestnancami školy, čo sa spolu s nesystematicky realizovaným monitoringom negatívne odrážalo na bezpečnosti školského prostredia. Svedčí o tom absentujúci pocit bezpečia pri odpovedi na otázku, či bol žiak šikanovaný u časti z nich indikovaný na základe dotazníkov. Ani možnosť zaangažovania žiackej školskej rady do riešenia výchovných problémov nebola dostatočne využitá, len malá časť jej členov potvrdila účasť na ich riešení. Školské poriadky prerokovali orgány školskej samosprávy a pedagogické rady (s výnimkou 1 školy) a informovali o ustanoveniach v nich obsiahnutých žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagógov.

V **organizácii vyučovania** boli na viacerých gymnáziách každoročne sa sporadicky vyskytujúce nedostatky (nezaradenie predpoludňajšej 20-minútovej alebo obedovej prestávky, nerealizovanie prvých a posledných vyučovacích hodín v prípade neprítomnosti vyučujúceho,

prekročenie počtu vyučovacích hodín v jednom dni). Dokumentácia súvisiaca s organizovaním mimoškolských podujatí bola takmer vždy kompletná.

Vytváranie predpokladov pre rozvoj kľúčových kompetencií kontrolovali školskí inšpektori na **375 vyučovacích hodinách** (370 hospitácií) s počtom **žiakov 2 397**. Učenie sa žiakov hodnotili na priemernej úrovni (55,5 %). Slabou stránkou bolo nedostatočné uplatňovanie efektívnych stratégií, aktivizujúcich metód a personalizácia vyučovania vyplývajúca aj z málo intenzívneho prenosu poznatkov o uplatňovaní inovatívnych metód, foriem vzdelávania a metód rozvíjania žiackych kompetencií získaných v rámci kontinuálneho vzdelávania a z vytvárania vhodných podmienok preň. **Komunikačné schopnosti** (72 %) boli dobre rozvinuté, ústne i písomné prejavy boli terminologicky prevažne správne, jazyk kultivovaný. Pracovať s textom, najmä nesúvislým a ojedinele i odborným však žiaci nemali dostatok príležitostí, dôkladná analýza bola zriedkavejšia a hodnotenie či tvorba textu skôr výnimkou. Podobne využívanie vyučovacích programov a internetu. Najslabšou sa javila komunikácia v tíme, pretože príležitostí na kooperatívnu činnosť nebol dostatok. Slabšou stránkou bola najmä lakonickosť a neucelenosť komunikácie v škole s vyučovacím jazykom maďarským v komunikácii v slovenskom jazyku. Pre rozvíjanie **poznávacích kompetencií** (52 %) bola príznačná prevaha úloh na zapamätanie, porozumenie a aplikáciu, pričom pedagógovia najčastejšie uplatňovali frontálne vyučovanie. Na zaktivizovanie, väčšiu zaangažovanosť a lepšie pochopenie niekedy využívali pojmové mapy, brainstorming a medzipredmetové vzťahy. Úlohy rozvíjajúce vyššie myšlienkové procesy boli zastúpené málo (analýza 61 %, hodnotenie 34 %), rozvíjanie tvorivosti bolo podporované na nevyhovujúcej úrovni (23 %). Nedostatkom hodnotených gymnázií bola zriedkavá personalizácia učebného procesu, ktorá poskytuje možnosť efektívnejšieho napredovania jednotlivcov sledovaním ich učebného pokroku. Vo vytváraní predpokladov na rozvoj **kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu** (62 %) bolo žiadúce nielen podporovať zodpovednosť za učebnú činnosť zo strany žiakov, ale najmä výrazná podpora sebareflexie pri sebahodnotení a hodnotení výkonov spolužiakov. Žiaci boli aktívni, uvedomovali si potrebu vlastného rozvoja pre sebarealizáciu, ďalšie vzdelávanie a budúcu profesiu, málo však boli vedení k posudzovaniu vlastných predností a nedostatkov v procese vzdelávania (24 %). Slabou stránkou výchovno-vzdelávacieho procesu bolo formovanie **občianskych kompetencií** (56 %) napriek tomu, že žiaci často spontánne a radi vyslovovali svoje názory. Tým, že pedagógovia nevymedzovali dostatočný priestor na obhajobu a zdôvodňovanie ich stanovísk, žiaci nemali patrične vybudovaný argumentačný potenciál, nedokázali sa vždy aktívne počúvať a plne rešpektovať v diskusii. Najväčšie rezervy pedagógov spočívali v rozvíjaní kompetencií nevyhnutných pre pracovný život jednotlivcov – **sociálne schopnosti a zručnosti** (44 %). Učitelia im možnosti na osvojenie a zvládnutie efektívnej kooperácie poskytovali zriedkavo (40 %), v dôsledku čoho aj keď túto možnosť mali, nedokázali často prezentovať a vyargumentovať výsledky kooperatívnej aktivity.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- zabezpečenie plnenia strategických cieľov vzdelávania
- komplexnosť a efektívnosť kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov ako východisko pre zvyšovanie kvality pedagogickej činnosti
- uplatňovanie systematickej a komplexnej autoevalvácie pri zvyšovaní úrovne vzdelávania a rozvíjania žiackych kompetencií, vrátane ich transversálnych zručností
- efektívnosť a komplexnosť plnenia všetkých funkcií predmetových komisií
- dôslednosť činnosti predmetových komisií pri analýze výchovno-vzdelávacích výsledkov, prijímaní a uplatňovaní opatrení na zlepšenie
- kompletnosť vypracovania učebných plánov (dodržiavanie podmienok rámcových učebných plánov stanovených v poznámkach)
- zintenzívnenie prenosu poznatkov a skúseností z kontinuálneho vzdelávania do výchovno-vzdelávacieho procesu

- rozvíjanie kritického myslenia prostredníctvom analytického prístupu k riešeniu problémov
- systematickosť podpory nadobúdania kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu a sociálnych spôsobilostí (kooperatívna činnosť)
- pravidelnosť prizývania členov žiackej školskej rady k riešeniu vzťahových problémov
- doplnenie stavu odborných zamestnancov podľa potrieb škôl

Opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov

Štátna školská inšpekcia uložila k zisteným nedostatkom podľa závažnosti kontrolovaným subjektom prijať opatrenia na odstránenie nedostatkov vyplývajúcich z porušenia všeobecne záväzných právnych a interných predpisov. Uplatnila odporúčania (61) a opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu (40).

Odporúčania a podnety

Riaditeľom gymnázií

- klásť dôraz na väčšiu zainteresovanosť pedagógov využívať účinné stratégie na rozvíjanie činnostného učenia sa žiakov a ich vedenie k uplatňovaniu efektívnych učebných stratégií
- systematicky uplatňovať vnútorný systém kontroly a hodnotenia (vrátane autoevalvácie) smerom k zvyšovaniu úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu a zefektívňovania činností v škole
- dôsledne kontrolovať plnenie všetkých funkcií predmetových komisií s cieľom ich aktívnejšieho podielu na skvalitnení výchovno-vzdelávacej činnosti
- sledovať systematicky uplatňovanie poznatkov získaných v rôznych formách vzdelávania vo vyučovacom procese
- zintenzívniť kontrolu rozvíjania poznávacích kompetencií a sledovať rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov vo všetkých vzdelávacích oblastiach
- kontrolovať prehĺbovanie kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu, občianskym a sociálnym zručnostiam
- pravidelne vyhodnocovať monitoring prevencie a odhaľovania negatívnych javov v správaní žiakov, prijímať opatrenia na ich elimináciu a kontrolovať ich plnenie
- motivovať pedagógov k hlbšej empatii a korektnosti vo vzťahu k žiakom
- rozdeliť funkcie výchovného a kariérového poradcu s cieľom zefektívniť individuálne poradenstvo žiakom pri riešení ich osobnostných, študijných a sociálnych problémov
- zaistiť v spolupráci so zriaďovateľom doplnenie a modernizáciu materiálno-technického vybavenia s cieľom uskutočňovať vzdelávanie v súlade so štátnym vzdelávacím programom

Metodicko-pedagogickému centru

- organizovať vzdelávanie pre vedúcich predmetových komisií zamerané na efektívne plnenie ich funkcií vo výchovno-vzdelávacom procese
- poskytovať širšiu ponuku vzdelávania orientovaného na rozvíjanie občianskych a sociálnych kompetencií žiakov a personalizáciu vyučovania

Zriaďovateľom

- zabezpečiť v súčinnosti s riaditeľmi škôl doplnenie a modernizáciu materiálno-technického vybavenia podľa potrieb škôl