

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

Správa

o opatreniach zameraných na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní v základnej škole v školskom roku 2019/2020

Počas komplexných inšpekcií vykonaných v 49 základných školách (ZŠ), z ktorých bolo 18 neplnoorganizovaných, sa plnila úloha so zvýšenou pozornosťou s cieľom zistiť aké opatrenia prijímali školy na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov menej úspešných žiakov a na posilnenie účinnosti vnútorných systémov kontroly a hodnotenia žiakov. Sledovali sa tiež príčiny neúspechu jednotlivcov vo vzdelávaní (*žiaci, ktorí boli hodnotení z jedného alebo viacerých predmetov stupňom prospechu nedostatočný v 2. polroku školského roka 2018/2019*) a opatrenia prijaté na zvyšovanie rovnosti šancí na kvalitné vzdelávanie všetkých žiakov zo strany škôl. Žiakov z marginalizovaných rómskych komunit (MRK) vzdelávalo 10 ZŠ, pričom väčšina pochádzala zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP).

Zdrojmi informácií boli dotazníky zadané pedagogickým zamestnancom a menej úspešným žiakom, rozhovory s vedúcimi pedagogickými zamestnancami, s pedagogickými zamestnancami a so žiakmi, príslušná pedagogická a ďalšia dokumentácia školy i priame pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu.

Za menej úspešného žiaka (vo vzdelávaní) bol považovaný žiak, ktorého vzdelávacie výsledky nevytvárali predpoklad na úspešné zvládnutie obsahu vzdelávania, resp. nedosahoval učebné výsledky primerané svojim schopnostným a osobnostným predpokladom.

Z pohľadu zníženia, prípadne úplného odstránenia neúspechu žiakov vo vzdelávaní zohráva dôležitú úlohu vopred vypracovaný **system včasného varovania v prospech ohrozených skupín**, zahŕňajúci vnútorné kontrolné a hodnotiace mechanizmy, v dostatočnej miere orientované na analýzu výchovno-vzdelávacích výsledkov všetkých žiakov a poskytovanie podpory jednotlivcom z ohrozených skupín¹. **Vnútorný systém kontroly a hodnotenia** malo vypracovaný 65 % subjektov. Úroveň jeho rozpracovania bola rozdielna, vo všeobecnosti vymedzoval konkrétne tematické alebo špecifické zameranie kontroly, avšak zakomponovanie mechanizmov, ktoré by včas signalizovali, že nejaký konkrétny žiak môže mať problém, bola často v kontrolných systémoch podcenená. Pedagógovia niektorých ZŠ sa zameriavali iba na analýzu písomných prác a výsledkov z externých testovaní bez orientácie na sledovanie a podporu menej úspešných žiakov (MÚŽ), menej pozornosti venovali sledovaniu uplatňovania inovatívnych pedagogických stratégií v edukačnom procese. Ojedinele sa nedostatky prejavili v absencii alebo v nedodržaní stanovených kritérií hodnotenia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) na oboch stupňoch vzdelávania alebo v nedodržaní odporúčaní poradenských zariadení pri ich stanovení.

V prípade mimoriadneho zhoršenia prospechu žiaka boli zákonní zástupcovia preukázateľne informovaní, ale vo viacerých prípadoch neboli informácie o výchovno-vzdelávacích problémoch žiakov poskytnuté v dostatočnom časovom predstihu, čo bránilo jeho včasnému korigovaniu.

Málo efektívnou sa javila **plánovaná kontrolná činnosť** vedúcich pedagogických zamestnancov, ktorá v 22 % škôl úplne absentovala. Z analýzy dokumentácie vyplynulo, že riaditelia ostatných škôl síce formálne deklarovali uskutočňovanie kontrolnej činnosti, ale vo výraznej miere bola podceňovaná kontrola kvality výchovno-vzdelávacej činnosti. K jej ďalším nedostatkom prináležala chýbajúca následná analýza výsledkov kontroly cielene zameranej na uplatňovanie dohodnutých pravidiel hodnotenia výkonov žiakov s dôrazom na poskytovanie špecifickej pomoci tým, ktorí majú problémy vo vzdelávaní. V takmer dvoch

¹ menej úspešní žiaci vo vzdelávaní, žiaci zo SZP, z MRK, so zdravotným znevýhodnením (ZZ) i žiaci s iným materinským jazykom

tretinách škôl (65 %) k zisteným opatreniam neboli prijímané žiadne opatrenia, ktoré by viedli k ich odstráneniu a len v 18 % kontrolovaných subjektov boli prijímané opatrenia k zisteným nedostatkom, avšak ich dopad bol skúmaný iba minimálne. Tieto skutočnosti poukazovali na formálnosť, nízku funkčnosť kontrolnej činnosti a predovšetkým nevytvárali predpoklady na cieľavedomé a systematické skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Za negatívum možno považovať, že školy neuskutočňovali také sebahodnotiace procesy, ktoré by prispeli k nastaveniu úspešných stratégií vzdelávania, ktoré by vychádzali z analýzy aktuálneho stavu.

Zo zápisníc zo zasadnutí metodických orgánov a z rozhovorov s ich vedúcimi a učiteľmi vyplynulo, že v takmer polovici ZŠ *metodické orgány* (MO) vôbec neanalyzovali výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov. V dôsledku toho školy nemohli generovať nástroje, ktoré by mohli prispieť k riešeniu ich prípadného školského neúspechu. Toto zistenie bolo v protiklade s vyjadrením takmer 86 % vedúcich pedagogických zamestnancov, ktorí uviedli že sa príčinami vzdelávacích neúspechov jednotlivcov zaoberajú MO. Tiež bolo v protiklade s vyjadreniami 94,8 % oslovených učiteľov (*rozhodne áno 69,2 %, skôr áno 25,6 %*), ktorí v dotazníku odpovedali, že mali možnosť zdieľať dobrú prax v práci s MÚŽ na pedagogických poradách a zasadnutiach MO.

Odborný servis *výchovného poradenstva a prevencie* nebol vo väčšine subjektov strategicky zameraný na menej úspešných a slaboprospeievajúcich žiakov. Uskutočňované aktivity vo vzťahu k riešeniu ich vzdelávacích ťažkostí nesmerovali k poskytovaniu funkčnej podpory vedúcej k minimalizovaniu ich neúspechov, ani k ich predchádzaniu. Takmer bez výnimky riešili až vzniknutú nepriaznivú situáciu. Aktívnejšiu pomoc výchovní poradcovia žiakom zabezpečovali len na úrovni spolupráce s poradenskými zariadeniami. Len v 6 ZŠ boli vytvorené personálne podmienky (*školský špeciálny pedagóg, školský psychológ a pedagogickí asistenti*) na vytvorenie odborných inkluzívnych tímov, ktoré poskytovali pedagogickú starostlivosť slaboprospeievajúcim žiakom a v prípade potreby aj poradenskú činnosť. Reálny stav pedagogických i odborných zamestnancov podľa riaditeľov škôl bol výrazne poddimenzovaný v kategóriách školský psychológ, školský logopéd, pedagogický asistent a sociálny pedagóg (*tabuľka č. 1*).

Tabuľka č. 1: Počet pedagogických a odborných zamestnancov pôsobiacich v školách

Pedagogickí a odborní zamestnanci	Skutočný stav	Požadovaný stav
Školský špeciálny pedagóg	21	24
Školský špeciálny pedagóg (učiteľ v špeciálnej triede s aprobáciou špeciálneho pedagóga)	13	14
Školský psychológ	6,25	14,25
Školský logopéd	0	10
Liečebný pedagóg	0	1
Pedagogický asistent	64,65	107,75
Pedagogický asistent (zamestnaný z projektu)	17	24
Sociálny pedagóg	1	9
Učiteľ špecializujúci sa v škole na vzdelávanie žiakov s nadaním	3	4
Pedagogický asistent ovládajúci rómsky jazyk v písomnej aj ústnej forme, prípadne ovládajúci dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni	4	5
Učiteľ ovládajúci rómsky jazyk v písomnej aj ústnej forme, prípadne ovládajúci dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni	0	0
Iný zamestnanec podieľajúci sa na činnosti (napr. osobný asistent žiaka)	0	8

Poskytovanie *kariérového poradenstva* a podpory skupinám žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozí predčasné ukončenie školskej dochádzky nebolo preukázané, často absentovali záznamy z realizovania spätnej väzby výsledkov diagnostiky odborným poradenským zariadením ako jednej z možností usmernenia kariérového vývinu žiakov.

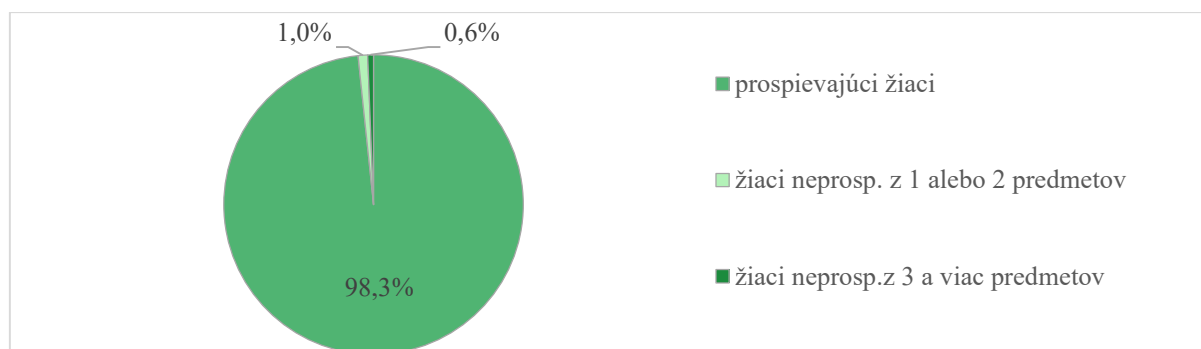
Riaditelia verbálne podporovali **systematické vzdelávanie** pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie školského neúspechu žiakov, čo potvrdili odpovede 91 % učiteľov v dotazníku. Aj napriek tomu sa externého vzdelávania s takýmto zameraním zúčastňovali výnimočne. Takmer $\frac{3}{4}$ riaditeľov (71 %) hodnotených škôl v priebehu riadeného rozhovoru nemalo vedomosť o vzdelávacích programoch, obsah ktorých by súvisel so sledovanou oblasťou (*len v 7 školách sa pedagogickí zamestnanci zúčastnili aj vzdelávania na podporu MÚŽ*). Vo väčšine subjektov zlyhávalo aj interné vzdelávanie či funkčná metodologická interpersonálna spolupráca pedagógov v oblasti vzájomného odovzdávania skúseností, prípadne využívania rád odborných zamestnancov. Z výsledkov priameho pozorovania vyučovacieho procesu vyplýva, že jednou z príčin nedostatočnej podpory MÚŽ je aj nedostatočná didaktická pripravenosť väčšiny učiteľov na prácu so žiakmi s rozličnými bariérami vo vzdelávaní.

Menej úspešní žiaci a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

Menej úspešní žiaci v primárnom vzdelávaní

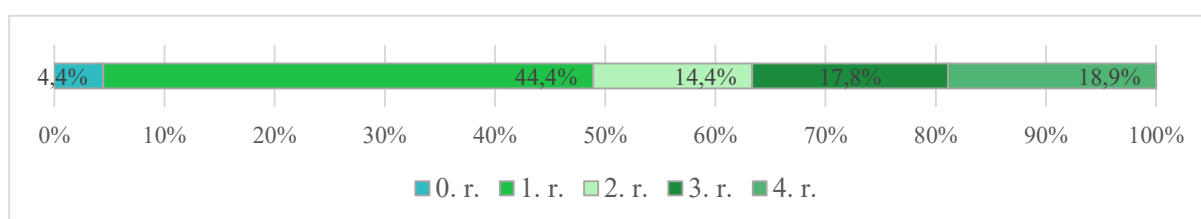
V 0. ročníku a na prvom stupni sledovaných ZŠ z celkového počtu 5 449 žiakov bolo na konci 2. polroka školského roka 2018/2019 neprospievajúcich 90 (1,6 %), z ktorých 56 (1 %) neprospievalo z jedného alebo dvoch predmetov a ostatní žiaci (0,6 %) neprospievali najmenej z 3 predmetov (*graf č. 1*). V 25 subjektoch nebol hodnotený stupeň prospechu nedostatočný ani jeden žiak. Teda školy, v ktorých boli neprospievajúci žiaci, navštevovalo spolu 4 447 žiakov. Podiel MÚŽ v jednotlivých subjektoch bol v rozpätí od 0,3 % až po 22,2 %. V 4 zo sledovaných subjektov bol podiel neprospievajúcich žiakov na prvom stupni vyšší ako 10 %.

Graf č. 1: Podiel prospievajúcich, neprospievajúcich žiakov prvého stupňa z 1 alebo z 2 predmetov a neprospievajúcich z 3 a viac predmetov



Z analýzy dát vyplynulo, že najväčší podiel neprospievajúcich žiakov tvorili žiaci 1. ročníka (44,4 %). Podiel neprospievajúcich žiakov v jednotlivých ročníkoch je znázornený v *grafe č. 2*.

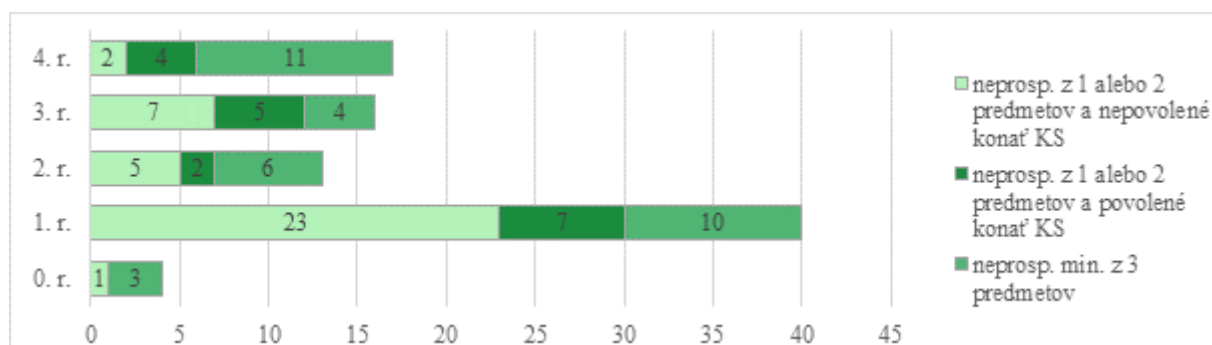
Graf č. 2: Podiel neprospievajúcich žiakov prvého stupňa podľa ročníkov



Žiaci boli menej úspešní predovšetkým v predmetoch slovenský jazyk a literatúra (SJL) a matematika (MAT), výnimočne aj v predmetoch prírodoveda a vlastiveda. Z 56 žiakov, ktorí

neprospeli z jedného alebo dvoch predmetov, riaditelia povolili vykonať komisionálne skúšky len 18 z nich (32,1 %), pričom riaditelia 3 ZŠ (Košický kraj) nepovolili vykonať komisionálne skúšky ani jednému z 26 žiakov, ktorí neprospevali z 2 predmetov (graf č. 3). Komisionálnych skúšok sa zúčastnilo 16 žiakov, pričom 7 z nich skúšky úspešne vykonali. To znamená, že celkovo z 90 neprosievajúcich žiakov až 83 (92,2 %) v školskom roku 2019/2020 opakovalo príslušný ročník.

Graf č. 3: Prehľad o počte žiakov v jednotlivých ročníkoch, ktorí neprospeli z 1 alebo 2 predmetov a ktorým riaditelia povolili/nepovolili vykonať komisionálne skúšky a žiakov neprosievajúcich minimálne z 3 predmetov

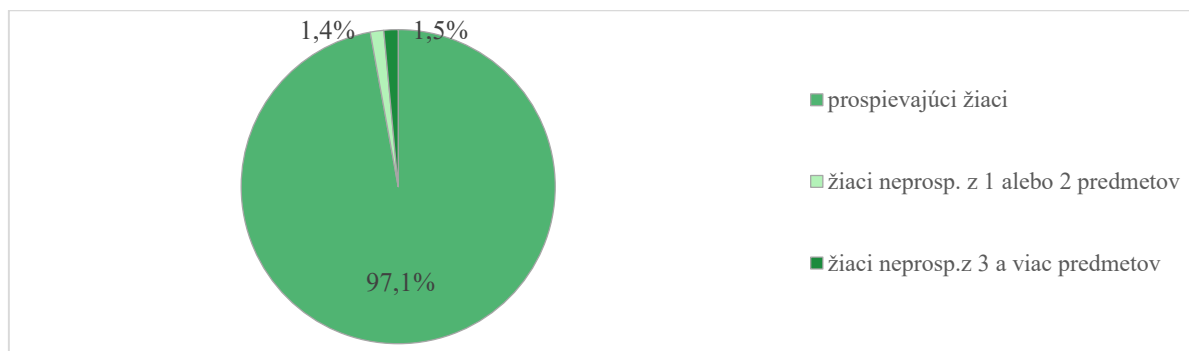


Jeden z významných faktorov, ktorý ovplyvňuje školskú úspešnosť je prítomnosť žiakov na vyučovaní. Zo zistení ŠŠI vyplynulo, že žiaci 0. ročníka, ktorí sa vzdelávali v 5 ZŠ, vymeškali ospravedlnene v priemere na jedného žiaka 146 hodín a 7,4 hodín neospravedlnene. Ide o relatívne vysoký počet s jasným negatívnym dopadom na úspešnosť žiakov pochádzajúcich zo SZP. Rozdiely v počte vymeškaných hodín boli zaznamenané aj v skupine žiakov 1. až 4. ročníka v školách, v ktorých sa vzdelávali MÚŽ a v ostatných školách. Kým v školách s MÚŽ vymeškali žiaci priemerne 73,1 hodín ospravedlnene, v ostatných školách bol priemerný počet ospravedlnene vymeškaných hodín iba 47,6. Riaditelia škôl v informačnom dotazníku uviedli, že 115 žiakov 0. ročníka a prvého stupňa vymeškalo neospravedlnene viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci (z nich len 1 žiak školy, v ktorej neboli MÚŽ). O tejto skutočnosti riaditelia zaslali 110 oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci, ale len v 13/11,8 % prípadoch školy získali spätnú informáciu o riešení problémov. V subjektoch, v ktorých sa vzdelávali MÚŽ, malo zníženú známku zo správania 1,6 % žiakov, v ostatných školách len 0,1 % žiakov. Výrazný rozdiel bol zaznamenaný aj v uplatňovaní pozitívnej motivácie žiakov. Kým riaditelia škôl z MÚŽ udelili pochvalu len 14,9 % žiakom v ostatných ZŠ riaditelia udelili pochvalu viac ako každému tretiemu žiakovi (36,9 %).

Menej úspešní žiaci v nižšom strednom vzdelávaní

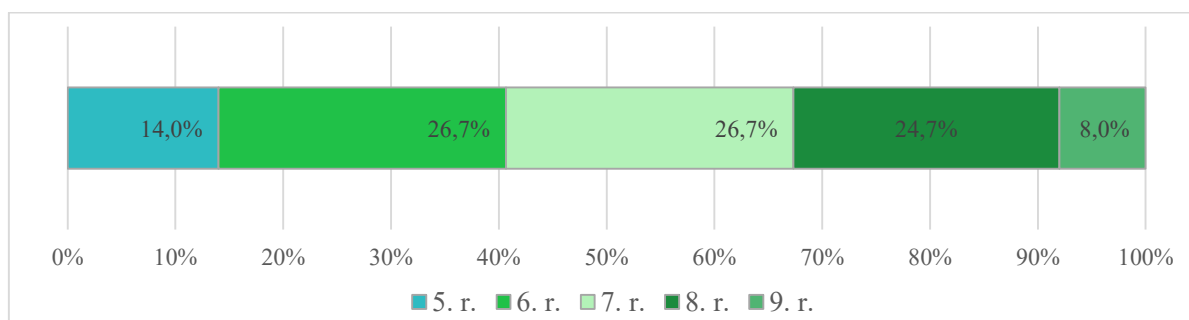
V sledovaných školách sa v školskom roku 2018/2019 na druhom stupni vzdelávalo 5 262 žiakov, z ktorých 150 (2,9 %) bolo na konci 2. polroka hodnotených stupňom prospechu nedostatočný z jedného alebo viacerých predmetov. Z neprosievajúcich žiakov 73 (1,4 %) bolo hodnotených stupňom prospechu nedostatočný z jedného alebo dvoch predmetov a 77 (1,5 %) najmenej z 3 predmetov (graf č. 4). V 8 subjektoch ani jeden žiak nebol hodnotený stupňom prospechu nedostatočný. Školy, v ktorých evidovali neprosievajúcich žiakov, navštevovalo spolu 4 420 žiakov. Podiel MÚŽ v jednotlivých ZŠ bol v rozpätí od 0,2 % až po 17,6 %, pričom len v jednej ZŠ z Banskobystrického kraja podiel neprosievajúcich bol vyšší ako 10 %. V ďalších 8 školách bol podiel neprosievajúcich žiakov na druhom stupni medzi 4 % až 10 %.

Graf č. 4: Podiel prospievajúcich, neprospievajúcich žiakov druhého stupňa z 1 alebo 2 predmetov a neprospievajúcich z 3 a viac predmetov



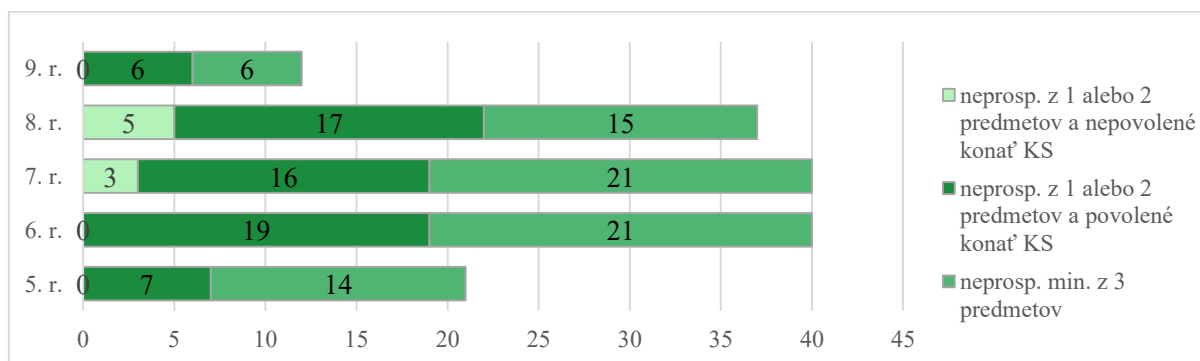
Z analýzy dát vyplynulo, že najnižší podiel z celkového počtu neprospievajúcich tvorili žiaci 9. ročníka, približne štvrtinu tvorili žiaci 6., 7. a 8. ročníka. Podiel neprospievajúcich žiakov druhého stupňa v jednotlivých ročníkoch je v grafe č. 5.

Graf č. 5: Podiel neprospievajúcich žiakov druhého stupňa podľa ročníkov



Väčšina MÚŽ neprosievala z predmetov, ktoré vyžadovali uplatňovanie kompetencií súvisiacich s rôznymi úrovňami práce s textom a schopnosťou logicky myslieť. Podobne ako na prvom stupni to boli predovšetkým predmety zo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a MAT (ojedinele fyzika a chémia). Zo 73 žiakov, ktorí boli klasifikovaní stupňom prospechu nedostatočný z 1 alebo 2 predmetov, riaditelia škôl povolili vykonať komisionálne skúšky 65/89 % z nich (graf č. 6). Komisionálne skúšky vykonalo úspešne 54 žiakov, 6 žiaci sa na komisionálne skúšky nedostavili a boli hodnotení stupňom prospechu nedostatočný.

Graf č. 6: Prehľad o počte žiakov v jednotlivých ročníkoch, ktorí neprospeli z 1 alebo 2 predmetov a ktorým riaditelia povolili/nepovolili vykonať komisionálne skúšky a žiakov neprospievajúcich minimálne z 3 predmetov



Žiaci 5. až 9. ročníka všetkých škôl vymeškali priemerne 111,1 hodín ospravedlnene a 8,3 hodín neospravedlnene. Rozdiely v počte vymeškaných hodín boli, podobne ako na prvom stupni, zaznamenané v školách, v ktorých sa vzdelávali MÚŽ a v ostatných ZŠ. Kým v subjektoch s MÚŽ vymeškali žiaci priemerne 114,6 hodín ospravedlnene, v ostatných školách bol priemerný počet ospravedlnene vymeškaných hodín 92,6. V ZŠ s MÚŽ vymeškali žiaci priemerne neospravedlnene 9,6 hodín, v ostatných školách neospravedlnene vymeškali len 1,4 hodiny. Riaditelia o 198 žiakoch, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci, zaslali oznámenie príslušnému orgánu štátnej správy a obci. Tieto následne zaslali školám informácie o riešení problému len vo vzťahu k 42 žiakom (21,2 %).

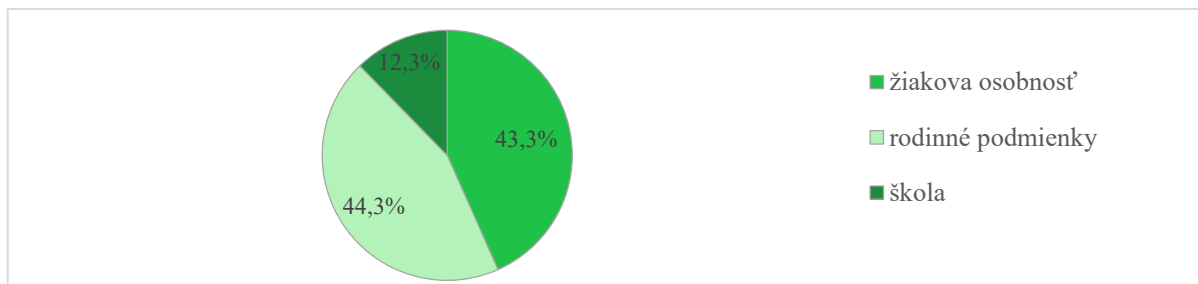
V subjektoch, v ktorých sa vzdelávali MÚŽ, malo zníženú známku zo správania 5,2 % žiakov, kým v ostatných školách 2,1 %. Riaditelia škôl s MÚŽ udelili pochvalu 18,4 % žiakom v ostatných školách bolo takto ocenených 24,7 % žiakov.

V predchádzajúcom školskom roku predčasne ukončilo povinnú školskú dochádzku v 11 ZŠ celkovo 66 žiakov (v 8. ročníku takmer 47 % z nich a v 7. ročníku 37,9 %). V žiadnom zo subjektov neorganizovali pre nich kurz na získanie nižšieho stredného vzdelávania. Poskytovaný odborný servis (výchovných/kariérových poradcov) vo väčšine zo sledovaných škôl nebol strategicky zameraný na posilnenie poskytovania poradenstva a podpory skupinám žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozí riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky. Riaditelia tiež potvrdili, že nevykonávali žiadne aktivity s cieľom motivovať jednotlivcov k doplneniu si základného vzdelania, z časti i z dôvodu nezájmu zo strany žiakov.

Opatrenia na podporu menej úspešných žiakov z pohľadu riaditeľov hodnotených subjektov

Vedúci pedagogickí zamestnanci v riadenom rozhovore mali uviesť faktory, ktoré významne podmieňovali neprospievanie žiakov **na prvom a druhom stupni ZŠ**. Z analýzy odpovedí vyplynulo, že riaditelia dôvody neúspechu žiakov spájali predovšetkým s ich rodinným prostredím a ich osobnosťou a vo výrazne menšej miere s faktormi súvisiacimi so školou a predovšetkým s úrovňou výchovno-vzdelávacieho procesu (graf č. 7).

Graf č 7: Podiel faktorov ovplyvňujúcich neúspech žiakov podľa riaditeľov škôl

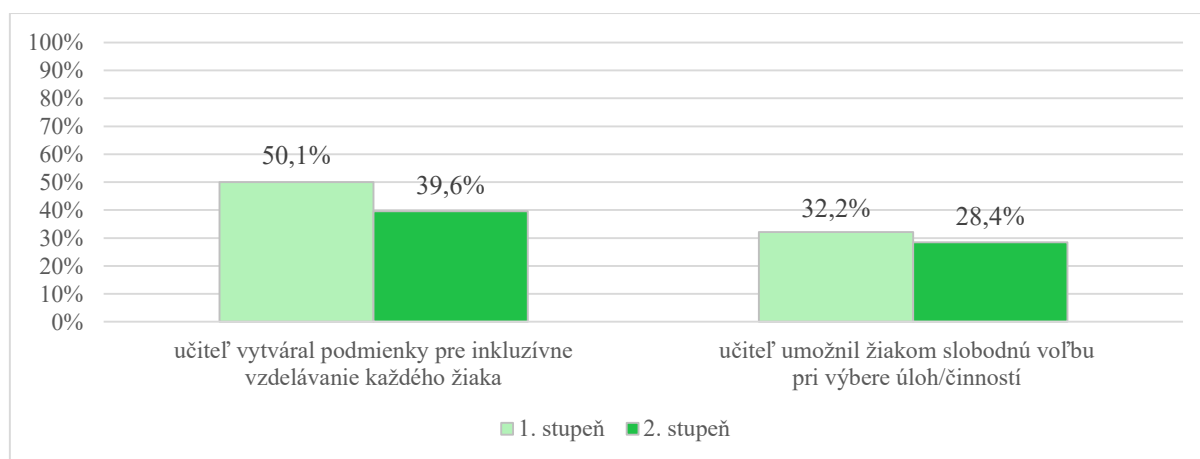


Napriek tomu, že úlohou školy by malo byť odstraňovanie sociálnych rozdielov žiakov, riaditelia príčiny neúspechu žiakov oboch stupňov vo výraznej miere spájali s *nezáujmom rodičov o vzdelávacie výsledky svojich detí, ich neochotou spolupracovať so školou, nízkou kultúrnou úrovňou rodín, či dokonca nevyhovujúcimi materiálnymi podmienkami rodiny a sociálnym vylúčením žiakov*.

Dôvody neúspechu žiakov riaditelia častokrát spájali so žiakovou osobnosťou – na **prvom stupni** príčiny odôvodňovali *jazykovou bariérou vyplývajúcou z bilingválneho prostredia, z ktorého žiaci pochádzali, neabsolvovaním predprimárneho vzdelávania ako aj neosvojením si pracovných návykov*. Neúspechy žiakov dokonca spájali aj s ich *špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, či nesprávnymi postojmi k učeniu sa*. V súvislosti s týmito argumentami riaditeľov je nevyhnutné uviesť, že v zmysle ŠVP pre primárne vzdelávanie medzi hlavné ciele výchovno-vzdelávacieho procesu patrí rozvíjanie schopnosti žiakov vedieť a chcieť sa učiť. Neúspechy súvisiace so žiakovou osobnosťou žiakov **druhého stupňa** spájali riaditelia s nástupom ich dospievania a nezáujmom o vzdelávanie. Medzi ďalšími faktormi

uvádzali u žiakov na oboch stupňoch vzdelávania ich *nepravidelnú dochádzku do školy (vrátane neospravedlnenej absencie)* a *ich problémové správanie*. Neospievanie žiakov spájali aj so *zvyššími požiadavkami učiteľov na vedomosti a zručnosti žiakov, nezvládnutím učebného tempa, či ťažkosťami spôsobenými zložením tried s veľkými rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov*. Paradoxne však až 75 % riaditeľov uviedlo, že učители v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu uplatňujú ku žiakom *individuálny prístup*, a to aj napriek tomu, že vzhľadom na spôsob získavania informácií o priebehu vzdelávania riaditelia týmto typom informácií nemohli disponovať. Tieto vyjadrenia nepotvrdili ani výsledky priameho pozorovania vyučovacieho procesu (889 pozorovaných hodín na prvom a 777 na druhom stupni), ktoré Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) vykonala v predmetoch, v ktorých dosahovali žiaci nedostatočné výsledky (*predmety zo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a z MAT*). Výsledky preukázali, že podmienky pre inkluzívne vzdelávanie každého žiaka (*prekonávanie bariér v učení*), optimalizácia učebnej záťaže s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby a personalizovanie procesu výučby učitelia uplatnili na prvom stupni len na 50,1 % a na druhom stupni len na 39,6 % pozorovaných hodín. ŠŠI ďalej zistila, že len na menej ako tretine hodín (*prvý stupeň – 32,2 % a druhý stupeň – 28,4 %*) učitelia umožňovali žiakom slobodnú voľbu pri výbere úloh či činností, čo by vytváralo priestor pre ich autonómnosť a iniciatívnosť (graf č. 8).

Graf č. 8: Podiel hospitácií, na ktorých boli zaznamenané pozorované javy (predmety, v ktorých najviac žiakov bolo menej úspešných – predmety vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a MAT)



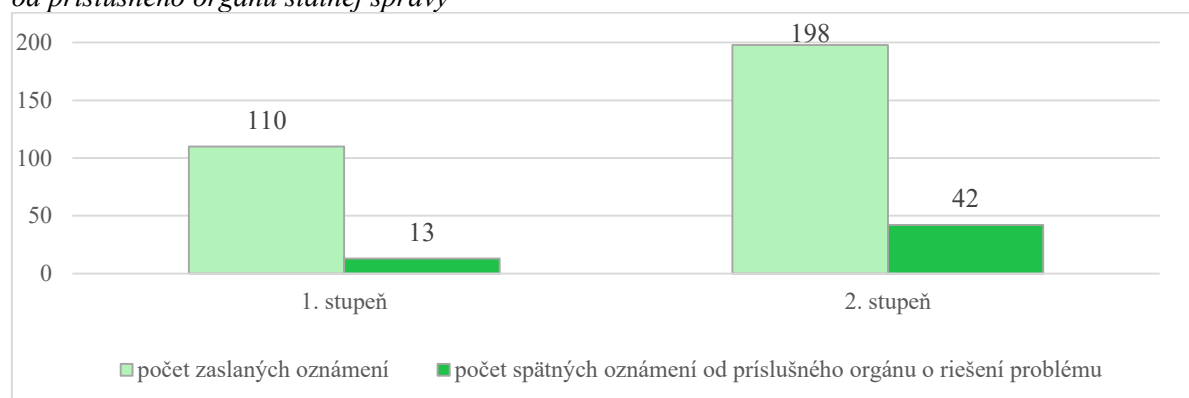
Z týchto zistení vyplýva, že vo väčšine škôl, a nielen vo vzťahu k MÚŽ, absentovali také metódy a formy práce, ktoré by v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu zohľadňovali špecifické potreby a individualitu žiakov. Z výsledkov zo sledovaných hodín ďalej vyplýva, že učitelia uplatňovali metódy a formy práce smerujúce k aktívnemu činnostnému učení sa žiaka (*napr. brainstorming, pojmové mapy...*), či k rozvíjaniu ich kritického myslenia na prvom stupni len na polovici hodín a na druhom stupni len na 40 % sledovaných hodín. Riaditelia škôl uvádzali, že na eliminovanie školského neúspechu jednotlivcov najčastejšie uplatňovali *sústavné diagnostické pozorovanie, stretnutia a komunikáciu so zákonnými zástupcami, doučovanie v čase mimo vyučovania*. K najzriedkavejšie uplatňovaným opatreniam patrilo *eliminovanie sociálnych, jazykových a kultúrnych bariér, úprava organizácie výchovy a vzdelávania a systematické vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti školského neúspechu žiakov*. Vedúci pedagogickí zamestnanci 14 sledovaných ZŠ pokladali prijaté opatrenia za postačujúce a počet MÚŽ za primeraný alebo nízky.

K **účinným opatreniam na prvom a druhom stupni** patrilo v subjektoch, v ktorých zloženie odborných zamestnancov umožňovalo *vytváranie funkčných inkluzívnych odborných tímov*, ktoré sa javilo ako efektívny nástroj na zvyšovanie úspešnosti učenia sa žiakov. Ďalším funkčným opatrením bol *celodenný výchovný systém*, v ktorom sa vykonáva systematické

komplexné výchovné pôsobenie na žiaka a príprava na vyučovanie predovšetkým však len na prvom stupni. Významným predpokladom na zlepšovanie vzdelávacích výsledkov jednotlivcov bolo *uplatňovanie inovatívnych vyučovacích metód* v edukácii, avšak na vyučovacích hodinách počas priameho pozorovania bolo zaznamenané ich menej časté využívanie. Pomerne málo účinným opatrením sa javilo *vzdelávanie žiakov v nultom ročníku*, v ktorom sa vytvárali iba čiastočné predpoklady pre získanie kompetencií potrebných pre úspešné zvládnutie 1. ročníka (zo žiakov, ktorí v školskom roku 2014/2015 navštevovali nultý ročník, úspešne ukončilo v školskom roku 2018/2019 4. ročník 41,9 %, resp. 9. ročník so začiatkom vzdelávania v školskom roku 2009/2010 úspešne ukončilo v školskom roku 2018/2019 len 19,2 % žiakov)². Subjekty pomerne často kontaktovali zákonných zástupcov v snahe riešiť edukačné alebo výchovné problémy avšak s krátkodobým efektom alebo celkom neúspešne. Nedostatočným sa javilo *systematické vzdelávanie učiteľov*.

Spolupráca s obcami a oddelením sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny často v tejto oblasti bola málo účinná (graf č. 9). Prevažne nevyužívali všetky možnosti, ktorými by viedli zákonných zástupcov k zaisteniu pravidelnej dochádzky svojich detí do školy.

Graf č. 9: Počet zaslaných oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci a počet spätných oznámení od príslušného orgánu štátnej správy



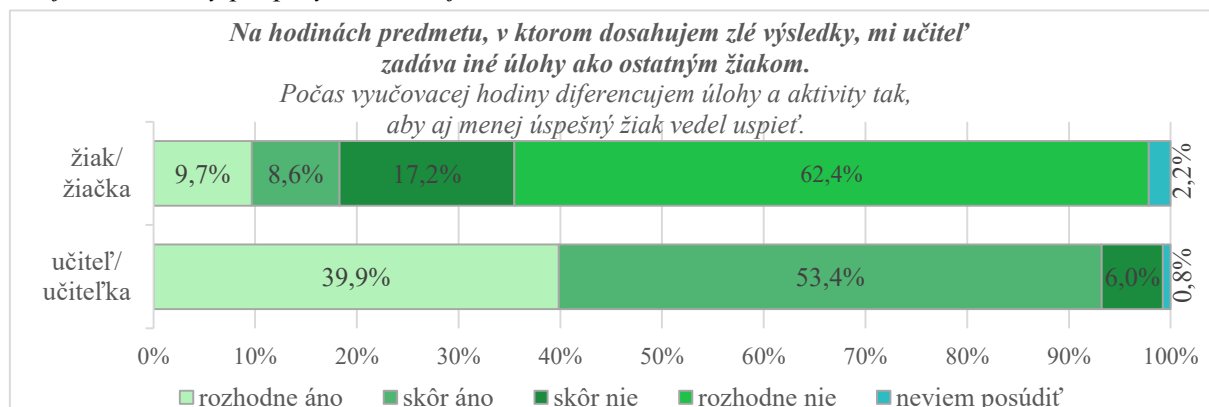
Vyhodnotenie rozhovorov s menej úspešnými žiakmi a dotazníkov zadaných učiteľom

S cieľom zistiť, ako MÚŽ vnímajú a hodnotia opatrenia, ktoré školy prijali na eliminovanie ich neúspechu, sa s 93 z nich viedli rozhovory. S cieľom porovnať postoje a názory tejto skupiny žiakov bol 133 učiteľom vyučujúcim predmety, v ktorých žiaci v druhom polroku školského roka 2018/2019 neprospevali, zadaný obsahovo podobne štruktúrovaný on-line dotazník. Cieľene sa zisťovali **konkrétne formy podpory MÚŽ** vo vzdelávaní. ŠŠI komparáciou odpovedí učiteľov a žiakov na jednotlivé otázky zistila výrazné rozdiely v pohľade oboch skupín respondentov na túto problematiku. Časť otázok bola zameraná na zistenie toho, či a do akej miery sú využívané a uplatňované jednotlivé formy individuálneho prístupu v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Takmer 94 % učiteľov uviedlo, že počas vyučovacej hodiny diferencuje úlohy a aktivity tak, aby aj MÚŽ vedel uspieť a takmer 83 % pedagógov uviedlo, že (*rozhodne áno, či skôr áno*) používa pre nich individuálne pracovné listy. Výrazne odlišné odpovede však poskytnú MÚŽ. Len 18,3 % z nich uviedlo, že im učiteľia (*rozhodne/skôr áno*)

² Vid' Správa o výsledku spätnej väzby riaditeľov škôl o podiele žiakov, ktorí úspešne ukončili v školskom roku 2018/2019 prvý stupeň ZŠ, resp. druhý stupeň ZŠ a zároveň v školskom roku 2014/2015, resp. v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník, www.ssiba.sk

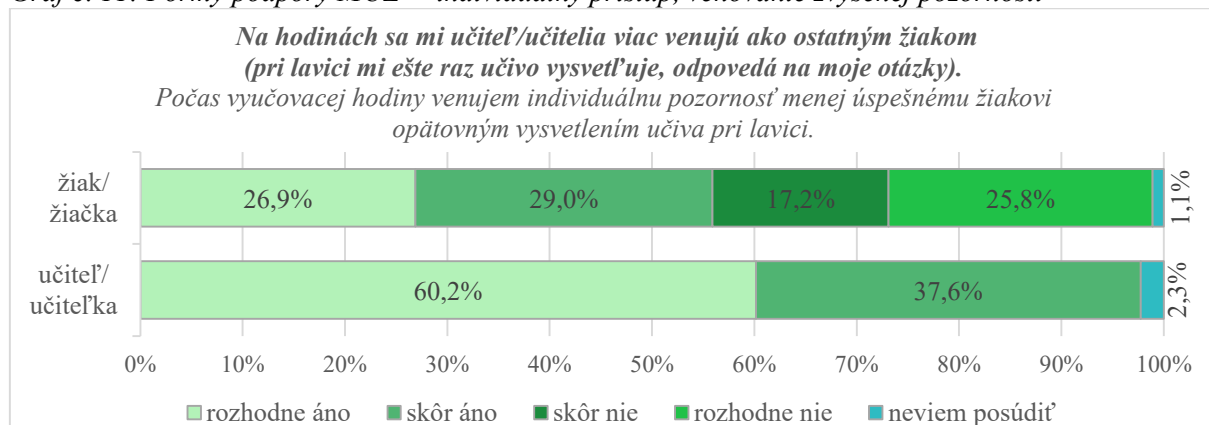
na hodinách zadávali iné úlohy, ako ostatným spolužiakom (graf č. 10). (V nasledujúcej časti sa názvy grafov budú zhodovať s otázkami zadanými žiakom a učiteľom).

Graf č. 10: Formy podpory MÚŽ – diferenciácia úloh



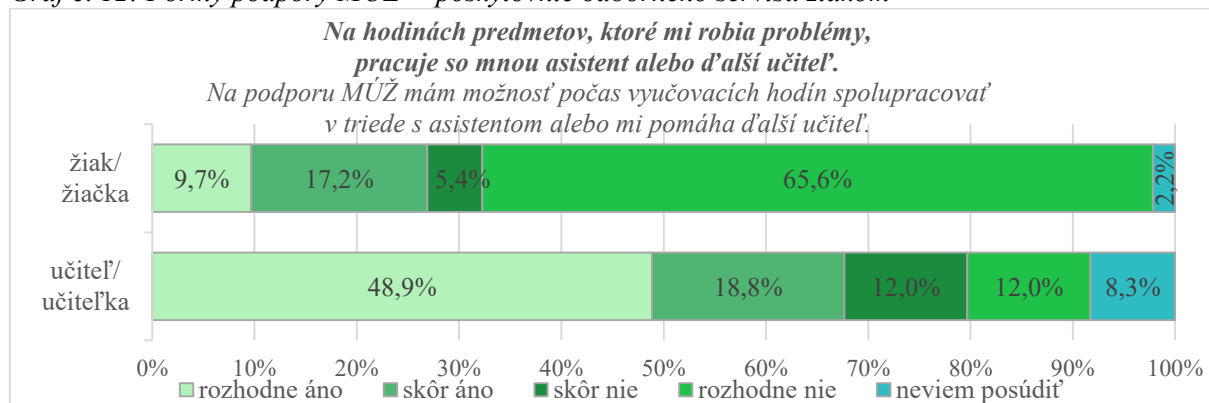
Takmer všetci učiteľia (97,8 % odpovedí rozhodne/skôr áno) uviedli, že na hodinách **venujú individuálnu pozornosť MÚŽ**. Zo žiackych odpovedí však vyplynulo, že zvýšenú pozornosť zo strany učiteľov na vyučovacích hodinách zaznamenalo len 56 % z nich a dokonca viac ako štvrtina z nich rozhodne odmietla, že by im učiteľia venovali osobitnú pozornosť alebo im odpovedali na otázky, či dodatočne vysvetlili učivo (graf č. 11).

Graf č. 11: Formy podpory MÚŽ – individuálny prístup, venovanie zvýšenej pozornosti



Ďalší výrazný rozdiel v odpovediach učiteľov a žiakov sa týkal **poskytovania odborného servisu MÚŽ**. Kým takmer 68 % pedagógov uviedlo, že má možnosť spolupracovať na vyučovacích hodinách s asistentom alebo ďalším učiteľom (odpoveď rozhodne/skôr áno), tak zo žiakov len 26,9 % sa vyjadrilo, že im je na hodine k dispozícii asistent, či ďalší učiteľ a dokonca až 65,6 % s tvrdením rozhodne nesúhlasilo (graf č. 12).

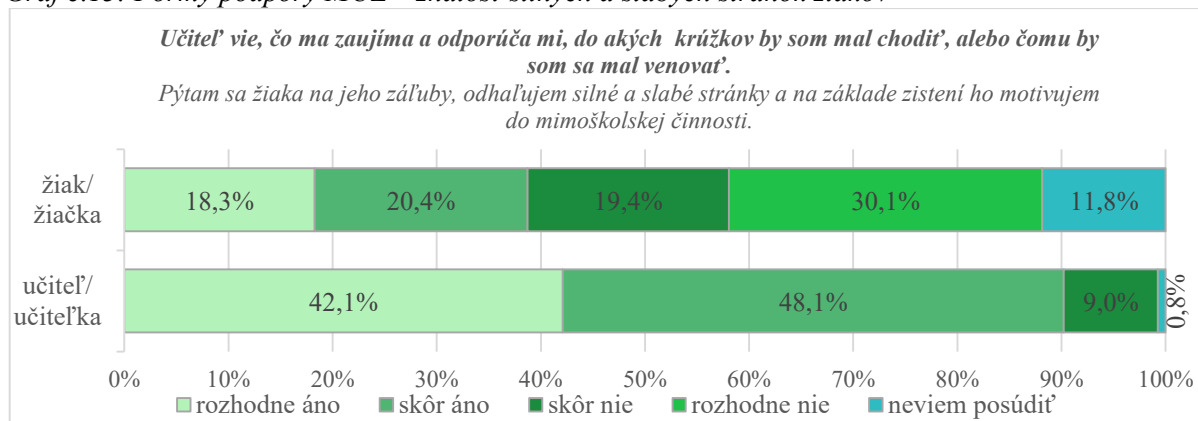
Graf č. 12: Formy podpory MÚŽ – poskytovanie odborného servisu žiakom



Z individuálnych rozhovorov vyplynulo, že iba 13 % žiakov malo príležitosť komunikovať so školským psychológom na tému ako sa v škole zlepšiť. S výrokom, že na hodinách problematických predmetov poskytuje pomoc ďalší učiteľ, alebo asistent sa stotožnilo takmer 68 % učiteľov ale iba 27 % MÚŽ. Školy len ojedinele vnímali význam dlhodobej kooperácie školského psychológa a školského špeciálneho pedagóga pri vzdelávaní MÚŽ.

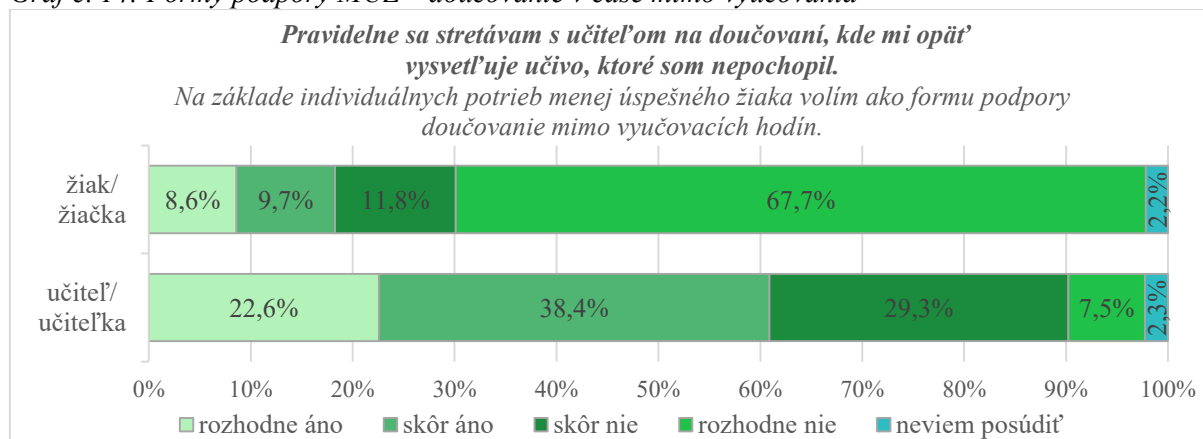
Viac ako 90 % vyučujúcich sa vyjadrilo, že **pozná silné a slabé stránky** (odpoveď rozhodne/skôr áno) svojich **žiakov** a na základe toho prispôbuje opatrenia, ktoré mali viesť k zlepšeniu ich školského výkonu. Takmer polovica opýtaných žiakov (49,5 %) vyjadrila presvedčenie, že učiteľia ich skôr či rozhodne nepoznajú (graf č. 13).

Graf č.13: Formy podpory MÚŽ – znalosť silných a slabých stránok žiakov



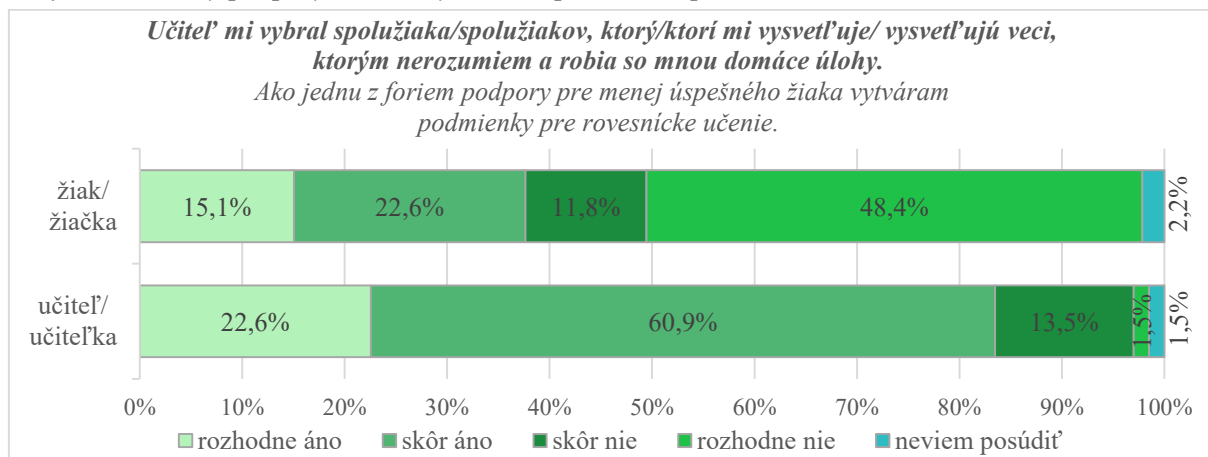
Tieto závery vyplynuli aj z rozhovorov s učiteľmi a so žiakmi. Potvrdili to aj výsledky ďalších odpovedí žiakov, z ktorých vyplynulo, že u väčšiny učiteľov absentuje aktívny záujem o bližšie **poznanie osobnosti žiakov**, o ich vnútorný život, potreby, záľuby (napr. len 43,2 % žiakov uviedlo, že učiteľia sa zaujímajú o ich záujmy a koničky), čo môže výrazne negatívne ovplyvniť individualizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Graf č. 14: Formy podpory MÚŽ – doučovanie v čase mimo vyučovania



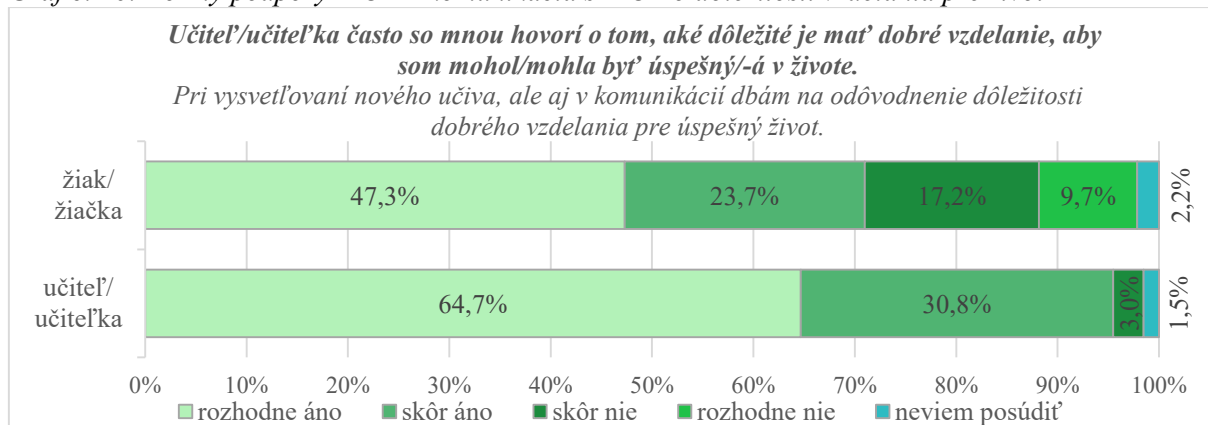
Pokým 61 % pedagógov uviedlo, že uplatňuje ako ďalšiu formu podpory na základe individuálnych potrieb jednotlivcov **doučovanie** v čase mimo vyučovania (odpoveď rozhodne/skôr áno), len 18,3 % oslovených žiakov (odpoveď rozhodne/skôr áno) potvrdilo pravidelné stretávanie sa s učiteľom na doučovaní, s cieľom vysvetliť im učivo, ktorému neporozumeli. Až 67,7 % žiakov uviedlo, že rozhodne sa doučovania nezúčastnili (graf č. 14). Až 83,5 % pedagogických zamestnancov uviedlo, že ako ďalšiu formu podpory pre MÚŽ, využíva **rovesnícke učenie** (odpoveď rozhodne/skôr áno). Naopak, len 37,7 % žiakov sa vyjadrilo, že im učiteľia vybrali spolužiaka, ktorí im vysvetľujú učivo, ktorému neporozumeli a robia spoločne domáce úlohy. Takmer 50 % žiakov rozhodne odmietlo existenciu rovesníckeho učenia (graf č. 15).

Graf č. 15: Formy podpory MÚŽ – vytvorenie podmienok pre rovesnícke učenie



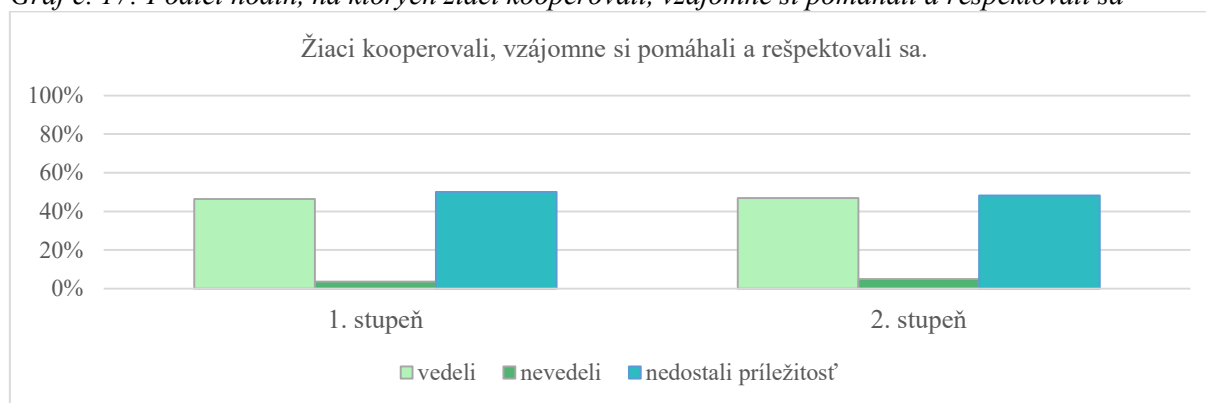
Takmer všetci vyučujúci v dotazníku uviedli, že pri komunikácii so slaboprospeievajúcimi žiakmi zdôrazňovali **dôležitosť** dobrého **vzdelania** pre reálny život (*rozhodne áno* 64,7 %, *skôr áno* 30,8 %). Z oslovených žiakov takmer 71 % túto skutočnosť síce potvrdilo, ale za negatívnu možno považovať skutočnosť, že viac ako polovica (55,9 %) z nich uviedla, že ich učitelia nepoznali natoľko dobre, aby s nimi diskutovali o ich budúcom povolání (*graf č. 16*). Z ďalších zistení tiež vyplynulo, že v sledovaných subjektoch nebol preukázateľne nastavený systém výchovného/kariérového poradenstva tak, aby zabezpečoval premyslené aktivity umožňujúce efektívne usmerňovať MÚŽ v súvislosti s ich profesionálnou orientáciou.

Graf č. 16: Formy podpory MÚŽ – komunikácia s MÚŽ o dôležitosti vzdelania pre život



Významným faktorom pri znižovaní vzdelávacieho neúspechu jednotlivcov sú vzdelávacie intervencie podporujúce pozitívne vzťahy a vytvárajúce prostredie, v ktorom by bol každý žiak prijatý a cítil sa prirodzene. Väčšina pedagógov (91 %) sa vyjadrila, že menej úspešný žiak nie je zvyškom triedy **vylúčený z kolektívu**. Z opýtaných MÚŽ 12,9 % malo pocit, že kvôli vzdelávacím výsledkom sú rozhodne či skôr vylučovaní z triednych kolektívov. V tomto kontexte väčšina učiteľov (až 92,5 %) uviedla, že na hodinách iniciovali **tímové aktivity** a hry s celou triedou, čím upevňovali kolektív a pocit príslušnosti k triede. Túto frekvenciu však nepotvrdili výsledky z pozorovania vyučovacích hodín ŠŠI vo vybraných predmetoch. Volené metódy a formy práce a predovšetkým organizácia vyučovania neumožňovali na polovici sledovaných hodín jednotlivcom kooperovať, či vzájomne si pomáhať (*graf č. 17*).

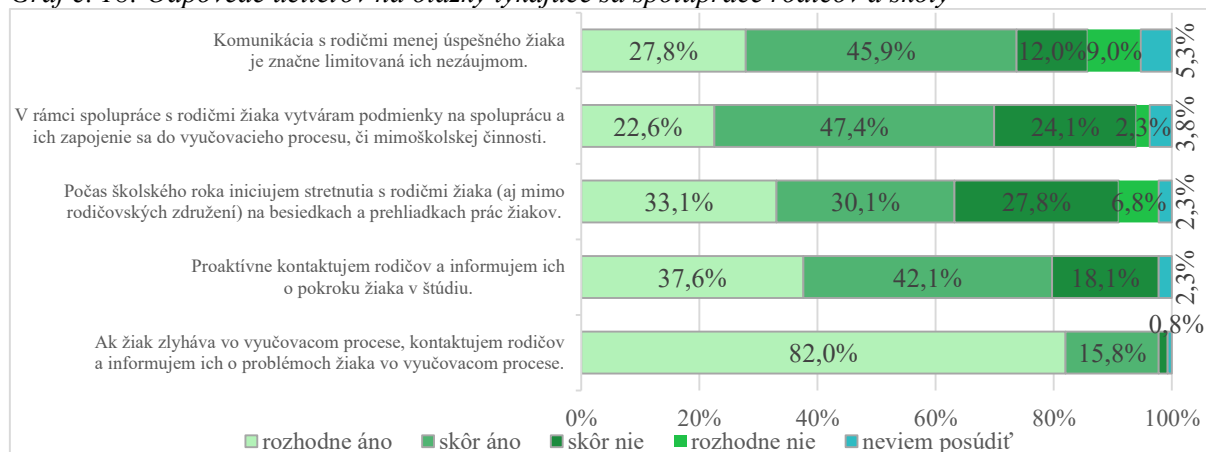
Graf č. 17: Podiel hodín, na ktorých žiaci kooperovali, vzájomne si pomáhali a rešpektovali sa



Deklarovanú mieru individuálneho prístupu, či iniciovania tímových aktivít umožňujúcich spoluprácu alebo rovesnícke učenie sa žiakov výrazne spochybnila skutočnosť, že takmer 85 % vyučujúcich uviedlo, že pri sprístupňovaní nového učiva (*rozhodne, či skôr áno*) preferujú frontálne vyučovanie.

Významným faktorom pri podpore MÚŽ bol *system budovania partnerských vzťahov* a vzájomnej dôvery školy *so zákonnými zástupcami* žiakov. Z tohto dôvodu boli otázky v dotazníku zamerané aj na oblasť spolupráce učiteľ – rodič. Prvým krokom k tomu, aby bola spolupráca efektívnejšia, je potrebná vzájomná komunikácia. Z odpovedí vyučujúcich vyplynulo, že najčastejšie so zákonnými zástupcami MÚŽ komunikovali v prípadoch výskytu problémov vo vyučovacom procese, pri podávaní informácií o ich pokroku vo vzdelávaní. Časť z nich dokonca uviedla, že vytvárala podmienky pre *zapojenie rodičov do vyučovacieho procesu* alebo *mimoškolskej činnosti*. Takmer 75 % pedagógov však uviedlo, že komunikácia s nimi bola problematická a značne limitovaná ich nezáujmom. Odpovede učiteľov na otázky týkajúce sa vzájomnej spolupráce rodičov a školy sú zobrazené v grafe č. 18.

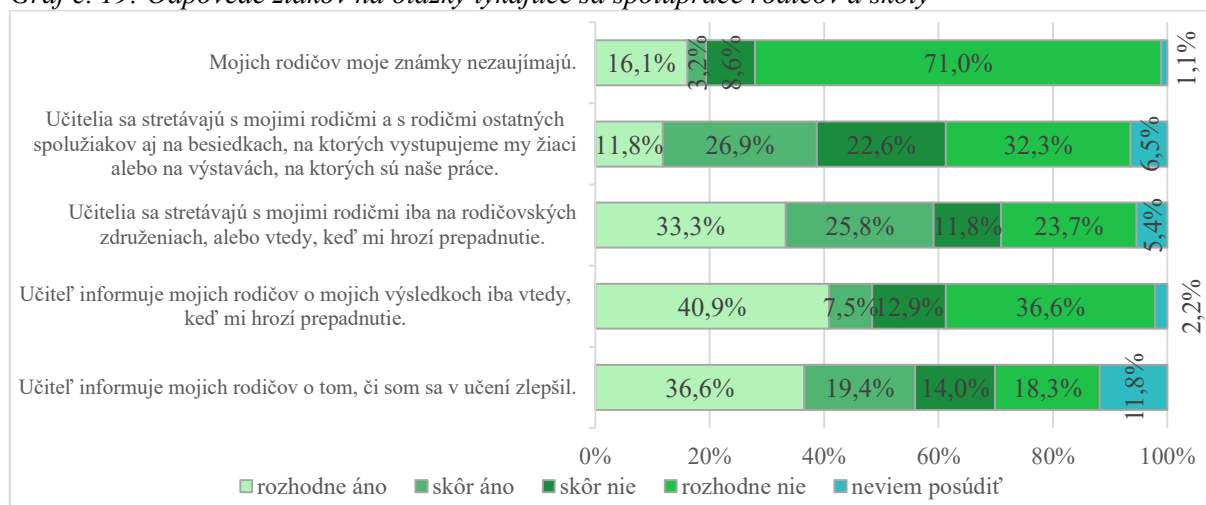
Graf č. 18: Odpovede učiteľov na otázky týkajúce sa spolupráce rodičov a školy



Z odpovedí žiakov vyplynulo, že spoluprácu školy s rodičmi vnímajú inak ako ich učitelia. Takmer 70 % žiakov (*rozhodne/skôr áno*) súhlasilo s tvrdením, že vyučujúci sa stretávajú s ich rodičmi iba na rodičovských združeníach. Za negatívum možno považovať skutočnosť, že takmer polovica opýtaných žiakov uviedla, že učitelia kontaktovali rodičov iba v prípadoch, keď im hrozilo prepadnutie. Podľa 56 % žiakov pedagógovia informovali rodičov o ich zlepšení sa v učení. Napriek tomu, že učitelia aj riaditelia uvádzali, že rodičia sa o výsledky svojich detí nezaujímajú, len 19,3 % žiakov si myslelo, že by ich rodičov nezaujímali dosahované známky. Najväčšie rozdiely sa prejavili v odpovediach učiteľov a žiakov na otázku týkajúcu sa zapájania

sa zákonných zástupcov do vyučovacieho procesu alebo mimoškolskej činnosti. Odpovede žiakov na otázky týkajúce sa vzájomnej spolupráce rodičov a školy ilustruje graf č. 19.

Graf č. 19: Odpovede žiakov na otázky týkajúce sa spolupráce rodičov a školy



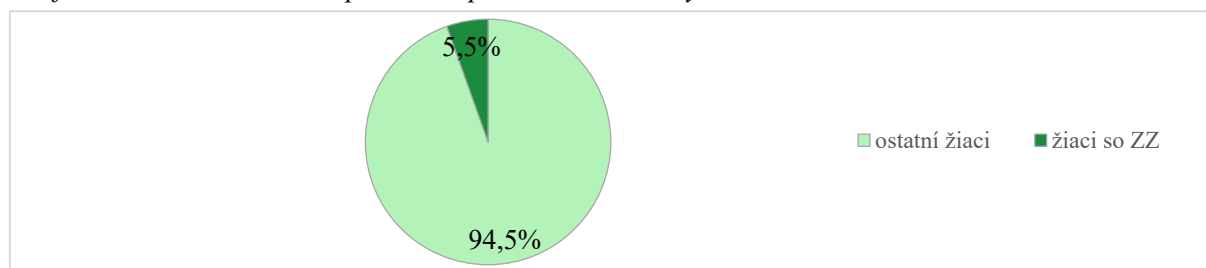
Až 67 % učiteľov zaradilo medzi jednu z príčin neúspechu žiakov v danom predmete ich nepravidelnú školskú dochádzku, ale len 23,7 % žiakov vidí v absencii príčinu svojich vzdelávacích problémov. Takmer 50 % opýtaných žiakov uviedlo, že ich vyučovanie prestane zaujímať v momente, keď niečomu neporozumejú a nevedia držať krok s ostatnými. V tejto súvislosti je potrebné uviesť, že z výsledkov z priameho pozorovania edukácie vyplýva, že na vyučovacích hodinách učitelia nevytvárali dostatočný priestor na rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností žiakov, ktoré sú okrem iného nevyhnutným predpokladom pre úspešnú pedagogickú diagnostiku.

Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu

Primárne vzdelávanie

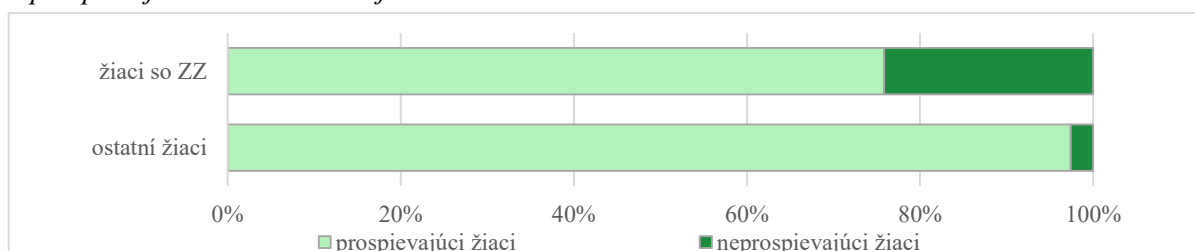
Výchovno-vzdelávací proces pre 248 žiakov prvého stupňa so ZZ bol zabezpečený v 35 hodnotených školách, v ktorých sa vzdelávalo celkovo 4 545 žiakov. Žiaci so ZZ v týchto školách tvorili 5,5 % z celkového počtu žiakov (graf č. 20), pričom ich podiel za jednotlivé ročníky mal stúpajúcu tendenciu (1. ročník 1,8 %; 4. ročník 8,6 %). V jednotlivých ZŠ bol podiel žiakov so ZZ v rozpätí od 1,1 % do 20,2 %. Žiaci so ZZ, ktorí nepospievali (7) sa vzdelávali v 4 školách, kde okrem nich bolo ešte ďalších 22 žiakov so ZZ (podiel žiakov so ZZ od 3,6 % do 14,3 %). Z celkového počtu žiakov v týchto 4 školách na konci školského roka 2018/2019 nepospelo z jedného alebo viacerých predmetov 19 žiakov. Z jedného alebo dvoch predmetov nepospelo 15 žiakov (z nich 5/33,3 % boli so ZZ). Riaditelia škôl povolili vykonať komisionálne skúšky len 2 žiakom (10,5 %), z ktorých 1 bol so ZZ. Ďalší 4 žiaci (z nich 2 so ZZ) nepospeli minimálne z 3 predmetov.

Graf č. 20: Štruktúra žiakov prvého stupňa 35 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci so ZZ



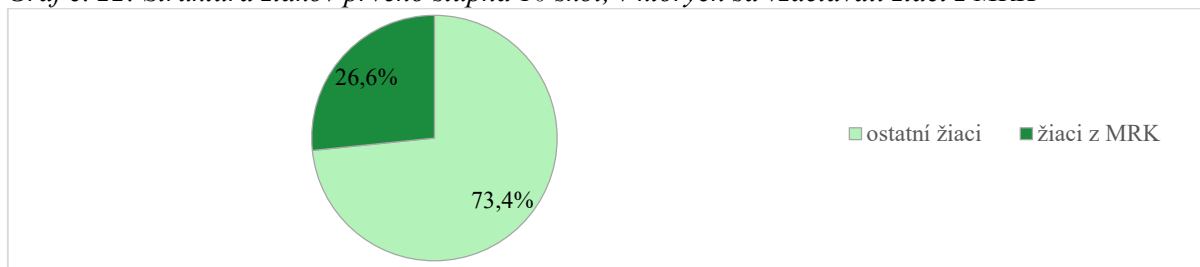
V grafe č. 21 je zobrazený podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov v 4 školách, v ktorých medzi neprospievajúcimi žiakmi boli žiaci so ZZ.

Graf č. 21: Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich. Žiaci prvého stupňa (4 ZŠ), v ktorých medzi neprospievajúcimi žiakmi boli aj žiaci so ZZ



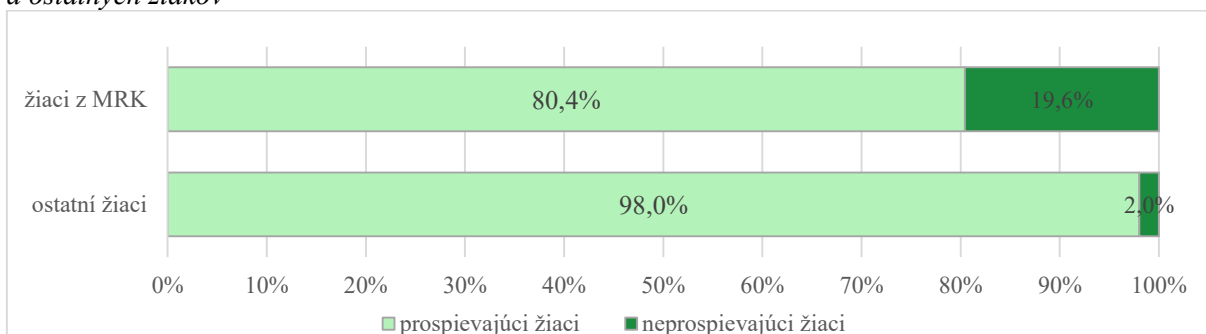
Výchovno-vzdelávací proces pre 240 žiakov prvého stupňa (z nich 11 žiakov 0. ročníka) z **MRK** bol zabezpečovaný v 10 subjektoch, v ktorých sa vzdelávalo celkovo 902 žiakov (z nich 27 žiakov v 0. ročníku). Žiaci z MRK tvorili v týchto školách 26,6 % (graf č. 22).

Graf č. 22: Štruktúra žiakov prvého stupňa 10 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci z MRK



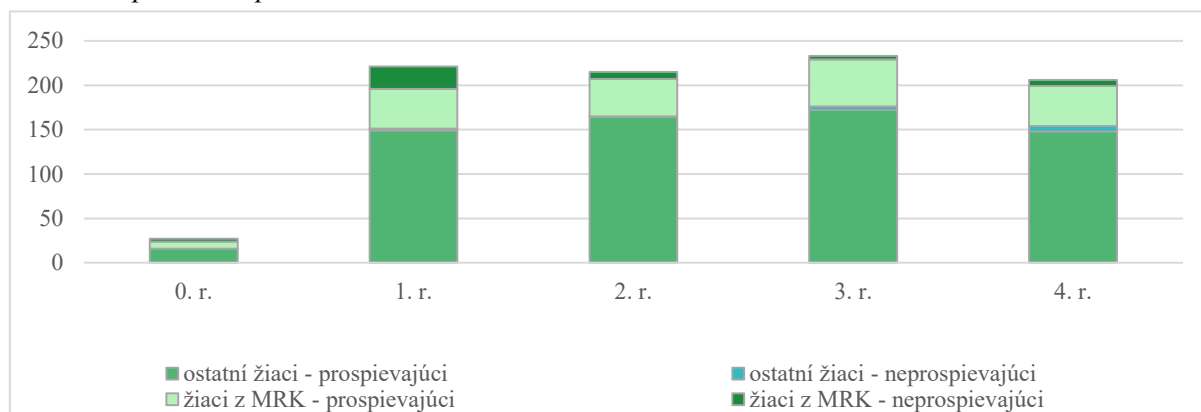
V tejto skupine subjektov sa vzdelávalo aj 69 žiakov so ZZ. Podiel žiakov z MRK v jednotlivých ročníkoch všetkých 10 škôl bol v priemere v rozpätí od 23,3 % (2. ročník) po 31,7 % (1. ročník). V 0. ročníku bol podiel žiakov z MRK na úrovni 40,7 %. Podiel žiakov z MRK v jednotlivých subjektoch sa pohyboval od 4,7 % do 100 %, pričom v 4 školách Košického kraja tvorili žiaci z MRK minimálne tretinu žiakov (v 1 ZŠ vzdelávali výlučne žiakov z MRK a v druhej ZŠ bol ich podiel vyšší ako 93 %). Z celkového počtu žiakov neprospelo z jedného alebo viacerých predmetov 60 – z nich až 47/78,3 % pochádzalo z MRK (graf č. 23).

Graf č. 23: Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov prvého stupňa pochádzajúcich z MRK a ostatných žiakov



Z jedného alebo dvoch predmetov neprospelo 36 žiakov, z ktorých až 27/75 % bolo z MRK. Riaditelia škôl povolili vykonať komisionálne skúšky len 11/30,6 % žiakom, pričom len 4 z nich boli žiakmi z MRK. Komisionálne skúšky úspešne vykonalo 6 žiakov (len 1 žiak z MRK). Minimálne z 3 predmetov neprospelo celkom 24 žiakov (z nich 3 v 0. ročníku), z ktorých 17/70,8 % pochádzalo z MRK. Len v 2 ZŠ, v ktorých sa celkovo vzdelávalo 164 žiakov (8/4,9 % z MRK) nebol medzi neprospievajúcimi žiadny žiak z MRK. Prehľad o počte prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov z MRK a ostatných žiakov v jednotlivých ročníkoch je v grafe č. 24.

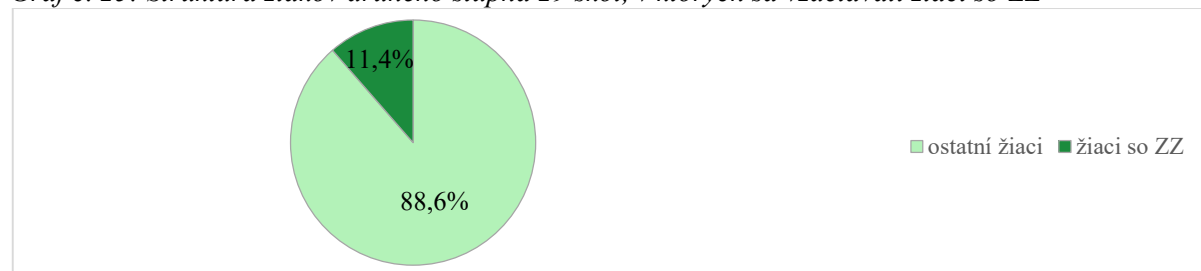
Graf č. 24: Počet prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov z MRK a ostatných žiakov v jednotlivých ročníkoch prvého stupňa



Nižšie stredné vzdelávanie

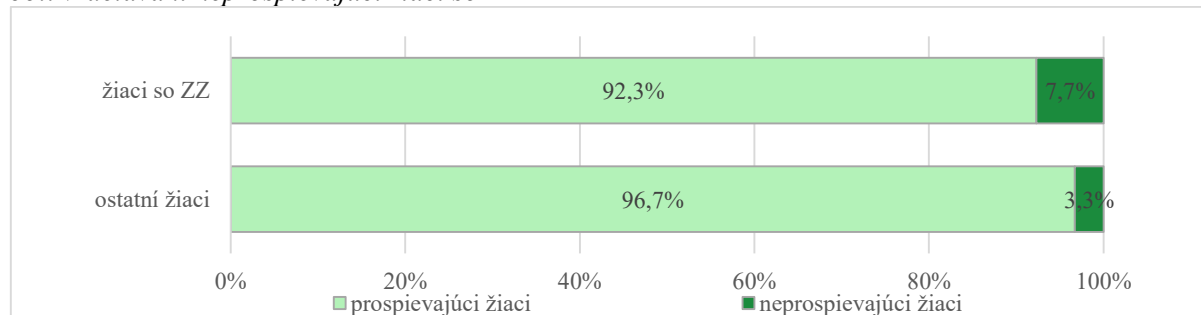
Žiaci so ZZ v počte 558 sa vzdelávali v 29 školách s celkovým počtom 4 886 žiakov. Teda podiel žiakov so ZZ bol v týchto školách na úrovni 11,4 % (graf č. 25), pričom ich zastúpenie v jednotlivých ročníkoch sa pohybovalo od 9,3 % (9. ročník) do 12,5 % (6. ročník). V jednotlivých subjektoch podiel žiakov so ZZ kolísal od 2,5 % po 57,1 %, pričom v 18 subjektoch zastúpenie žiakov so ZZ bolo minimálne 10 %-né. V týchto ZŠ sa vzdelávalo aj 150 žiakov z MRK (3,7 % z celkového počtu žiakov).

Graf č. 25: Štruktúra žiakov druhého stupňa 29 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci so ZZ



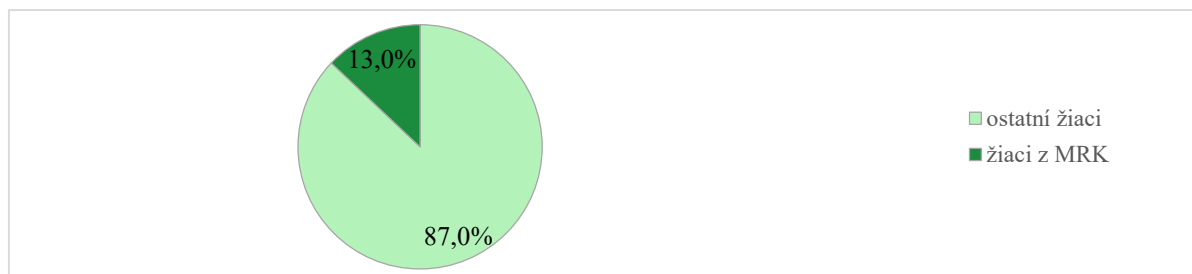
Z celkového počtu žiakov na konci 2. polroka školského roka 2018/2019 neprospelo z jedného alebo viacerých predmetov 145 žiakov, z ktorých 69/47,6 % neprospelo z 1 alebo 2 predmetov a 76 žiakov neprospelo najmenej z 3 predmetov. Medzi neprospievajúcimi žiakmi z jedného alebo viacerých predmetov bolo 19 so ZZ, z ktorých 11 neprospeli z jedného alebo dvoch predmetov a ostatní z najmenej 3 predmetov. Riaditelia povolili vykonať komisionálne skúšky 61 žiakom (z nich 8 žiakom so ZZ), pričom 50 z nich skúšky vykonalo úspešne (**medzi úspešnými na komisionálnych skúškach boli všetci žiaci so ZZ**). Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov so ZZ k ostatným žiakom na druhom stupni je v grafe č. 26.

Graf č. 26: Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov druhého stupňa v 11 školách, v ktorých boli vzdelávaní neprospievajúci žiaci so ZZ



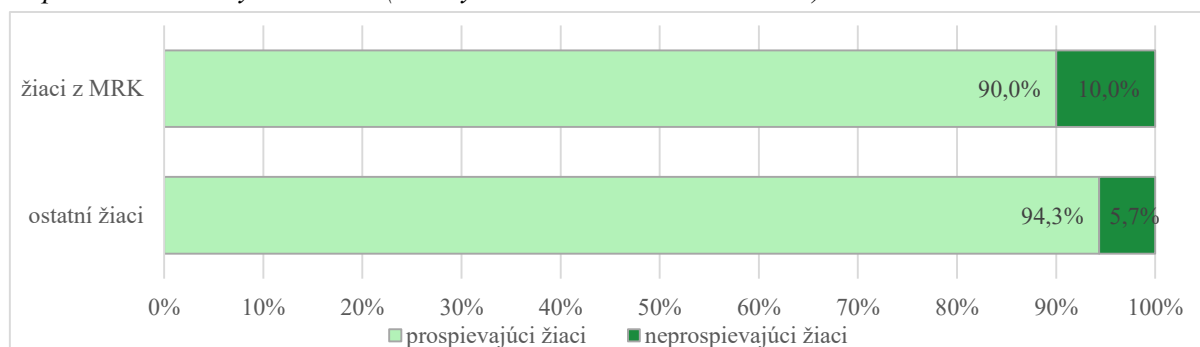
V 8 školách sa vzdelávalo 150 žiakov z MRK, pričom mali 13 % zastúpenie v celkovom počte žiakov. Od 5. po 9. ročník mal podiel žiakov z MRK klesajúcu tendenciu (5. ročník 16,5 %; 9. ročník 10 %). V jednotlivých školách sa podiel žiakov z MRK pohyboval od 1,5 % po 96,7 %. Štruktúra žiakov druhého stupňa v školách vzdelávajúcich žiakov z MRK je v grafe č. 27.

Graf č. 27: Štruktúra žiakov druhého stupňa 8 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci z MRK



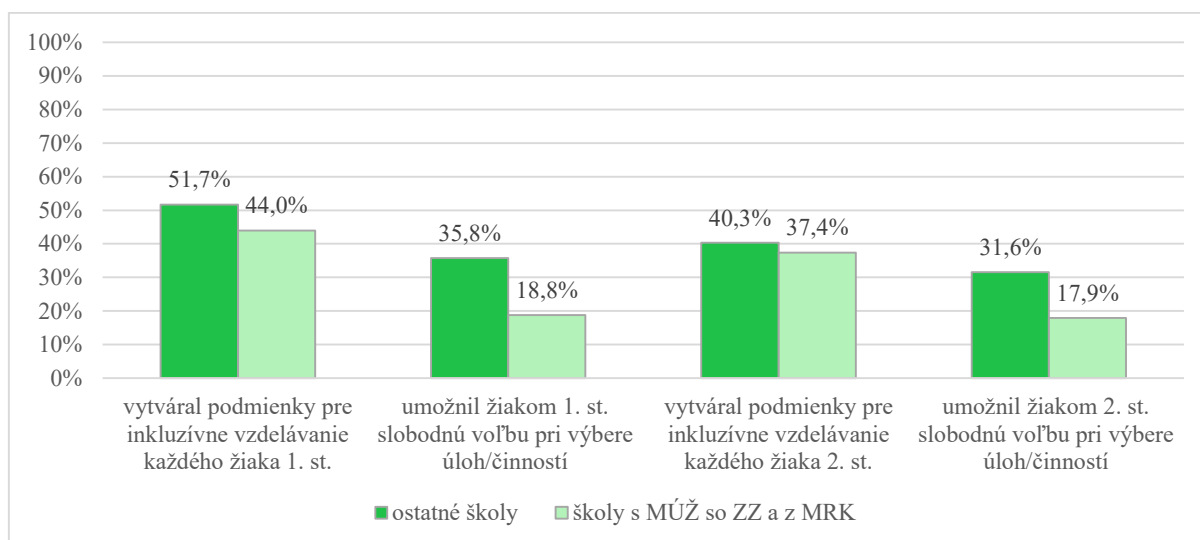
V týchto ZŠ celkovo nepropelo na konci školského roka 2018/2019 z jedného alebo viacerých predmetov 72 žiakov, z ktorých 15 boli z MRK (graf č. 28). Z 20 žiakov (7 z MRK), ktorí nepropeli z jedného alebo dvoch predmetov, riaditelia umožnili vykonať komisionálne skúšky 13 z nich (2 z MRK) a 6 žiaci ich úspešne vykonali.

Graf č. 28: Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich žiakov z MRK a ostatných žiakov na druhom stupni v 8 hodnotených školách (v ktorých sa vzdelávali žiaci z MRK)



Podobne ako v predchádzajúcich prípadoch, ani školy, ktoré vzdelávali MÚŽ so ZZ alebo z MRK, nepristupovali k podpore týchto skupín žiakov systematicky a cielene. Z 11 škôl, ktoré navštevovali MÚŽ so ZZ a z MRK, len 5 riaditelia uviedli, že ich školy majú vypracovaný systém včasného varovania v prospech žiakov ohrozených predčasným vypadnutím zo školského systému. Napriek tomu, že všetci riaditelia deklarovali, že analyzujú príčiny vzdelávacích neúspechov svojich žiakov, tieto vyjadrenia sa nepotvrdili. Len v 3 subjektoch z rozhovorov s členmi MO vyplynulo, že analyzovali príčiny nepospievania žiakov. Iba v jednej zo škôl väčšina učiteľov absolvovala vzdelávanie zamerané na podporu MÚŽ, v 7 ZŠ sa takéhoto vzdelávania nezúčastnil ani jeden učiteľ. Napriek nedostatočnému monitorovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu všetci riaditelia uviedli, že na podporu MÚŽ učitelia využívajú individuálny prístup ku žiakom. ŠŠI na základe výsledkov vlastného priameho pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu zistila, že v školách evidujúcich MÚŽ so ZZ a z MRK bol paradoxne podiel hodín, na ktorých učitelia na prvom a druhom stupni vytvárali podmienky pre inkluzívne vzdelávanie, či umožnili žiakom slobodne si vybrať úlohy a činnosti nižšie, než v školách, kde sa tieto skupiny žiakov nevyskytujú (graf č. 29).

Graf č. 29: Podiel vyučovacích hodín, na ktorých učitelia vytvárali podmienky inkluzívneho vzdelávania a žiaci mali príležitosť slobodnej voľby pri riešení úloh či výbere činností v školách s MÚŽ so ZZ a z MRK a v ostatných školách



Riaditelia škôl, v ktorých evidovali MÚŽ pochádzajúcich z MRK, medzi dôvody ich neúspechu uvádzali okrem iného aj jazykovú bariéru (*najmä na prvom stupni*). Z rozhovoru s riaditeľmi vyplynulo, že napriek tomu cieľené eliminovanie sociálnych, jazykových, či kultúrnych bariér využívali len ojedinele a ani jeden z nich neuviedol, že by požadovali pedagogického zamestnanca, ktorý by ovládal rómsky jazyk. Niektoré školy využili síce disponibilné hodiny na posilnenie predmetov SJL/maďarského jazyka a literatúry, prípadne slovenského jazyka a slovenskej literatúry, ale nie vždy boli využité v nižších ročníkoch primárneho vzdelávania, čím by vznikol aspoň predpoklad na čiastočné eliminovanie jazykovej bariéry žiakov. Ďalšia zo škôl³ vypracovala kompenzačné programy zohľadňujúce vekové a individuálne osobitosti žiakov, eliminujúce nežiaduce vplyvy pochádzajúce z rodinného a spoločenského prostredia s cieľom odstraňovania jazykových, komunikačných bariér, vytvárania kladného vzťahu k vzdelaniu, povinnostiam, zodpovednosti k spoločenským a kultúrnym hodnotám z aspektu komunitného a celoživotného vzdelávania. K najúčinniejšiemu opatreniu, ktoré táto škola na podporu MÚŽ uplatnila, bolo zavedenie celodennej výchovnej starostlivosti prostredníctvom projektu s participáciou zákonných zástupcov. Výrazne negatívnym príkladom je ďalšia zo ZŠ⁴, v ktorej 12 žiakom (*väčšina z nich z MRK*), ktorí mali diagnostikované zdravotné znevýhodnenie a odporúčané vzdelávanie formou školskej integrácie, nebolo zabezpečené vzdelávanie v súlade s ich ŠVVP. Škola týchto žiakov nezačlenila a tak im nezabezpečila výchovu a vzdelávanie s využitím špecifických foriem a metód zodpovedajúcim ich ŠVVP. V tomto subjekte boli nepospievajúci žiaci (37 %) len v 1. ročníku (*všetci z MRK*), v ďalších ročníkoch bola väčšina z nich zaradená do špeciálnych tried, ktoré celkovo navštevovalo 34 žiakov (29 z MRK). Ani jeden žiak z MRK nenavštevoval ŠKD, títo podľa vyjadrenia riaditeľa školy navštevovali v obci komunitné centrum. Väčšina týchto ZŠ nedisponovala vo vzťahu k štruktúre žiakov dostatočným počtom odborných zamestnancov. V žiadnej z nich nepôsobil školský psychológ, školský logopéd ani sociálny pedagóg. Školskí špeciálni pedagógovia pracovali v 4 subjektoch, pedagogickí asistenti v 8 ZŠ (*ich úväzok bol 19,25 hodín, pričom podľa vyjadrenia riaditeľov by bol požadovaný úväzok 28,5 hodín*) a v 3 ZŠ i 4 pedagogickí asistenti ovládajúci rómsky jazyk, pričom v školách, v ktorých neprospeľ najväčší podiel žiakov z MRK v 1. ročníku takíto asistenti nepôsobili. Okrem toho v 4 ZŠ pôsobili pedagogickí asistenti zamestnaní z projektu. Odbornosť vyučovania v týchto ZŠ bola 88 %-ná a v ostatných subjektoch 90 %-ná. Nižšia odbornosť ako 75 % bola v 2 z týchto ZŠ na prvom stupni a v 4 ZŠ na druhom stupni.

³ ZŠ Ferenc Kazinczyho s vyučovacím jazykom maďarským – Kazinczy Ferenc Magyar Tanítási Nyelvű Alapiskola, Mierová 45, Tornaľa

⁴ ZŠ, Hlavná 462, Parchovany

Za najčastejšie dôvody výchovno-vzdelávacích problémov žiakov zo SZP a z MRK riaditelia považovali *problémy v jazykovej oblasti a slabé vzdelávacie výsledky podmienené málo podnetným rodinným prostredím (nefunkčnosť rodiny...)*. Negatívny dopad na ich výchovno-vzdelávacie výsledky a úspešnosť vo vzdelávaní mohol mať i vysoký počet vymeškaných neospravedlnených hodín. Žiaci z MRK (*tvorili 3,47 % z počtu všetkých žiakov*) z celkového počtu 80 403 neospravedlnených hodín vymeškali až 29 %. Podpora zo strany zákonných zástupcov bola nízka, žiaci neprejavovali záujem o vzdelávanie.

Negatívny vplyv na výsledky v učení sa jednotlivcov v primárnom a ďalej v nižšom strednom vzdelávaní malo neabsolvovanie predškolskej prípravy, ktorú označili riaditelia za kľúčovú. Podľa nich, v dôsledku nezaškolenia detí od 3 rokov ich veku, bolo ich poznatková, jazyková, emocionálna a sociálna úroveň pred nástupom do ZŠ nižšia, ako u žiakov zo štandardného sociálneho prostredia. Materskú školu pred nástupom do ZŠ nenavštevovalo až 30 % oslovených MÚŽ. Z 10 škôl, ktoré navštevovali žiaci z MRK, školský klub detí (ŠKD) nebol zriadený v 2 ZŠ, pričom jednu z nich navštevovali výlučne žiaci z MRK a v druhej sa vzdelávalo 22,7 % žiakov pochádzajúcich z MRK. Kým ŠKD navštevovala len necelá tretina žiakov pochádzajúcich z MRK, do ŠKD bolo zaradených až 60 % ostatných žiakov. Medzi pozitívnym vplyvom výchovy žiakov MRK v ŠKD a ich vzdelávacími výsledkami existuje súvislosť, keďže v dvoch školách ⁵, ktoré nezriaďovali ŠKD, v minulom školskom roku neprespela v 1. ročníku tretina žiakov pochádzajúca z MRK.

V rozhovoroch vedúci pedagogickí zamestnanci uvádzali, že učitelia systematicky podporujú sociálne vzťahy v triedach, zapájajú žiakov do práce v záujmových útvaroch a mimoškolských aktivít. V niektorých školách nadviazali tiež spoluprácu s komunitnými centrami, ktoré poskytovali možnosti spoločných sociálnych aktivít vrátane neformálneho vzdelávania (*starali sa najmä o pravidelnú školskú dochádzku žiakov zo SZP a z MRK*) a zabezpečovali možnosti trávenia voľného času pre deti, mládež a dospelých, podporu pri komunitnom riešení konfliktov a problémov spojených s materiálnymi podmienkami, medziľudskými vzťahmi, ako aj osvetovú a preventívnu činnosť. V školskom roku 2019/2020 nebola žiadna zo sledovaných škôl zapojená do *programu Teach for Slovakia* ⁶.

Príčiny školského neúspechu **27** (3,34 %) žiakov so **ZZ** z celkového počtu **806** evidovaných žiakov boli porovnateľné s ostatnými sledovanými skupinami a tiež prevažne zapríčinené ich diagnózou. Riaditelia za závažný faktor podmieňujúci školský neúspech týchto žiakov považovali tiež rodinné prostredie. Žiakom so ZZ školy v špeciálnych triedach poskytovali výchovu a vzdelávanie podľa vzdelávacích programov pre žiakov s mentálnym postihnutím a pre žiakov s vývinovými poruchami učenia, alebo ich vzdelávali formou školskej integrácie v bežných triedach. Na prekonávanie bariér vyplývajúcich z ich špecifických potrieb v rámci svojich možností zabezpečili pomoc pedagogických asistentov, kompenzačné a špeciálne pomôcky, ojedinele upravili bezbariérové priestory škôl. Inšpekčnou činnosťou boli však v niektorých subjektoch zistené nedostatky v rešpektovaní odporúčaní poradenských zariadení pri ich hodnotení i vo vedení príslušnej dokumentácie.

Subjekty vzdelávali **38** žiakov **cudzincov** (*vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom*), z ktorých žiaden nebol evidovaný ako menej úspešný. Vytvárali pre nich podnetné prostredie rozvíjaním multikultúrnych kompetencií všetkých žiakov. Prostredníctvom doučovania, individuálneho prístupu na hodinách odstraňovali ich jazykovú bariéru, viedli ich k práci v záujmových útvaroch, zapájali ich do mimoškolských aktivít, spolupracovali s ich zákonnými zástupcami. Vyučujúci sa snažili eliminovať jazykovú bariéru a prejavy intolerantného správania rozvíjaním sociálnych kompetencií žiakov, aplikovaním prvkov

⁵ ZŠ, Laškovce 38; ZŠ, Košické Oľšany 215

⁶ Vzdelávací program, ktorého základnými úlohami bolo zlepšiť kvalitu školstva a znižovať nerovnosť v prístupe k vzdelaniu tak, aby všetky deti mali vzdelanie, ktoré im pomôže uspieť v živote.

multikultúrnej výchovy s cieľom rozvíjať vzájomné vzťahy, empatiu, rešpektovať individualitu žiakov.

Záver

Fenomén predčasného ukončenia školskej dochádzky sa týka mnohých štátov EÚ a má závažné sociálne, ekonomické a tým aj politické dôsledky. ŠŠI z tohto dôvodu posudzovala plnenie niektorých intervenčných opatrení zameraných na predchádzanie predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky na úrovni škôl. Zamerala sa na oblasť poskytovania cielenej podpory jednotlivcom alebo skupinám žiakov, ktorým hrozí predčasné ukončenie školskej dochádzky, vypracovania a realizovania systému včasného varovania a na oblasť zlepšovania kvality vzdelávania. Úroveň rozpracovania vnútorného systému kontroly a hodnotenia v subjektoch bola rozdielna, vo všeobecnosti vymedzoval konkrétne tematické alebo špecifické zameranie kontroly, avšak zakomponovanie mechanizmov, ktoré by včas signalizovali problém vo vzdelávaní jednotlivcov, v nich často absentovalo. Pedagógovia kládli nižší dôraz na analýzu výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov so zameraním na sledovanie a podporu jednotlivcov so vzdelávacími problémami. Nízka bola aj miera participácie metodických orgánov na ich hlbšej analýze a stanovení konkrétnych opatrení smerujúcich k eliminovaniu školského neúspechu žiakov. Málo účinná sa javila spolupráca škôl s obcami a oddelením sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny. Neboli využité všetky možnosti, ktorými by viedli zákonných zástupcov k zaisteniu pravidelnej dochádzky svojich detí do školy. Z tohto dôvodu učitelia prevažne riešili už vzniknuté vzdelávacie problémy jednotlivcov a nie ich prevenciu. Iba ojedinele preukázali subjekty zvýšenú starostlivosť o menej úspešných žiakov, najmä žiakov zo SZP a MRK, ktorá mala oporu v premyslenom systéme pomoci. Príčiny zlyhávania jednotlivcov v edukácii pripisovali riaditelia súboru činiteľov vyplývajúcich najmä z problematickej osobnosti žiaka, zložitej rodinnej, resp. sociálnej situácii, tiež nezájmu o učenie, nízkej vnútornej motivácii i ich nepravidelnej dochádzke na vyučovanie. Nedokázali však presne pomenovať zdroje neúspechu žiakov na strane školy, nemonitorovali dôvody ich nezájmu o vyučovanie, ktoré sa výraznejšie prejavovali na druhom stupni, neprijímali opatrenia na odstránenie sociálnych rozdielov. V oblasti spolupráce so zákonnými zástupcami sa preukázala zvýšená potreba nadväzovania kontaktov a systematického budovania dôvery a partnerstva s rodičmi žiakov ohrozených školským neúspechom. Rovnako sa prejavila potreba motivovať učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu v rámci ich profesijného rozvoja v sledovanej oblasti a najmä využívať nadobudnuté kompetencie v edukácii, uplatňovať efektívne metódy a postupy na vyučovacích hodinách. Usmerňovanie a poradenstvo pri výbere povolania jednotlivcov uskutočňované prostredníctvom výchovných/kariérových poradcov vykazovalo nedostatky v realizácii premyslených aktivít umožňujúcich podporu skupín žiakov ohrozených zvýšeným rizikom predčasného ukončenia školskej dochádzky. Na základe zistení z priameho pozorovania na vyučovaní možno tiež konštatovať, že učitelia nie vždy prispôbovali edukáciu individuálnym potrebám jednotlivcov, minimálne personalizovali vyučovací proces, menej často vytvárali priestor na vzájomnú komunikáciu žiakov v kolektívnych formách práce. Poskytované podporné opatrenia ohrozeným skupinám žiakov, optimalizovanie učebnej záťaže s ohľadom na ich schopnosti a potreby formou diferenciacie úloh a činností neboli potvrdené žiakmi ani prezentované na pozorovaných vyučovacích hodinách. Vyučujúcimi uplatnené pedagogické stratégie nevytvárali predpoklady na rozvíjanie vyšších myšlienkových a metakognitívnych procesov žiakov a ich sociálnych kompetencií. Miera uplatňovania inovatívnych, aktivizujúcich metód a foriem práce v edukácii poukázala na nižšiu odbornú didaktickú pripravenosť pedagógov. Na základe rozhovorov s riaditeľmi škôl a slaboprosievajúcimi žiakmi, dotazníka zadaného pedagogickým zamestnancom a priameho pozorovania edukačného procesu je možné konštatovať, že školy nedokázali úplne odstrániť

prekážky, ktoré limitovali úspešné vzdelávanie žiakov aj napriek uplatneným podporným stimulom. Konkrétne intervenčné politiky smerom k jednotlivcom, u ktorých existovalo riziko odchodu zo školy, sa nepreukázali ako dostatočne účinné a systematické. Nezameriavali sa na nápravu konkrétnych problémov ohrozených žiakov, ktoré mohli byť sociálneho, poznávacieho alebo emocionálneho charakteru. Možné príčiny zlyhávania žiakov spôsobené školou nepomenovali, naopak, uvádzali, že pripravenosť pedagógov na zvládanie školského neúspechu a individuálny prístup k menej úspešným žiakom sú dostatočné. Je potrebné podčiarknuť aj fakt, že učitelia ak aj majú dobrú vôľu tento problém riešiť, nemajú dostatočné kompetencie, nezískali ich ani v pregraduálnom a ani v postgraduálnom vzdelávaní. Neúmerné zastúpenie žiakov z MRK v skupine slaboprospeievajúcich najmä na prvom stupni, poukazuje na skutočnosť, že škola prevažne nedokáže prekonať negatívny vplyv sociálneho, ekonomického a jazykového prostredia na ich školskú úspešnosť. V niektorých subjektoch, ktoré vzdelávali rizikové skupiny žiakov absentovali funkčné inkluzívne tímy, odborní aj pedagogickí zamestnanci, pre prácu so žiakmi s MRK aj komunikujúci v rómskom jazyku, chýbal celodenný výchovný systém a tiež motivačné faktory pre rodičov týchto žiakov pre zapojenie ich detí do systému.

Odporúčania a podnety

Riaditeľom škôl

- ✓ vypracovať komplexný systém včasného varovania v prospech rizikových skupín žiakov a vyhodnocovať jeho účinnosť
- ✓ prispôbiť vyučovanie potrebám žiakov, posilnením individuálnych učebných prístupov, poskytovaním podpory ohrozeným žiakom s cieľom pomáhať im prekonať prekážky vytvorené vzdelávacím systémom
- ✓ vytvárať priaznivé podmienky edukácie v školskom prostredí, zlepšovať kvalitu a inovácie v pedagogickej oblasti, posilniť kompetencie učiteľov pri riešení sociálnych a kultúrnych odlišností
- ✓ odborný servis kariérového/výchovného poradcu zamerať na posilnenie poskytovania poradenstva a podpory skupinám žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozí riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky
- ✓ vytvárať podmienky v spolupráci so zriaďovateľmi pre pôsobenie inkluzívnych tímov
- ✓ motivovať pedagogických zamestnancov k vzdelávaniu v oblasti riešenia výchovných a vzdelávacích problémov žiakov s cieľom eliminovať ich vzdelávacie neúspechy
- ✓ kooperovať s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri zabezpečovaní poradenstva menej úspešným žiakom
- ✓ zvýšiť podiel spoluúčasti metodických orgánov školy na pravidelnom monitorovaní, analýze, prijímaní opatrení a ich kontrole vo vzťahu k menej úspešným žiakom, na základe analýz prijímať opatrenia a ich účinnosť pravidelne vyhodnocovať
- ✓ realizovať projekty zamerané na celodenný systém výchovy a vzdelávania žiakov
- ✓ posilniť kooperáciu rodiny a školy s cieľom zvýšiť motiváciu žiakov dokončiť nižšie stredné vzdelávanie
- ✓ pokračovať v realizácii projektov v spolupráci s inými subjektami s cieľom pomôcť ohrozeným žiakom a uľahčiť im prístup k podpore zo strany psychologov, sociálnych a komunitných pracovníkov

Metodicko-pedagogickému centru

- ✓ zaradiť do programu vzdelávania pedagogických zamestnancov oblasť prípravy učiteľov zameranú na prácu s ohrozenými skupinami žiakov

- ✓ organizovať pre výchovných/kariérových poradcov sociálno-psychologické výcviky zamerané na osvojovanie si sociálnych zručností pri priamej poradenskej práci so žiakmi a ich zákonnými zástupcami

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

- ✓ vytvárať podmienky pre formovanie inkluzívnych tímov v školách
- ✓ skvalitniť proces vzdelávania vytváraním podmienok riaditeľom škôl (najmä finančných) s cieľom zvýšiť rovnosť šancí na kvalitné vzdelávanie všetkých žiakov a zlepšovať prístup znevýhodnených skupín k vzdelávaniu
- ✓ upraviť podmienky hodnotenia a klasifikácie žiakov nultého ročníka (dovtedy, kým nebude zrušený alebo transformovaný do inej podoby) a minimálne prvého a druhého ročníka prvého stupňa tak, aby nebolo možné tieto ročníky opakovať

Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny

- ✓ zintenzívniť spoluprácu oddelenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately s obcami v oblasti pravidelnej školskej dochádzky detí, využívať všetky možnosti, ktorými by viedli zákonných zástupcov k jej dôslednému zaisteniu, hľadať efektívnejšie spôsoby riešenia problémov a odhaliť skryté príčiny, prečo sa ich dieťa vyhýba škole
- ✓ naďalej spolupracovať so školami pri vytváraní bezpečného prostredia, napomáhať pri riešení ťažkostí žiakov súvisiacich s dochádzkou do školy i s vytváraním sociálnych vzťahov v triede/v škole

Vypracovala: Mgr. Iveta Kozáková, Mgr. Zuzana Eretová
V Bratislave 21.08.2020