

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA  
Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4



## Správa

o stave a úrovni výchovy a vzdelávania  
v školách a školských zariadeniach  
v Slovenskej republike  
v školskom roku 2019/2020

---

Bratislava november 2020

## Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2019/2020

Kolektív autorov:

Mgr. Alžbeta Štofková Dianovská

Mgr. Tatiana Ďuriačová, Mgr. Zuzana Eretová, PaedDr. Viera Kalmárová, PhDr. Martin Kandra, PhD., Ing. Marianna Kolláriková, Mgr. Iveta Kozáková, PaedDr. Beata Kozelová, Mgr. Elena Laššová, Mgr. Eva Polgáryová, PhD., PhDr. Teodora Spodniaková, PaedDr. Ľuboš Tužinský, PhD., PaedDr. Ilona Uváčková, Ing. Adriana Vykydalová

---

Vydal:

© Štátna školská inšpekcia  
Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4  
[www.ssiba.sk](http://www.ssiba.sk)

Rok vydania:

2020

Grafické spracovanie:

Mgr. Eliška Barinková Pätoprstá

Náklad:

200 ks

Tlač:

EQUILIBRIA, s. r. o., Košice

**ISBN 978-80-973259-6-1**



# Obsah

Použité skratky.....	6
Úvod.....	7
Kontrolné zistenia ŠŠI.....	12
<b>1. Materské školy .....</b>	<b>12</b>
1.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania .....	12
1.2 Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami .....	21
1.3 Stav a podpora rozvíjania pohybovej gramotnosti detí .....	23
1.4 Kontrola plnenia opatrení .....	28
<b>2. Základné školy .....</b>	<b>30</b>
2.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania .....	30
2.2 Kvalita služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva .....	44
2.3 Stav a úroveň školskej integrácie .....	49
2.4 Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov ZŠ .....	56
2.5 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia po absolvovaní nultého ročníka.....	65
2.6 Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam .....	67
2.7 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka .....	81
2.8 Stav vzdelávania cudzincov v základnej škole .....	82
2.9 Kontrola plnenia opatrení .....	87
<b>3. Gymnázia .....</b>	<b>89</b>
3.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania .....	89
3.2 Kontrola plnenia opatrení .....	99
<b>4. Stredné odborné školy .....</b>	<b>101</b>
4.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania .....	101
4.2 Odborné vzdelávanie a príprava žiaka v systéme duálneho vzdelávania .....	117
4.3 Odborná prax v externej forme štúdia v študijnom odbore 7649 N učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo .....	122
4.4 Personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky elokovaných pracovísk .....	125
4.5 Stav a úroveň procesu a podmienok organizovania kurzov pre fyzické osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie .....	129
4.6 Kontrola plnenia opatrení .....	131
<b>5. Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie .....</b>	<b>134</b>
5.1 Uplatňovanie princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do špeciálnej základnej školy .....	134
5.2 Stav poskytovania odbornej činnosti v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.....	138
5.3 Kontrola plnenia opatrení v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami .....	142
5.4 Kontrola plnenia opatrení v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie .....	143
<b>6. Základné umelecké školy .....</b>	<b>144</b>
6.1 Stav základného a odporúčaného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a personálneho zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu .....	144
6.2 Kontrola plnenia opatrení .....	145

<b>7. Spoločné úlohy.....</b>	<b>147</b>
7.1 Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň dosiahnutých kompetencií žiakov končiacich ročníkov v oblasti prírodovednej gramotnosti v základných školách a na gymnáziách .....	147
7.1.1 Základné školy .....	147
7.1.2 Gymnázia .....	171
7.2 Bezpečnosť školského prostredia a o vzťahy medzi aktérmi vzdelávania v základných a stredných školách .....	195
7.2.1 Základné školy .....	195
7.2.2 Stredné školy .....	202
7.3 Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní základných škôl a stredných odborných škôl.....	210
7.3.1 Základné školy .....	210
7.3.2 Stredné odborné školy .....	225
7.4 Vplyv sebahodnotiacich procesov na zvyšovanie kvality práce školy v základných a stredných školách.....	238
<b>8. Výrazne pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zlepšenie .....</b>	<b>240</b>
8.1 Materské školy .....	240
8.2 Základné školy .....	241
8.3 Stredné školy .....	242
8.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.....	243
<b>9. Podnety, odporúčania a upozornenia.....</b>	<b>244</b>
9.1 Materské školy .....	244
9.2 Základné školy .....	246
9.3 Stredné školy .....	251
9.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.....	256
9.5 Základné umelecké školy .....	258
<b>Podania vybavované Štátnou školskou inšpekciou .....</b>	<b>259</b>
<b>Prílohy .....</b>	<b>264</b>
Vykonané inšpekcie z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie .....	264
Prehľad o počte priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu .....	265
Miera pokrytia požiadaviek na počty pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na VaV žiakov so ŠVVP v ZŠ.....	265
Uplatnené opatrenia pri následných inšpekciách.....	266
Počet následných inšpekcií .....	266
Kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách .....	267
Výber zistení zo sledovaných oblastí v základných a stredných školách.....	271
Sebahodnotiace procesy školy v ZŠ, na GYM a v SOŠ za posledné tri školské roky .....	271
Kľúčové kompetencie žiakov .....	271
Rozvíjanie poznávacích kompetencií – podiel škôl v jednotlivých intervaloch za školské roky 2018/2019 a 2019/2020.....	272
Bezpečnosť školského prostredia (odpovede žiakov ZŠ, GYM a SOŠ na otázky v dotazníku za školský rok 2019/2020) .....	277
Stav bezbariérovosti podľa zistení v rámci komplexných inšpekcií za posledné štyri roky.....	281
Názory na vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiakov ZŠ, GYM a SOŠ za posledné tri školské roky .....	282

## Použité skratky

ANJ	- anglický jazyk	ŠVVP	- špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
BIO	- biológia	ŠZŠ	- špeciálna základná škola
BOZ	- bezpečnosť a ochrana zdravia	T9	- celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka základných škôl
BSP	- bezpečnosť školského prostredia	T5	- celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka základných škôl
CATCH	- The Chedoke-McMaster Attitudes towards children with handicaps ( <i>Postoje voči deťom so zdravotným postihnutím</i> )	TSV	- telesná a športová výchova
CPPPaP	- centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie	THD	- technika/technická výchova
CŠPP	- centrum špeciálnopedagogického poradenstva	UČO	- učebný odbor
CUJ	- cudzí jazyk	ÚFIČ	- ústna forma internej časti
CVTI SR	- Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky	UKL	- umenie a kultúra
DEJ	- dejepis	UO	- učebné osnovy
DO	- demokratické občianstvo	UP	- učebný plán
EČ	- externá časť	ÚPSVaR	- Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny
EKO	- ekonomika	VaV	- výchova a vzdelávanie
ETV	- etická výchova	VIN	- všeobecné intelektové nadanie
FYZ	- fyzika	VLA	- vlastiveda
GEG	- geografia	VP	- vzdelávací program
GYM	- gymnázium	VYV	- výtvarná výchova
HUV	- hudobná výchova	ZŠ	- základná škola
CHE	- chémia	ZUŠ	- základná umelecká škola
ISCED 1	- primárne vzdelávanie	ZZ	- zdravotné znevýhodnenie
ISCED 2	- nižšie stredné vzdelávanie	ŽSR	- žiacka školská rada
IKT	- informačno-komunikačné technológie		
INF	- informatika		
IVP	- individuálny vzdelávací program		
LP	- ľudské práva		
MAT	- matematika		
MJL	- maďarský jazyk a literatúra		
MP	- mentálne postihnutie		
MPC	- Metodicko-pedagogické centrum		
MRK	- marginalizované rómske komunity		
MS	- maturitná skúška		
MŠ	- materská škola		
MŠVVaŠ SR	- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky		
MÚŽ	- menej úspešný žiak		
NAPPO	- Národný akčný plán v prevencii obezity		
NBV	- náboženstvo/náboženská výchova		
NŠFG	- Národný štandard finančnej gramotnosti		
NEJ	- nemecký jazyk		
NÚCEM	- Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania		
OBN	- občianska náuka		
MOV	- majster odbornej výchovy		
OP/SOP	- odborná prax/súvislá odborná prax		
PG	- prírodovedná gramotnosť		
PohG	- pohybová gramotnosť		
PK	- predmetová komisia		
PDA	- prírodoveda		
PS	- prijímacia skúška		
PVC	- pracovné vyučovanie		
PVO	- prvouka		
PZ	- pedagogickí zamestnanci		
PZ SR	- Policajný zbor SR		
RUJ	- ruský jazyk		
RUP	- rámcový učebný plán		
SDV	- systém duálneho vzdelávania		
SJL	- slovenský jazyk a literatúra		
SJSL	- slovenský jazyk a slovenská literatúra		
SOPK	- Slovenská obchodná a priemyselná komora		
SOŠ	- stredná odborná škola		
SR	- Slovenská republika		
SZP	- sociálne znevýhodnené prostredie		
ŠKD	- školský klub detí		
ŠkVP	- školský vzdelávací program		
iŠkVP	- inovovaný školský vzdelávací program		
ŠO	- študijný odbor		
ŠP	- školský poriadok		
ŠPÚ	- Štátny pedagogický ústav		
ŠŠI	- Štátna školská inšpekcia		
ŠŠP	- školský špeciálny pedagóg		
ŠVP	- štátny vzdelávací program		

## Úvod

*Štátna školská inšpekcia spracovala v zmysle § 7 písm. a) vyhlášky č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii na základe zistení výsledky inšpekčnej činnosti na účely Správy o stave výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach za školský rok 2019/2020.*

*Predkladaná správa je 21. v poradí, z hľadiska štruktúry obsahuje zistenia a hodnotenia školskej inšpekcie, závery z vybavovania sťažností a prílohy.*

*Správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v školskom roku 2019/2020 v zmysle § 12 ods. 3 písm. b) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov predkladá hlavný školský inšpektor ministrovi školstva k 30. novembru 2020.*

**Správa** je informačným zdrojom o aktuálnom stave a úrovni pedagogického riadenia, procesy a podmienok výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach. Zároveň má slúžiť ako informačný zdroj pre prijatie systémových opatrení vedúcich k zlepšovaniu vzdelávacieho systému a ako jeden z podkladov pri jeho regulácii.

**Inšpekčná činnosť** sa realizovala na základe schváleného **plánu inšpekčnej činnosti**, v ktorom boli zapracované úlohy vyplývajúce aj z návrhov úloh MŠVVaŠ SR, požiadaviek NÚCEM, zriaďovateľov a na základe podnetov, ktoré spadajú do pôsobnosti ŠŠI. Inšpekčný výkon bol výrazne ovplyvnený prerušením vyučovania v školách z dôvodu pandémie zapríčinené vírusom COVID-19.

- » Zistenia v správe vychádzajú zo **724** vykonaných inšpekcií. Kontrolovaných bolo **606** štátnych škôl, **78** súkromných a **40** cirkevných.
- » Z nich na základe podnetov bolo vykonaných **21** inšpekcií s rôznym predmetom kontroly.
- » Na podnet MŠVVaŠ SR bolo vykonaných **5** inšpekcií v **jazykových školách**.
- » V školách s vyučovacím jazykom národností sa realizovalo **60** inšpekcií.
- » Z celkového počtu inšpekcií bolo vykonaných **162** inšpekcií v materských školách, **364** v základných školách, **119** v stredných školách, **34** v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, **36** v základných umeleckých školách, **8** v jazykových školách a **1** v centre voľného času.
- » Školskí inšpektori uskutočnili **234** inšpekcií zameraných na kontrolu odstránenia zistených nedostatkov a ich príčin. Skontrolovali **1 475** opatrení, z ktorých riaditelia škôl a školských zariadení splnili **83,5 %**.
- » Vykonaných bolo **5 239** priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, z nich bolo **419** v materských školách, **3 502** v základných školách, **823** na gymnáziách a **495** v stredných odborných školách.
- » Na inšpekčnom výkone a pri riešení sťažností sa podieľalo **159** školských inšpektorov. Na výkon školskej inšpekcie bolo prizvaných **74** odborníkov z praxe a **1** osoba na základe poverenia príslušnej cirkvi.
- » V Európskych školách vykonávala inšpekčnú činnosť **1** školská inšpektorka.
- » Školskí inšpektori zaslali **58** upozornení zriaďovateľom škôl a školských zariadení a **9** regionálnemu úradu verejného zdravotníctva.
- » Hlavná školská inšpektorka podala MŠVVaŠ SR **1** návrh na vyradenie školy zo siete škôl a školských zariadení. Na odvolanie riaditeľa školy nepodala žiaden návrh.
- » Školskí inšpektori boli delegovaní do **305** rád škôl na účely výberového konania na obsadenie funkcie riaditeľa.
- » Štátnej školskej inšpekcii bolo doručených **515** podaní, z ktorých **300** bolo klasifikovaných ako sťažnosť. Z celkového počtu sťažností bolo prešetrených **137**.

Vzdelávanie v školskom roku 2019/2020 poznačila situácia v krajine súvisiaca s vírusom COVID-19, ktorý spôsobil mimoriadne prerušenie vyučovania, čím bola ovplyvnená aj činnosť Štátnej školskej inšpekcie. Viaceré úlohy sa nemohli vykonať v plánovanom počte, niektoré zo začatých inšpekcií nebolo možné dokončiť a ďalšie úlohy (súvisiace s testovaním žiakov 9. ročníka ZŠ, prijímaním žiakov na gymnáziá a ukončovaním štúdia v stredných školách) sa vôbec nemohli realizovať.

Zvýšená pozornosť v školskom roku 2019/2020 v **základných školách** bola venovaná **vzdelávaniu cudzincov**. Zo zistení vyplynulo, že doposiaľ fungujúci model výchovy a vzdelávania cudzincov v slovenských školách nie je dostatočne pripravený. V súčasnosti podľa platných zákonov majú žiaci – cudzinci zabezpečený prístup k vzdelávaciemu systému v regionálnom školstve za rovnakých podmienok ako občania SR. Na základe zistení možno konštatovať, že na všetkých úrovniach zodpovedných za výchovu a vzdelávanie žiakov – cudzincov sa vyskytovali systémové problémy.

K zlepšeniu stavu v tejto oblasti by malo prispieť vytvorenie centier podpory, ktoré by zastrešovali prvotnú pomoc cudzincom, sprostredkovali im tlmočnicke služby, poskytovali podporu rodinám i samotným žiakom pri prekonávaní kultúrnych rozdielov a adaptačných problémov na nové školské a kultúrne prostredie. Rovnako by centrá podpory mali poskytovať poradenstvo pedagogickým zamestnancom. Taktiež je potrebné inštitucionalizovať a sformalizovať základné i rozširujúce kurzy slovenského jazyka pre cieľové skupiny žiakov – cudzincov a realizovať ich v čase pred ich nástupom do ZŠ v štátom zriadenej vzdelávacej inštitúcii.

Ďalšou oblasťou, ktorej bola venovaná pozornosť v **základných školách**, bolo **kariérové poradenstvo**. Zmena systému kariérového poradenstva, platná od septembra 2019, nepriniesla v oblasti usmerňovania kariérového vývinu žiakov očakávané zmeny. Naďalej sa uplatňoval model výchovného poradenstva a prevencie, ktorý kumuloval úlohy výchovného i kariérového poradenstva. Systém poskytovania kariérového poradenstva v školách vykazoval znaky formálnosti a celkový prístup k riešeniu problematiky profesijnej orientácie žiakov nebol cielený a premyslený. Zo zistení vyplynulo, že kariéroví poradcovia nie sú dostatočne kompetenčne pripravení na plnenie očakávaných činností.

Už niekoľko rokov ŠŠI cielene a sústredene sleduje v **základných a stredných školách bezpečnosť školského prostredia**. Zistenia z dotazníkov zadaných žiakom preukázali, že viacerí z nich sa necítili v komunite školy a triedy bezpečne. Šikanovaní žiaci i tí, ktorí boli svedkami šikanovania, ochranu a pomoc nehľadali u výchovného poradcu či koordinátora prevencie. Školy v dostatočnej miere nevytvárali žiakom prostredie, v ktorom by pociťovali istotu a podporu zo strany učiteľov i kolektívu triedy, nemali v plnej miere vytvorený priestor na vyjadrenie názorov a diskusiu. Mnohým prekážal nezáujem učiteľov o ich záľuby a aktivity vo voľnom čase a tiež správanie niektorých vyučujúcich. Nevníмали ich vždy ako spravodlivých. K zlepšeniu stavu v tejto oblasti by mohol pomôcť účinný systém aktívnej ochrany predchádzania sociálno-patologických javov a negatívneho správania sa žiakov, ktorý by v školách tvoril integrálnu súčasť výchovy a vzdelávania.

Rovnako už niekoľko rokov je v **základných školách** venovaná intenzívna pozornosť **školskej integrácii**, ktorej stav je stále neuspokojivý. Najväčšie nedostatky v integrovanom vzdelávaní žiakov so ŠVVP spočívajú v nedostatočnom personálnom zabezpečení odborných a pedagogických zamestnancov, v skúsenostiach pedagogických asistentov, pripravenosti pedagógov pre prácu s týmito žiakmi, vo variabilnej organizácii vyučovania podľa potrieb a možností žiakov a vo vytváraní individualizovaných postupov vzdelávania. Nedostatky sú aj v debarierizácii školského prostredia a v materiálno-technickom zabezpečení, ktoré nie vždy rešpektujú potreby žiakov. Súčasný vzdelávací systém neumožňuje vytvárať v školách flexibilné vzdelávacie prostredie, ktoré by zabezpečilo napĺňanie rôznorodých vzdelávacích potrieb všetkých žiakov. Zásadný problém spočíva v tom, že podporné opatrenia pre jednotlivé skupiny žiakov so ŠVVP nemajú nárokovateľný charakter. Neustále pretrvávajú problémy v zabezpečení adekvátnych podmienok vo výchove a vzdelávaní žiakov zo SZP a z MRK. Riaditelia škôl naďalej



porušujú jeden zo základných princípov výchovy a vzdelávania, ktorým je zákaz všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.

V minulom školskom roku vykonala ŠŠI testovanie prírodovednej gramotnosti (*posledné testovanie zo série plánovaných testovanií gramotností – finančná, čitateľská, prírodovedná*) v **základných školách** a na **gymnáziách**. V školskom roku 2019/2020 sa v školách vybraných na základe výsledkov testov zamerala pozornosť na priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť na vyučovacích hodinách s prírodovedným zameraním s cieľom overiť, do akej miery majú identifikované faktory potenciál pozitívne ovplyvňovať úroveň kompetencií žiakov v oblasti PG. Zistenia preukázali, že dôležitý vplyv na úroveň kompetencií žiakov v PG majú faktory z oblasti vnútornej politiky školy – stratégia rozvíjania PG, počet hodín prírodovedných predmetov, aktivity zamerané na oblasť prírodovedných vied, ale aj personálne zabezpečenie – vzdelávanie pedagogických zamestnancov, vedenie záujmových útvarov, zaangažovanosť v príprave žiakov na súťaže. Rovnako dôležitú úlohu zohráva priestorové a materiálno-technické zabezpečenie a rozhodujúci vplyv majú organizácia a samotný priebeh vyučovacieho procesu – uplatňovanie inovatívnych metód a organizačných foriem vyučovania, uplatňovanie stratégií vedúcich k aktivizácii a činnostnému učeniu sa žiaka, rozvíjanie vyšších dimenzií poznania a myšlienkových procesov na úrovni zručností a schopností.

Štátna školská inšpekcia posudzovala aj v školskom roku 2019/2020 v **základných a stredných školách** plnenie niektorých intervenčných opatrení zameraných na predchádzanie predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky na úrovni škôl. Zamerala sa na oblasť poskytovania cielej podpory jednotlivcom alebo skupinám žiakov, ktorým hrozí predčasné ukončenie školskej dochádzky, na oblasť vypracovania a realizovania systému včasného varovania a na zlepšovanie kvality vzdelávania. Na základe zistení možno konštatovať, že školy nemajú rozpracované mechanizmy, ktoré by včas signalizovali problém vo vzdelávaní jednotlivcov, nie sú pripravené predchádzať predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky a poskytovať účinnú podporu slabo prosperujúcim žiakom.

V **základných a stredných odborných školách** sa už tretí školský rok hodnotili stav a úroveň procesu a podmienok pri organizovaní vzdelávania na **získanie nižšieho stredného vzdelania**.

Uvedený druh vzdelávania v hodnotených základných a stredných školách uskutočňovali iba SOŠ, a to napriek tomu, že ich sieť je menej hustá ako sieť ZŠ a personálne podmienky pre kvalifikované vedenie kurzov sú oveľa nepriaznivejšie ako v prípade ZŠ. Zabezpečovali ho najmä pre žiakov zo SZP/MRK, ktorí boli pôvodne prijatí do dvojročných učebných odborov na svojich elokovaných pracoviskách s cieľom presunúť ich na vzdelávanie do trojročných učebných odborov. K pretrvávajúcim nedostatkom patrila i skutočnosť, že SOŠ určovali dĺžku kurzu pre všetkých frekventantov v rovnakom trvaní (*bez toho, aby bolo zohľadnené, ktorý ročník ZŠ žiak ukončil*). Na základe uvedeného sa dá oprávnené predpokladať, že absolventi vzdelávania nemajú možnosť získať požadované kompetencie, vedomosti, zručnosti a postoje určené príslušnými vzdelávacími štandardmi, a teda je diskutabilné, ako môžu úspešne pokračovať vo vzdelávaní v trojročných učebných odboroch.

Štátna školská inšpekcia vykonala **21 inšpekcií na podnet** s rôznym predmetom kontroly. Osobitnú pozornosť je potrebné venovať zisteniam v Súkromnej strednej odbornej škole, Ul. 29. augusta 2340/38A, Trebišov. Už povolenie zmeny jej sídla (pôvodným sídlom školy bola obec Malčice, súčasné sídlo v blízkosti rómskej osady) je v rozpore s duchom záväzku Slovenskej republiky adresovanom Európskej komisii – nezriaďovať elokované pracoviská stredných škôl (a samozrejme ani samotné stredné školy) v blízkosti rómskych osád, čím sa má znížiť riziko segregovaného vzdelávania. Škola vzdeláva žiakov výlučne v dvojročných učebných odboroch, na ktoré sa nevzťahuje právomoc samosprávneho kraja určiť najvyšší počet žiakov, ktorých možno prijať do 1. ročníka. Za týchto okolností do 1. ročníka nastúpilo 493 žiakov, z ktorých značná časť bola prijatá nelegitímnym spôsobom (mnohí získali vzdelanie poskytované základnou školou, preto nemali byť prijatí do dvojročných učebných odborov; u mnohých nebolo preukázané,

aké predchádzajúce vzdelanie získali; u niektorých zdravotný stav vylučoval, aby sa vzdelávali v dotknutých učebných odboroch). Osobitnú skupinu tvorili žiaci, ktorí do uvedenej školy prestúpili z iných stredných škôl, kde už absolvovali ucelené ročníky učebného odboru a opäť boli zaradení do 1. ročníka. Značnej časti žiakov bolo povolené vzdelávanie podľa individuálneho učebného plánu, ale pre účely financovania boli títo žiaci vykazovaní ako žiaci denného štúdia, čím škola neoprávnene mohla získať približne 653 000 €. Na základe uvedených závažných zistení hlavná školská inšpektorka podala návrh na vyradenie uvedenej školy zo Siete škôl a školských zariadení SR.

V dôsledku zistených nedostatkov ministerstvo školstva znížilo zriaďovateľom 2 ďalších SOŠ normatívny príspevok na príslušný kalendárny rok, pričom v oboch školách bola odbornosť vyučovania nižšia ako 70 % a v jednej z nich bol zistený aj nesúlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom.



## Kontrolné zistenia ŠŠI

### 1. Materské školy

#### 1.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania

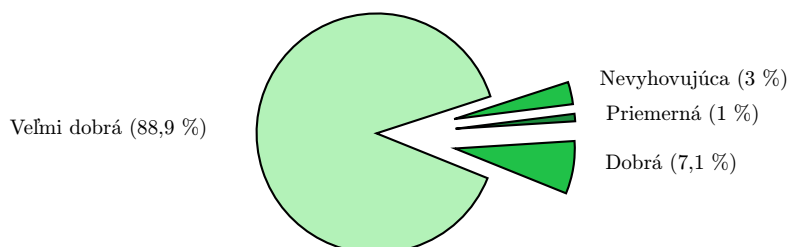
V MŠ bolo vykonaných **99** komplexných inšpekcií, z nich v **87** štátnych, v **3** cirkevných a v **9** súkromných. Vyučovací jazyk slovenský malo **88**, vyučovací jazyk maďarský **8**, vyučovací jazyk slovenský a maďarský **3** školy. V mestách sídlilo **35** MŠ a v obciach **64**.

Cieľom komplexnej inšpekcie bolo zistiť stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok VaV v MŠ. Jednotlivé oblasti boli posudzované na základe zistení z priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v dopoludňajšom i popoludňajšom čase, z predloženej pedagogickej a ďalšej dokumentácie súvisiacej s riadením školy i s organizáciou VaV, z rozhovorov s PZ a z vyplnených dotazníkov, na ktoré odpovedalo **585** PZ, ďalej **294** členom rady školy, **1 044** zákonným zástupcom a **75** zriaďovateľom. Položky v dotazníku boli zamerané na kvalitu klímy a kultúry MŠ, na organizáciu a pravidlá jej fungovania, na efektivitu informačného systému, celkovú úpravu priestorov a na možnosti verejnosti spolupracovať so školou.

V **262** triedach bolo predprimárne vzdelávaných celkovo **5 099** detí, z nich **20** detí – cudzincov a **110** z MRK. V **14** MŠ sa vzdelávalo **27** detí so ŠVVP. Odloženie povinnej školskej dochádzky malo **186** detí a dodatočne odložené plnenie povinnej školskej dochádzky mali **4** deti.

Hodnotené školy predložili vypracovaný **ŠkVP** v súlade so ŠVP a s princípmi a cieľmi VaV školského zákona. Veľmi dobrú úroveň vypracovania malo **88** ŠkVP, dobrú **7**, priemernú **1**. Na nevyhovujúcej úrovni boli **3** ŠkVP.

**Graf 1** Školský vzdelávací program – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



**Vlastné ciele** a zameranie VaV korešpondovali vo väčšine MŠ s reálnymi podmienkami a koncepcným zámerom rozvoja školy. Prevažne boli orientované na vytváranie zdravého školského prostredia a na zdravý životný štýl, na podporu fyzickej aktivity detí, na ochranu životného prostredia, regionálnu výchovu alebo počítačnú čitateľskú, sociálnu, dopravnú, digitálnu a technickú gramotnosť. Cirkevné školy umocňovali duchovný rozvoj detí v zmysle kresťanských hodnôt. Prioritami škôl vzdelávajúcich deti zo zmiešaného jazykového alebo znevýhodneného prostredia boli komunikačná, sociálna a personálna gramotnosť a ich príprava na povinnú školskú dochádzku v kooperácii so zákonnými zástupcami. V ŠkVP 3 škôl s VJM absentovali ciele týkajúce sa oboznamovania, nadobúdania a používania štátneho jazyka. V 14 % ŠkVP vlastné ciele a poslanie VaV nekorešpondovali so zameraním MŠ a nezodpovedali ani ich reálnym podmienkam.

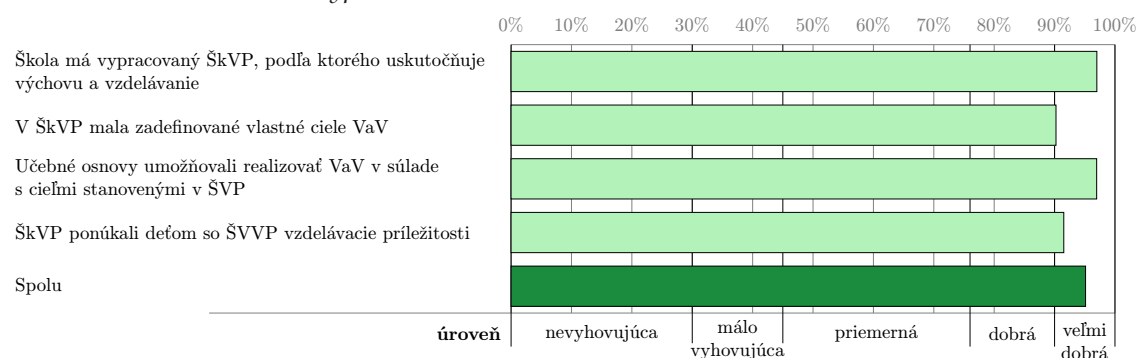
**Učebné osnovy** v 54 % ŠkVP boli vzdelávacie štandardy jednotlivých vzdelávacích oblastí ŠVP. V 37 % programov mali UO spracované v podobe obsahových celkov alebo projektov, v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom. Kombináciu oboch spôsobov spracovania UO využilo

5 % subjektov. V 3 % ŠkVP vykazovali predložené UO nedostatky, neboli vypracované dôsledne a úplne.

Ponuku **edukačných príležitostí pre deti so ŠVVP** obsahovalo 26 % ŠkVP. V niektorých MŠ vypracovali individuálne vzdelávacie programy pre deti so ZZ alebo pre deti zo SZP.

Riaditelia 10 % hodnotených škôl **neprerokovali** ŠkVP v pedagogickej rade a rade školy alebo s ich obsahom **neoboznámili** zákonných zástupcov, v niektorých subjektoch dokument **nezverejnili** na verejne prístupnom mieste.

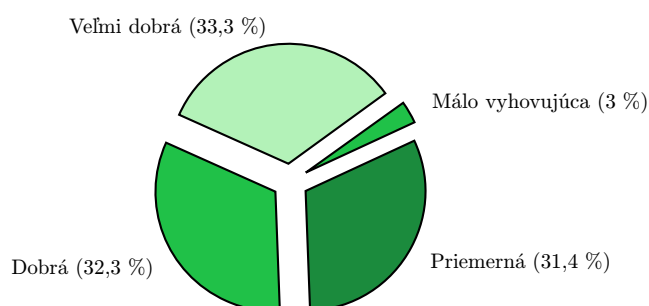
**Graf 2** Celková úroveň vypracovania ŠkVP



V oblasti **riadenie školy** boli okrem ŠkVP hodnotené aj jeho súčasti: *pedagogické riadenie, vnútorný systém kontroly a hodnotenia, klíma, kultúra a služby školy*.

Veľmi dobrú úroveň dosiahlo riadenie v 33 MŠ, dobrú v 32 a priemernú v 31 školách. Málo vyhovujúcu úroveň malo v 3 MŠ.

**Graf 3** Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



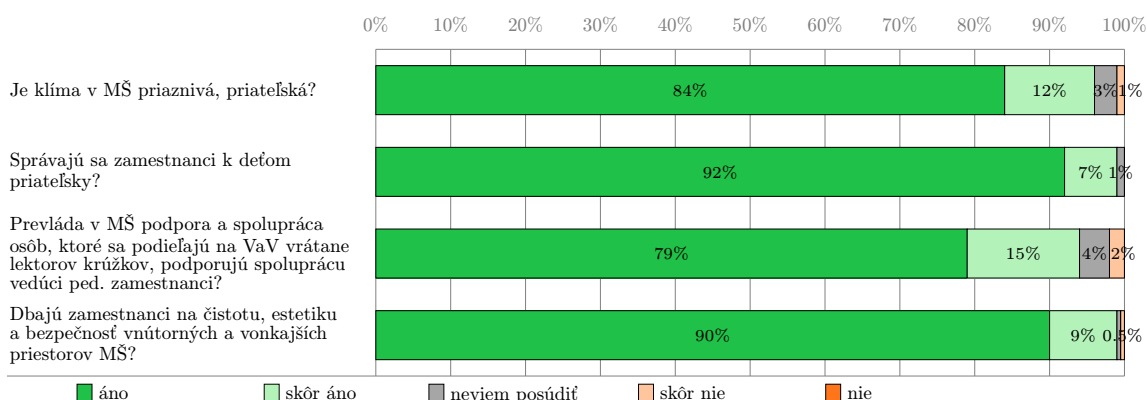
Riaditelia v 86 % škôl mali ročný plán **vnútornej kontroly** zameraný na všetky oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti, stanovené kritériá, stratégie, metódy a formy práce. Vypracovaný systém kontroly a hodnotenia PZ predložili v 83 % škôl. Kontrolnú činnosť však nevykonávalo až 54 % vedúcich PZ a až 79 % z nich neprijímalo opatrenia k zisteným nedostatkom a nekontrolovalo ich plnenie. Vnútorný systém kontroly a hodnotenia bol celkovo málo účinný. Prevažujúce formálne vnímanie vnútroškolskej kontroly a nedôslednosť riaditeľov (neidentifikovanie nedostatkov, nejasné závery vzhľadom na stanovený cieľ hospitácie a zámer výchovno-vzdelávacej činnosti, absencia splniteľných a merateľných opatrení) mali nepriaznivý dosah na efektivitu procesov hodnotenia, a tým aj na skvalitňovanie úrovne pedagogického riadenia a činnosti školy v oblasti VaV.

Procesy autoevalvácie považovalo iba 9 % riaditeľov za ďalšiu byrokratickú záťaž bez významného vplyvu na kvalitu VaV. Väčšina však súhlasila s tým, že **sebahodnotenie** je účinný nástroj zvyšovania kvality práce školy. Z výpovedí 99 riaditeľov MŠ v dotazníku vyplynulo, že iba 31 % z nich malo informácie o metódach a prostriedkoch monitorovania kvality školy, pomoc im poskytli zriaďovatelia (11 %), MŠVVaŠ SR (5 %), MPC (20 %) a iné subjekty (12 %).

**Klímu, kultúru** a rovnako **služby** takmer vo všetkých hodnotených školách pozitívne ovplyvňovalo utváranie prosociálnych vzťahov všetkých aktérov VaV, dodržiavanie stanovených pravidiel, zaistenie čistoty a bezpečnosti priestorov, účinná spolupráca s rôznymi inštitúciami, uskutočňovanie rôznorodých mimoškolských a školských aktivít, edukačných projektov a v polovici MŠ aj ponuka rozmanitých činností v krúžkoch. Negatívnym sa v tejto oblasti javilo realizovanie krúžkov v nevhodnom čase dopoludnia či počas odpočinku. Deťom, ktoré sa týchto činností zúčastnili, bolo zamedzené podieľanie sa na plnení zámerov výchovno-vzdelávacej činnosti podľa ŠkVP a obmedzené ich právo na odpočinok. V rámci plnenia úloh NAPPO boli viaceré školy aktívne zapojené do programov *Školské ovocie* (77 % MŠ) a *Školské mlieko* (56 %), kampane *Odstráň obezitu* (31 %), projektov *Hovorme o jedle* (18 %), *Zdravie a bezpečnosť v školách* (13 %) a tematických týždňov *Svetový deň mlieka* (68 %), *Svetový deň zdravia* (62 %) a *Svetový deň výživy* (51 %).

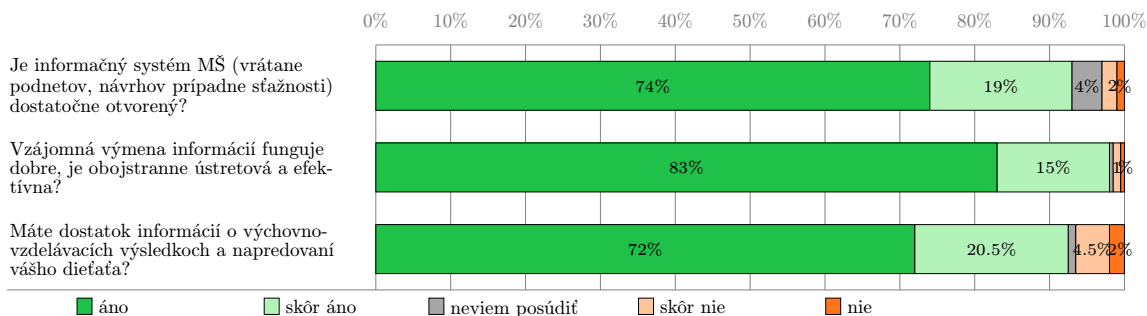
K procesom vytvárania a udržiavania klímy a kultúry školy sa v dotazníku zadanom ŠŠI mali možnosť vyjadriť PZ, rada školy, zákonní zástupcovia a zriaďovatelia. Respondenti hodnotili pozitívne oblasť klímy a kultúry MŠ, vytváranie a podporovanie atmosféry v triedach a spoluprácu osôb podieľajúcich sa na VaV, prístup zamestnancov k deťom, estetiku priestorov. Ich odpovede boli prevažne zhodné so zisteniami školských inšpektorov. Pedagogickí zamestnanci v 91 % škôl poskytovali zákonným zástupcom konzultačno-poradenské služby týkajúce sa napredovania ich detí a odbornú pomoc pri riešení individuálnych výchovno-vzdelávacích problémov. Svojím konaním si získavali a upevňovali dôveru zákonných zástupcov i verejnosti v inštitucionálne predprimárne vzdelávanie.

**Graf 4** Dotazník pre vnútorných a vonkajších partnerov riaditeľa školy – klíma a kultúra MŠ



V dotazníku položky týkajúce sa informačného systému školy boli rovnako oslovenými respondentmi posudzované pozitívne. Informačný systém považovalo 93 % z nich za otvorený a 98 % za efektívny. Zákonní zástupcovia boli spokojní so získanými poznatkami o výchovno-vzdelávacích výsledkoch a napredovaní svojho dieťaťa. Efektivitu vzájomnej výmeny informácií ocenilo až 94 % respondentov.

**Graf 5** Dotazník pre vnútorných a vonkajších partnerov riaditeľa školy – informačný systém





Rozhodovanie v štátnej, v súkromnej i v cirkevnej MŠ nie vždy bolo v súlade s právnymi predpismi. Hodnotené školy evidovali 2 178 žiadostí o prijatie detí do MŠ (z nich bolo 10 detí so ŠVVP). Celkovo zamietli 17 % žiadostí (čo predstavuje 368 vrátane 2 detí so ŠVVP), z nich 14 % z dôvodu nedostatočnej kapacity škôl a 3 % z dôvodu nespĺňania podmienok prijatia. Pri **rozhodovaní** o prijatí aktuálny právny stav akceptovalo 71 % riaditeľov. Takmer v tretine škôl (29 %) boli zistené pri prijímaní detí nedostatky, ktoré sa týkali neurčenia ostatných podmienok prijímania, stanovenia diskriminačných podmienok prijímania (zamestnanosť a trvalý pobyt zákonných zástupcov, matka na materskej dovolenke s ďalším dieťaťom), prijatia väčšieho počtu detí, *prijatia dieťaťa mladšieho ako dva roky, prijatia dieťaťa bez žiadosti alebo bez potvrdenia o zdravotnom stave, neakceptovania kapacity určenej regionálnym úradom verejného zdravotníctva, nevydania rozhodnutia o prijatí, nevyžadovania predložiť rozhodnutie o odložení plnenia povinnej školskej dochádzky* zákonným zástupcom. V 1 prípade zriaďovateľ neoprávnene rozhodoval o prijatí detí do MŠ.

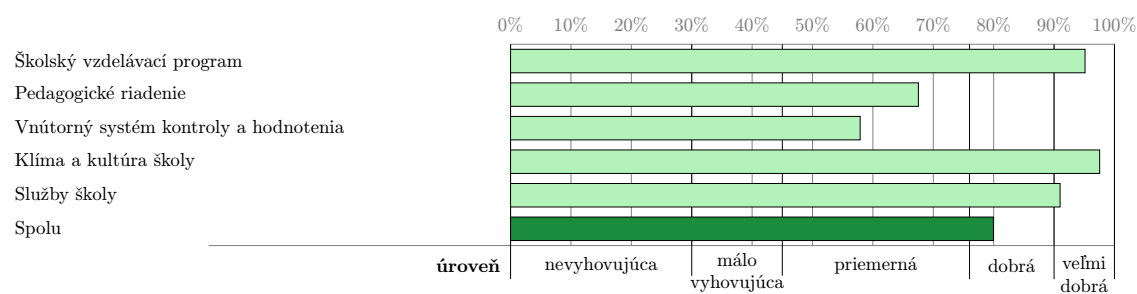
**Súbory dokumentov** z oblasti riadenia a procesov VaV malo vypracované a prerokované v pedagogickej rade a v rade školy 78 % sledovaných škôl. Riaditelia vyhotovili plán práce, ktorý považovali pre činnosť školy za potrebný. Pedagogická dokumentácia bola prevažne vedená na predpísaných tlačivách vydaných MŠVVaŠ SR trvalým spôsobom a v školách s vyučovacím jazykom maďarským, s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským dvojazyčne.

**Poradné orgány** riaditeľa zriadené v 88 % hodnotených škôl svoju činnosť orientovali prevažne na prevádzkové zabezpečenie MŠ a organizovanie aktivít. V 52 % škôl malo zanedbanie ich kontrolno-hodnotiacej a odborno-metodickej funkcie negatívny dosah na napĺňanie stanovených cieľov, na jednotnosť pri postupe skvalitňovania výchovno-vzdelávacej činnosti, na implementovanie účinných vzdelávacích stratégií či analýzu výkonu a progresu detí.

Riaditelia 72 % MŠ vypracovaním ročného plánu vzdelávania podporovali rozvíjanie **profesijných kompetencií** PZ. V pláne prevažne akceptovali vlastné zameranie, potreby, ciele školy a poslanie VaV. Učitelia však preferovali samoštúdium, pričom informácie získavali najmä prostredníctvom sociálnych sietí. Riaditelia a ani ich poradné orgány nevenovali dostatočnú pozornosť využívaniu získaných skúseností učiteľov pri výchovno-vzdelávacej činnosti a odovzdávaniu informácií z absolvovaných externých vzdelávaní. Odpovede viacerých učiteľov v rozhovore, že nadobudnuté poznatky a zručnosti zo vzdelávania uplatňovali vo vzdelávacej činnosti, len výnimočne korelovali so zisteniami školských inšpektorov z priameho pozorovania výchovno-vzdelávacej činnosti. Do adaptačného vzdelávania nebolo zaradených 11 začínajúcich učiteľov.

Z vyjadrení riaditeľov MŠ vyplynulo, že **príspevok** určený na VaV detí využívali najmä na nákup učebných pomôcok a spotrebného materiálu, prostredníctvom ktorých učitelia rozvíjali počítačnú pohybovú, čitateľskú, pisateľskú, digitálnu, ekologickú, matematickú, pracovnú a dopravnú gramotnosť detí.

**Graf 6** Riadenie školy

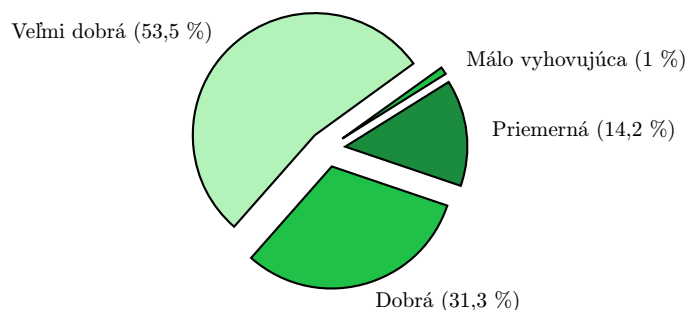


*Riadenie škôl bolo na dobrej úrovni.*

Hodnotené školy vytvárali prevažne vhodné **personálne, priestorové, materiálno-technické podmienky** a **podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí**.

Podmienky VaV malo na veľmi dobrej úrovni **53 MŠ**, na dobrej **31** a na priemernej úrovni **14** škôl. Málo vyhovujúcu úroveň mala **1 MŠ**.

**Graf 7** Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



**Vedúci pedagogickí zamestnanci** 86 % škôl spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie, 12 neabsolvovali príslušné vzdelávanie alebo nevykonali 1. atestáciu, či nespĺňali požadovanú dĺžku pedagogickej praxe a 1 riaditeľka nespĺňala kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti v MŠ. V 3 súkromných MŠ riaditeľky priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť nevykonávali. **Pedagogickí zamestnanci** v 97 % škôl spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon pracovnej činnosti. Nedostatky boli zistené v 1 MŠ, v ktorej 50 % PZ nespĺňalo kvalifikačné predpoklady. V 3 MŠ pôsobili v rámci NP PRIM (Projekt inklúzie v MŠ) 4 pedagogickí asistenti, 2 školskí špeciálni pedagógovia a 1 sociálny pedagóg. Rómsky jazyk ovládali 3 pedagogickí asistenti a 1 školský špeciálny pedagóg aj v písomnej podobe. Vzhľadom na vzdelávacie potreby 27 detí so ŠVVP bol počet pedagogických asistentov a odborných zamestnancov v MŠ poddimenzovaný. Ojedinele napomáhali v školách pri VaV detí s odloženým plnením povinnej školskej dochádzky školská psychologička či zdravotná sestra pri saunovaní alebo koordinátor primárnej prevencie pri nadobúdaní poznatkov a postojov detí v oblasti ochrany zdravia, zdravého životného štýlu. **Personálna štruktúra** v 85 % MŠ zodpovedala prevádzke, počtu detí a ich špecifickým potrebám. V 15 % škôl nebola zabezpečená celodenná VaV adekvátnym počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov. K negatívnym zisteniam v škole s vyučovacím jazykom slovenským prináleží skutočnosť, že učiteľky, ktoré uskutočňovali výchovno-vzdelávaciu činnosť prevažne v angličtine, nespĺňali požadované kvalifikačné predpoklady.

**Interiéry** 90 % a **exteriéry** 83 % MŠ boli funkčné, udržiavané, umožňovali uskutočňovať výchovno-vzdelávaciu činnosť a s ňou súvisiace činnosti v súlade s cieľmi stanovenými v ŠkVP. Čiastočnú **bezbariérovosť** malo zabezpečenú iba 18 % z hodnotených škôl, čo nezodpovedalo požiadavke zaistiť bezproblémové pohybovanie a orientovanie sa detí a dospelých so ZZ v priestoroch MŠ. Nepriaznivý technický stav alebo nevyhovujúca veľkosť vnútorných i vonkajších priestorov niektorých škôl negatívne ovplyvňovali ich využitie a funkčnosť. V 2 MŠ, ktoré vzdelávali deti z MRK, nebol vytvorený dostatočný priestor na ich edukačné a tiež spontánne realizovanie sa. V inej MŠ vytvorili pre deti z MRK optimálne podmienky, a to nielen materiálno-technické, ale aj personálne a priestorové. Škola mala bohato vybavené triedy pomôckami, telocvičňu, minifitcentrum a školský areál.

MŠ boli dostatočne vybavené spektrom detskej i odbornej literatúry a tlačovín, **didaktickými pomôckami** zodpovedajúcimi potrebám detí a požiadavkám UO. Subjekty, ktoré vzdelávali deti so ŠVVP, mali aj dostatok kompenzačných pomôcok. Tie MŠ, ktoré vzdelávali deti v triedach s vyučovacím jazykom maďarským a deti z MRK, mali zväčša dostatok detskej literatúry v maďarskom aj rómskom jazyku. Jej využívaním im pomáhali získavať vzťah k materinskému jazyku a k vlastnej kultúre.



**Školský poriadok** vydali riaditelia po prerokovaní v pedagogickej rade a v rade školy, s jeho obsahom oboznámili PZ a zákonných zástupcov detí, dokument zverejnili. V prevažnej väčšine upravoval podrobnosti o právach a povinnostiach osôb účastných na VaV, o prevádzke a vnútornom režime, o podmienkach na zaistenie BOZ detí a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím a o nakladaní s majetkom.

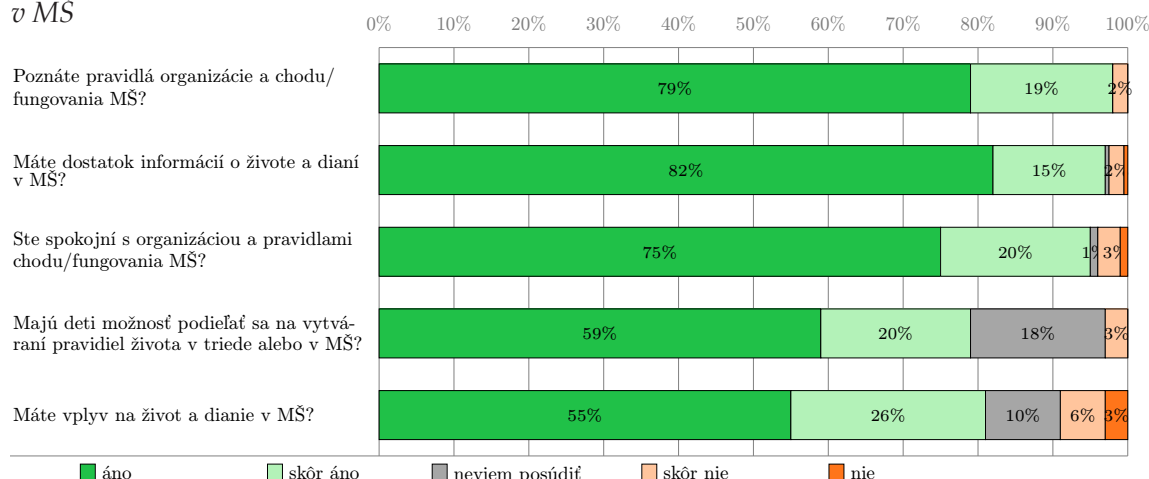
V sledovaných školách dodržiavali pravidlá prevádzky a vnútorného režimu, vzhľadom na vlastné a regionálne možnosti vytvárali podmienky pre plnenie úloh, ktoré vyplývali z **preventívno-výchovných programov**. V takmer 30 % MŠ nedodržiavali podmienky pre organizovanie aktivít v súlade so ŠkVP, uskutočňovali ich bez informovaného súhlasu zákonných zástupcov.

**Denný poriadok** v 96 % škôl umožňoval vyvážené striedanie hry a učenia sa detí a mal pevne stanovený čas činností zabezpečujúcich životosprávu. Mnohí učitelia však spontánne činnosti a hrové záujmy detí často zamieňali za riadené učenie. Fyziologické a psychohygienické potreby detí neboli zohľadnené v 17 % denných poriadkov. V 2 viactriednych MŠ bol vypracovaný spoločne pre všetky triedy, nezohľadňoval reálny čas prevádzky jednotlivých tried ani postupné podávanie stravy. Deti mali voľný prístup k nápojom v triedach i na školskom dvore. Najčastejšie im bola poskytovaná čistá voda, v menšej miere nesladené čaje.

Vytváranie podmienok na zaistenie **BOZ** bolo v niektorých školách obmedzené najmä chýbajúcimi učiteľmi pravidelne sa striedajúcimi v triedach s celodennou VaV, prijatím vyššieho počtu detí do tried, prijatím detí mladších ako dva roky alebo technickým stavom a stiesnenosťou priestorov MŠ.

Uvedené nedostatky potvrdili aj odpovede respondentov v dotazníku na položky, ktoré sa týkali nastavenia podmienok a pravidiel života MŠ v ŠP a možno konštatovať, že korelovali s inšpekčnými zisteniami. Pravidlá organizácie a činnosti MŠ poznalo 98 % opýtaných a dostatok informácií o živote a dianí v MŠ malo 97 % z nich. Spokojnosť s organizáciou a fungovaním MŠ vyjadrilo 95 % zákonných zástupcov a zamestnancov. Podiel detí na vytváraní triednych a školských pravidiel potvrdilo 79 %, 3 % uviedli, že deti nemali príležitosť zúčastniť sa tohto procesu a 18 % informácie o tejto možnosti vôbec nemalo. Značná časť opýtaných potvrdila, že má vplyv na život a dianie školy (81 %), pričom opačný názor zastávalo 9 % a situáciu nevedelo posúdiť 10 % z nich. Spokojnosť s pravidlami a fungovaním MŠ vyjadrilo 90 % respondentov.

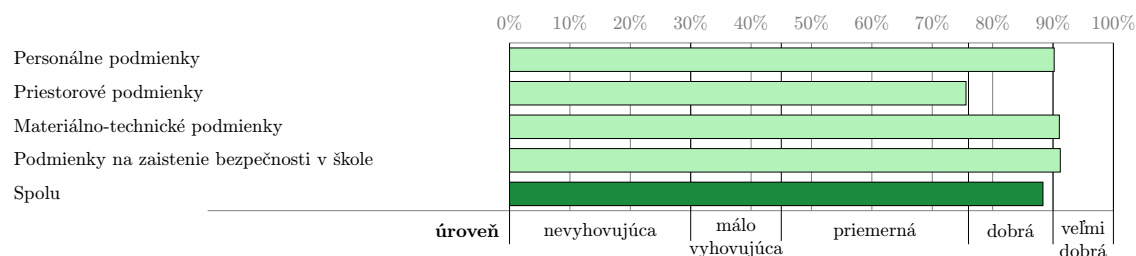
**Graf 8** Dotazník pre vnútorných a vonkajších partnerov riaditeľa školy – pravidlá chodu a života v MŠ



Pedagogickí zamestnanci a zamestnanci zariadení **školského stravovania** vytvárali vhodné podmienky pre nadobúdanie kultúrnej praxe stolovania detí. Kriticky hodnotili vzrastajúci trend týkajúci sa nesprávnych stravovacích návykov. Zákonným zástupcom umožňovali participovať na vhodnom stravovaní ich detí, napríklad pripomienkovaním jedálneho lístka, získavaním informácií o zásadách zdravého stravovania prostredníctvom prednášok, ochutnávaním jedál. V rámci stretnutí im poskytovali informácie o spôsoboch zlepšenia stravovacích návykov detí.

Alternatívnu stravu pre deti, ktorých zdravotný stav si to vyžadoval (intolerancia na potravinové zložky), zabezpečovalo 30 % hodnotených škôl. Niektoré z nich akceptovali aj požiadavku zákonných zástupcov poskytovania vegetariánskej stravy. V odôvodnených prípadoch (diabetes mellitus, zápalové choroby čriev) bolo deťom umožnené v zmysle pravidiel školského a prevádzkového poriadku donášanie desiaty, olovrantu či obeda. V hodnotených školách boli zriadené školské jedálne alebo výdajné školské jedálne, v 3 MŠ nemali zriadené ani jedno zo zariadení školského stravovania.

**Graf 9** Podmienky výchovy a vzdelávania

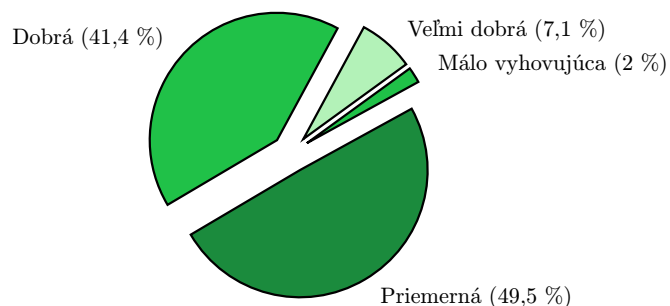


*Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách celkovo zabezpečené na dobrej úrovni.*

**Učenie sa detí** bolo sledované počas 364 samostatných priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v rozsahu 1 646 hodín, z toho 241 pozorovaní dopoludnia (1 205 hodín) a 123 popoludní (441 hodín).

Na veľmi dobrej úrovni bolo učenie sa detí v 7 MŠ, na dobrej v 41, na priemernej úrovni v 49 školách a na málo vyhovujúcej úrovni v 2 MŠ.

**Graf 10** Učenie sa detí – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Učitelia prevažne vytvárali vhodné podmienky pre učenie sa detí. Na 86 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti podporovali formovanie vzájomných priateľských vzťahov, prívetivú komunikáciu, udržiavali pozitívnu **učebnú atmosféru**. Pozornosť venovali sociálnej interakcii detí z MRK, detí - cudzincov a detí so ŠVVP s ostatnými. Na väčšine pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti podporovali aktívne učenie sa detí rôznorodou ponukou činností a využívaním didaktických pomôcok, ktorých zvolenie nie vždy bolo účelné. Na takmer polovici z priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti neprispôbili voľbu **výučovacích metód** náročnosti činností, k rozdielnym schopnostiam detí alebo ich neuplatnili efektívne. Nedostatky boli zistené pri akceptovaní **autonómie**, **učebného štýlu** a **individuality** jednotlivcov, pri ich oboznamovaní sa so zámerom činností a zadávaní úloh (čo by mali zvládnuť, preukázať, dosiahnuť, urobiť). Pozorované bolo aj jednostranné preťaženie detí opakovaním identických činností v dopoludňajšom výučbovom bloku. Vo viacerých prípadoch zistené neakceptovanie všeobecne známych metodických odporúčaní, pedagogických zásad primeranosti a postupnosti protirečilo pozitívnemu hodnoteniu sa učiteľov v autodiagnostickom dotazníku.

Deti reagovali na inštrukcie a spôsob výučby učiteľov. V niektorých prípadoch očakávaná intervencia učiteľa chýbala alebo bola neúčinná. Najmä pri uplatnení autoritatívneho štýlu vyučovania boli deti pasívnymi prijímateľmi informácií. Dodržiavaním striktných pokynov nemali možnosť diskutovať o postupoch riešenia úloh a prerozdeľovaní rolí, vyjadriť svoje názory a postoje. Dávali najavo nespokojnosť, čo sa prejavilo na výsledkoch ich činnosti. V riadených aj spontánných činnostiach deti z MRK zväčša vyžadovali usmerňovanie a pomoc učiteľov. U niektorých detí bola zjavná jazyková bariéra, keďže určitým pokynom porozumeli až v materinskom jazyku. Ich sústredenie sa na činnosti bolo potrebné neustále udržiavať zaujímavými podnetmi a hrami. Deti mali počas aktivít výchovno-vzdelávacej činnosti možnosť skúmať, objavovať a tiež komentovať činnosť. Vedeli označiť vzťahové väzby činnosti ľudí a ročných období, dosahy konania človeka (pozitívne/negatívne) na flóru a faunu. Riešili rôzne úlohy, využívali získané poznatky pri spontánných činnostiach, rozhovoroch aj modifikovaných úlohách. Vekovo staršie či kognitívne vyspelejšie dokázali vysvetliť podstatu nadobudnutých informácií, niektoré interpretovali originálne úvahy. Učitelia (na 82 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti) ich viedli k vytrvalosti, sebadôvere, samostatnosti a k dosiahnutiu očakávaných výkonov. Angažovanie sa jednotlivcov pri navrhovaní a uplatňovaní alternatívnych spôsobov riešení úloh bolo však vo viacerých prípadoch limitované nedostatkom času potrebného na uvažovanie. Na 36 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti nevytvárali učitelia situácie a nezadávali úlohy, ktoré umožňovali tvorivé hľadanie spôsobov, postupov a možnosti riešenia problémových úloh. Na viac ako polovici výchovno-vzdelávacej činnosti (62 %) dokázali deti vyhľadávať, triediť a spracovávať informácie z rôznych zdrojov. Niektoré z nich mali problémy s vyhľadávaním určených faktov v poskytnutých zdrojoch, pri konfrontovaní reality s fikciou a virtuálnym svetom, ojedinele s porozumením symbolov a piktogramov, čomu učitelia venovali pozornosť len výnimočne.

Pri rozvíjaní **komunikačných kompetencií** detí vo vyučovacom alebo štátnom jazyku neboli pozorované výrazné problémy. Na 76 % pozorovaní činností sa deti zapájali do komunikácie (dialóg, rozhovor), chápali význam informácií sprostredkovaných v rôznych podobách a veku primerane uplatňovali komunikačné konvencie. Na takmer štvrtine pozorovaní (24 %) však niektorí nedokázali zotrvať v téme komunikácie alebo klásť doplňujúce otázky, prezentovať vlastné myšlienky, predstavy, pocity či formulovať vety, využiť v rozhovore doterajšie vedomosti a skúsenosti. Zväčša potrebovali pomoc učiteľov pri opise obrázka alebo ilustrácie, nie vždy dokázali odovzdať podstatu informácie bez zmeny jej významu. Prevažne však poznali smerovú orientáciu v texte, vedeli označiť prvé a posledné písmeno, rozdeliť slovo na slabiky. Šikovnejšie identifikovali písmená a číslice, s ktorými boli konfrontované pri hre alebo prostredníctvom výzdoby tried a šatní, označenia hrových centier a kútikov. K pozitívnym zisteniam prináleží využívanie aktívnej slovnej zásoby detí v štátnom i maďarskom jazyku vplyvom podnetného dvojazyčného domáceho prostredia, ako aj zmierňovanie oneskoreného vývinu reči alebo poruchy vo výslovnosti hlások alebo hláskových skupín niektorých detí riekankami a jazykovými hrami. K negatívam na 17 % pozorovaní patrí skutočnosť, že učitelia boli verbálne dominantní, kládli uzavreté otázky, používali slová v nesprávnych tvaroch či nárečí, neovládali dostatočne štátny jazyk alebo aplikovali nevhodné učebné postupy a metódy v triedach s VJM. Konanie učiteľov malo nepriaznivý dosah na jazykovú aktivitu, odstraňovanie jazykovej bariéry detí na národnostne zmiešanom území, ktoré väčšinou konverzovali po maďarsky alebo rómsky.

Učitelia napomáhali rozvoju **sociálnej gramotnosti** detí oboznamovaním ich s príkladmi kultúrnych tradícií a pravidlami spoločenského bontónu, uplatňovaním kooperatívneho učenia, využívaním komunitných kruhov na podporu dobrých vzťahov v triede a hier zameraných na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych zručností. Deti akceptovali osobitosti jednotlivcov a uvedomovali si dôsledky svojho konania. Činnosti vykonávali deti prevažne vo dvojiciach alebo v rôzne veľkých skupinách, zväčša vzájomne spolupracovali. Najmä staršie deti vedeli navrhnúť hry, organizovať ich, určiť a zdôvodniť pravidlá hier, tvorivo participovať na plnení edukačných zámerov. Vzájomnú spoluprácu na pätine (22 %) pozorovaných hodín výchovno-vzdelávacej činnosti nepriaznivo ovplyvnilo strácanie záujmu detí o činnosti, ich zlyhávajúce pri plnení úloh alebo skutočnosť, že

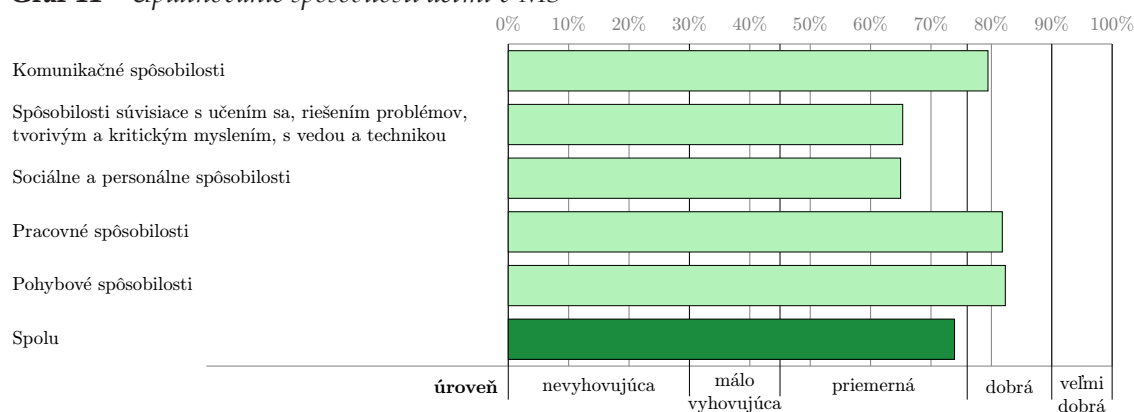
boli len pozorovateľmi činností. Príčinami ich nižšieho záujmu boli učiteľmi nezrozumiteľne interpretované zámery, zadávané úlohy s jedným možným riešením alebo úlohy, ktoré mali vopred stanovené postupy. Niekde k príčinám nezájmu patrili chýbajúca alebo neúčinná motivácia, či spätná väzba alebo ich bezdôvodné obmedzovanie pri podieľaní sa na organizovaní činností. Na nadobúdanie a uplatňovanie sociálnej gramotnosti detí z MRK mala pomerne negatívny vplyv ich nepravidelná dochádzka, z dôvodov ich chorobnosti, finančnej núdze rodiny, najmä však z dôvodu nezájmu zákonných zástupcov o inštitucionálne vzdelávanie svojich detí. Pedagogickí zamestnanci získavali dôveru zákonných zástupcov osvetou, návštevami v rodinách a ich zapájaním do aktivít školy. Vytvorený priestor na vyjadrovanie názorov, predstáv, pocitov, emócií mali deti na 71 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti a možnosť hodnotiť svoju činnosť či iných detí mali iba na 45 % pozorovaní. V porovnaní so zisteniami z predchádzajúceho roku učitelia výraznejšie podcenili informovanie detí o ich učebnom a osobnostnom prograse (na 39 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti). Ich hodnotenie bolo zväčša povrchné, neadresné, často využívali spôsob – *Páčilo sa mi/Nepáčilo sa mi*. Deti nemohli a nevedeli identifikovať, v čom boli úspešné alebo v čom a ako by sa mohli zlepšiť. Na často kladené zatvorené otázky odpovedali hromadne a jednoslovné. Nedôsledné záverečné hodnotenie činností a výkonov detí vzhľadom na ich individuálne možnosti a schopnosti je dlhodobou najslabším článkom vyučovania učiteľov.

Deti preukázali **motorické zručnosti**. Prevažne zvládali úkony pri používaní rôznych **nástrojov, materiálov, náčinia a náradia** (na 86 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti), menej pri **pohybových činnostiach** (82 %), najmenej pri činnostiach **grafomotorických** (68 %) a pri používaní **digitálnych technológií** (53 %). Podporovanie aktivity, fantázie, predstavivosti, kreativity detí a ponúkajúce dostatočné spektrum vhodných pomôcok, materiálov, nástrojov, farieb i optimálnej veľkosti podkladových formátov (A3, A2) malo pozitívny vplyv na ich konanie a výsledné produkty. V opačnom prípade aj kognitívne a zručnosťami vyspelejšie deti odbiehali od činností, nedokončili ich. Učitelia ojedinele uskutočňovali prípravné cvičenia (pohybové, pohybovo-sluchové, pohybovo-sluchovo-zrakové), ktoré napomáhali pri uvoľňovaní dominantnej ruky a skvalitňovaní ich motoricko-vizuálnej koordinácie. Napriek tomu viaceré deti primerane technicky narábali s dielcami, fragmentmi a súčasťami väčších alebo menších celkov, niektorí ich vedeli pospájať do výsledného produktu aj podľa grafického návodu. Adekvátne zručnosti preukázali najmä pri činnostiach s telovýchovným náčiním, hračkami. Primerane zvládali aj kreslenie, strihanie, lepenie, navliekanie, trhanie, jednoduché výtvarné a občas, vzhľadom na ponuku, kombinované techniky a konštruovanie. Prevažne sa vedeli orientovať na vodorovnej alebo zvislej záznamovej ploche. Niektoré vedeli svoj výsledný produkt podpísať aj veľkým tlačným písmom. V mnohých prípadoch chýbajúce dôsledné individuálne usmerňovanie detí vzhľadom na ich prípravu na písanie malo dosah na vedenie súvislých línií v rôznych smeroch, zachovanie požadovaného tvaru, veľkosť a sklon grafického prvku. Viaceré nedostatky boli pozorované napríklad v činnostiach pri stole – prekríženie nôh, sedenie na päťkách, nevhodné vytáčanie trupu a hlavy či hlboké skláňanie hlavy nad podložku, uchopenie písacieho nástroja kŕčovito a tesne nad hrotom, zovretými prstami v dlani, s vysoko položeným ukazovákom, s palcom cez písací nástroj a silným prítlakom naň perforovanie či roztrhnutie záznamovej plochy. Deti nemali problémy orientovať sa na obrazovke a klávesnici elektronických zariadení, riešiť úlohy edukačných programov, usmerniť ovládačmi pohyb digitálnych hračiek na štvorcovej sieti alebo nahráť odkaz a postupovať podľa neho. Ojedinele boli pozorované aj činnosti, počas ktorých učitelia výnimočne využívali hudobný nástroj alebo uskutočňovali hlasové a dychové rozcvičky. Deti nie vždy prejavovali záujem o individuálne prezentovanie sa. Ovládali známe piesne v slovenskom i maďarskom jazyku, vedeli ich rytmizovať najčastejšie tleskaním. Spievali s hlasovou oporou učiteľov, ktorí zväčša nedbali na udanie tónu, spev detí v adekvátnej tónine a hlasovom rozsahu. Niektoré z detí nepoznali text piesní a hudobno-pohybových hier alebo sa nezapájali do činností, na čo učitelia adekvátne nereagovali. Ak mali deti vytvorené podmienky, improvizovali s nástrojmi Orffovho inštrumentára, využívali a variovali alebo s pomocou učiteľov spájali tanečné prvky či prvky tvorivej dramatiky do malých celkov. Primerane reagovali na vizuálne a zvukové signály, verbálne pokyny a telovýchovnú terminológiu, napodobňovali



pohybový vzor učiteľov. Prevažne dodržiavali pravidlá pohybových hier, nebojácne a obratne manipulovali s náčiním, prekonávali prekážky a pohybovali sa na náradí. Ohotne sa zapájali do rôznorodých pohybových činností (87 % pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti). Niektorí učitelia však nie vždy venovali dostatočnú pozornosť fyziologickej účinnosti činností s pohybovým zameraním vzhľadom na obsah, rozsah, tempo a čas trvania, správne držanie tela detí, presnosť a spôsob vykonania požadovaných pohybových úkonov. Na viac ako päťine pozorovaní neovládali základné polohy a postoje, techniku základných lokomočných pohybov. Rozvoj vizuálno-motoricko-koordinačných schopností detí z MRK a detí so ŠVVP podporovali učitelia vhodne zvolenými fyzicky a časovo náročnými činnosťami a cvičeniami. Pri sebaobsluže, hygienických úkonoch a stolovaní bola väčšina detí samostatná, iba vekovo mladšie a deti z MRK potrebovali pri týchto činnostiach pomoc dospelého.

**Graf 11** *Uplatňovanie spôsobilostí deťmi v MŠ*



*Učenie sa detí dosiahlo priemernú úroveň.*

## 1.2 Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Vzdelávanie detí so ŠVVP v MŠ nie je zaužívaným pravidlom. Tento stav je spôsobený nedôverou zákonných zástupcov v zabezpečenie adekvátnych podmienok organizácie a realizácie VaV ich detí a zároveň aj neochotou MŠ prijímať deti s rozmanitými potrebami.

Z celkového počtu **99** hodnotených MŠ, ktoré predprimárne vzdelávali **5 099** detí, len v **14** z nich vzdelávali **27** (0,52 %) detí so **ŠVVP**. So ZZ bolo **25** detí a **2** deti zo SZP, ktoré diagnostikovalo CPPPaP. Z nich bolo 15 detí integrovaných, 6 detí zaradených v špeciálnej triede, 4 neboli integrované (zákonní zástupcovia nesúhlasili s integráciou) a 2 deti zo SZP pochádzajúce z MRK sa vzdelávali v triede spolu s ostatnými deťmi.

Riaditelia škôl rešpektovali princíp rovného prístupu k VaV a zákaz všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie. Pre aktuálny školský rok podali zákonní zástupcovia 7 detí so ŠVVP žiadosť o prijatie do MŠ. Riaditelia rozhodli o neprijatí 2 trojročných detí s detským autizmom z dôvodu nutnosti vykonania špecifických úprav priestorov v MŠ. Ďalším dôvodom bolo odmietnutie zákonných zástupcov vzdelávať svoje deti formou školskej integrácie.

Školy, ktoré vzdelávali deti so ZZ a deti zo SZP, deklarovali v ŠkVP *podmienky* ich VaV. Mnohé z nich vyžadovali *modifikované vzdelávanie* s uplatňovaním špecifických foriem a metód VaV. Špeciálne potreby niektorých detí si vyžadovali pomoc pedagogického asistenta alebo školského špeciálneho pedagóga, pričom v záveroch správ poradenských zariadení uvedené odporúčanie absentovalo alebo bolo formulované nejednoznačne. Reálne sa na VaV detí so ŠVVP podieľali 3 pedagogickí asistenti a 2 školskí špeciálni pedagógovia v rámci NP PRIM (*Projekt inklúzie v MŠ*), čo nespĺňalo požiadavky vzhľadom na štruktúru a počet detí so špecifickými potrebami. Zdravotnú starostlivosť 2 deťom s diabetom mellitus zabezpečovala zdravotná sestra.

V 12 MŠ bolo spolu s ostatnými deťmi začlenených 15 detí so ZZ. Niektorým integrovaným deťom učitelia súbežne prispôbobi *organizáciu a prostredie* VaV s využívaním kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok.

Ojedinele mali MŠ upravený vstup do budovy nájazdovými rampami a vnútorné priestory, čo nebolo vzhľadom na potreby detí so ZZ vyhovujúce. Zriadené relaxačné kútiky v niektorých MŠ intenzívne využívali aj intaktné deti.

**Špecifické metódy a formy** uplatňovala väčšina učiteľov pri VaV vyvážene. Vzhľadom na náročnosť učebnej a fyzickej záťaže detí striedali ich učenie sa s relaxáciou. Systematicky im kompenzovali výkonnosť iných zachovalých funkcií. Deti so ZZ prejavovali záujem o činnosti, reagovali na pokyny učiteľov a primerane vzhľadom na svoje ZZ zvládali učebné zadania. Boli komunikatívne, ústretové, pozorné, disciplinované, aktívne, zdolávali prekážky, spolupracovali s intaktnými deťmi, ak mali možnosť, prezentovali vlastné názory, skúsenosti aj hodnotenia. Ojedinele vyžadovali zvýšenú pomoc dospelého, najmä pri sebaobsluhy a hygiene, cvičení aj chôdzi. Deti s narušenou komunikačnou schopnosťou boli samostatné v edukačných činnostiach. Napriek ťažkostiam pri artikulácii vedeli prezentovať svoje myšlienky.

**Zákonní zástupcovia** začlenených detí so ZZ prevažne *spolupracovali* s učiteľmi na korekcii a kompenzácii ZZ detí a ich úspešnej socializácii v MŠ. Zapájali sa do komunitných aktivít škôl.

Pedagogickí zamestnanci zväčša *pozitívne* hodnotili *skúsenosti s integráciou* detí so ZZ. Pokroky pozorovali vo vytváraní interpersonálnych vzťahov, empatii a sebavedomí, v komunikácii, v grafomotorickom prejave, v hrubej motorike, v sluchovom a zrakovom vnímaní, v porozumení slovných pokynov, v koncentrácii, samostatnosti a uplatňovaní kultúrnej praxe stolovania. Aktivizovali ich výkony a podporovali ich sebadôveru, sebaúctu priebežným i záverečným pozitívnym oceňovaním a poskytovaním možností na vlastné prezentovanie sa. Za negatívum považovali problémy pri získaní potrebnej dokumentácie, nedostatok odborných kompetencií pre vzdelávanie detí so špeciálnymi potrebami, absentujúcu spoluúčasť pedagogického asistenta pri ich VaV a pravidelnú intervenciu odborníkov poradenských zariadení či bezbariérovú úpravu vstupov a priestorov škôl.

**Špeciálnu triedu** v MŠ navštevovalo 6 detí so ZZ (detský autizmus), ktoré vzdelávali 3 učiteľky (okrem jednej) spĺňajúce kvalifikačné predpoklady. Deti boli vzdelávané podľa IVP. Mali možnosť zúčastňovať sa výchovno-vzdelávacej činnosti niekoľko hodín denne s individuálne prispôbenou dĺžkou činností.

Učiteľky flexibilnou organizáciou denných činností zohľadňovali aktuálny psychický a fyzický stav detí. Vo VaV uplatňovali štruktúrované učenie. Pri realizácii TEACCH programu aplikovali kartičky s obrázkami a aktivity na nácvik verbálnej a neverbálnej komunikácie. Deti zvládli kratšiu vychádzku do okolia MŠ, dodržiavali pravidlá cestnej premávky, pozorovali prírodu. Pri sebaobsluhy a hygiene zväčša vyžadovali pomoc dospelých, pri stolovaní boli samostatné.

Spolupráca medzi pedagogickými zamestnancami a zákonnými zástupcami mala pozitívny vplyv na sociálnu adaptáciu detí, samostatnosť v činnostiach i sebaobsluhu detí.

V 4 MŠ boli zaradené 4 deti so ZZ, ktoré *neboli vzdelávané formou školskej integrácie*. Deti s narušenou komunikačnou schopnosťou mali niekedy ťažkosti s *porozumením obsahu inštrukcií* učiteľiek. Problémy mali aj pri formulovaní odpovedí na jednoduchšie, zreteľne formulované či opakované otázky. *Ich reč bola dyslalická a slovná zásoba zaostávala za ostatnými deťmi*. Učiteľky *prevažne nezohľadňovali rozdiely v ich individuálnych možnostiach a schopnostiach*. V učebných situáciách, ktoré si *vyžadovali aktívne počúvanie*, bola u detí *pozorovaná oslabená koncentrácia i vnímanie*. *Sluchovo postihnuté dieťa pochádzajúce z MRK sporadicky napodobňovalo slová* formulované učiteľkou, *výnimočne nadväzovalo v spontánných hrách rozhovor s rovesníkmi v rómskom jazyku*. Jeho *progres negatívne ovplyvňovali zákonní zástupcovia, ktorí ignorovali spoluprácu s MŠ, závery odborných vyšetrení a tiež skutočnosť, že učitelia nie sú pripravení na vzdelávanie detí so ŠVVP*.

Pedagogickí zamestnanci väčšinou konštatovali, že zákonní zástupcovia nemali záujem o spoluprácu, odmietali ich odporúčania vrátane absolvovania *špeciálnopedagogických vyšetrení*.

V 2 MŠ boli vzdelávané 2 deti zo SZP, ktoré vyžadovali uplatnenie špecifických metód a foriem VaV. Deti mali odložené plnenie povinnej školskej dochádzky, pochádzali z MRK.

Učitelia takým prístupom a vhodnou organizáciou činností prispievali k socializácii a eliminovaniu komunikačnej bariéry detí. Pri ich VaV participovali 2 pedagogickí asistenti a 2 školskí špeciálni pedagógovia v rámci NP PRIM. Pravidelne na rokovaníach poradných orgánov riaditeľa školy hodnotili dosahované výsledky a individuálne pokroky detí.

Zákonní zástupcovia neprejavovali záujem o systematické vzdelávanie svojich detí, ktorých dochádzka do MŠ nebola pravidelná. Učitelia zintenzívnili návštevy v rodinách, argumentačnú osvetu týkajúcu sa dôležitosti inštitucionálneho vzdelávania, zapájanie detí do aktivít školy a individuálny prístup pre zlepšenie ich edukačných výsledkov. Nápomocní im boli aj **sociálni terénni pracovníci, zamestnanci komunitného centra a zriaďovateľ školy**, ktorý zabezpečoval dopravu do MŠ pre viaceré deti z obce. Riaditeľka školy označila za **pozitívum vzdelávanie detí zo SZP, ich ciele a všestranné napredovanie** a za **negatívum absenciu spolupráce** zákonných zástupcov so školou, vrátane ignorovania odporúčaní učiteľov.

### 1.3 Stav a podpora rozvíjania pohybovej gramotnosti detí

Počas komplexnej inšpekcie v 99 školách bola venovaná zvýšená pozornosť stavu a podpore rozvíjania pohybovej gramotnosti detí predškolského veku. Zámerom bolo sledovanie procesu motorického učenia a učenia sa detí pri rozvíjaní pohybových schopností a zručností, podpora návyku detí na pravidelné denné cvičenie a zvýšenie pohybovej aktivity využitím podmienok MŠ.

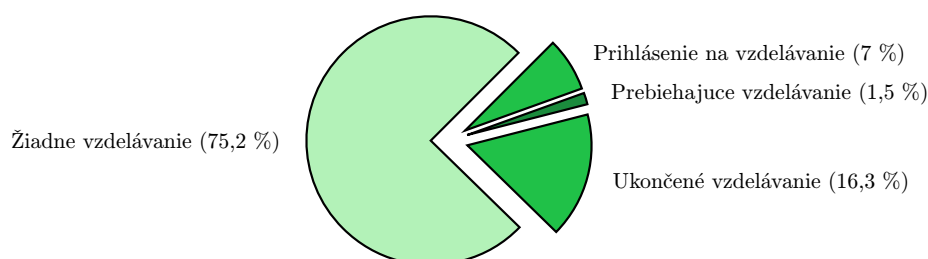
V priebehu komplexnej inšpekcie sa v rámci 351 priamych pozorovaní sledovalo rozvíjanie pohybovej gramotnosti detí, pričom na 251 pozorovaniach boli zaradené *zdravotné cvičenia*, na 50 *vzdelávacie aktivity* s telovýchovným zameraním a uskutočnilo sa 269 *pobytov vonku*, z ktorých 109 bolo zameraných na ciele rozvíjanie pohybovej gramotnosti detí. Nevyhnutnou súčasťou hodnotiacich procesov bola analýza ŠkVP, príslušnej pedagogickej dokumentácie a závery fyzickej obhliadky priestorov školy. Okrem toho sa vyhodnotili, analyzovali a porovnali dáta z riadených rozhovorov, autodiagnostických dotazníkov a dotazníkov zadaných riaditeľom MŠ, ako aj výsledky riadeného rozhovoru s 346 učiteľkami.

Z analýzy ŠkVP vyplynulo, že takmer všetky subjekty (s výnimkou 4 z nich) deklarovali medzi hlavnými cieľmi výchovy a vzdelávania PohG. V niektorých ŠkVP boli rozpracované aj stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti vzdelávacej oblasti **Zdravie a pohyb**, vrátane doplňujúcich aktivít vzhľadom na lokálne podmienky a možnosti škôl. Zapracovanie uvedenej problematiky do ŠkVP vytváralo formálny predpoklad pre ich plnenie, pričom z rozhovorov s riaditeľkami a učiteľkami vyplynulo, že takmer všetky školy (97 %) pravidelne realizovali pre deti rôzne pohybové aktivity či športové kurzy. Vo väčšine MŠ (83 %) zameranie športových aktivít detí bolo podmienené sezónnymi možnosťami (*bicyklovanie, kolobežkovanie, sánkovanie*), polovica subjektov realizovala predplavecký výcvik, pätina subjektov umožnila svojim deťom zapájať sa do zimných aktivít (*kurz korčuľovania a lyžovania*). Ojedinele MŠ organizovali pre deti školu v prírode, športový deň, detskú olympiádu, turistické aktivity a výnimočne mali deti príležitosť saunovania. Niektoré MŠ zámery a postupy v oblasti PohG, vrátane súvisiacej osvetu, rozpracovali v internom dokumente prevencie obezity alebo v pláne práce. Okrem podpory pozitívneho vzťahu detí k pravidelnému pohybu boli orientované na vedenie detí k zodpovednosti, sebadisciplíne (*dodržiavanie pravidiel, kooperácia, zásady správania fair play*) a zdokonaľovanie pohybových schopností a zručností detí vhodnými telesnými cvičeniami (*technika vykonávania, fyziologický účinok*). **Denné poriadky** s výnimkou 3 subjektov zväčša flexibilne umožňovali rôznorodú celoročnú pohybovú aktivitu detí v rôznych prostrediach. Reálne napĺňanie stanovených zámerov podpory a rozvíjania PohG bolo v rámci jednotlivých MŠ rozdielne. Iba v 1 MŠ bola zriadená funkcia koordinátorky

pohybového a rytmického vzdelávania, čo vytváralo predpoklady pre systematické a koncepčné rozvíjanie PohG detí. Spôsob a nadväznosť vypracovania interných dokumentov niektorých škôl potvrdzoval ich systematický a koncepčne prepracovaný prístup k napĺňaniu vymedzených cieľov. V niektorých školách v dôsledku nevhodného rozvrhnutia foriem denných činností časť detí nemala možnosť zúčastniť sa zdravotného cvičenia, ktoré bolo uskutočňované v čase ich príchodu do MŠ. V **školskom a prevádzkovom poriadku** boli prevažne zapracované podmienky, pravidlá a opatrenia vzťahujúce sa aj na jednotlivé formy denných činností pohybového zamerania vzhľadom na ročné obdobia a možné nepriaznivé klimatické podmienky.

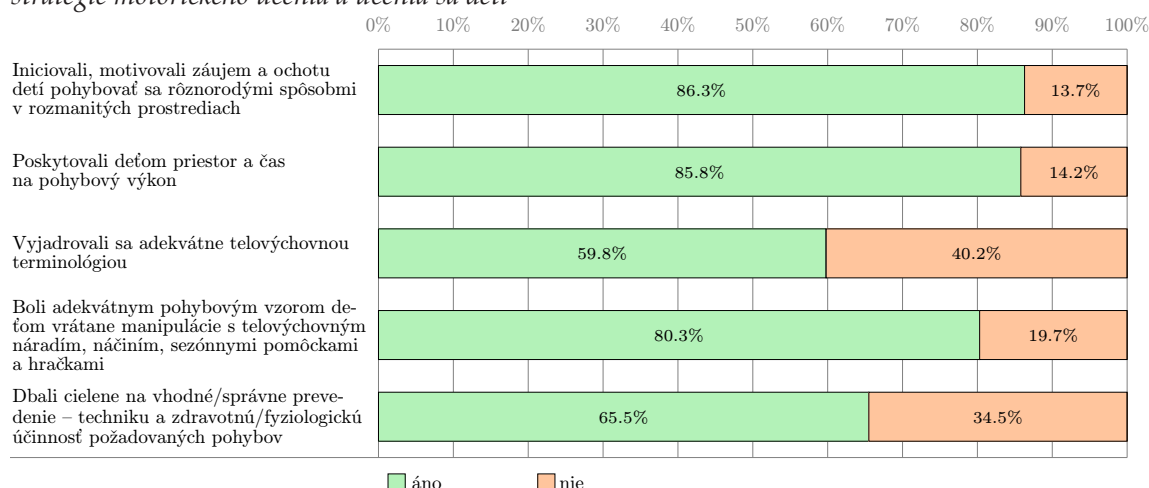
Celkove v MŠ pôsobili 528 pedagogických zamestnancov, z ktorých vzdelávanie v oblasti PohG detí absolvovalo len 16,3 % z nich, aktuálne sa vzdelávalo 1,5 % z nich a 7 % si podalo prihlášku na príslušné vzdelávanie.

**Graf 12** Vzdelávanie učiteľiek v oblasti pohybovej gramotnosti detí



Riaditeľky a učiteľky, ktoré neabsolvovali žiadne vzdelávanie v oblasti PohG, v rozhovoroch uvádzali, že preferovali *samoštúdium*, pričom informácie získavali prevažne prostredníctvom sociálnych sietí. Dôležitosť vzdelávania v oblasti PohG detí potvrdzujú niektoré nepriaznivé výsledky inšpekčných zistení. Napríklad na viac ako dvoch pätinách priamych pozorovaní (40,2 %) sa učiteľky nevyjadrovali adekvátnou telovýchovnou terminológiou a na viac ako tretine (34,5 %) cielene nedbali na vhodné a správne vykonanie či prevedenie jednotlivých pohybových úkonov.

**Graf 13** Podiel priamych pozorovaní, na ktorých učiteľky uplatňovali podporné stimuly pre efektívne stratégie motorického učenia a učenia sa detí



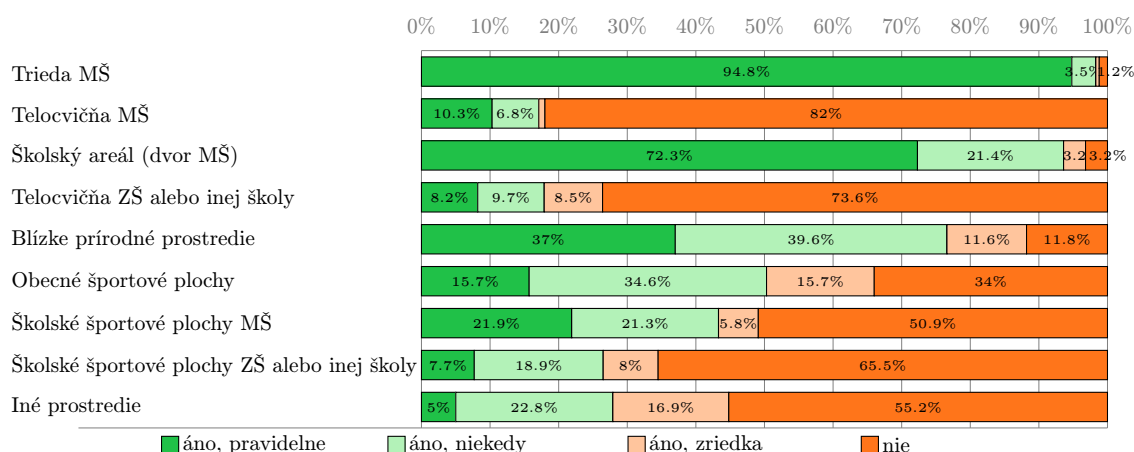
Z analýzy predloženej dokumentácie, ako aj z rozhovorov vyplynulo, že len v ojedinelých prípadoch boli predmetom rokovania **poradných orgánov** riaditeľa poznatky zo vzdelávania sa v oblasti PohG či hodnotenie napredovania detí v tejto oblasti. V rámci metodického združenia sa výnimočne venovala pozornosť teoretickým otázkam, ktoré súviseli s rozvíjaním PohG alebo plánovaním otvorených hodín a len v 5 školách vytvárali vlastné metodické materiály.

Vo vzťahu k napĺňaniu zámerov rozvíjania PohG prevažná väčšina (90 %) hodnotených MŠ mala adekvátne prispôsobený *školský areál*. Ich vybavenie bolo rozdielne. Súčasťou školského areálu



vo väčšine škôl boli trávnaté plochy, pieskoviská a preliezačky. Naopak, vybudované dopravné, multifunkčné ihriská, pohybové, pocitové chodníky, umelý kopec, šachovnica, minigolf, pohyblivý mostík, či lezecká stena boli v školách k dispozícii len ojedinele. V 5 MŠ školské areály úplne absentovali a školské areály ďalších 5 MŠ poskytovali deťom obmedzené možnosti. Z rozhovoru s riaditeľkami vyplynulo, že len 12 % MŠ disponovalo *samostatnou telocvičňou* a len menej ako tretina MŠ (29,3 %) využívala v rôznych frekvenciách telocvičňu inej školy. Okrem toho väčšina MŠ (93,3 %) využívala blízke prírodné prostredie, ako aj obecné či školské športové plochy. Cieľom jednej z otázok v riadenom rozhovore s učiteľkami bolo zistiť, v akej frekvencii využívajú s deťmi v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu jednotlivé priestory. Z odpovedí učiteliek vyplynulo, že sa najčastejšie pravidelne pohybové aktivity detí realizovali v priestoroch tried a školských areálov a len menej ako 10 % učiteliek uviedlo, že využívali priestory telocvične.

**Graf 14** Frekvencia využívania priestorov na pohybové aktivity detí podľa učiteliek



V niektorých prípadoch stiesnenosť interiéru či nevyužívanie širokého spektra prostredia exteriéru výrazne obmedzovali efektívny pohybový výkon detí, čo bolo zaznamenané aj na niektorých priamych pozorovaniach. Dve pätiny učiteliek uviedli, že organizáciu pohybových aktivít prispôbovali existujúcim priestorovým podmienkam. Negatívne možno hodnotiť, že v prípadoch, keď prostredia škôl disponovali pomerne dobrými možnosťami exteriéru, tieto podmienky neboli na pohybové aktivity detí v plnej miere využívané.

Množstvo a sortiment telovýchovného náradia a náčinia bol v jednotlivých subjektoch výrazne rozdielny, čo v niektorých prípadoch zásadne ovplyvňovalo úroveň rozvíjania PohG detí. Len 62 % riaditeľov uviedlo, že disponujú dostatkom *telovýchovného náradia* a dostatok *telovýchovného náčinia* potvrdilo 79 % z nich. V školách, ktoré nedisponovali dostatočným množstvom a sortimentom telovýchovného náradia a náčinia, mali deti výrazne obmedzenú príležitosť pri vykonávaní pohybových aktivít. Naopak, omnoho širšie možnosti pohybových aktivít mali deti navštevujúce subjekty s nadštandardným vybavením (napr. trampolíny, spevnená gumená plocha, chodúle, odrážadlá, a dokonca aj bicykle). Väčšina učiteliek (94,8 %) uviedla, že počas zdravotného cvičenia mali deti príležitosť manipulovať s telovýchovným náčiním, z ktorého najčastejšie využívali krúžky, loptičky, šatky a najmenej švihadlá a kužele. Väčšina detí s nimi primerane narábala, pričom v prípadoch, keď deti mali problémy s ich manipuláciou, bolo to predovšetkým v dôsledku nevýraznej intervencie niektorých učiteliek. S výnimkou dvoch učiteliek všetky uviedli, že v priebehu dňa pravidelne uskutočňovali zdravotné cvičenia, čo malo prispievať k vytváraniu návyku detí na cvičenie. Z vyjadrení učiteliek vyplynulo, že zdravotné cvičenia 73 % z nich realizuje 1-krát denne a 24 % učiteliek 2-krát denne. Prevažná väčšina učiteliek (takmer 94 %) zarad'ovala zdravotné cvičenia po hrách a činnostiach podľa voľby detí, pričom časová dĺžka zodpovedala odporúčaniam vo vzťahu k vekovej štruktúre jednotlivých tried. Z opýtaných učiteliek 82,4 % uviedlo, že do každodenného zdravotného cvičenia zarad'ujú všetkých 5 základných skupín, kým ostatné učiteľky v rámci zdravotných cvičení zarad'ovali len niektoré z nich.

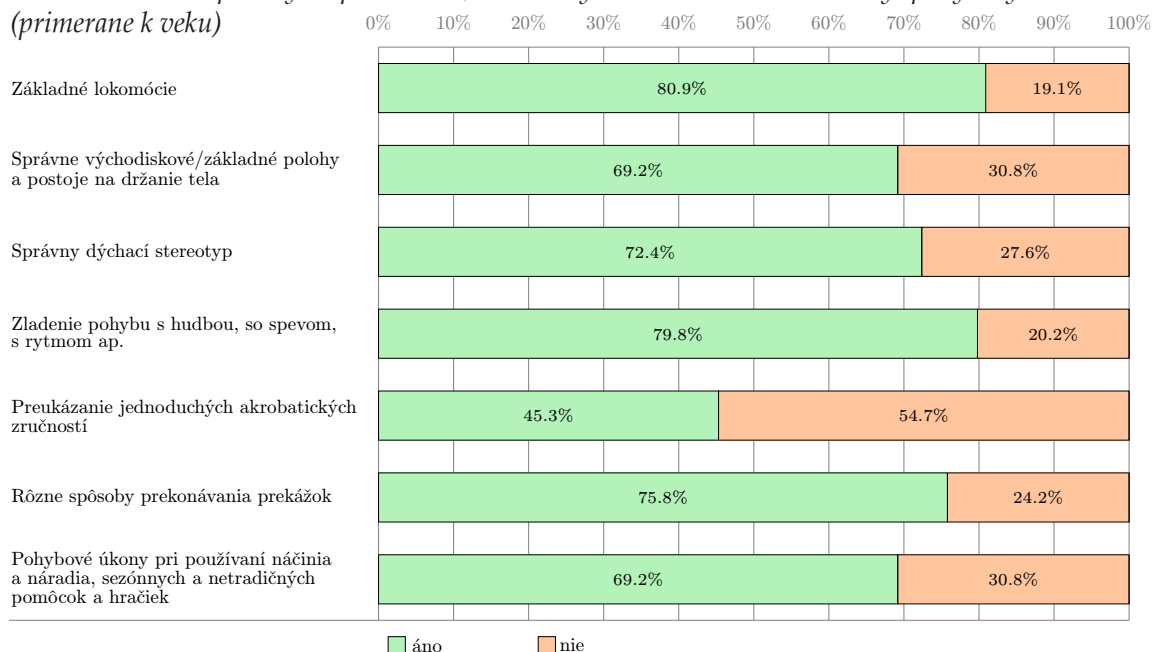
Učiteľky ďalej uviedli, že deti absolvovali pobyt vonku 1 až 2-krát denne, a to predovšetkým v závislosti od poveternostných podmienok, pričom väčšina z nich (64 %) uvádzala dĺžku trvania medzi 1 – 1,5 hodiny. Pobyt vonku sa často realizoval formou prechádzok do blízkeho okolia. **Vzdelávaciu aktivitu** s telovýchovným zameraním 4-krát (82 %) v mesiaci realizovali v časovej dĺžke 20 – 30 minút. Podľa vyjadrenia učiteliek zohľadňovali vekovú kategóriu detí, fyzickú záťaž, zdravotný charakter vzdelávacej aktivity rozložili na rozohratie, rozcvičenie, hlavnú časť a ukľudnenie.

S cieľom zmonitorovať rozvíjanie PohG detí bola pozornosť primárne orientovaná na zistenia z priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Z ich výsledkov vyplynulo, že väčšina detí sa zapájala do aktivít s pohybovým zameraním a väčšina z nich prirodzene dodržiavala inštrukcie a dohodnuté pravidlá. Pri týchto aktivitách väčšina detí spolupracovala, vzájomne sa podporovala, bola k sebe tolerantná a v prípade potreby si dokázali aj pomôcť. Učiteľky v rámci zdravotných cvičení najčastejšie využívali frontálnu formu, v menšej miere cvičenie v kruhu a len výnimočne cvičenie na stanovištiach. Iniciatíva a záujem detí bola výrazne závislá od motivácie, a predovšetkým od výberu uplatňovaných aktivít. Výrazne väčší záujem detí prejavovali pri nápaditých a pre ne nepoznaných aktivitách, ktoré podporovali ich pohybovú kreativitu, než pri zjavne pravidelne opakujúcich sa aktivitách. Úroveň ovládania jednotlivých techník pohybových úkonov bola u detí rozdielna. Na väčšine priamych pozorovaní (viac ako 80 %) deti veku primerane zvládali základné lokomócie (*chôdza, beh, skoky vykonávané na mieste alebo v kruhu*) a zosúladzovali tempo a dynamiku chôdze či behu v rozlične organizovaných útvaroch s rytmom hudobného sprievodu. Tieto aktivity boli zaraďované predovšetkým počas rozohratia. Uplatňovanie rôznych spôsobov prekonávania prekážok preukázali deti na troch štvrtinách priamych pozorovaní. Napriek tomu, že správne držanie tela je predpokladom pre zdravý psychomotorický vývin dieťaťa a v súčasnosti narastá počet detí s chybným držaním tela, takmer na tretine priamych pozorovaní (30,8 %) deti nedokázali veku primerane zaujať správne východiskové polohy. Učiteľky tieto nedostatky vo väčšine prípadov individuálne vôbec nekorigovali a neusmerňovali. Na viac ako štvrtine priamych pozorovaní u detí absentovali návyky potvrdzujúce správny dýchací stereotyp, čo vo viacerých prípadoch bolo spôsobené tým, že učiteľky nevenovali rozvíjaniu týchto návykov primeranú pozornosť a nedoceňovali účinnosti dychových a relaxačných cvičení. Tieto boli často neadekvátne zaraďované v rámci štruktúry pohybových činností a cvičení bez ohľadu na gradovanie fyzickej, a tým aj dychovej záťaže organizmu. Na viacerých zdravotných cvičeniach bolo zistené, že ich efektivita vzhľadom na diferencovanie, frekvenciu, tempo, rovnomernú záťaž svalových skupín nebola primeraná, čo spôsobilo oslabený fyziologický účinok jednotlivých cvikov. Motoricko-koordinačné schopnosti neboli vždy podporované veku primeranými fyzicky náročnými pohybovými činnosťami a cvičeniami, čo negatívne ovplyvňovalo predovšetkým jednoduché akrobatické zručnosti detí. Len na menej ako polovici priamych pozorovaní (45,3 %) deti zvládali akrobatické a náročnejšie pohybové zručnosti chôdzou po vyvýšenej rovine, v stojí na jednej nohe, váhou predklonom (*lastovička*), prevalmi v bočnej rovine (*váľanie sudov*) alebo v predozadnej rovine (*kolísky*) či tzv. rizikové telesné cvičenia a pohybové činnosti (*rýchle lezenie vo vzpore kľačmo, zoskoky na tvrdú podložku*). Na takmer 70 % priamych pozorovaní deti vedeli primerane uskutočňovať pohybové úkony s využitím náčinia alebo náradia. Takéto aktivity umocňovali pozitívne emócie detí a napomáhali správnosti požadovaných úkonov, odvahe, obratnosti a ich sebavedomiu. Úroveň ich akrobatických zručností a pohybových úkonov s náčiním a náradím bola výrazne podmienená aj materiálno-technickým vybavením škôl (*napríklad pomerne málo škôl bolo vybavených rôznymi balančnými pomôckami či širokým sortimentom náčinia a náradia*).

Z priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacej činnosti vyplývalo, že činnosti počas pobytu vonku a po odpočinku, ktoré učiteľky deklarovali ako zdravotné cvičenie, nespĺňali atribúty zdravotného cvičenia. Väčšinou išlo o krátke, spontánne telovýchovné chvíľky, ktoré len niekedy mali aj zmysluplný zámer (*hod loptou na cieľ, skákanie škôlky s pravidlami, cvičenie na fitlopte, chôdza naboso po lane alebo ortopedickom chodníku, nácvik pravo-lavej orientácie*). Vyskytli sa prípady, keď v dôsledku neprimeranej dĺžky vychádzky boli deti unavené a preťažené

stereotypným pohybom, čo výrazne obmedzovalo ich spontánne pohybové aktivity. V priebehu vychádzok bolo cieľené rozvíjanie ďalších pohybových aktivít obmedzené nielen nedostatočným počtom sprevádzajúcich učiteliek (*napríklad trieda troj-až štvorročných detí sprevádzaná len jednou učiteľkou*), ale aj ich nezáujmom o činnosti detí na školskom dvore. Za negatívum možno považovať skutočnosť, že v priebehu pobytu vonku deti často vykonávali len spontánne pohybové aktivity a úplne absentovala cieľená podpora PohG. Nezáujem a pasívny prístup niektorých učiteliek dokonca eliminoval pedagogickú, rekreačnú a zdravotnú funkciu pobytu vonku. Na fyziologický a zdravotný aspekt pohybového rozvoja detí mali negatívny dosah aj krátky čas trvania alebo neuskutočnenie pobytu vonku. Takmer na štvrtine priamych pozorovaní (23,4 %) učiteľky nerešpektovali všeobecne známe metodické odporúčania.

**Graf 15** Podiel priamych pozorovaní, na ktorých deti ovládali techniky pohybových úkonov (primerane k veku)



Celkove za výrazné negatívum možno považovať, že len na menej ako polovici priamych pozorovaní (48 %) učiteľky v rámci jednotlivých foriem diferencovali činnosti s ohľadom na rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby detí, ich dosiahnutú úroveň pohybových zručností a momentálne dispozície. Na 33 % priamych pozorovaní neboli obsahom a rozsahom činností rešpektované vývinové osobitosti detí a podmienky MŠ. Z reakcií detí vyplynulo, že porozumeli významu telovýchovnej terminológie na menej ako dvoch tretinách priamych pozorovaní (61,8 %), pričom na 40 % učiteľky nepoužívali adekvátnu odbornú terminológiu.

Napriek tomu, že úroveň pohybových zručností a schopností (či už v rámci *individuálnych alebo kolektívnych aktivít*) možno vyhodnocovať na základe pomerne jednoznačných kritérií, učiteľky rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich kompetencií detí výrazne podceňovali. Len na menej ako polovici priamych pozorovaní (44 %) uplatňovali formatívne hodnotenie, optimálne kombinovali pochvalu, kritiku a povzbudenie vzhľadom na individuálne možnosti a schopnosti detí a hodnotenie zdôvodňovali. Na ostatných záverečné hodnotenie buď vôbec nebolo realizované, alebo bolo len povrchné. Len na menej ako tretine priamych pozorovaní (29 %) mali deti vytvorený priestor na posúdenie vlastného výkonu, výkonu iných detí či výsledku skupinovej činnosti. Takýto prístup učiteliek k hodnoteniu a sebahodnoteniu potvrdzoval, že nedocenili význam posilnenia emočného prežívania úspechu a podporovania sebadôvery detí pri zlyhaní vynaloženého úsilia či prehre.

## 1.4 Kontrola plnenia opatrení

Následné inšpekcie boli vykonané v 61 MŠ. Hodnotených bolo 52 štátnych, 7 súkromných a 2 cirkevné školy. S vyučovacím jazykom slovenským bolo 55 škôl, s vyučovacím jazykom maďarským 3 a 3 školy boli s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským. Na odstránenie zistených nedostatkov bolo uplatnených 447 opatrení, z toho 298 odporúčaní, 40 opatrení uložených ŠŠI a 109 opatrení prijali riaditelia hodnotených škôl.

Z celkového počtu uplatnených opatrení sa z objektívnych dôvodov nedali hodnotiť 2 odporúčania a 1 opatrenie prijaté hodnotenou školou.

**Tabuľka 1** *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	447					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	298		109		40	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	221	74,7 %	106	98,2 %	35	87,5 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	2		1		0	

### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- » v *ŠkVP* (nevypracovanie niektorých jeho častí, nevypracovanie UO najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom ŠVP, neprerokovanie dokumentu v pedagogickej rade a v rade školy, nezverejnenie na verejne prístupnom mieste);
- » v *riadení školy* (neúplné spracovanie školského poriadku, neprerokovanie v pedagogickej rade a rade školy, nezverejnenie dokumentu; nezabezpečenie predprimárneho vzdelávania príslušným počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triede s celodennou VaV; nerešpektovanie stanoveného týždenného rozsahu hodín priamej výchovno-vzdelávacej činnosti; neakceptovanie platného právneho stavu pri rozhodovaní o prijatí detí do MŠ; nezriadenie poradných orgánov riaditeľa; nevymenovanie zástupcu riaditeľa pre MŠ v ZŠ s MŠ);
- » v *podmienkach VaV* (nezabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti PZ spĺňajúcimi kvalifikačnými predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky);
- » vo *výchovno-vzdelávacej činnosti* (nerešpektovanie dosiahnutej úrovne, rozvojového potenciálu a momentálnych dispozícií detí; neuplatňovanie efektívnych metód, zásad a foriem VaV).

ŠŠI **upozornila** 39 zriaďovateľov a príslušný regionálny úrad verejného zdravotníctva na nedostatky, riešenie ktorých je v ich kompetencii.

**Akceptovanie** 75 % odporúčaní pozitívne ovplyvnilo pedagogické riadenie a tým skvalitnenie vyučovania učiteľov aj s aplikovaním vhodných výučbových postupov.

**Neakceptovaním** 25 % odporúčaní vedúci pedagogickí zamestnanci neposkytli učiteľom spätnú väzbu týkajúcu sa kvality ich vyučovania a učenia sa detí s dôrazom na rozvíjanie kľúčových kompetencií detí.

**Splnenie** 88 % opatrení uložených ŠŠI a 98 % prijatých kontrolovanými subjektmi malo pozitívny dosah na kvalitu spracovania ŠkVP, školského poriadku a príslušnej dokumentácie školy. Skvalitnilo sa pedagogické riadenie, vrátane zabezpečenia VaV zodpovedajúcim počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov.

**Nesplnením** 2 % prijatých a 12 % uložených opatrení naďalej pretrvávalo vyučovanie nekvalifikovanými učiteľmi, čo negatívne ovplyvňovalo kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti. Pri rozhodovaní riaditeľov o prijímaní detí do MŠ stále chýbalo určenie ostatných podmienok prijímania.



## 2. Základné školy

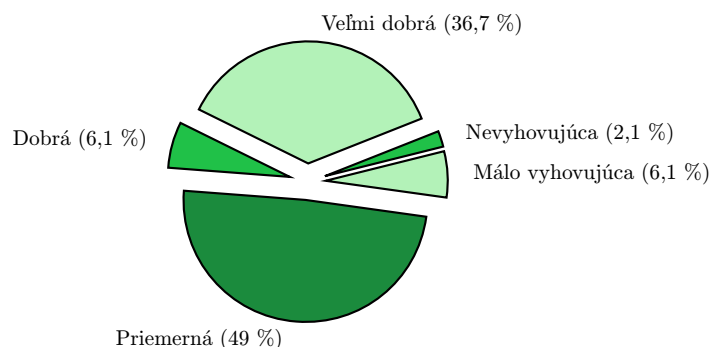
### 2.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania

Stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok VaV sa sledovali v **51** ZŠ (2 inšpekcie neboli ukončené z dôvodu pandémie COVID-19), z nich v **49** štátnych a v **2** cirkevných. V meste sídlilo 18 a na vidieku 33 škôl, s vyučovacím jazykom slovenským bolo 45 ZŠ a s vyučovacím jazykom maďarským 6. Zriadené ročníky iba na prvom stupni malo 20 subjektov a 31 bolo plnoorganizovaných. Celkovo v školách evidovali **10 709** žiakov, z nich **25** v nultom ročníku, **5 345** v triedach primárneho vzdelávania a **5 339** v triedach nižšieho stredného vzdelávania. Skupinu 1 403 žiakov so ŠVVP tvorilo 97 nadaných žiakov, 926 žiakov so ZZ, 362 žiakov zo SZP. V 10 ZŠ evidovali 443 žiakov z MRK.

Výchova a vzdelávanie sa v nultom ročníku, v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní uskutočňovali podľa ŠkVP a iŠkVP vypracovaných v súlade s ustanoveniami školského zákona. Poskytovali informácie o škole, jej zameraní, o zvolenej stratégii, organizácii a o zabezpečení VaV. Vedúci PZ 14 % subjektov nepredložili vzdelávacie programy na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy.

V **18** školách boli ŠkVP vypracované na veľmi dobrej úrovni, v **3** na dobrej, v **24** na priemernej úrovni. Málo vyhovujúcu úroveň mali programy vyhotovené v **3** subjektoch a nevyhovujúcu v **1** ZŠ.

**Graf 16** Školský vzdelávací program – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



ŠkVP neumožňovalo v 59 % ZŠ v plnom rozsahu a kvalitne realizovať VaV v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona.

Vlastné **ciele** stanovené v ŠkVP sa spravidla prelínali so zámermi v koncepčnom rozvoji škôl a podporovali ich profiláciu. Najčastejšie boli orientované na rozvíjanie kľúčových kompetencií s dôrazom na komunikačné kompetencie v materinskom a cudzom jazyku, digitálnu alebo prírodovednú gramotnosť, na rozvíjanie ekologického povedomia, ojedinele aj na rozvíjanie športového nadania žiakov. Subjekty vzdelávajúce vyšší počet žiakov so ZZ, zo SZP a z MRK prevažne do ŠkVP zakomponovali aj špecifické ciele smerujúce k vytvoreniu edukačného prostredia rešpektujúceho ich jazykové, sociálne i kultúrne osobitosti. V 25 % ZŠ stanovenie cieľov nezodpovedalo ich reálnym podmienkam. Ich profilácia sa neodzrkadlila v posilnení príslušných vyučovacích predmetov v UP, nezabezpečili odbornosť vyučovania niektorých predmetov alebo ciele stanovené v ŠkVP nezohľadňovali ich reálne personálne podmienky vzhľadom na vysoký počet žiakov so ŠVVP. Uvedené nedostatky sa výrazne prejavili nízkou úrovňou učenia sa žiakov v takmer 31 % ZŠ.

Vypracované **učebné plány** pre nultý ročník, primárne, nižšie stredné vzdelávanie a zriadené špeciálne triedy prevažne rešpektovali RUP a príslušné poznámky. Pri ich modifikácii sa zohľadňoval hlavne aktuálny stav personálnych a priestorových podmienok, menej výchovno-vzdelávacie ciele deklarované v ŠkVP. Na oboch stupňoch vzdelávania boli posilnené

disponibilnými hodinami najmä povinné predmety zo vzdelávacej oblasti *Jazyk a komunikácia*, predmety MAT a DEJ alebo zaradili nové predmety zamerané na implementáciu obsahu príslušnej prierezovej témy. Niekde navýšili počet hodín vyučovania predmetov BIO, GEG, CHE, TSV, VYV a HUV. Predmety vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce* posilnili iba ojedinele. V 3 ZŠ vzdelávajúcich žiakov so ŠVVP rozšírili UP o vzdelávaciu oblasť *Špeciálnopedagogická podpora* a zaradili do nej špecifické vyučovacie predmety. Učebný plán v 16 % škôl nerešpektoval RUP. Zistené nedostatky sa najčastejšie týkali nedodržania stanovenej hodinovej dotácie jednotlivých vyučovacích predmetov i celkového týždenného počtu vyučovacích hodín, neakceptovania poznámok súvisiacich s vytváraním skupín žiakov na vyučovaní niektorých predmetov alebo absencie vlastných poznámok upravujúcich organizáciu edukácie v súlade s reálnymi podmienkami subjektov. Niekde nedodržali organizáciu vyučovania v súlade s poznámkami uvedenými v UP školy, nevyužili disponibilné hodiny na posilnenie vybraných predmetov alebo neponúkli žiakom 7. až 9. ročníka možnosť vyučovania druhého cudzieho jazyka.

Súčasťou väčšiny ŠkVP a iŠkVP boli **učebné osnovy** jednotlivých vyučovacích predmetov pre nultý ročník, primárne a nižšie stredné vzdelávanie rozpracované najmenej v rozsahu stanovenom príslušným vzdelávacím štandardom ŠVP. Pre nové predmety boli rovnako vypracované UO, ktoré definovaním obsahu vzdelávania a očakávaného výkonu žiaka rešpektovali štruktúru vzdelávacích štandardov. Navýšenie počtu hodín povinných vyučovacích predmetov pedagógovia využili na opakovanie a precvičovanie učiva, nerozšírili a neprehlbili stanovený obsah UO. V 17 % ZŠ nerozpracovali UO na jednotlivé ročníky alebo v nich neboli dodržané príslušné vzdelávacie štandardy.

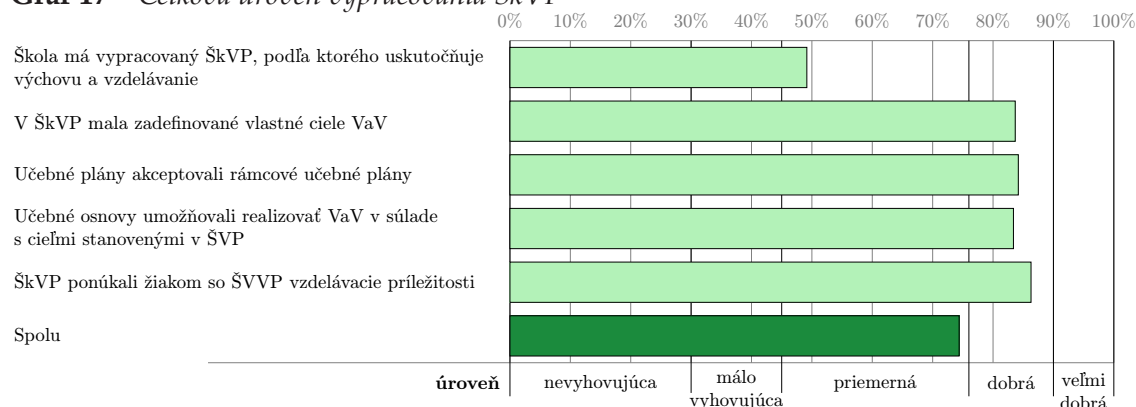
Plnenie obsahu a cieľov **prierezových tém** bolo vo väčšine ZŠ preukázateľné. Pri napĺňaní cieľov tém sa využívala kombinácia viacerých foriem ako integrovaná súčasť obsahu jednotlivých oblastí vzdelávania. Ojedinele ich vyučovali ako samostatné predmety (*environmentálna výchova*, *regionálna výchova a ľudová kultúra* či *dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke*) alebo prostredníctvom projektov. Celkové i čiastkové kompetencie NŠFG mala prevažná väčšina škôl implementované do UO vybraných predmetov alebo sa plnili formou projektov. Rozvoj zručností žiakov v oblasti finančného vzdelávania bol podporovaný využívaním dostupných učebných pomôcok, online aplikácií, webových portálov, organizovaním súťaží a rozmanitých aktivít. V 16 % škôl absentovalo zapracovanie niektorej z prierezových tém alebo NŠFG, niekde spôsob ich začlenenia do obsahu jednotlivých predmetov bol formálny, nevytváral predpoklad na plnenie ich špecifických cieľov.

Úpravu podmienok VaV pre žiakov so ŠVVP mali školy v ŠkVP prevažne rozpracované, deklarovali rovný prístup k edukácii, primeraný rozvoj kľúčových kompetencií, dosiahnutie zodpovedajúceho stupňa vzdelania, začlenenie žiakov do kolektívov tried, do spoločnosti a bežného života. Personálne podmienky na pôsobenie odborných inkluzívnych tímov, ktoré poskytovali pedagogickú starostlivosť slaboprospeievajúcim žiakom a v prípade potreby aj poradenskú činnosť, boli vytvorené iba v 6 ZŠ. Reálny stav pedagogických i odborných zamestnancov podľa riaditeľov bol výrazne poddimenzovaný v kategóriách školský psychológ, školský logopéd, pedagogický asistent a sociálny pedagóg. V jednom prípade škola nezabezpečila 12 žiakom vzdelávanie v súlade s ich ŠVVP. Mali CPPPaP diagnostikované ZZ (*narušená komunikačná schopnosť*, *vývinové poruchy učenia*, *mentálne postihnutie s poruchami správania*) a ČŠPP odporúčané vzdelávanie formou školskej integrácie. V ďalších školách vypracované IVP nie vždy zodpovedali odporúčaniam zariadení výchovného poradenstva a prevencie, neboli úplné a výpovedné, obsah a rozsah učiva v nich nebol prispôsobený aktuálnym možnostiam, individuálnym schopnostiam a predpokladom jednotlivca. Negatívnym zistením vo vzťahu k inkluzívnemu vzdelávaniu bolo v jednej škole vyčleňovanie niektorých žiakov so ZZ z kolektívu napriek tomu, že v triedach boli nízke počty žiakov a učitelia mali možnosť využívať služby podporného tímu aj počas vyučovacích hodín. Zo zistení z priameho pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu vyplynulo, že takmer na polovici sledovaných hodín učitelia nevytvárali primerané podmienky pre optimalizáciu učebnej záťaže žiakov so ZZ s ohľadom na ich individuálne schopnosti a potreby.

V 14 % ZŠ nevenovali úprave podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo SZP a z MRK cieľnú pozornosť. Iba niektoré mali vypracované kompenzačné programy, ktoré zohľadňovali ich vekové a individuálne osobitosti. V ŠkVP jednej školy chýbali údaje o základných podmienkach VaV žiakov pochádzajúcich zo SZP, ktorí tvorili takmer 50 % všetkých žiakov.

Scieľom zabezpečiť pre žiakov so ŠVVP a z MRK systematickú prípravu na vyučovanie a rozvíjanie ich špecifických záujmov zaistili v niektorých subjektoch na prvom stupni celodenný výchovný systém, pobyt v ŠKD. Reálne kluby navštevovalo iba 14,5 % žiakov z MRK a 39,6 % ostatných žiakov, prevažne z prvého stupňa.

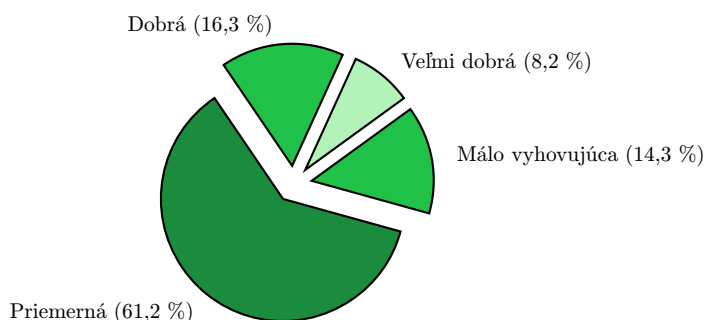
**Graf 17** Celková úroveň vypracovania ŠkVP



V oblasti **riadenie školy** boli osobitne posudzované procesy *pedagogického riadenia, vnútorného systému kontroly a hodnotenia, formovania klímy a kultúry školy, zabezpečovania služieb školy*.

V 4 subjektoch dosiahlo riadenie školy veľmi dobrú úroveň, v 8 dobrú a na priemernej úrovni bolo v 30 subjektoch. Málo vyhovujúcu úroveň dosiahlo v 7 školách.

**Graf 18** Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Nedôsledné plánovanie stratégie **vnútorného systému kontroly a hodnotenia** oslabovali vo viac ako polovici subjektov procesy súvisiace s hodnotením kvality pedagogického riadenia, vo VaV, najmä s uplatnením efektívnych stratégií vo vyučovaní. Riaditelia nevenovali pozornosť analyzovaniu výsledkov kontrolnej činnosti (65 % ZŠ), prijímaniu opatrení najmä smerom k skvalitneniu edukácie (65 % ZŠ) a kontrole ich plnenia (82 % ZŠ). Prijímanie opatrení na zlepšenie daného stavu sa realizovalo bez jeho rozboru, chýbala komplexná analýza a hodnotenie dosiahnutých výsledkov žiakov, vrátane menej úspešných žiakov. Vo výraznej väčšine škôl prijímali opatrenia zamerané skôr na nepodstatné, formálne nedostatky ako na procesuálne chyby s negatívnym dosahom na úroveň sledovaných procesov. Viac ako tretina subjektov nedodržiavala formy, postupy a kritériá stanovené vo vnútornom systéme kontroly a hodnotenia žiakov. Nie vždy zohľadňovali ich vekové a individuálne osobitosti a neprihliadali na mentálnu i fyzickú disponovanosť. Ojedinele neboli zákonní zástupcovia žiaka priebežne informovaní



preukázateľným spôsobom o mimoriadnom zhoršení prospechu a správania žiaka. Transparentne vypracovaný vnútorný systém kontroly a hodnotenia PZ nemalo 20 % ZŠ. Niekde nestanovili kritériá na posúdenie kvality práce učiteľov, nesledovali ich záujem zvyšovať si svoje profesijné kompetencie a uplatňovať nové poznatky a zručnosti v edukačnom procese.

Komplexné **sebahodnotenie** na základe vlastnej stratégie a plánu rozvoja kvality výchovno-vzdelávacieho procesu subjekty nevykonávali. Riaditelia v informačnom dotazníku zadanom ŠŠI uviedli, že považujú autoevalváciu za účinný nástroj zvyšovania kvality práce školy. Informácie o metódach a prostriedkoch monitorovania kvality školy získalo 27 % vedúcich PZ v rámci funkčného vzdelávania v MPC, 12 % počas vzdelávania v ŠPÚ alebo 25 % od zriaďovateľov či 18 % od MŠVVaŠ SR.

Členovia **metodických orgánov** menej aktívne participovali na systematickej analýze výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov a následne na stanovení konkrétnych nástrojov či určení metodických postupov na znižovanie školského neúspechu jednotlivcov. V 62 % subjektov neplnili metodické orgány svoju metodickú, kontrolnú a vzdelávaciu funkciu, nemali stanovené podporné stratégie VaV žiakov vrátane žiakov z rizikových skupín v rámci jednotlivých predmetov. Nekooperovali pri zavádzaní nových moderných didaktických postupov, efektívnych učebných stratégií. Niektoré metodické orgány do plánu svojej činnosti síce zaradili aj problematiku vzdelávania žiakov so ŠVVP a menej úspešných žiakov, avšak úrovňou ich výchovno-vzdelávacích výsledkov sa zapodievali len formálne. Často zotrvali iba v konštatačnej rovine, bez analýzy zistení, nemali stanovené jednoznačné návrhy činností a postupov viažucich sa ku konkrétnym problémom. V plánoch činnosti metodických orgánov boli uvedené rôzne spôsoby metodickej podpory, reálne však interné vzdelávanie, na ktorom by členovia participovali, bolo realizované len výnimočne iba v 22 % subjektov.

**Ročné plány vzdelávania** PZ sa zameriavali najmä na prehĺbovanie, zdokonaľovanie a rozširovanie ich profesijných kompetencií. Za ostatné dva roky sa na vzdelávaní v oblasti uplatňovania aktivizujúcich a inovatívnych metód v edukácii zúčastnilo 21 % PZ, zameraných na rozvíjanie funkčných gramotností 14 %, na inklúziu 15 % a na rozvoj transverzálnych zručností 13 %. Vedúci PZ nevenovali náležitú pozornosť skutočnosti, či učitelia získané poznatky a zručnosti uplatňovali v edukácii, nekládli dôraz na zmysluplnosť a účinnosť odovzdávania skúseností, poznatkov a informácií z absolvovaných externých vzdelávaní.

**Kultúru škôl** pozitívne ovplyvňovalo množstvo organizovaných školských a mimoškolských aktivít, projektov. V záujme skvalitnenia neformálneho vzdelávania mali žiaci možnosť zmysluplne tráviť voľný čas činnosťou v záujmových útvaroch, zapájať sa do vedomostných súťaží, predmetových olympiád. Subjekty sa prezentovali školskými časopismi, rozvíjali kontakty s inými organizáciami a inštitúciami.

**Klíma škôl** bola ovplyvnená kvalitou interpersonálnych vzťahov medzi PZ navzájom, medzi učiteľmi a žiakmi. Odpovede 757 PZ v anonymných dotazníkoch zadaných ŠŠI potvrdili uzavretú klímu v 10 % ZŠ. V ostatných subjektoch sa pedagogické kolektívy vyznačovali súdržnosťou, vzájomnou dôverou, angažovanosťou PZ, ústretovým správaním riaditeľov. Kvalita vzťahov medzi zamestnancami školy vplývala najmä na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Z odpovedí 1 273 žiakov 8. a 9. ročníka v dotazníkoch zadaných ŠŠI však vyplynulo, že vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania v 63 % ZŠ oslaboval najmä menej ústretový vzájomný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi. V 69 % ZŠ v edukácii kriticky vnímali nezáujem učiteľov o ich voľnočasové aktivity a nezáujem poskytovať im poradenstvo ako využiť svoje záľuby pri voľbe ďalšieho vzdelávania na SŠ či budúceho povolania. Nedocenenou oblasťou v 35 % ZŠ sa javilo aj budovanie partnerských vzťahov so zákonnými zástupcami žiakov s dôrazom na posilňovanie vzájomnej dôvery a spolupráce.

Najslabším článkom riadenia bola oblasť **služby školy**. Systém ich poskytovania nebol strategicky orientovaný na prácu so žiakmi so zreteľom na ich podporu a odstraňovanie neúspechov vo vzdelávaní. Na koordinovaní čiastkových úloh sa podieľali pedagogickí a odborní zamestnanci,

ktorí organizovali široké spektrum výchovných a preventívnych aktivít, ich činnosť však nebola vzájomne prepojená.

**Výchovné poradenstvo** v oblasti osobnostných, sociálnych, vzdelávacích a iných školských problémov žiakov zabezpečovali v neploorganizovaných školách zväčša riaditelia, v 31 ploorganizovaných ZŠ ho vykonávali PZ. Takmer v 20 % subjektov vykazoval systém poskytovania výchovného poradenstva výrazné nedostatky, nebol orientovaný na prácu s menej úspešnými žiakmi vo vzdelávaní, na prácu so žiakmi z MRK, so ZZ. Zo zistení ŠŠI vyplynulo, že viac ako tretina žiakov výchovného poradcu nepoznala a 84 % sa s ním vôbec nestretlo, nekonzultovali žiaden problém, nepotrebovali žiadnu radu.

V ploorganizovaných školách zabezpečovali **kariérové poradenstvo** PZ, ktorí boli súčasne ustanovení do funkcie výchovného poradcu, v 3 ZŠ ustanovili samostatnú funkciu kariérového poradcu. Systémové chyby sa prejavili najmä v plánovaní a projektovaní poradenskej činnosti, čo negatívne ovplyvňovalo aj stanovovanie reálnych vzdelávacích a profesionálnych cieľov jednotlivcov. Pre väčšinu žiakov bola transparentnosť informácií o činnosti kariérového poradcu nedostatočná. Konzultácií s ním orientovaných na pomoc pri rozhodovaní sa o ďalšom štúdiu sa zúčastnilo len málo zákonných zástupcov a žiakov. Kvalitu poskytovaných služieb oslaboval aj nižší záujem poradcov absolvovať vzdelávacie aktivity, ale aj skutočnosť, že obsah vzdelávania im neposkytoval dostatok potrebných informácií (najmä z oblasti rozvíjania študijno-profesijných záujmov jednotlivcov, vytvárania kariérových plánov, poskytovania podpory skupinám žiakov, ktorým vo vyššej miere hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky).

V 17 subjektoch posilnili poskytovanie poradenských služieb činnosťou **špeciálneho pedagóga** zameranou na zabezpečenie špeciálnopedagogickej podpory žiakom so ZZ formou odborných intervencií a vyučovaním špecifických predmetov, na poskytovanie individuálnej i skupinovej starostlivosti. Špeciálni pedagógovia napomáhali eliminovať edukačné bariéry žiakov, sústreďovali sa na reedukáciu ich vývinových porúch učenia a kompenzáciu hendikepu najmä žiakov prvého stupňa.

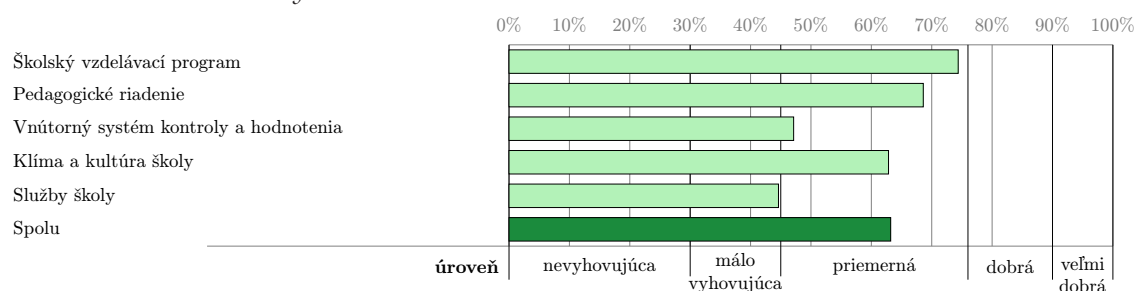
V 7 ZŠ pôsobili **školskí psychológovia**, orientovali sa na vykonávanie individuálnej alebo skupinovej terapie na triednických hodinách, na skúmanie, ovplyvňovanie a prognostické hodnotenie správania sa všetkých skupín žiakov. Iba v 1 ZŠ v rámci vytvoreného podporného tímu pre inkluzívne vzdelávanie zabezpečoval odbornú pomoc žiakom aj **sociálny pedagóg**.

**Koordinátori vo VaV** (koordinátori prevencie) plnili úlohy školského poradenstva v otázkach prevencie drogových a iných závislostí i šikanovania. Venovali sa plneniu úloh, ktoré vychádzali z požiadaviek národných programov zameraných na ochranu fyzického a psychického zdravia, prevenciu kriminality, zdravého životného štýlu. Napriek širokému spektru ponúkaných aktivít a činností viac ako polovica z 1 410 žiakov 6. a 7. ročníka v dotazníku zadanom ŠŠI uviedla, že koordinátora nepoznala. Primárna prevencia vo viac ako polovici škôl nebola komplexná a podporovaná kontinuálnym uplatňovaním výchovných, psychologických a psychoterapeutických metód. Systematický celoplošný monitoring zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania nevykonávalo až 40 % škôl. Z rozhovorov s koordinátormi a riaditeľmi škôl, ako aj z predložených záznamov vyplynulo, že výsledky monitoringu vyhodnocovali iba štatisticky, k zisteným nedostatkom prijímali málo konkrétne opatrenia, ktorých účinnosť ďalej nesledovali.

**Súbory dokumentov** z oblasti riadenia a procesov výchovy a vzdelávania malo vypracované a prerokované v pedagogickej rade a v rade školy 96 % sledovaných subjektov. **Výkon štátnej správy v prvom stupni** v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej i cirkevnej škole sa realizoval prevažne v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi. V 16 % subjektov riaditelia buď nevydali príslušné rozhodnutia, alebo ich vydali bez zákonom stanovených náležitostí. Rozhodnutie o povolení vzdelávania mimo územia SR v aktuálnom školskom roku vydali riaditelia 118 žiakom, z nich 11 z MRK. Mimo územia SR sa celkovo vzdelávalo 397 žiakov, z nich 23 z MRK. Pedagogická dokumentácia bola prevažne vedená na predpísaných tlačivách

vydaných ministerstvom školstva trvalým spôsobom. V 18 % ZŠ boli vo vedení pedagogickej dokumentácie zistené viaceré nedostatky, v čase inšpekčného výkonu im bol poskytnutý priestor na ich odstránenie.

**Graf 19** Riadenie školy

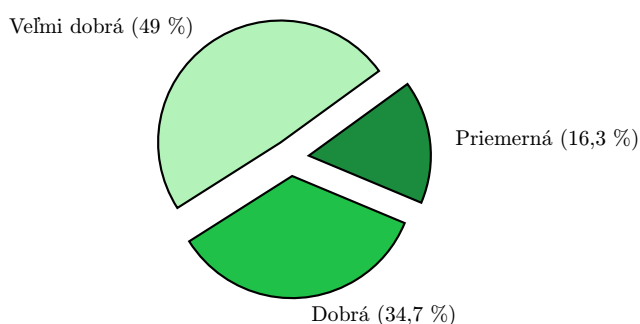


*Riadenie školy dosiahlo celkovo v školách priemernú úroveň.*

V sledovaných školách vytvárali v súlade s cieľmi stanovenými v ŠkVP prevažne vhodné **personálne, priestorové, materiálno-technické podmienky a podmienky na zaistenie BOZ** žiakov v školskom prostredí.

Na veľmi dobrej úrovni boli podmienky výchovy a vzdelávania v **24** subjektoch, dobrú úroveň dosiahli v **17** ZŠ, v **8** boli na priemernej úrovni.

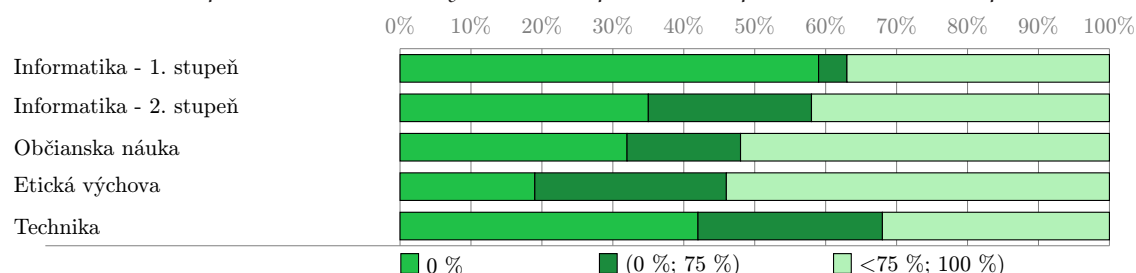
**Graf 20** Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Vedúci PZ prevažne spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie, ojedinele neabsolvovali funkčné/funkčné inovačné vzdelávanie. Výchova a vzdelávanie boli v školách celkovo zaistené učiteľmi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky. V 3 ZŠ pôsobili 4 PZ, ktorí nezískali vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v požadovanom študijnom odbore. **Odbornosť vyučovania** zaistili v subjektoch celkovo na **88,9 %** (v nultom ročníku na 66,7 %, v špeciálnych triedach na 74,5 %, v primárnom vzdelávaní na 93,4 %, v nižšom strednom vzdelávaní na 85,6 %). V niektorých školách s vyšším počtom žiakov zo SZP a z MRK pretrvávali problémy so zabezpečením výchovno-vzdelávacej činnosti vyučujúcimi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky a so stabilizovaním pedagogického kolektívu. Aj keď riaditelia umožnili pedagógom, ktorí nezískali vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa alebo ho získali v inom ako požadovanom odbore štúdia, doplniť si vzdelanie, tí po jeho dosiahnutí zväčša pracovný pomer v škole ukončili. Nezaistenie odbornosti vyučovania predmetov v nultom ročníku (0 %) a v špeciálnych triedach predmetov rozvíjanie komunikačných schopností a rozvíjanie grafomotorických zručností – 0 %, VLA – 33,3 %, OBN – 25 % oslabovalo rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov najmä komunikačných, sociálnych a občianskych. V bežných triedach primárneho vzdelávania nebola odbornosť vyučovania predmetov INF (v 29 ZŠ), ETV a PVC (v 6 ZŠ) a v nižšom strednom vzdelávaní v predmetoch INF a FYZ v 11 ZŠ, THD v 13 ZŠ, CHE v 5 ZŠ, OBN v 10 ZŠ, ETV v 5 ZŠ, HUV v 9 ZŠ a VYV v 7 ZŠ zabezpečená vôbec (0 %), čo oslabovalo komplexné rozvíjanie občianskych a sociálnych

spôsobilostí, poznávanie demokratických hodnôt, podporovanie kreativity žiakov a ich kultúrneho povedomia. Na druhom stupni obmedzovalo rozvíjanie digitálnych zručností, nadobúdanie pracovných návykov, manuálnych zručností a profesionálnu orientáciu žiakov aj neodborné vyučovanie predmetov INF – 69,1 %, OBN – 60,8 %, ETV – 58,6 %, THD – 41,1 %.

**Graf 21** Zabezpečenie odbornosti vyučovania v predmetoch prvého a druhého stupňa



Vzhľadom na počet žiakov a realizáciu cieľov ŠkVP nemalo 10 % škôl primerane vybudované základné **vnútorné i vonkajšie priestory**. Čiastočnú úpravu vstupných priestorov (*nájazdová rampa, výťah*) s ohľadom na vzdelávanú skupinu žiakov so ZZ zabezpečilo 33 % ZŠ, ďalšie priestory bezbariérovu neupravili. V jednej neplnoorganizovanej ZŠ sa z dôvodu nedostatočných priestorov vzdelávalo 60 žiakov z MRK v dvoch zmenách.

Plniť obsah a ciele prírodovedných predmetov umožňovalo v plnoorganizovaných školách zriadenie odborných učební na realizáciu praktických cvičení, laboratórnych prác a experimentálnej činnosti. Niekde ich nezriadenie oslabovalo formovanie pozitívnych postojov žiakov k prírodným vedám, rozvíjanie ich praktických zručností a prírodovednej gramotnosti pomocou objavovania, bádania či experimentovania.

Plniť ciele a obsah vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce*, rozvíjať praktické zručnosti a tým formovať profesijnú orientáciu žiakov umožňovali zriadené dielne, cvičné kuchynky, školské pozemky. Priestory škôl boli využívané v súlade so stanovenými rozvrhmi hodín a prevádzkovými poriadkami a v čase mimo vyučovania na organizovanie záujmovej činnosti, športových aktivít, súťaží a kultúrnych programov, pre aktivity ŠKD, ZUŠ.

Vlastnú telocvičňu nemali vybudovanú takmer všetky neplnoorganizované školy, vyučovali v náhradných nezariadených priestoroch.

Vybavenie priestorov štandardnými učebnými pomôckami vo vzťahu k obsahu vyučovania jednotlivých predmetov absentovalo v 20 % subjektov. Ojedinele nezabezpečili niektoré učebnice pre vyučovacie predmety na prvom alebo druhom stupni a pre žiakov v špeciálnych triedach (6 % ZŠ). Niekde chýbalo telocvičné náradie a náčinie, demonštračné a žiacke učebné pomôcky na realizovanie experimentov a praktických ukážok. Digitálne zručnosti jednotlivcov sa mohli v školách rozvíjať vďaka primeranému vybaveniu didaktickou technikou, vrátane IKT.

V 10 % subjektov **školské poriadky** neprerokovali s orgánmi školskej samosprávy alebo v pedagogickej rade, na ich tvorbe či revízii žiaci, pedagógovia i zákonní zástupcovia prevažne neparticipovali. V 27 % ZŠ neboli dokumenty obsahovo komplexne spracované, neposkytovali primerané podmienky pre vytváranie bezpečného školského prostredia a vzájomne optimálnych vzťahov medzi všetkými aktérmi vzdelávania. Problematiku BOZ mali niektoré subjekty rozpracované aj v interných predpisoch, prostredníctvom ktorých zabezpečovali organizáciu a vnútorný život školy.

**Žiacku školskú radu** ustanovili v 55 % z 31 plnoorganizovaných ZŠ. Členovia rád pracovali pod vedením koordinátorov a ich činnosť sa zameriavala na navrhovanie aktivít do plánu práce školy a na pomoc pri organizovaní tradičných podujatí. Menej pozitívne sa javili skutočnosti, že takmer tretina členov vôbec nespolupracovala s výchovným poradcom pri riešení konfliktných vzťahov medzi žiakmi v triednych kolektívoch.

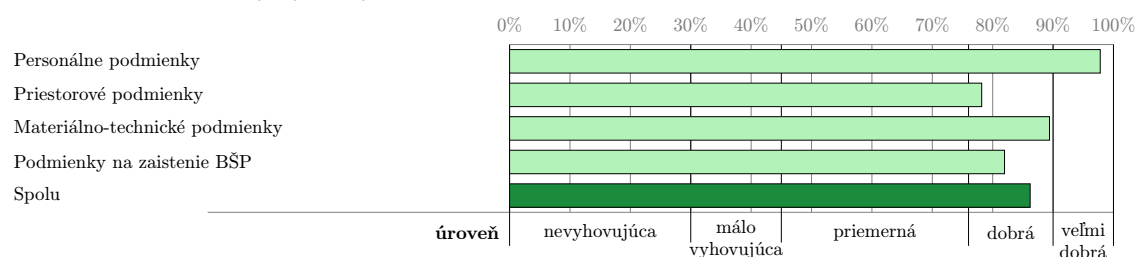


Nastavený systém preventívnych opatrení zameraných na predchádzanie a znižovanie výskytu rizikového správania žiakov vo viac ako polovici subjektov nebol komplexný. Na základe vyhodnotenia dotazníka zadaného ŠŠI žiakom 6. a 7. ročníka možno konštatovať prítomnosť šikanovania v každej zo sledovaných škôl. Šikanovanie sa dotýkalo celej školskej komunity, vyskytovalo sa v priestoroch škôl počas vyučovania i počas cesty žiaka do školy a zo školy. Takmer 15 % respondentov (čo predstavuje každého siedmeho žiaka) svojou odpoveďou potvrdilo, že boli šikanovaní. S uvedenou problematikou úzko súviseli aj inšpekcie vykonané na základe podnetu v 2 ZŠ. Zo zistení vyplynulo, že pedagogické kolektívy sa otázkou BOZ žiakov nezaoberali dôsledne. Komplexne nerozpracovali prevenciu a riešenie šikanovania v zmysle platnej smernice. Neposkytovali všetkým aktérom vzdelávania potrebné informácie o spôsoboch aktívnej ochrany pred negatívnymi sociálno-patologickými javmi a informácie o konkrétnych činnostiach zjavne ohrozujúcich zaistenie ich BOZ, čo sa následne negatívne prejavilo v pretrvávajúcom problematickom správaní jednotlivcov.

Výraznejšie nedostatky v dodržiavaní **organizácie vyučovania** sa vyskytli v 22 % subjektov. Nebol dodržaný najvyšší počet žiakov v triede, maximálny počet žiakov v skupinách pri vyučovaní predmetov ANJ a INF, stanovený začiatok a koniec vyučovania, dĺžka vyučovacích hodín a obedňajšej prestávky, stanovený maximálny počet hodín v jednom slede alebo počet hodín v jednom dni.

Vychádzky, exkurzie či výlety boli zväčša uskutočňované v súlade s vypracovanými smernicami o ich organizovaní, s informovaným súhlasom zákonného zástupcu a žiaci boli preukázateľne poučení o BOZ.

**Graf 22** Podmienky výchovy a vzdelávania



**Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách na dobrej úrovni.**

Priame pozorovanie edukácie sa cielene zameralo na sledovanie procesov súvisiacich s učením sa žiakov na hodinách predmetov vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb*.

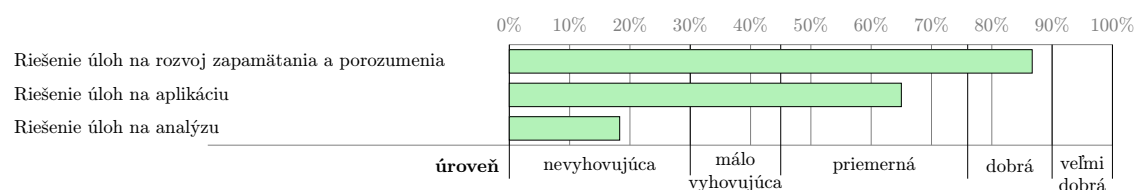
Procesy súvisiace s rozvíjaním **klúčových kompetencií**, s uplatňovaním stratégií, spôsobov a foriem vedúcich k činnostnému učeniu sa žiakov boli sledované na **15** hodinách v nultom ročníku a **23** v špeciálnych triedach, na **1 234** hodinách v ročníkoch primárneho vzdelávania a **1 317** hodinách v ročníkoch nižšieho stredného vzdelávania.

Výchovno-vzdelávací proces dosiahol v **2** subjektoch dobrú úroveň, v **33** priemernú, v **12** málo vyhovujúcu a v **2** nevyhovujúcu.

**Graf 23** *Priebeh výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach*

Žiaci **nultého ročníka** boli adaptovaní na školské prostredie a režim dňa, zvládali základné hygienické, pracovné a samoobslužné návyky. Preukázali **komunikačné spôsobilosti** adekvátne veku, skúsenostiam a prostrediu, z ktorého pochádzali. Na podnety v ústnej i písomnej podobe odpovedali s porozumením, prevažne jednoduchými vetami alebo jedným slovom. Väčšina sa vyjadrovala po obsahovej i formálnej stránke menej kultívovane, často používali nespisovné výrazy. Do rozhovorov a komunikačných aktivít sa však zapájali ochotne a bezprostredne. Čítanému textu porozumeli a na základe stimulačných otázok dokázali identifikovať jeho kľúčové slová alebo jednoduchý text interpretovať. Iba málo z nich ho vedelo aj zhodnotiť z hľadiska významu jeho informácií pre ďalšie písomné, výtvarné či pohybové využitie. V škole s vyučovacím jazykom maďarským v dôsledku menej rozvinutej aktívnej slovnej zásoby dokázali žiaci pracovať s textom a prezentovať osvojené poznatky iba s pomocou učiteľa a vhodne kladených podnetných otázok.

V edukácii bolo najmenej podporované rozvíjanie **poznávacích kompetencií**. Takmer všetci žiaci vedeli riešiť primerane náročné úlohy na zapamätanie a porozumenie, čo im umožnilo zažiť úspech a zároveň ich podnecovalo k aktivite v učení sa. Osvojené poznatky dokázali niektorí samostatne použiť aj v aplikačných úlohách, viacerí však len s pomocou učiteľa, prípadne pedagogického asistenta. S nadšením ukazovali svoje schopnosti v speve, recitácii alebo spontánnom rozprávaní o svojich zážitkoch či dokázali odpovedať na otázky učiteľa. Počas práce s rôznym drobným, prírodným materiálom preukázali základné pracovné zručnosti a návyky, ktorých osvojenie im výrazne uľahčovalo zvládať aj sebaobslužné činnosti. Sporadicky zadané úlohy zamerané na analýzu (3 % hodín) dokázali riešiť len jednotlivci s výraznou pomocou vyučujúceho.

**Graf 24** *Úroveň poznávacích kompetencií v nultom ročníku*

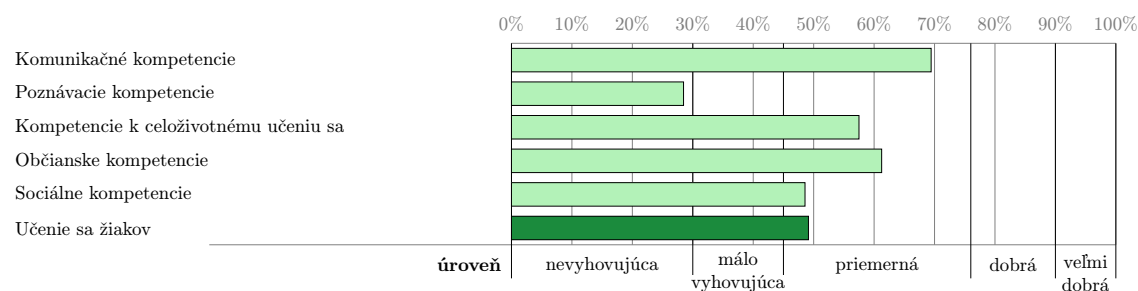
Rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu** sa bolo posilňované najmä povzbudzovaním, motivačným hodnotením, oceňovaním žiakov. Jednotlivci pristupovali k vykonávaniu frontálnych činností či k samostatnej práci zväčša zodpovedne, avšak uvedomiť si chyby a identifikovať ich príčiny nevedeli. V súčinnosti s vyučujúcim dokázali podať jednoduchú sebareflexiu svojich výkonov formuláciou krátkych viet, alebo využili na vyjadrenie svojich pozitívnych/negatívnych pocitov neverbálnu komunikáciu či rôzne symboly, obrázky. Vyváženú chválu a kritiku od učiteľa veku primerane prijímali.

Zaraďovanie rozmanitých aktivít a činností vedúcich žiakov k vzájomnému počúvaniu sa, k vyjadrovaniu svojich pocitov, postojov, názorov vytváralo na hodinách vhodné podmienky pre rozvíjanie **občianskych kompetencií**. Jednotlivci sa však nedokázali sústrediť, pozorne

počúvať vyjadrenia spolužiakov. Samostatne nevedeli obhájiť svoje vlastné pocity, názory a skúsenosti súvisiace s vykonávanou činnosťou.

Pozitívom pri rozvíjaní **sociálnych kompetencií** bolo upriamenie žiakov na dodržiavanie dohodnutých pravidiel správania sa a rešpektovanie pokynov. V rámci ojedinele zaradenej tímovej práce viacerí nepreukázali schopnosť spoločne pracovať, schopnosť vzájomne konštruktívne komunikovať. Menej istoty preukázali aj pri prezentovaní výsledkov práce skupiny.

**Graf 25** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií vo vybraných predmetoch v nultom ročníku

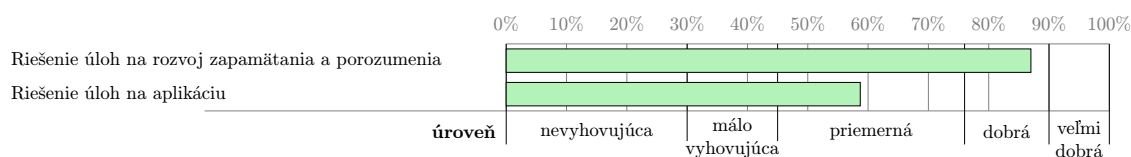


*Učenie sa žiakov v nultom ročníku bolo celkovo na priemernej úrovni.*

Štátna školská inšpekcia sledovala v školách aj procesy súvisiace s vytváraním primeraných podmienok pre zabezpečenie kvality vzdelávania žiakov zo SZP, osobitne ich vzdelávania v nultom ročníku. V predchádzajúcom školskom roku 2018/2019 malo zo sledovaných 49 ZŠ zriadené triedy nultého ročníka iba 10 % subjektov. Navštevovalo ich 47 žiakov zo SZP, z nich bolo 11 z MRK. V aktuálnom školskom roku pokračovalo vo vzdelávaní v bežných triedach prvého ročníka 42 žiakov (89 %), 1 sa vzdelával formou školskej integrácie a 4 boli opätovne zaradení do nultého ročníka na základe rediagnostického vyšetrenia a odporúčania príslušného CPPPaP. Riaditelia škôl na základe svojej niekoľkoročnej praxe konštatovali, že väčšina zo žiakov začínajúcich povinnú školskú dochádzku v nultom ročníku ju ukončila predčasne, v 7. alebo v 8. ročníku, najmä z dôvodov nepravidelnej dochádzky na vyučovanie, negovania domácej prípravy či nezaujmu rodičov podporovať ich vo vzdelávaní. Ďalšie príčiny neprospievania žiakov napríklad podmienené školou neidentifikovali.

Žiaci s MP vzdelávaní v **špeciálnych triedach** primerane svojmu ZZ **komunikovali**, vyjadrovali sa jednoslovné alebo v jednoduchých vetách, reagovali na podnecujúce otázky učiteľa. Nesprávne odpovede dokázali zväčša samostatne korigovať. Pri písomnej komunikácii potrebovali výraznejšiu pomoc a povzbudenie. Počas práce s textom prezentovali osvojenú techniku čítania s porozumením, pričom stupeň jej osvojenia závisel od rozsahu ich ZZ. Viacerí sa dokázali orientovať v prečítanom texte, vyhľadať kľúčové informácie a samostatne ho reprodukovať. Pri riešení ojedinele zadávaných úloh prostredníctvom interaktívnej tabule a pri získavaní a spracovávaní informácií z internetu mali niektorí z nich príležitosť preukázať aj osvojené základné digitálne zručnosti.

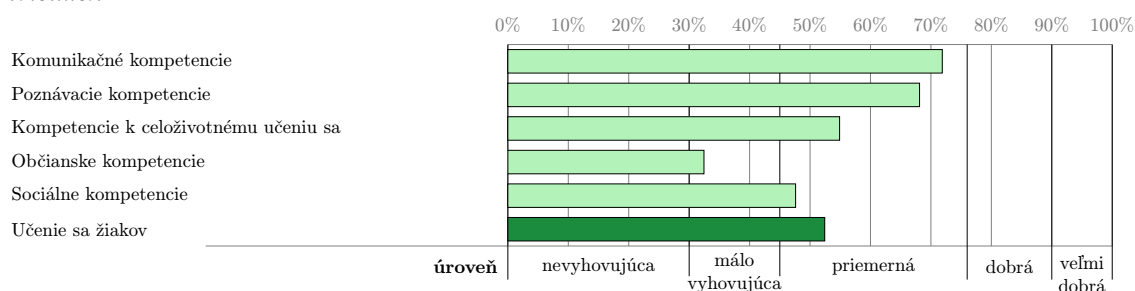
Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** bolo podporované podávaním učiva v logickom slede, postupne od jednoduchších informácií k zložitejším a s využitím vhodných metód pre vzdelávanie žiakov s MP. Účelné použitie učebných/kompenzačných pomôcok na viacerých hodinách podnecovalo žiakov k aktívnemu učeniu sa. V nižších ročníkoch dokázali riešiť úlohy na zapamätanie a porozumenie. Pri riešení aplikačných úloh a zadaní potrebovali výraznú pomoc učiteľa. Vo vyšších ročníkoch činnosti a úlohy prevažne vedeli vypracovať samostatne, prípadne si dokázali vzájomne pomáhať. Viacerým však poskytoval pomoc učiteľ alebo prítomný pedagogický asistent.

**Graf 26** Úroveň poznávacích kompetencií v špeciálnych triedach

Menej dôsledne bol na vyučovacích hodinách vytváraný priestor na zaradenie sebareflexívnych a hodnotiacich procesov, čo znižovalo kvalitu rozvíjania **kompetencií k celoživotnému učeniu sa**. V nižších ročníkoch neprejavovali žiaci výrazný záujem o aktívne učenie sa, zväčša si jeho význam neuvedomovali. Každé upozornenie učiteľa na nesprávnu odpoveď ich zneistilo, neúspech ich demotivoval. Pri samostatnej práci boli málo vytrvalí a iba s problémami plnili pokyny. Vo vyšších ročníkoch ochotnejšie korigovali svoje nesprávne odpovede a prejavili aj výraznejší záujem o zlepšenie výkonov.

Podpora rozvíjania **občianskych kompetencií** nebola systematická a premyslená. Jednotlivci mali málo príležitostí na vyjadrovanie vlastných názorov, postojov, a tým obmedzený priestor na vytváranie reálnych predstáv o živote, prírode a medziľudských vzťahoch. Prezentať svoj názor, pomenovať nedostatky, určiť silné a slabé stránky, vyjadriť, čo zvládli a čo dosiahli, vedeli iba s výraznou pomocou učiteľa, prípadne pedagogického asistenta. Takmer vôbec nedokázali spolužiaka aktívne počúvať a venovať náležitú pozornosť názorom, ktoré vyslovil.

V dôsledku uplatňovania metód a foriem práce, ktoré nie vždy smerovali k aktívnemu činnostnému učeniu sa a ojedinelého zaraďovania foriem skupinovej práce, mali žiaci málo príležitostí rozvíjať svoje **sociálne zručnosti**. Vo vyšších ročníkoch, počas rovesníckeho učenia vo dvojiciach sa vzájomne rešpektovali, boli k sebe tolerantní, preberali zodpovednosť za plnenie svojich úloh, snažili sa podať dobrý výkon. Výsledky vlastnej činnosti dokázali prezentovať pred spolužiakmi, avšak možnosť argumentovať, zdôvodniť ich správnosť nedostali.

**Graf 27** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií vo vybraných predmetoch v špeciálnych triedach

**Učenie sa žiakov v 12 špeciálnych triedach zriadených v 4 ZŠ bolo celkovo na priemernej úrovni.**

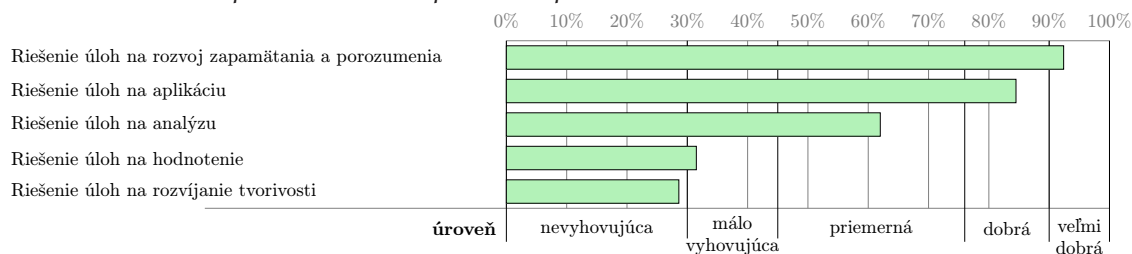
Žiaci v **primárnom vzdelávaní** mali počas edukácie dostatok príležitostí preukázať osvojené spôsobilosti v ústnom a písomnom vyjadrovaní, ovládanie a používanie spisovnej podoby jazyka i uplatňovanie odbornej terminológie v navodených komunikačných situáciách. Ojedinele, najmä v nižších ročníkoch, sa prejavili v ich ústnom i písomnom prejave nedostatky v dôsledku málo rozvinutej aktívnej slovnej zásoby. Odpovedali stroho, jednoslovné, používali slang, nárečie. Vyučujúci im nie vždy poskytovali dostatok priestoru na premyslenie odpovede, často sa uspokojili s ich jednoslovnou odpoveďou. V školách s vyučovacím jazykom maďarským v dôsledku absencie komunikatívneho princípu vyučovania jazyka (SJSJ, ANJ, MJL) nemali žiaci možnosť súvisle sa vyjadrovať pri jazykových hrách, v reálnych situáciách a odpovedať na otázky modelovými vetami pri opakovaní učiva. Pri práci s rôznymi druhmi súvislého textu porozumeli jeho obsahu, dokázali v ňom vyhľadávať základné informácie. Údaje z tabuliek, grafov, obrázkov vedeli identifikovať, spájať a údaje z počutého textu dekodovať. Zodpovedajúce analytické



a interpretačné zručnosti ukázali aj pri tvorbe osnovy textu. Na väčšine pozorovaných hodín (63 %) však nedostali príležitosť posúdiť text alebo význam získaných informácií, či vyjadriť sa k ich ďalšiemu využitiu. Preukázať osvojené **kommunikačné zručnosti** v oblasti používania digitálnych technológií pri získavaní nových informácií a ich spracovaní mohli žiaci iba na 35 % sledovaných hodín. Najmenej možností pracovať s IKT mali na hodinách SJSJL – 13 %, MAT – 24 % a SJJL – 34 %. Rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov bolo najviac podporované na predmetoch PDA (80,6 %), VLA (77,7 %), najmenej na hodinách SJSJL (53 %).

V oblasti rozvíjania **poznávacích kompetencií** preukázala prevažná väčšina žiakov schopnosť reprodukovať najmä osvojené fakty, pojmy, definície. Porozumeli obsahu učiva, čo sa potvrdilo pri riešení úloh vyžadujúcich reprodukciu zapamätaných poznatkov alebo ich vyjadrenia v inej podobe, či vlastnými slovami (92 % hodín). Dokázali samostatne alebo v interakcii s vyučujúcim úspešne používať už osvojené poznatky aj pri riešení aplikačných úloh, pri vysvetľovaní pojmov, javov alebo v hrových činnostiach simulujúcich reálne situácie zo života (84 % hodín). Úlohy vyžadujúce analýzu riešili prevažne s pomocou učiteľa, iba menej z nich prejavilo schopnosť hľadať súvislosti medzi informáciami a porovnávať vzťahy medzi nimi (61 % hodín). Otázky a úlohy zamerané na hodnotenie mali možnosť riešiť iba na necelú tretinu hodín, viacerí však z dôvodu jej zlej formulácie alebo poskytnutia neúplných informácií nedokázali vyjadriť či odôvodniť svoj úsudok. Ojedinele zadávané úlohy orientované na rozvíjanie schopnosti integrovať informácie, uvažovať o nich, vyslovovať hypotézy nedokázali žiaci samostatne riešiť, potrebovali pomoc učiteľa. Aktívne prejsť učebný potenciál a tvorivosť jednotlivcov limitovalo uplatňovanie málo efektívnych metód a foriem práce, ktoré ich nestimulovali k činnostnému učeniu sa. Nedostatočným diferencovaním zadávaných úloh a činností z hľadiska náročnosti a kvantity nezabezpečili vyučujúci optimálnu učebnú záťaž zohľadňujúcu individuálne schopnosti a možnosti každého jednotlivca. Najmä integrovaní žiaci so ZZ iba ojedinele zažívali pri riešení úloh a vykonávaní činností úspech, čo oslabovalo ich záujem o učenie.

**Graf 28** Úroveň poznávacích kompetencií v primárnom vzdelávaní



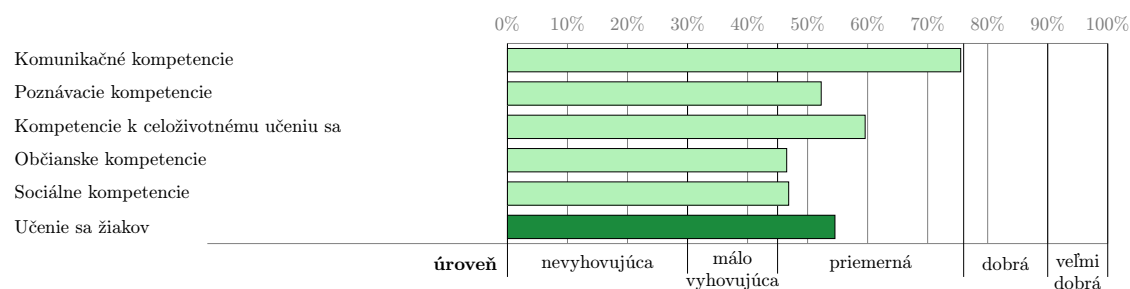
Rozvoj **kompetencií k celoživotnému učeniu** sa nebol v požadovanej miere stimulovaný vytváraním priestoru na formovanie hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností žiakov. V dôsledku tradičného vyučovania svoju autonómiu a iniciatívnosť mohli preukázať iba na 46 % hodín. Učitelia neposkytovali jednotlivcom slobodnú voľbu pri výbere činností a riešení úloh, prevažne usmerňovali prácu každého žiaka zadávaním presných a jasných pokynov. Tí samostatne alebo v skupine vykonávali činnosti a riešili úlohy, zriedka však prichádzali s originálnymi nápadmi a postupmi, väčšinou analogicky využívali pedagógom prezentované spôsoby práce. Pri hodnotení kvality výkonu jednotlivcov vyučujúci optimálne kombinovali chválu, povzbudenie a kritiku. S podporou poskytovanej spätnej väzby o získaných vedomostiach i nadobudnutých praktických zručnostiach si niektorí žiaci uvedomovali, identifikovali a korigovali chyby. Na väčšine hodín (66 %) však neboli cielene ku konštruktívnej práci s chybou vedení. Iba na menej ako polovici hodín (44 %) dokázali niektorí určiť svoje silné/slabé stránky a vyjadriť možnosti smerujúce k zlepšeniu sa v učení. Viacerí prejavili nespokojnosť a nedokázali svoj učebný výkon posúdiť.

Ojedinelé vytváranie príležitostí na vyjadrenie hodnotových postojov žiakov a nie vždy poskytnutý priestor na zdôvodňovanie, obhajovanie a argumentáciu neumožňovali primerane rozvíjať ich **občianske kompetencie**. Do vzájomných hodnotiacich konfrontácií mali možnosť vstupovať žiaci celkovo iba na 43 % hodín (najmenej na SJSJL, MJL, HUV, ANJ, TSV), nedokázali sa však

aktívne počúvať a v diskusii rešpektovať odlišné stanovisko spolužiaka. Stanovené pravidlá správania jednotlivci prevažne dodržiavali. V komunikácii so spolužiakmi aj s vyučujúcimi boli ústretoví.

Rozvíjať svoje **sociálne kompetencie** prostredníctvom kooperatívnych organizačných foriem vyučovania mohli iba na polovici zo sledovaných hodín. Pri tímovej práci preberali osobnú zodpovednosť za plnenie pridelených úloh a vzájomne si pomáhali. Výsledky spoločnej činnosti vedeli prezentovať, ale zdôvodniť ich už samostatne nedokázali. Na hodinách MAT, MJL, SJSL, HUV dosiahlo rozvíjanie sociálnych kompetencií málo vyhovujúcu úroveň.

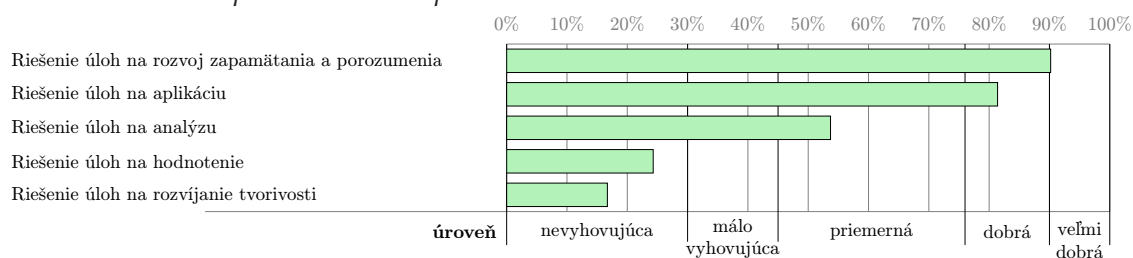
**Graf 29** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch v primárnom vzdelávaní



**Učenie sa žiakov v primárnom vzdelávaní bolo na priemernej úrovni.**

Väčšina žiakov v ročníkoch nižšieho stredného vzdelávania disponovala primeranými **komunikačnými spôsobilosťami**. Pri výmene informácií s vyučujúcimi i vo vzájomnej komunikácii sa vyjadrovali pohotovo a spisovne správne s použitím odbornej terminológie. Menšia časť z nich nedisponovala dostatočne rozvinutou a kultivovanou slovnou zásobou, čo sa prejavilo v strohých, často v jednoslovných odpovediach. Problémy mali najmä s vecným interpretovaním získaných informácií v logickom slede. Pri práci s printovým, auditívnym, súvislým i nesúvislým textom dokázali viacerí vyhľadať explicitné a implicitné informácie, identifikovať kľúčové slová a myšlienky. Takmer na tretine hodín nemali možnosť obsahovo i formálne texty analyzovať. Iba zriedka dostali príležitosť na hodnotenie textu, na vyvodzovanie záverov a vyslovenie hypotéz. Zmysluplne získavať a vymieňať si informácie prostredníctvom výučbových programov či internetu mali možnosť iba na 25 % hodín. Komunikačné kompetencie boli v edukácii rozvíjané na priemernej úrovni takmer na všetkých sledovaných predmetoch, málo vyhovujúca úroveň ich rozvíjania bola na hodinách SJSL.

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** malo nízku úroveň, málo vyhovujúcu na predmetoch RUJ, ANJ, DEJ, FYZ, CHE, HUV, MJL, OBN, SJL a na SJSL nevyhovujúcu. Iba na necelú polovicu zo sledovaných hodín boli integrovaným žiakom so ŠVVP poskytované podporné stimuly individualizovaním ich učebných postupov, diferencovaním činností úlohami s rozdielnou náročnosťou, rešpektovaním ich pomalšieho pracovného tempa. Učiteľmi boli stimulované kompetencie najmä na úrovni zapamätania, porozumenia, menej na úrovni aplikácie. Prevažná časť žiakov správne reprodukovala osvojené učivo, naučené pojmy a poučky. Vedeli riešiť úlohy na zapamätanie a porozumenie v rôznych doplnovacích cvičeniach, odlíšiť podstatné informácie od nepodstatných. Na podnetné otvorené otázky pohotovo reagovali, vlastnými slovami dokázali vysvetliť neznáme pojmy. Osvojené vedomosti a skúsenosti s menšími nedostatkami uplatňovali v neznámej situácii či v jednoduchých i náročnejších aplikačných úlohách. Ojedinele vypracovali jednotlivci samostatne aj zadané analytické úlohy. Učiteľmi časté preferovanie výkladovej vyučovacej metódy na úkor objavovania, experimentovania, minimálna frekvencia zadávania úloh na hodnotenie a tvorivosť a ojedinelé uplatňovanie efektívnych stratégií vyučovania znižovali aktivitu žiakov a neprispievali k rozvoju ich vyšších myšlienkových procesov.

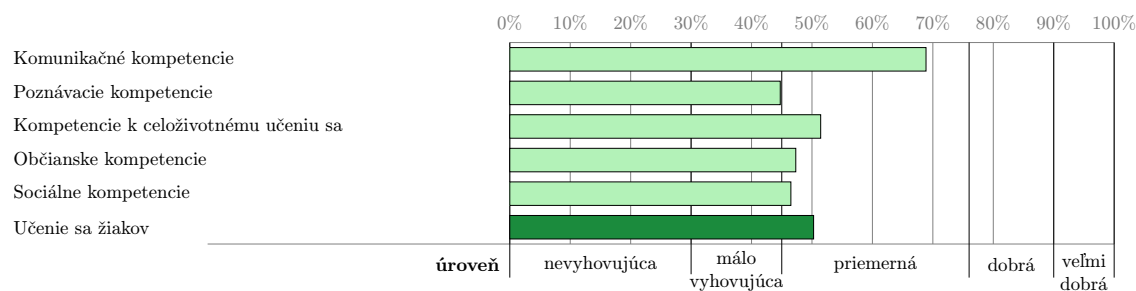
**Graf 30** Úroveň poznávacích kompetencií v nižšom strednom vzdelávaní

**Kompetencie k celoživotnému učeniu** sa boli na hodinách rozvíjané v obmedzenej miere. Žiaci počas individuálnej práce pri riešení teoretických alebo praktických úloh boli sústredení, samostatní. Pri ojedinele zadávanej skupinovej činnosti vzájomne spolupracovali, vymieňali si poznatky. Vlastnú iniciatívu výrazne neprejavovali, s novými riešeniami či nápadmi prichádzali iba ojedinele. Niektorí sa neisto vyjadrovali, boli pasívnymi prijímateľmi informácií bez zaangažovanosti a osobnej potreby seberealizácie. Pri konfrontácii s výsledkami spolužiakov zostal proces identifikácie chyby často bez spätnej väzby a zdôvodnenia správneho výsledku. Niektorí mali problém uvedomiť si chybné vyjadrenie/konanie či identifikovať jeho príčinu, ďalších rady a kritika vlastných výkonov nezaujímal, v ich reakcii sa prejavila aj apatia. Jednotlivci nedostali možnosť porovnať sa, posúdiť svoje napredovanie v učení alebo reagovať na hodnotiace výroky spolužiakov. Nedostatočná stimulácia zo strany pedagógov spôsobila, že len necelá tretina žiakov dokázala stručne primerane a objektívne posúdiť svoj výkon alebo spolužiakov pokrok v učení. Ostatným chýbala schopnosť zdôvodnenia, argumentácie. K efektívnosti učenia sa žiakov nie vždy prispievali aj uplatnené formy hodnotenia. Často absentovalo zdôvodnenie klasifikácie alebo naznačenie možností zlepšenia. Rozvíjanie kompetencií k celoživotnému učeniu sa dosiahlo na hodinách sledovaných predmetov priemernú úroveň, na nevyhovujúcej úrovni bolo na hodinách SJSL, MJL a na málo vyhovujúcej úrovni na HUV.

Pomerne málo pozornosti venovali vyučujúci aj oblasti **rozvíjania občianskych kompetencií**. Cielenejšie boli podporované iba na hodinách ETV, OBN, FYZ, CHE a THD. Viacerí žiaci pohotovo a so záujmom vyjadrovali počas motivačného či neformálneho rozhovoru svoje názory, sformulovali vlastné stanoviská na učebnú, aktuálnu spoločenskú tému alebo situáciu v triede. V navodenej diskusii o rozdielnych postojoch, názoroch zvyčajne iba niektorí dokázali svoje vyjadrenia obhájiť, dôsledkom čoho bola diskusia málo podnetná, neumožnila žiakom vzájomne posudzovať a následne korigovať stanoviská. Rozvíjanie občianskych kompetencií dosiahlo málo vyhovujúcu úroveň na hodinách predmetov ANJ, SJL a nevyhovujúcu úroveň na HUV, SJSL a MJL. Žiaci neboli vedení k zdôvodňovaniu a obhajobe vlastných hodnotových stanovísk a k posudzovaniu iných.

V oblasti podpory **sociálnych kompetencií** prevažovala najmä schopnosť jednotlivcov samostatne, individuálne pracovať a prebrať zodpovednosť za svoju prácu. Iba na štvrtine vyučovacích hodín mali príležitosť pracovať vo dvojiciach alebo v skupinách. Títo žiaci zväčša akceptovali dohodnuté pravidlá skupinovej práce, spolupracovali, pri vzájomnej interakcii či diskusii dodržiavali komunikačné konvencie. Výsledky dokázali prezentovať, argumentačne podložiť. Niektorí sa však k poskytnutej možnosti pracovať v skupine stavali pasívne, úlohy v stanovenom čase nesplnili a následne nedostali ani príležitosť výsledky prezentovať. Na hodinách DEJ, ETV, GEG, HUV, MAT, OBN, SJL dosiahlo rozvíjanie sociálnych kompetencií málo vyhovujúcu úroveň a na SJSL a RUJ nevyhovujúcu. Ich rozvoj oslabovalo uprednostňovanie frontálnych foriem práce s dominantným postavením učiteľa, nevedenie žiakov k uvedomelej participácii na spoločných úlohách, k zodpovednosti za plnenie úloh a obhájeniu výsledného riešenia.

**Graf 31** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch v nižšom strednom vzdelávaní



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

## 2.2 Kvalita služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva

Úloha sa plnila počas komplexných inšpekcií v 31 štátnych plnoorganizovaných ZŠ. Vyučovací jazyk slovenský malo 30 subjektov, vyučovací jazyk maďarský 1, 14 sídlilo na vidieku a 17 v meste.

Informácie o kvalite poskytovaných služieb v oblasti kariérového poradenstva sa získavali prostredníctvom rozhovorov s kariérovým poradcom, s náhodne vybranými žiakmi, štúdiom príslušnej dokumentácie, zadaním dotazníkov. Žiaci 8. a 9. ročníka (1 267) mali príležitosť vyjadriť v dotazníkoch svoje názory na úroveň a prínos poradenskej činnosti poskytovanej kariérovým poradcom a odbornými zamestnancami zariadenia CPPPaP. Kariéroví poradcovia v dotazníkoch posudzovali spoluprácu so zákonnými zástupcami žiakov, s CPPPaP a s inými subjektmi pri poskytovaní a výmene informácií o potrebách trhu práce.

Systém kariérového poradenstva platný od septembra 2019, vytvorenie samostatnej pozície kariérového poradcu a posilnenie jeho kompetencií neprinieslo v oblasti usmerňovania kariérového vývinu žiakov očakávané zmeny. V školách sa naďalej uplatňoval model, ktorý kumuloval úlohy výchovného i kariérového poradenstva. V 28 ZŠ úlohy vykonávali PZ, ktorí boli súčasne ustanovení do funkcie výchovného poradcu, v 3 ZŠ ustanovili samostatnú funkciu výchovného i kariérového poradcu. Všetci, okrem jedného, spĺňali kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti. Funkciu vykonávali prevažne viacero rokov, mali možnosť poznať žiakov školy i špecifiká sociálneho a kultúrneho prostredia, z ktorého pochádzali.

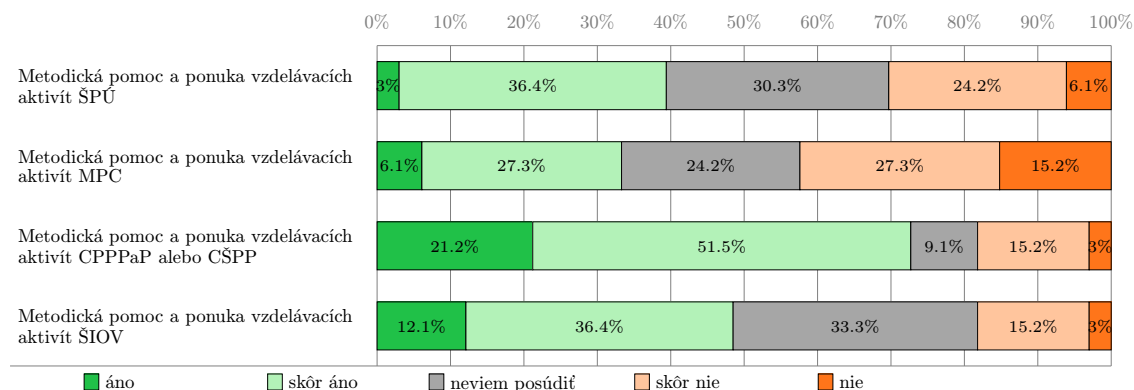
Systematické vzdelávanie v sledovanej oblasti absolvovalo iba 18 % poradcov. V dotazníkoch priznali, že ich účasť na vzdelávacích podujatiach bola často nepravidelná alebo sporadická. Odborných seminárov alebo konferencií sa nezúčastňovala pätina z nich a viac ako polovica sa nezapojila do žiadneho národného projektu. Zvyšovanie odborných kompetencií účasťou na národných projektoch potvrdila iba tretina oslovených. Viacerí nevedeli posúdiť metodickú pomoc ŠPÚ, MPC a ŠIOV z dôvodu, že ju nevyužívali a o ponuku vzdelávacích aktivít sa nezaujímal. Pozitívne hodnotili metodickú pomoc a ponuku školení CPPPaP alebo ČŠPP. Celkovo však medzi poradcami prevažovala nespokojnosť s prínosom ponúkaných vzdelávaní, najmä s nedostatkom potrebných informácií súvisiacich s ich činnosťou. Kvalitu poskytovaných služieb oslaboval nižší záujem kariérových poradcov zúčastňovať sa vzdelávacích aktivít, ale najmä skutočnosť, že vzdelávania neposkytovali dostatok informácií z oblasti rozvíjania študijnoprofesionálnych záujmov žiakov, vytvárania kariérových plánov, poskytovania podpory skupinám žiakov, ktorým vo vyššej miere hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky.

Optimálne **pracovné podmienky** pre výkon svojej poradenskej činnosti nemala takmer tretina poradcov. Chýbali im vyčlenené vlastné priestory, úprava úväzku nebola v súlade s nariadením vlády o miere vyučovacej povinnosti vo vzťahu k výchovnému/kariérovému poradenstvu alebo nemali upravený rozvrh hodín. Riaditelia škôl, ako to vyplynulo z rozhovorov, im zabezpečili vybavenie prostriedkami IKT, prístup k internetu a k informáciám na webových stránkach.



V dotazníku 82 % kariérových poradcov uviedlo, že nepovažovali prácu spojenú s kariérovým poradenstvom za náročnú, zrejme aj preto, že ju nevykonávali komplexným a vyčerpávajúcim spôsobom.

**Graf 32** Spokojnosť s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít



Vzájomnú **kooperáciu s pedagógmi** škôl charakterizovali kariéroví poradcovia v 16 % subjektov ako málo operatívnu, nekonštruktívnu. Prevažne kooperovali s triednymi učiteľmi 8. a 9. ročníka pri rozvíjaní študijno-profesijných záujmov žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP a pri plánovaní aktivít, besied, exkurzií či stretnutí so zákonnými zástupcami, na ktorých im poskytovali základné informácie súvisiace s voľbou povolania žiakov, s termínmi podávania prihlášok na SŠ.

V 16 % hodnotených subjektov nevenovali kariéroví poradcovia náležitú pozornosť rozvíjaniu **partnerstva so SŠ**. Informácie o odbornom vzdelávaní a príprave vo všetkých odboroch vzdelávania čerpali najmä z webových sídiel škôl alebo prostredníctvom besied a prezentácií učiteľov SŠ priamo v ZŠ (poskytovali informácie o možnostiach štúdia na SŠ, o formách vzdelávania v technických odboroch študijného alebo učebného odboru a o kritériách prijímacieho konania), či účasťou žiakov 8. a 9. ročníka na Dňoch otvorených dverí. S množstvom a obsahom poskytovaných informácií na webových stránkach škôl nebola spokojná takmer štvrtina poradcov.

Spolupráca kariérového poradcu a **zákonných zástupcov** žiakov stagnovala v 16 % škôl. Využívanie bežných foriem komunikácie (nástenky, webové sídlo, stretnutia zákonných zástupcov, individuálna komunikácia) nevzbudzovalo výrazný záujem rodičov o nadviazanie kontaktov so školou. Pomerne málo boli využívané aj individuálne konzultácie so zákonnými zástupcami.

Prevažná časť kariérových poradcov sa pri činnosti poradenstva riadila metodickými usmerneniami **CPPPaP**, zúčastňovali sa informačných stretnutí, kde získavali materiály a pomôcky pre poradenskú prácu v oblasti profesijnej orientácie žiakov. Zamestnanci centier zabezpečovali v školách besedy, prednášky a pre žiakov 8. a 9. ročníka diagnostiku s cieľom komplexne zisťovať ich študijno-profesijné predpoklady. Zväčša ju však absolvovali tí žiaci, ktorí ešte neboli rozhodnutí o správnosti výberu SŠ, resp. budúceho povolania alebo sa z dôvodu nezájmu zákonných zástupcov i samotných žiakov vôbec nevykonávala. Informácie o výsledku diagnostiky sprostredkúvali zákonným zástupcom zamestnanci poradenského zariadenia a školy ich poväčšine k dispozícii nemali. Získanie výsledkov diagnostiky bolo v značnej miere ovplyvnené ochotou a vôľou zákonného zástupcu, ktorý dával na diagnostikovanie žiaka súhlas. Využitelnosť výsledkov doteraz realizovanej diagnostickej činnosti potvrdilo v zadanom dotazníku 67 % opýtaných poradcov. Záznamy o spolupráci s CPPPaP alebo iné preukázateľné výstupy z nej nemali k dispozícii v 23 % subjektov.

Takmer polovica škôl pri zabezpečovaní informácií o možnostiach uplatnenia žiakov na trhu práce v regióne a v SR nenadviazala **spoluprácu** s príslušným oddelením **ÚPSVaR SR**. V dotazníku



40 % poradcov uviedlo, že mali nedostatok informácií, získavali ich len vo forme letákov a 9 % sa k výroku nevyjadriilo.

Viac ako polovica subjektov nadviazala **partnerstvá** so **zamestnávateľmi** zapojenými do duálneho vzdelávania, poskytovali žiakom a ich zákonným zástupcom informácie o duálnom vzdelávaní i o jeho výhodách. Partnerstvá s dobrovoľníckymi centrami nepodporovali až v 77 % ZŠ.

Kariéroví poradcovia neboli dostatočne kompetenčne pripravení na plnenie celej škály očakávaných činností, takmer tretina nemala vypracovanú **samostatnú víziu, stratégiu činnosti**. Poskytovanie kariérového poradenstva vykazovalo znaky formálnosti a celkový prístup k riešeniu problematiky profesijnej orientácie žiakov nebol cielený a premyslený. Systémové chyby sa prejavili v plánovaní a projektovaní poradenskej činnosti, čo negatívne ovplyvňovalo aj stanovovanie reálnych vzdelávacích a profesionálnych cieľov jednotlivcov. V hodnotených školách evidovali celkovo 10 709 žiakov, z nich 926 so ZZ, 362 zo SZP, 97 nadaných a 443 z MRK. Vzhľadom na narastajúci počet a špecifické potreby žiakov so ŠVVP nemali viaceré subjekty zabezpečené podmienky pre pôsobenie podporných inkluzívnych tímov. Iba v jednej zo škôl pôsobil inkluzívny tím, ktorý sa mohol intenzívnejšie venovať žiakom so ŠVVP, čím sa pre prácu kariérového poradcu vytvoril širší priestor.

Kariéroví poradcovia nezaistovali cielené poradenstvo a diagnostiku postupne od nižších ročníkov a poradenské služby výrazne neorientovali na žiakov so ZZ, zo SZP, z MRK. V rozhovoroch so školskými inšpektormi uviedli, že vzhľadom na plnenie množstva administratívnych úloh vyplývajúcich z ich výchovno-poradenskej činnosti a tiež úloh vychádzajúcich z inej pozície, ktorú tiež zastávali (triedny učiteľ, koordinátor vo výchove a vzdelávaní, predseda predmetovej komisie), nemali na plnenie takýchto činností dostatok priestoru. Iba v 55 % subjektov venovali pomoc a podporu aj žiakom, ktorým vo zvýšenej miere hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky. Niektorí z týchto žiakov pochádzali z uzavretých komunít a ťažšie sa prispôbovali zmenám, vyberali si učebné odbory v SŠ situovaných najbližšie k miestu ich bydliska. Poradcovia s nimi riešili najmä otázky týkajúce sa ich obavy z ekonomických dôsledkov štúdia (cestovné náhrady, popřípade umiestnenie v školských internátoch), obavy z cestovania a pochybnosti o ich prijatí v novom kolektíve. Viacerí po dovŕšení 16 rokov veku, keď ukončili školskú dochádzku v nižšom ako 9. ročníku, zostávali doma, nechceli pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

Kariéroví poradcovia využívali najmä **štandardné metódy prenosu informácií**, spôsoby komunikácie a formy spolupráce. Prostredníctvom informácií uvedených na webových sídlach škôl deklarovali svoju koordinačnú činnosť, sprostredkovanie prepojenia školy a zákonného zástupcu s poradenskými a inými odbornými zariadeniami, ponúkali možnosť konzultácií pre rodičov žiakov končiacich povinnú školskú dochádzku. V praxi však viaceré z týchto aktivít neuskutočňovali. Z analýzy dokumentácie vyplynulo, že viedli prevažne štatistické údaje o žiakoch pre potreby prijímacieho konania, evidovali údaje o stretnutiach s učiteľmi SŠ, o spolupráci s CPPP a P či s triednymi učiteľmi. Absentovali záznamy o výsledkoch konzultácií so žiakmi a s ich rodičmi, exaktné vyhodnocovanie realizovaných činností i aktivít a ich predpokladaný prínos. Plán konzultačných hodín nemala vyhotovený viac ako polovica poradcov, napriek tomu v dotazníku až 88 % z nich vyjadrilo presvedčenie, že žiaci mali záujem s nimi individuálne konzultovať výber svojho ďalšieho štúdia.

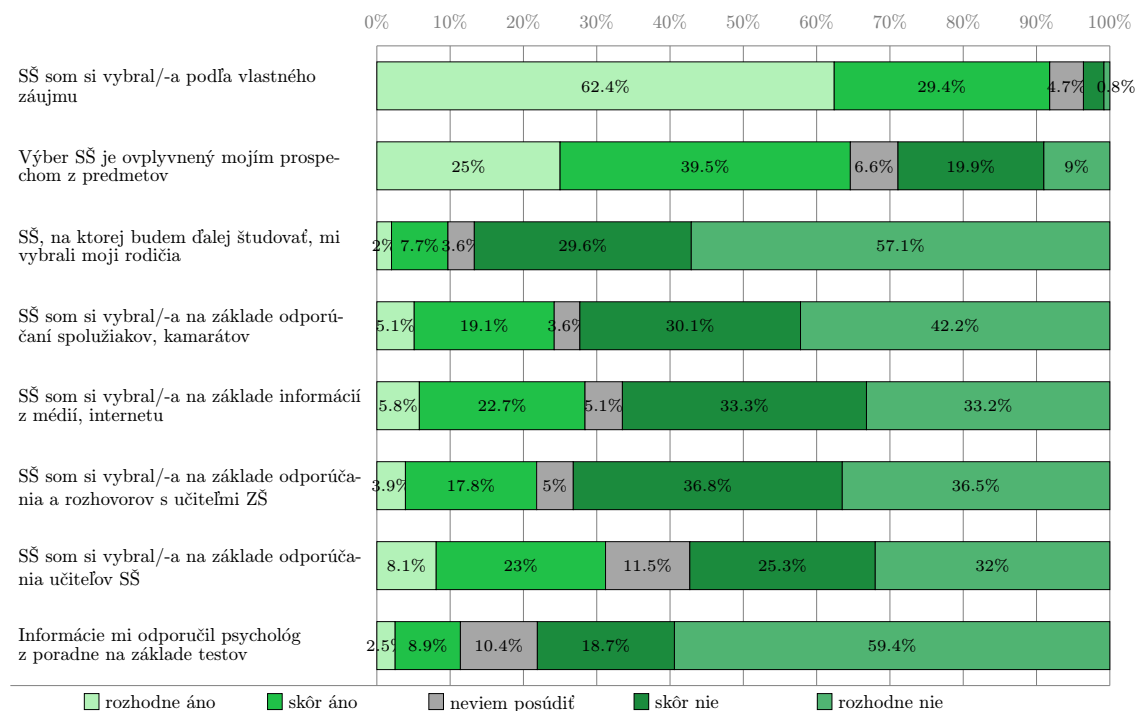
Úroveň poskytovania kariérového poradenstva v školách a jeho prínos posudzovalo 1 267 žiakov v dotazníku pomerne kriticky. Väčšina z oslovených žiakov považovala za dôležité mať v škole kariérového poradcu, napriek tomu z nich:

- » 28 % nepoznalo kariérového poradcu,
- » 34 % nemalo vedomosť o tom, že kariérový poradca má vyhradené konzultačné hodiny, počas ktorých sa s ním môžu radiť o výbere školy a 20 % žiakov sa k tejto skutočnosti nevedelo vyjadriť,
- » 69 % sa nezúčastnilo osobného rozhovoru s ním,

- » 67 % uviedlo, že ich rodičia sa nezúčastnili stretnutí, na ktorých by im kariérový poradca poskytoval informácie o možnostiach ďalšieho štúdia a 10 % sa nevedelo k výroku vyjadriť, nemalo o stretnutiach vedomosť,
- » 43 % sa vyjadrilo, že im škola neposkytla možnosť vykonať test profesionálnej orientácie, pomocou ktorého sa mohli dozvedieť, aká profesia by pre nich bola vhodná a 11 % nemalo o tejto možnosti žiadnu informáciu,
- » 40 % nebolo presvedčených o tom, že ich učitelia poznajú a vedia im odporučiť školu, ktorá by bola pre nich najvhodnejšia a 11 % sa k výroku nevedelo vyjadriť,
- » 29 % nebolo spokojných s podporou učiteľov prvého stupňa pri rozvíjaní ich záujmov a 15 % sa nevedelo/nechcelo k tvrdeniu vyjadriť,
- » 30 % si myslelo, že nemali vytvorený priestor a príležitosti vykonávať na hodinách fyziky, chémie, biológie i techniky zaujímavé praktické činnosti, pokusy a 7 % sa nevyjadrilo,
- » 20 % žiakov bolo presvedčených, že im škola neposkytovala dostatočné množstvo informácií o možnostiach ďalšieho štúdia a 8 % nevedelo túto skutočnosť posúdiť,
- » 40 % si myslelo, že škola neorganizuje dostatok informačných stretnutí týkajúcich sa voľby povolania a 15 % nevedelo zaujať stanovisko.

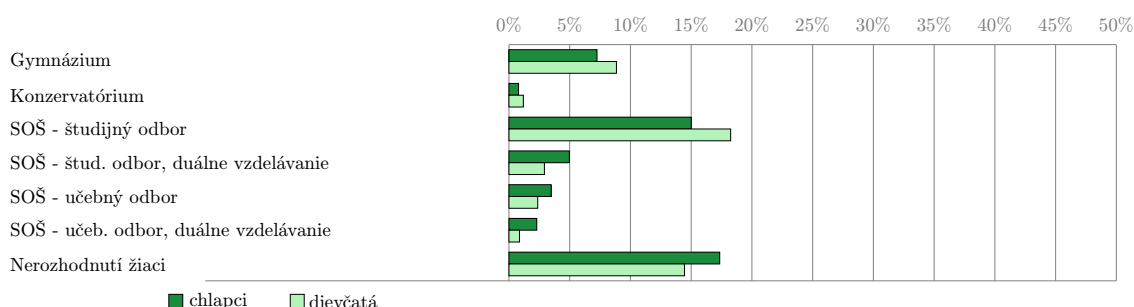
Takmer všetci oslovení žiaci považovali výber SŠ za dôležitý krok vo svojom živote. V dotazníku uviedli, že si ďalšie štúdium vyberali najmä na základe vlastného rozhodnutia. Výraznejšie bol ich výber ovplyvnený sebareflexiou vo vzťahu k prospechu z jednotlivých predmetov, informačnými stretnutiami s učiteľmi SŠ alebo samotnými návštevami v týchto školách. Viacerých z nich pri rozhodovaní ovplyvnili aj informácie z médií či internetu, iných nasmerovali rozhovory so spolužiakmi, s kamarátmi. Pomerne málo žiakov získalo dôležité informácie o vhodnom štúdiu od psychológa z CPPPaP. Na základe uvedených údajov možno konštatovať, že na výber budúceho štúdia žiakov malo **kariérové poradenstvo nízky vplyv**.

**Graf 33** Faktory ovplyvňujúce výber SŠ



Údaje o predbežnom výbere ďalšieho štúdia žiakov v aktuálnom školskom roku (2019/2020) skresľovala najmä skutočnosť, že takmer tretina žiakov 8. ročníka nemala ešte jasnú predstavu o škole, na ktorej by chcela študovať. V skupine nerozhodnutých žiakov bolo viac chlapcov (220 chlapcov a 183 dievčat) a vyšší počet z nich mal záujem pokračovať v štúdiu v duálnom vzdelávaní študijného alebo učebného odboru v SOŠ. Dievčatá mali väčší záujem študovať na gymnázium, konzervatóriu a v študijnom odbore v SOŠ. Pokračovať vo vzdelávaní na gymnázium sa rozhodlo celkovo 16 % respondentov (92 chlapcov a 112 dievčat), v SOŠ v študijnom odbore 33 % (190 chlapcov a 231 dievčat), v učebnom odbore 6 % žiakov (44 chlapcov a 30 dievčat) a na konzervatóriu necelé 2 % (10 chlapcov a 15 dievčat). Vzdelávať sa v SOŠ v systéme duálneho vzdelávania v študijnom odbore bolo rozhodnutých len 8 % žiakov (63 chlapcov a 37 dievčat) a v učebnom odbore 3 % (29 chlapcov a 11 dievčat).

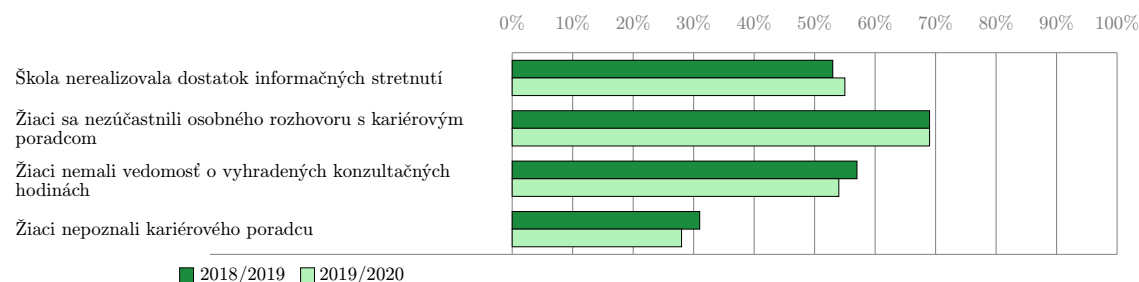
**Graf 34** Predbežný záujem žiakov 8. a 9. ročníka o ďalšie štúdium (výsledky z dotazníka)



Nízky počet prihlásených žiakov do systému duálneho vzdelávania poukazoval na málo aktívnu spoluprácu so SŠ poskytujúcimi duálne vzdelávanie, na nedôslednú komunikáciu so zamestnávateľmi i na neefektívny prenos informácií napríklad aj o výhodách štúdia v SDV. Uvedené zistenia potvrdili aj respondenti svojimi odpoveďami v dotazníku: 31 % považovalo poskytovanie informácií o duálnom vzdelávaní a jeho výhodách za nedostatočné a 13 % nevedelo k výroku zaujať stanovisko.

Porovnanie odpovedí respondentov v dotazníkoch zameraných na posúdenie kvality služieb poskytovaných v rámci kariérového poradenstva zadaných v školskom roku 2018/2019 a následne v školskom roku 2019/2020 preukázalo v tejto oblasti iba mierny pozitívny posun. Kariérového poradcu nepoznalo 28 % respondentov (v predchádzajúcom školskom roku 31 %). Vedomosť o vyhradených konzultačných hodinách, počas ktorých sa s kariérovým poradcom mohli radiť o výbere školy, nemalo 54 % žiakov (v predchádzajúcom školskom roku 57 %). Osobného rozhovoru s kariérovým poradcom sa nezúčastnilo 69 % žiakov (rovnako ako v predchádzajúcom školskom roku) a presvedčených žiakov o tom, že škola nerealizovala dostatok informačných stretnutí pre žiakov a ich rodičov, bolo 55 % (v predchádzajúcom školskom roku 53 %). Nízky počet prihlásených žiakov (11 %) do SDV (v predchádzajúcom školskom roku 8,5 %) naďalej poukazoval na málo aktívnu spoluprácu škôl s inými subjektmi.

**Graf 35** Porovnanie odpovedí žiakov 8. a 9. ročníka na vybrané otázky súvisiace s kvalitou služieb kariérového poradenstva v školských rokoch 2018/2019 a 2019/2020



### 2.3 Stav a úroveň školskej integrácie

Cieľom tematickej inšpekcie bolo zistiť stav a úroveň školskej integrácie v **24** základných školách vo všetkých krajoch SR. Hodnotené subjekty pozostávali z 22 štátnych a 2 súkromných plnoorganizovaných škôl, z nich bolo 23 škôl s vyučovacím jazykom slovenským a 1 škola s vyučovacím jazykom maďarským. Z celkového počtu 9 576 žiakov sa 755 (8 %) vzdelávalo formou školskej integrácie. Poradenské zariadenie diagnostikovalo aj ďalších 196 žiakov so ŠVVP (2 %), ktorí sa nevzdelávali formou školskej integrácie. Najväčšie percento integrovaných žiakov tvorili žiaci s vývinovými poruchami učenia (43 %), poruchami aktivity a pozornosti (18 %), narušenou komunikačnou schopnosťou (11 %) a najmenšie percento žiaci s telesným, so zrakovým a sluchovým postihnutím. Formou školskej integrácie sa vzdelávali aj žiaci so všeobecným intelektovým nadaním (14 %) i žiaci so zdravotným znevýhodnením, ktorí boli súčasne žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (2 %).

**Tabuľka 2** Počet integrovaných žiakov podľa druhu ŠVVP

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby		Počet žiakov
Zdravotné znevýhodnenie	vývinové poruchy učenia	326
	poruchy aktivity a pozornosti	136
	narušená komunikačná schopnosť	81
	autizmus a iné pervazívne poruchy	22
	poruchy správania	20
	mentálne postihnutie	18
	viacnásobné postihnutie	15
	chorí alebo zdravotne oslabení	13
	sluchové postihnutie	9
	zrakové postihnutie	5
	telesné postihnutie	4
Nadanie	všeobecné intelektové nadanie	106
Spolu		755

V školskom roku 2019/2020 riaditelia hodnotených škôl požiadali o pridelenie **148** pedagogických asistentov pre 755 žiakov so ŠVVP na základe odporúčania centier výchovného poradenstva a prevencie. Pridelili im **86** pedagogických asistentov, z nich 17 prostredníctvom projektov, do ktorých sa zapojilo 9 škôl s cieľom zabezpečiť podmienky pre žiakov, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie. Pedagogický a odborný servis integrovaným žiakom zabezpečovali 25 školskí špeciálni pedagógovia, 11 školskí psychológovia, 1 školský logopéd (s úväzkom 43 %) a 2 osobní asistenti. Výchovní poradcovia v 4 subjektoch mali v náplni práce starostlivosť o integrovaných žiakov. Zároveň sa podieľali aj na poskytovaní výchovného poradenstva v oblasti VaV formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností (ojedinele vykonávali uvedené činnosti bez absolvovania vzdelávania na získanie odborných kompetencií v uvedených oblastiach).

**Tabuľka 3** Potrebný a reálny počet pedagogických a odborných zamestnancov

Pedagogickí a odborní zamestnanci	Počet		Percentuálne pokrytie potrieb
	potrebný	reálny	
Školský špeciálny pedagóg	28	25	90 %
Liečebný pedagóg	1	0	0 %
Školský logopéd	10	1	10 %
Školský psychológ	21	11	52 %
Osobný asistent žiaka	2	2	100 %
Pedagogický asistent	148	86	58 %
Sociálny pedagóg	9	1	11 %
Učiteľ špecializujúci sa na vzdelávanie žiakov s nadaním	4	0	0 %



V 22 školách reálne zamestnávali 25 školských špeciálnych pedagógov. Avšak vzhľadom na ich vytvorené pracovné úväzky, počet a štruktúru špecifických potrieb žiakov so ŠVVP nebol ich počet postačujúci. V troch subjektoch (13 %) zamestnali súčasne po dvoch ŠŠP. Iná situácia nastala v dvoch školách (8 %), v ktorých nezamestnávali ŠŠP z dôvodu nízkeho počtu integrovaných žiakov. Školy o nich žiadali, pretože štruktúra žiakov si vyžadovala zabezpečiť personálne podmienky nevyhnutné na rozvoj špecifických schopností a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania. V 12 školách (50 %) im vytvorili len čiastočné úväzky. Ich základné úväzky súviseli s výkonom pracovnej činnosti napríklad pedagogickej asistentky, učiteľky bežnej triedy i výchovnej poradkyne. V inej ZŠ zamestnávali ŠŠP pre 55 integrovaných žiakov len s 0,14 % pracovným úväzkom, čo sa negatívne prejavilo vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Riaditeľ školy jeho činnosť zacielenil výlučne na vedenie dokumentácie. V dvoch školách zamestnávali ŠŠP z projektu na plný pracovný úväzok. Avšak **všetky hodnotené školy nemali počet odborných a pedagogických zamestnancov vzhľadom na úväzky, počet a štruktúru integrovaných žiakov postačujúci**, čo malo dosah aj na odbornú činnosť. V školách pociťovali nedostatok školských psychológov, školských logopédov, ale aj učiteľov špecializujúcich sa na vzdelávanie žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Niektoré školy zabezpečili odborných a pedagogických zamestnancov z projektov, čo je pozitívne z hľadiska vytvorenia podmienok, organizácie a realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedal potrebám žiakov so ŠVVP. Napriek všetkému nejde o koncepčné riešenie, pretože počet uvedených žiakov má stúpajúcu tendenciu. Odborné tímy majú byť v školskom prostredí samozrejmosťou, bežnou praxou a nie výnimočnou udalosťou. Preto nie je správne personálne podmieniť počet podporného tímu počtom žiakov so ZZ. Z uvedeného dôvodu sa spolupráca škôl intenzívne zacielená na školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Všetky subjekty pri integrácii žiakov spolupracovali s CPPPaP a ČŠPP, 67 % škôl spolupracovalo s odbornými lekármi, 50 % škôl so špeciálnymi školami a 17 % s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie. V ojedinelých prípadoch školy spolupracovali aj so školou pre mimoriadne nadaných žiakov.

Takmer polovica riaditeľov škôl uviedla, že odbornosť v oblasti školskej integrácie si pedagogickí a odborní zamestnanci zvyšovali na vzdelávaní so zameraním na problematiku edukácie žiakov so ZZ a VIN, inklúziu, podporu menej úspešných žiakov, účasťou na prednáškach, odborných seminároch, školeniach, aktualizácnym vzdelávaním podľa aktuálnej ponuky a štúdiom špeciálnej pedagogiky. Napriek tomu nadobudnuté poznatky niektorých učiteľov zo vzdelávaní neboli vždy správne uplatnené a občas ani zavedené vo výchovno-vzdelávacom procese. Učitelia si navzájom neodovzdávali vedomosti ani informácie zo vzdelávaní, čo sa prejavilo ako nedostatok pri hodnotení žiakov so ZZ i v organizácii vyučovania žiakov s VIN. V troch školách pedagogickí zamestnanci v ostatných dvoch rokoch neabsolvovali externé vzdelávanie so zameraním na edukáciu žiakov so ZZ ani na uplatnenie rôznych foriem pri vyučovaní ohrozených skupín žiakov a svoju odbornosť si podľa vlastných slov zvyšovali iba samoštúdiom, čo však v plnej miere nemôže nahradiť systematické inštitucionálne vzdelávanie. Zvyšovanie odbornosti je nevyhnutnou požiadavkou na zabezpečenie kvalitného vyučovacieho procesu všetkých žiakov s rozmanitými potrebami. Permanentné vzdelávanie učiteľov plní významnú úlohu v ich individuálnom odbornom raste, čo prispieva k rozvíjaniu nových vedomostí, schopností a zručností. Učitelia by mali reagovať na neustále požiadavky v edukačnom systéme, na nevyhnutnosť sa vzdelávať v inovatívnych vzdelávacích prístupoch, metódach, formách a v príprave didaktických materiálov pre žiakov so ŠVVP. Nedostatočne možno hodnotiť aj pregraduálnu prípravu učiteľov, ponuku zo strany vzdelávacích inštitúcií, ktoré zabezpečovali postgraduálne vzdelávanie učiteľov, čo vyplynulo z rozhovorov s niektorými riaditeľmi škôl a pedagogickými zamestnancami.

Výchovu a vzdelávanie žiakov v ZŠ je potrebné uskutočňovať v súlade so školským zákonom. Jeho dodržiavaním by mali byť zabezpečené podmienky, organizácia a realizácia výchovno-vzdelávacieho procesu spôsobom, ktorý primerane zodpovedá potrebám všetkých žiakov. Aj tak opakovane dochádza k nerešpektovaniu vzdelávacích potrieb žiakov. Všetky hodnotené subjekty uviedli, že vzdelávacie stratégie integrovaných žiakov prerokovali v poradných orgánoch školy – na zasadnutiach pedagogickej rady, v metodických združeniach a predmetových komisiách,



pričom analýzou zápisníc z rokovaní bolo zistené, že väčšina škôl nevenovala pozornosť zisteniam, konkrétnym návrhom ani opatreniam smerujúcim k skvalitneniu VaV integrovaných žiakov. Závery nevyužili na stanovenie **vzdelávacích stratégií, vyhodnotenie výsledkov práce žiakov a chýbala aj analýza problémov edukácie**. V činnosti väčšiny poradných orgánov absentovalo interné vzdelávanie a vzájomná výmena skúseností. Pedagogickí asistenti neboli akceptovanými členmi zasadnutí metodických združení.

**Úpravu prostredia** a vytváranie vhodných **materiálno-technických podmienok** riaditelia škôl v spolupráci so zriaďovateľmi zabezpečovali s ohľadom na finančné možnosti, nie však s úplným rešpektovaním potrieb žiakov. Vo väčšine škôl optimálne podmienky pre integrovaných žiakov vytvorili relaxačnými miestami v triede, v škole, vhodným nábytkom a osvetlením. Pri usádzaní integrovaných žiakov v triedach akceptovali odporúčania poradenských zariadení, žiaci sedeli zväčša v predných laviciach so spolužiakmi poskytujúcimi im pomoc, prípadne s pedagogickou asistentkou, ojedinele aj v zadných laviciach. Školy mali vytvorené učebne na individuálne alebo skupinové vyučovanie integrovaných žiakov so školským špeciálnym pedagógom alebo školským psychológom. Riaditelia uviedli, že pre integrovaných žiakov zabezpečili učebné aj kompenzačné pomôcky (najčastejšie používali kalkulačky, pravidlá slovenského pravopisu, tabuľky násobenia). Na priamych pozorovaniach sa ich používanie potvrdilo občas, integrovaní žiaci na ich používanie nemali vždy príležitosť.

**Úplnú bezbariérovosť** prostredia zabezpečili po komplexnej rekonštrukcii iba v jednej ZŠ (4 %). Viac ako 90 % hodnotených subjektov nie je stále pripravených na prijatie žiakov s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie, z nich 54 % zabezpečilo čiastočnú bezbariérovosť, spočívala len vo vybudovaní vstupu do budovy školy. Takéto úpravy nevytvárajú podmienky pre samostatné zapojenie sa žiakov do života školy, nevytvárajú rovnosť príležitostí a hlavne nerešpektujú právo na zachovanie vlastnej identity. Školy sú verejné budovy a musia spĺňať požiadavky bezbariérovosti bez ohľadu na to, či v nich vzdelávajú žiakov s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie. Inak svojím postojom vysielajú signál, že s uvedenou skupinou žiakov nepočítajú, čím prispievajú k obmedzeniu príležitosti vo výbere školy.

Vo všetkých hodnotených školách **školské vzdelávacie programy** prezentovali vytvorenie podmienok na VaV žiakov so ŠVVP prostredníctvom personálneho zabezpečenia odborného servisu (s výnimkou jednej školy), individuálneho vzdelávacieho plánu a spolupráce so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie. Vyučovanie špecifických predmetov deklarovali v 42 % subjektov. Rovnako tak aj v 42 % škôl realizovali špeciálnopedagogické intervencie, prostredníctvom ktorých zapracovali obsah i konkrétne oblasti niektorého z predmetov. Riaditelia škôl (13 %) v informačnom dotazníku uviedli, že poradenské zariadenie im neodporučilo vyučovať špecifické predmety, pričom žiakom inej školy špecifické predmety odporučili a realizovali ich individuálne v poradenských zariadeniach. Odbornosť vyučovania špecifických predmetov a odborných intervencií zabezpečili v 84 % škôl, z nich v jednej špecifický predmet *individuálne logopedické intervencie* odučili neodborne, škola nezamestnávala školského logopéda.

Dokumentáciu integrovaných žiakov viedli na tlačivách schválených a zverejnených ministerstvom školstva, obsahovala *Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v MŠ, ZŠ, SŠ a v špeciálnej škole, odborné správy zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia z príslušných zariadení výchovného poradenstva a prevencie, správy z odborných lekárskeho vyšetrení, písomné vyjadrenie príslušného poradenského zariadenia k individuálnej integrácii, písomnú žiadosť zákonného zástupcu o prijatie žiaka na individuálnu integráciu, informovaný písomný súhlas zákonného zástupcu žiaka s individuálnou integráciou a vyjadrenie riaditeľa školy k školskej integrácii*. Vyskytli sa prípady, keď dokumentácia integrovaných žiakov nebola kompletná. Chýbali v nej *žiadosti zákonných zástupcov o zmenu formy vzdelávania, správy z psychologického vyšetrenia, kontrolného špeciálnopedagogického vyšetrenia*, v poznámkach katalógových listov *chýbali údaje o vzdelávaní podľa IVP a v jednom prípade absentoval aj Návrh na vzdelávanie*. V Návrhu na vzdelávanie *chýbali podpisy zákonných*

*zástupcov*, ktoré by zreteľne dokumentovali súhlas so vzdelávaním formou školskej integrácie.

**Individuálne vzdelávacie programy** pre všetkých žiakov so ZZ vypracovali vo všetkých subjektoch, s výnimkou jednej školy, v ktorej 8 žiakom so ZZ nevytvorili podmienky na VaV prostredníctvom IVP aj napriek odporúčaniam poradenského zariadenia. Na vypracovaní IVP sa najviac podieľali triedni učitelia v spolupráci so ŠŠP a s učiteľmi jednotlivých predmetov.

Individuálne vzdelávacie programy s **úpravou učebných osnov** vypracovali 45 žiakom so ZZ (6 %) a 1 žiakovi s VIN (0,1 %). Najčastejšie ich vypracovali v predmetoch SJL, MAT, CUJ a pre žiakov s nadaním v predmetoch MAT a SJL.

Každý rok IVP aktualizovali v 96 % hodnotených škôl. Vyznačovali sa *rozdielnou úrovňou spracovania* a niektoré aj *nerešpektovaním odporúčaní poradenských zariadení*, ktoré *súviseli s uplatnením metód a foriem hodnotenia písomných prác, diktátov integrovaných žiakov*. Ojedinele *absentovali krátkodobé a dlhodobé ciele*, v niektorých *rozpracovanie obsahu špecifických predmetov, plán špeciálnopedagogickej intervencie s prihliadnutím na obsah stimulácie pre jednotlivé oblasti rozvoja špecifických predmetov*. Slabé stránky niektorých IVP sa spájali s *nepravidelným vyhodnotením, analýzou jeho obsahu, aplikáciou metód, foriem práce, postupov i s nastavením odborných intervencií*. IVP je nutné hodnotiť priebežne, systematicky, inak vykazuje znaky formalizmu. Ak sa preukáže ako neúčinný, resp. málo účinný, je nevyhnutné procesy v ňom prehodnotiť a nastaviť iným spôsobom.

Ďalšie nedostatky súviseli s **vydanými rozhodnutiami riaditeľov škôl**. Na základe žiadosti zákonných zástupcov žiakov, odporúčaní poradenských zariadení a odborných lekárov riaditeľa 67 % škôl rozhodli o oslobodení integrovaných žiakov od vyučovania niektorého predmetu (TSV, CUJ, VYV, HUV, THD, OBN, ETV). V 17 % subjektov riaditeľa škôl rozhodli bez odporúčania praktického lekára pre deti a dorast a v 13 % subjektov aj bez žiadosti zákonných zástupcov. Ani jeden z riaditeľov hodnotených subjektov neuviedol v rozhodnutiach o oslobodení žiaka od vzdelávania sa v predmete náhradný spôsob vzdelávania žiaka v čase vyučovania daného predmetu. O oslobodení od povinnosti dochádzať do školy rozhodli riaditelia v 21 % subjektov, pričom niektorí v rozhodnutí nekonkretizovali rozsah jeho zabezpečenia.

Individuálne začlenení žiaci sa vzdelávali podľa schválených ŠVP pre ZŠ a podľa vzdelávacích programov pre žiakov so ZZ. Vzdelávanie im zabezpečovali PZ v spolupráci s pedagogickými asistentmi. Väčšina škôl poskytovala špeciálnopedagogickú podporu formou individuálnych a skupinových intervencií so školskou špeciálnou pedagogičkou a v ojedinelých prípadoch aj so školskou psychologičkou. Špecifické predmety **rozvoj špecifických funkcií, terapeuticko-korekčné cvičenia** vyučovali v 42 % subjektov a jednotlivo aj **rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností**. V rámci odborných intervencií 42 % škôl rozvíjalo obsah niektorého z predmetov a jeho konkrétne oblasti, ktoré boli zapracované v IVP integrovaných žiakov. V troch ZŠ realizáciu špecifických predmetov zabezpečili prostredníctvom individuálnych intervencií v poradenských zariadeniach.

**Pedagogický asistent** poskytoval podporu integrovaným žiakom, jeho prítomnosť v triede pôsobila priaznivo a povzbudzujúco. Aktivity, ktoré koordinoval s učiteľom, spočívali v usmerňovaní pri riešení úloh tak, aby žiaci dokázali plniť ciele vyučovacích hodín, pri príprave pomôcok, sústredení sa na prácu, posilňovaní ich vytrvalosti a v prípade potreby dopĺňal aj výklad učiteľa. Napriek tomu by pedagogickí asistenti potrebovali neustále metodické vedenie zo strany pedagogických i odborných zamestnancov školy alebo poradenských zariadení.

**Žiaci s MP** (2 %) a **žiaci s VIN** (14 %) sa vzdelávali v kmeňových triedach formou školskej integrácie. V prípade žiakov s MP vyučovanie prebiehalo v triede za prítomnosti pedagogickej asistentky a časť vyučovania aj u školskej špeciálnej pedagogičky mimo triedy.

Ďalšie individuálne podmienky pre integrovaných žiakov vytvárali tri školy (13 %), poskytovali im komplexný stimulačný program Mirabilis, stretnutie s odbornými zamestnancami z *Centra*

*mentálneho zdravia Matka*, terapeuticko-rehabilitačné služby zamerané na identifikáciu, hodnotenie a nápravu neuromotorickej nezrelosti v školských podmienkach.

V triedach s integrovanými žiakmi na 1. a 2. stupni ZŠ sa vykonalo **363 priamych pozorovaní** vyučovacích hodín. Výber tried sa uskutočnil na základe počtu žiakov, ktorí sa vzdelávali integrovanou formou a po dôkladnom oboznámení sa s odporúčaniami poradenských zariadení k výchovno-vzdelávaciemu procesu.

Pedagogické asistentky pracovali s integrovanými žiakmi iba na 35 % sledovaných hodín, poskytované usmernenia a jednotlivé činnosti vykonávali v súlade s pokynmi učiteľov. Žiakom individuálne pomáhali pri plnení zadaných úloh prostredníctvom predĺženého výkladu, detailnejších inštrukcií, korekcie postupov v ich činnosti a v prípade zrakovo postihnutých žiakov efektívnym spôsobom koordinovali aj využívanie kompenzačných pomôcok. V dvoch školách zabezpečovali starostlivosť o začlenených žiakov aj osobné asistentky. Školská špeciálna pedagogička sa minimálne zúčastňovala na vyučovacích hodinách, integrovaní žiaci zvládali vykonávať všetky činnosti spoločne s ostatnými spolužiakmi s individuálnou podporou pedagogických asistentiek. Integrovaným žiakom sa venovala individuálne, poskytovala im odborné intervencie a v niektorých prípadoch vyučovala aj špecifické vyučovacie predmety podľa vypracovaného rozvrhu svojich činností. Učitelia v hodnotených školách mali poväčšine premyslenú štruktúru vyučovacích hodín, v dôsledku čoho bol ich obsah zrozumiteľný aj pre žiakov so ŠVVP. Modifikovaný obsah vzdelávania malo iba 6 % integrovaných žiakov. Na vyučovacích hodinách učitelia prevažne rešpektovali ich individuálne pracovné tempo, pričom zadávanie diferencovaných úloh alebo úloh, na ktorých integrovaní žiaci pracujú v kooperatívnych skupinách, vo dvojiciach s intaktnými spolužiakmi, uplatňovali len na jednej tretine vyučovacích hodín. Význam ich zadávania učitelia nedocenili, pričom aplikácia uvedených metód v procese učenia by prispela k zvýšeniu efektivity vzdelávania všetkých žiakov. Väčšina integrovaných žiakov používala učebnice a pracovné zošity bežnej ZŠ, s výnimkou žiakov s MP. Učitelia na väčšine sledovaných hodín (70 %) využívali najmä striedanie frontálnej práce s individuálnou prácou žiakov v laviciach a pri tabuli. Úlohy na rozvoj všetkých kognitívnych úrovní zadávali iba na 55 % hodín. Príležitosť na diskusiu, vyjadrenie názoru mali žiaci na 58 % vyučovacích hodín. Väčšina PZ využívala IKT na prezentovanie nového učiva. Napriek veľmi dobrému vybaveniu škôl IKT mali integrovaní žiaci iba ojedinele príležitosť vyhľadávať, spracovávať informácie a prezentovať výsledky svojej činnosti. V menšej miere (25 %) vytvárali portfólio integrovaným žiakom ako jednu z foriem evalvačného nástroja na priebežné hodnotenie a sebahodnotenie ich pokroku v procese učenia. Učitelia nedocenili jeho význam, pričom cieľom portfólia je podporiť žiacku reflexiu vlastnej práce a ponúknuť návod, ako ďalej na ceste vzdelávania. Takmer na všetkých sledovaných hodinách žiaci pracovali s učebnými pomôckami a iba na tretine využívali kompenzačné pomôcky. Žiaci prejavili záujem o vyučovanie, aktívne sa zapájali do činnosti triedy, sústredene pracovali na zadaných úlohách, niektorí samostatne, iní využili pomoc pedagogickej asistentky, snažili sa pracovať do konca vyučovacej hodiny.

**Overenie vedomostí** integrovaných žiakov vždy neprebiehalo v súlade s odporúčaniami poradenských zariadení, nedostatky súviseli najmä *so zvýrazňovaním kľúčových slov, s poskytnutím dlhšieho pracovného času na premyslenie odpovede, delením úloh na menšie celky, usmerňovaním odpovede žiakov vhodnými otázkami, overovaním pochopenia učiva, písaním dlhých poznámok a poučiek*. Pri hodnotení písomných prác, diktátov žiakov s vývinovými poruchami učenia neboli vždy uplatnené odporúčania ani príslušný metodický pokyn na hodnotenie žiakov ZŠ. Učitelia väčšinou uplatňovali verbálne hodnotenie, povzbudzovali a chválili integrovaných žiakov za snahu a výkon, klasifikáciu uplatňovali v minimálnej miere. Ojedinele venovali priestor rozvíjaniu sebahodnotiacich zručností všetkých žiakov (22 %), čo neumožnilo rozvoj ich sociálnych a občianskych kompetencií k celoživotnému učeniu sa. V triedach prevládala pozitívna pracovná atmosféra, vyznačovala sa ústretovosťou, pozitívnymi vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi aj medzi žiakmi navzájom, avšak v jednej škole nevenovali adekvátnu pozornosť vytváraniu interpersonálnych vzťahov medzi žiakmi.



Pri edukácii **žiakov s MP** výber učiva zodpovedal úrovni ich rozumových schopností. Žiaci s MP väčšinou na vyučovaní používali učebnice a pracovné listy pre špeciálne základné školy, s výnimkou jednej ZŠ, ktorá žiakom nezabezpečila potrebné učebnice. Názornosť vyučovania zabezpečili využívaním učebných pomôcok, prispôbili im pracovné tempo a zväčša poskytli individuálny prístup prostredníctvom učiteľky, pedagogickej asistentky, školskej špeciálnej pedagogičky, avšak aktívne pracovať do konca vyučovacej hodiny nedokázali. Do spoločných aktivít celej triedy zapájali žiakov v menšej miere.

Vzdelávanie **žiakov s VIN** prebiehalo väčšinou bez obohatenia obsahu vyučovacích predmetov, resp. zaradenia nových predmetov do ich UP. Školy spravidla nevyužívali ani žiadnu z foriem akcelerácie (preradenie do vyššieho ročníka bez absolvovania predchádzajúceho, absolvovanie dvoch ročníkov v priebehu jedného školského roka alebo vyučovanie niektorého predmetu vo vyššom ročníku). Učitelia sporadicky zadávali diferencované úlohy, občas úlohy na rozvoj tvorivosti a len niekedy im zadávali úlohy vo forme projektu alebo prezentácie, ktoré prezentovali pred ostatnými spolužiakmi. Sporadicky sa zúčastňovali súťaží a olympiád. Počas vyučovacích hodín žiaci nepoužívali alternatívne učebnice a minimálne používali doplnkovú, náučnú literatúru a encyklopédie. Väčšinou používali tie isté učebnice, učebné texty a pracovné listy ako ostatní žiaci. Didaktickú techniku vrátane IKT používali na vyučovaní minimálne. Iba v jednej škole uplatnili rovesnícke vzdelávanie, žiaci s VIN pomáhali slabším žiakom, vytvárali tak priestor pre vzájomnú kooperáciu a komunikáciu. V prípade inej školy žiak s matematickým nadaním na vyučovacej hodine matematiky neprejavoval väčší záujem o riešenie úloh, nebol aktívny ani pohotový pri riešení úloh, netvoril originálne riešenia. V matematike dosahoval porovnateľnú úroveň s intaktnými rovesníkmi. Bol vedený k účasti na školských súťažiach, olympiádach, v ktorých napriek nadaniu nedosahoval výrazné úspechy.

Vo výchove a vzdelávaní **žiakov zo SZP a z MRK** neustále pretrvávajú problémy v zabezpečení **adekvátnych podmienok**. Do istej miery môžu byť spôsobené aj tým, že učitelia nepoznajú pedagogické stratégie a postupy, ktorými by ich dokázali naplniť. Preto inklinovali k organizačným a nie procesuálnym postupom. Školy sa stávali pedagogicky neúčinnými, žiakom neumožnili efektívne naštartovať cestu rozvoja a vzdelávania. Je zarážajúce, že riaditelia škôl naďalej tolerujú, resp. sami porušujú jeden zo základných princípov VaV, ktorým je zákaz všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.

V hodnotených školách sa vykonalo **72 priamych pozorovaní**, ktoré boli zamerané na odbornú činnosť školského špeciálneho pedagóga a školského psychológa. V 63 % subjektov netvorili súbežne odborný servis, v 22 školách zamestnávali školského špeciálneho pedagóga a iba v 9 subjektoch školského psychológa. V dôsledku toho školy zabezpečovali starostlivosť o integrovaných žiakov v spolupráci s odbornými zamestnancami CPPP a ČSPP. Školskí špeciálni pedagógovia mali vypracovaný plán činnosti a rozvrh hodín na poskytovanie špeciálnopedagogickej podpory pre daný školský rok.

**Školskí špeciálni pedagógovia** v 83 % subjektov viedli dokumentáciu žiakov so ŠVVP, priebežne ju dopĺňali a aktualizovali, participovali pri tvorbe IVP, zabezpečovali odbornú intervenčnú činnosť, poskytovali metodickú pomoc a poradenské služby žiakom, ich zákonným zástupcom i pedagogickým zamestnancom školy. Zaoštarali kompenzačné pomôcky, pripravili učebné pomôcky a systematicky sa vzdelávali v špeciálnopedagogickej oblasti, sledovali legislatívne zmeny v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP. V prípade ostatných škôl (17 %) dokumentáciu viedli výchovní poradcovia. Odbornosť vyučovania špecifických predmetov a odborných intervencií zabezpečili v 84 % škôl, okrem vyučovania predmetu *individuálne logopedické intervencie*, pretože škola nezamestnávala školského logopédu. Portfólio ako nástroj rozvoja integrovaných žiakov tvorili a viedli iba v 54 % škôl. Obsahovalo súbor prác zozbieraných za určité časové obdobie odborných intervencií, ktoré poskytovali rôzne informácie o nadobudnutých skúsenostiach a pracovných výsledkoch žiakov. Takto pripravené portfólio slúži ako diagnostický nástroj o vývoji a pokroku integrovaných žiakov. Školskí špeciálni pedagógovia poskytovali žiakom so ZZ špeciálnopedagogickú podporu, realizovali aj ciele špecifických predmetov, ktoré

uviedli v IVP, a to prostredníctvom individuálnych alebo skupinových intervencií. Venovali sa aj žiakom, ktorí neboli žiakmi so ŠVVP, ale preukázateľne sa u nich prejavovali počiatkové ťažkosti pri nadobúdaní akademických vedomostí. V spolupráci s výchovným poradcom sa podieľali na procese kariérového poradenstva a pri výbere povolania (85 %). V rámci rôznych aktivít, činností, workshopov sa podieľali na sociálnom a spoločenskom začlenení žiakov so ŠVVP do rovesníckych skupín (85 %). Svoju činnosť zamerali aj na identifikovanie rizikových žiakov aktívnou účasťou na zápise detí do 1. ročníka. ZŠ s MŠ realizovali depistážne vyšetrenia detí predškolského veku (50 %). Záverečnú správu o svojej činnosti vypracovalo 90 % ŠŠP. Nedostatky v činnosti ŠŠP súviseli s tým, že *nie všetci si viedli pravidelnú písomnú evidenciu o svojej práci i odbornej intervencii*, čo môže mať negatívny vplyv na priamu činnosť so žiakmi. Ak má byť intervencia účinná, musí byť cieľená, plánovaná, premyslená a následne zameraná aj na analýzu silných a slabých stránok žiakov. Integrovaní žiaci by mali mať vypracovaný plán špeciálnopedagogických intervencií, ktorý vychádza z diagnostických vyšetrení poradenských zariadení. Chýbali *metodické materiály pre pedagogických zamestnancov i zákonných zástupcov* aj *aktualizácia informácií v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva* prostredníctvom webového sídla školy.

**Školskí psychológovia** poskytovali poradenstvo, konzultácie, ale aj terapeutické a individuálne intervencie pre žiakov v 38 % subjektov. Pripravovali a organizovali preventívne programy, skupinové sedenia zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov, na korekciu nevhodného správania a výchovného pôsobenia s cieľom usmerniť správanie žiakov, riešili ich konflikty a osobné problémy. Novoprijatým žiakom pomáhali pri adaptácii sa na školské prostredie a začlenení sa do nových kolektívov. Pri individuálnej intervencii svoju činnosť zamerali na prácu so žiakmi s poruchami aktivity a pozornosti, žiakom s autizmom a žiakom so všeobecným intelektovým nadaním a iným žiakom podľa potreby.

**Riaditelia ZŠ** v informačnom dotazníku uviedli aj vlastné poznatky a skúsenosti z práce s integrovanými žiakmi. **Pozitívne** hodnotili zvýšenie kvality vyučovania prostredníctvom pedagogických asistentov a spoluprácou školských špeciálnych pedagógov, zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov niektorých začlenených žiakov, podnetnosť prostredia, sociálnu adaptáciu žiakov, možnosť zažiť úspech, istotu pri práci a posilnenie sebavedomia integrovaných žiakov, formovanie postojov ostatných spolužiakov, rozvoj empatie, tolerance, spolupatričnosti. **Negatívne** hodnotili pripravenosť začínajúcich pedagogických asistentov, začínajúcich pedagógov a odbornosť pedagógov pre prácu so žiakmi so ZZ, s VIN a zo SZP, metodickú podporu centier, odborných a pedagogických zamestnancov, financie na vybudovanie odborných tímov, priestorov na prácu so žiakmi so ŠVVP, vysoký počet žiakov v triedach a nedostatočné podmienky na individuálny prístup, ako aj preťaženosť učiteľov pri príprave na vyučovanie. Nedostatočná spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov sa prejavila predovšetkým v absencii domácej prípravy, v nepravidelnej školskej dochádzke, v zneužívaní integrácie ako záruky, že žiak nemôže opakovať ročník. Riaditelia okrem iného poukázali na problémy s organizačným a odborným zabezpečením vyučovania špecifických predmetov, s nedostatkom kvalifikovaných logopédov a zároveň na nedostatočnú ponuku vzdelávacích inštitúcií. Ako problém sa učiteľom javilo aj vzdelávanie žiakov s VIN z dôvodu zvýšenej časovej náročnosti na ich prípravu (plánovanie, výber pútavých a obohacujúcich tém). Zároveň by potrebovali skvalitniť personálne zdroje pedagogickými asistentmi a učiteľmi špecializujúcimi sa na vzdelávanie žiakov s VIN.

Súčasný vzdelávací systém neumožňuje vytvárať v školách flexibilné vzdelávacie prostredie, ktoré by zabezpečilo napĺňanie rôznorodých vzdelávacích potrieb všetkých žiakov. Zásadný problém spočíva v tom, že podporné opatrenia pre jednotlivé skupiny žiakov so ŠVVP nemajú nárokovateľný charakter.



## 2.4 Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov ZŠ

Cieľom tematickej inšpekcie bolo identifikovať faktory, ktoré ovplyvňovali stav a úroveň inkluzívneho vzdelávania ohrozených skupín žiakov v konvenčnom školskom prostredí ZŠ. Hodnotené subjekty tvorili dve štátne plnoorganizované ZŠ (Trnavský a Trenčiansky kraj) s vyučovacím jazykom slovenským, so sídlom v meste. Z celkového počtu **434** žiakov v školách vzdelávali **71** žiakov z MRK (16 %), **10** žiakov zo SZP (2 %), **69** žiakov so ZZ (16 %). Ani jedna škola neevidovala žiakov s nadaním, žiakov – príslušníkov národnostnej menšiny, žiakov – cudzincov ani žiakov – migrantov. V jednej škole zriadili dve špeciálne triedy pre žiakov s MP. Žiadna z nich nemala zriadený nultý ročník ani špecializovanú triedu.

Dotazníky boli zadane žiakom 6. – 9. ročníka, pedagogickým zamestnancom, zákonným zástupcom ohrozenej skupiny žiakov a s riaditeľmi škôl sa uskutočnili riadené rozhovory. Obsahovali otázky zamerané na klímu školy, názory žiakov na vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, meranie postojov pedagogických zamestnancov a zákonných zástupcov k školskému prostrediu v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Podporu inkluzívneho vzdelávania na školách identifikovali tri vzájomne prepojené kľúčové oblasti:

- A. Budovanie inkluzívnej kultúry,
- B. Tvorba inkluzívnej politiky,
- C. Rozvíjanie inkluzívnej praxe.

Každá z nich pozostávala z indikátorov a subindikátorov, ktoré upozorňovali na silné a slabé miesta inkluzívneho vzdelávania na ZŠ.

Prvá oblasť **Budovanie inkluzívnej kultúry** sa týkala inklúzie z hľadiska verifikácie napĺňania poslanca a vízie škôl, zdieľania spoločných hodnôt, vzťahov a klímy v školskom prostredí, spolupráce s miestnymi organizáciami a zároveň pripravenosti škôl reagovať na rozmanité potreby všetkých žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Hodnotené školy realizovali výchovu a vzdelávanie prostredníctvom ŠkVP pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. V ŠkVP vo všeobecnej rovine deklarovali vzdelávanie žiakov so ŠVVP (žiaci so ZZ, zo SZP, s nadaním). Vzhľadom na to, že uvedené školy nevzdelávali žiakov – príslušníkov národnostnej menšiny, žiakov – cudzincov ani žiakov – migrantov, individuálne podmienky ich vzdelávania do ŠkVP nezahrnuli. Z uvedeného dôvodu základné informácie o škole, kontakty a iné údaje uvádzali v štátnom jazyku. Pre žiakov so ŠVVP nezverejňovali základné a iné informácie v podobe piktogramov, symbolov, obrázkov a grafických znakov.

Podľa vyjadrení riaditeľiek oboch škôl vytvárali všetkým žiakom rovnaké podmienky na vzdelávanie, pričom v jednej ZŠ integrovaných žiakov s MP na viac ako 70 % vyučovacích hodín vzdelávali mimo triedneho kolektívu, v dôsledku čoho nepodporovali sociálnu inklúziu ani rozvíjanie pozitívnych vzťahov medzi spolužiakmi. Riaditeľky škôl deklarovali, že sú pripravení prijímať všetkých žiakov bez ohľadu na ich etnický pôvod, jazyk, zdravotné znevýhodnenie, postihnutie a kultúru, čo v dotazníku potvrdilo 76 % PZ. Svedčilo o tom aj zastúpenie žiakov so ZZ, žiakov zo SZP a z MRK, vydané rozhodnutia o ich prijatí do 1. ročníka, ako aj ich prijímanie počas školského roka do rôznych tried ZŠ.

K základným indikátorom posudzovania budovania inkluzívnej kultúry a zdieľania inkluzívnych hodnôt, na ktorých má byť založené fungovanie škôl, patrili aj vyjadrenia pedagógov v dotazníkoch. Riaditeľky škôl v rozhovore jednoznačne potvrdili, že inkluzívne vzdelávanie považujú za prirodzenú súčasť života školy. Prítomnosť akýchkoľvek odlišností a inakosti vnímali ako príležitosť, nie ohrozenie.

Jedna z uvedených ZŠ sa zapojila do projektu *Inclusive Schools*, čo im umožnilo vytvoriť inkluzívny tím a spoluprácu so ZŠ v Raslaviciach. Za pozitívum považovali aj možnosť bezplatného zapojenia žiakov z MRK do rôznych mimoškolských aktivít (návšteva ZOO, divadiel, exkurzie).

Z analýzy odpovedí PZ oboch škôl vyplynulo, že ich postoje neboli jednoznačné. Odpovede v dotazníku vypovedali o pozitívnom nastavení a zdieľaní rovnakých hodnôt, ale ich konanie tomu nenasvedčovalo. Na základe zistení z priamych pozorovaní sa prejavili nedostatky v prístupe i v príprave pracovných materiálov podľa individuálnych potrieb žiakov. Z analýzy zápisníc zo zasadnutí metodických a poradných orgánov vyplynulo, že učitelia k zisteným nedostatkom prijímali formálne opatrenia na ich odstránenie. Absentovali konkrétne návrhy činností, postupov aj kontrola ich plnenia. Nevenovali sa identifikovaniu slabých stránok vzdelávacích výsledkov neprospeievajúcich žiakov, žiakov so ŠVVP či žiakom z MRK, čo bolo v rozpore s ich vyjadrením v dotazníku. Pedagogickí zamestnanci konvenčne akceptovali názory na inkluzívne vzdelávanie, avšak stále nie sú pripravení zdieľať rovnaké postoje a hodnoty inkluzívneho vzdelávania. Pritom inkluzívny prístup si vyžaduje nové zmýšľanie, pochopenie rozmanitosti a rozmanitosť v danom prípade neznamena problém ani rušivý faktor, ale najefektívnejší spôsob prirodzeného začleňovania všetkých žiakov do kolektívu.

Na základe analýzy odpovedí PZ bola potvrdená v jednom subjekte uzavretá klíma školy. Vznikla ako následok nepriaznivých vzťahov, čo sa prejavilo nedôverou a slabou angažovanosťou učiteľov. V riadení školy vládol formalizmus, riaditeľka si udržiavala odstup od pedagogických zamestnancov, žiakov aj zákonných zástupcov.

Na meranie postojov, názorov žiakov k žiakom so ŠVVP v bežných triedach ZŠ bol zadáný revidovaný dotazník *The Chedoke-McMaster Attitudes towards children with handicaps (CATCH) – Postoje voči deťom so zdravotným postihnutím*. Jeho obsah tvorili tri samostatné ukážky, ktoré obsahovali charakteristiky troch žiakov so ŠVVP:

1. Adam, žiak so zdravotným znevýhodnením – *chorý, zdravotne oslabený*,
2. Boris, žiak so zdravotným znevýhodnením – *s poruchou správania a učenia*,
3. Cyril, žiak so *sociálne znevýhodneného prostredia*.

Žiaci si mali vybrať na základe svojej osobnej skúsenosti jedného žiaka z ponúknutých charakteristík a následne vyjadriť svoje postoje, názory a skúsenosti k vybranému žiakovi so ŠVVP.

Administrácie dotazníka CATCH sa zúčastnilo 165 žiakov 6. – 9. ročníka ZŠ. Menej ako polovica respondentov (47,9 %) poznala a mala osobnú skúsenosť so žiakmi so ŠVVP. Na druhej strane respondenti, ktorí nepoznali žiadneho žiaka so ŠVVP, tvorili viac ako polovicu z celkového počtu oslovených žiakov (52,1 %). V oboch prípadoch respondenti pri svojej voľbe preferovali chlapca s poruchou správania a s poruchou učenia a, naopak, najmenej si vybrali a svoj postoj vyjadrili k chlapcovi zo SZP.

Z celkového počtu 165 respondentov bolo 30 žiakov so ŠVVP (6. – 9. ročník), z ktorých 18 (10,9 % z celkového počtu respondentov) sa identifikovalo s charakteristikou niektorého z chlapcov z ukážky. Ostatní žiaci so ŠVVP sa s uvedenými charakteristikami nestotožnili, pretože ich špecifické potreby neboli obsahom jednotlivých charakteristík.

Väčšina respondentov skupinu žiakov so ŠVVP formálne prijímala ako prirodzenú súčasť kolektívu, sociálne vzťahy medzi žiakmi boli relatívne funkčné, čo malo vplyv aj na celkovú atmosféru triedy. Žiaci so ŠVVP prežívali v kolektívoch triedy istú mieru odmietania, izolovania s vedomím si svojich sociálnych a zdravotných nedostatkov, ktoré ich vyradzovali zo sociálnej skupiny ostatných spolužiakov na okraj. Bariéry, ktoré bránili v rozvoji kamarátskych vzťahov, mohli vychádzať z rôznych predsudkov, sympatií i vzájomnej blízkosti, školskej výkonnosti, podobnosti záujmov, názorov, zo sklamaní z neprijatia rovesníckymi skupinami odlišných skupín kamarátov, z oslabenia svojej vlastnej pozície či stratenia rešpektu v skupine svojich kamarátov. Z uvedených zistení vyplýva, že väčšina žiakov stále nie je tolerantná, pripravená rešpektovať rozmanitosť, nie je schopná akceptovať odlišnosti druhých.

Problém narastá, ak škola nesústredí pozornosť na rôznorodé aktivity zamerané na riešenie konfliktov a interpersonálnych vzťahov v triede, v škole, ak neorganizuje preventívne programy

s dôrazom na ozdravenie komunikačných vzorcov medzi žiakmi, podporu prehĺbovania spolupráce, empatie a vzájomnej tolerancie, nediskutuje o odlišnostiach, neujasňuje význam pojmov a hlbšie sa nezamýšľa nad dôsledkami negatívneho konania.

Vzájomné vzťahy žiakov s učiteľmi vyjadrili žiaci 6. – 9. ročníka v dotazníku, ktorý bol zameraný na zisťovanie vzájomnej dôvery, rešpektu a akceptácie v komunikácii. V oboch školách žiaci odpovedali na jednotlivé otázky približne rovnako. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi nie sú najpriaznivejšie, neposkytovali v dostatočnej miere pocit istoty a bezpečia, čo celkovo oslabovalo vytváranie priaznivej atmosféry v škole.

Príležitosť vyjadriť svoj názor na kvalitu vzťahov, ako aj na výchovno-vzdelávací proces v škole mali aj zákonní zástupcovia ohrozenej skupiny žiakov prostredníctvom anonymného dotazníka. Dotazník vyplnilo 41 zákonných zástupcov. V jednej ZŠ takmer všetci rodičia negatívne hodnotili vzájomnú komunikáciu so školou, z nich viac ako 50 % uviedlo, že ich učitelia nerešpektovali a vedenie školy sa nezaujímal o ich názor. Z uvedeného dôvodu systematické budovanie spolupráce a partnerských vzťahov so zákonnými zástupcami žiakov malo limity. Z rozhovoru s riaditeľkami oboch ZŠ vyplynulo, že rodičia žiakov zo SZP a z MRK prejavovali menší záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí a kladli menší dôraz na ich pravidelnú dochádzku do školy. Pritom v jednej ZŠ nemali k dispozícii miestnosť na nerušenú komunikáciu s rodičmi alebo žiakmi, čo malo nepriaznivý vplyv na riešenie rôznorodých osobných i výchovno-vzdelávacích problémov.

Riaditeľky škôl ďalej uviedli, že vytvárali priestor pre spätnú väzbu od rodičov na pôde školy, primárne prostredníctvom osobných stretnutí, organizovaním triednych aktívov a zároveň aj formou neformálnych stretnutí s rodičmi na rôznych školských akciách i so širokou verejnosťou (prezentácia školy na podujatiach mesta a obce). Avšak zákonní zástupcovia žiakov ohrozenej skupiny z jednej ZŠ uvedené tvrdenia v dotazníku nepotvrdili. Podľa ich vyjadrení sa aktívne nepodieľali na rozvoji školy, nemali príležitosť na diskusiu ani na spätnú väzbu o klíme a kvalite školy.

K budovaniu inkluzívnej kultúry patrí aj rozvíjanie spolupráce so zriaďovateľom, s poradenskými zariadeniami, rôznymi inštitúciami, s miestnymi organizáciami, komunitami, školami, ktoré môžu prispieť svojimi skúsenosťami i nápadmi v oblasti inkluzívneho vzdelávania.

Riaditeľky subjektov ocenili synergiu s poradenskými zariadeniami, čo potvrdila aj väčšina PZ v zadanom dotazníku, ale metodickú podporu v oblasti inkluzívneho vzdelávania v rozhovore nepotvrdila ani jedna škola. Spoluprácu primárne zamerali na diagnostické vyšetrenia žiakov, získanie komplexných informácií o žiakoch, ktorí potrebujú špeciálnopedagogickú starostlivosť najmä pre skupinu žiakov so ZZ, prípravu IVP a na oblasť profesijnej orientácie (výber SŠ a voľba povolania). Avšak učitelia uviedli, že by potrebovali komplexné informácie v oblasti vzdelávania žiakov ohrozených skupín, ukážky metód dobrej praxe vo vzdelávacom procese.

S občianskym združením aj s mimovládnu organizáciou podporujúcou inkluzívnu spoločnosť spolupracovali v jednej škole.

Partnerstvo s inými školami z dôvodu výmeny skúseností inkluzívneho vzdelávania uviedli v jednej škole PZ v zadanom dotazníku, ale odvíjalo sa len na úrovni vedúcich zamestnancov. Nemožno ho považovať za postačujúce, pretože členmi inkluzívneho tímu by mali byť v prvom rade školský špeciálny pedagóg, výchovný poradca, učitelia a pedagogickí asistenti, ktorí zefektívňujú procesy individualizácie a podpory priamo vo VaV žiakov. Stretnutie vedúcich zamestnancov sa sústredilo na výmenu skúseností z realizácie inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK a na získanie dobrých príkladov z praxe. Avšak PZ chýbali komplexné informácie v oblasti inkluzívneho vzdelávania ohrozenej skupiny žiakov, ukážky metód práce vo vzdelávacom procese, ukážky dobrej praxe – ako pracovať s neprispôsobivými žiakmi z MRK na vyučovaní, ako postupovať pri záškoláctve.

Pozitívne možno hodnotiť úsilie, ktoré prejavili uvedené školy zapájaním žiakov a rodičov bez rozdielu do rozličných činností a aktivít života miestnej komunity prípravou viacerých vystúpení s kultúrnym programom aj v spolupráci so seniormi. Žiaci úspešne reprezentovali školy v súťažiach a olympiádach športového, umeleckého a tvorivého charakteru. Svoju aktivitu a fantáziu prejavili aj pri príprave školského časopisu, ktorý zverejnili na webovom sídle škôl. No napriek tomu žiaci zo SZP a z MRK nemali záujem o mimoškolskú činnosť a súčasne ani o ponúkané aktivity organizované v jednej škole. Riaditeľky škôl uviedli, že spolupráca s niektorými rodičmi bola ťažšia z dôvodu ich nízkeho záujmu o dianie v škole, nie každý prejavil záujem o poskytnuté akcie školy. Vyššiu účasť rodičov žiakov z MRK na školských akciách zaznamenali u žiakov primárneho vzdelávania ako u žiakov nižšieho stredného vzdelávania.

Druhá oblasť hodnotenia **Tvorba inkluzívnej politiky** sa spájala s vypracovaním koncepcnej stratégie inkluzívneho vzdelávania, uplatňovaním právnych predpisov vo VaV žiakov.

Napriek tomu, že väčšina PZ v dotazníku uviedla, že má vypracovanú koncepcnú stratégiu inkluzívneho vzdelávania a pri jej tvorbe spolupracovali s odbornými zamestnancami školy, riaditeľky subjektov v rozhovore túto skutočnosť nepotvrdili. Obe školy nezamestnávali odborných zamestnancov. Samostatný dokument koncepcie inkluzívneho vzdelávania žiakov, inkluzívny plán, ako aj pravidlá adaptačného procesu na príchod nového žiaka nemali vypracované.

Školský poriadok upravoval práva a povinnosti žiakov, pravidlá vzťahov medzi žiakmi a pedagogickými zamestnancami, práva a povinnosti zákonných zástupcov žiakov. Zároveň deklaroval opatrenia proti šíreniu legálnych a nelegálnych drog, upravoval podmienky na zaistenie ochrany pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním. ŠP riešil problematiku pravidiel správania, žiaci o nich diskutovali s učiteľmi, čo potvrdilo 87,5 % žiakov 6. a 7. ročníka. Na otázku – *v škole sa učíme, ako sa máme správať v situácii, keby nás niekto v triede alebo mimo školy zosmiešňoval, fyzicky napádal alebo ináč nám ubližoval* – odpovedalo kladne viac ako 70 % žiakov. Napriek tomu výsledky z dotazníkov poukázali na výskyt rôznych foriem šikanovania. Takmer štvrtina opýtaných žiakov 6. a 7. ročníka uviedla, že boli svedkami šikanovania niekoho iného jeden alebo viackrát. Na otázku – *v škole sa zúčastňujem rôznych aktivít zameraných na riešenie konfliktov a vzťahov medzi žiakmi v triede, v škole* – negatívne odpovedalo viac ako 70 % žiakov. Ani jedna škola nerealizovala monitoring zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania, čo v dotazníku potvrdili aj žiaci.

Obe školy vo svojich ŠkVP deklarovali vytvorenie podmienok na VaV žiakov so ŠVVP, podľa ktorých im školy garantovali zabezpečenie rovnocenného prístupu k vzdelávaniu a primeraný rozvoj vedomostí a zručností. Špecifické potreby žiakov zabezpečovali v triedach spolu s ostatnými žiakmi školy (školská integrácia) prostredníctvom IVP a v špeciálnych triedach pre žiakov s MP podľa príslušného VP. Podporný tím tvorili 1 školský špeciálny pedagóg, 7 pedagogickí asistenti a 2 špeciálni pedagógovia, ktorí vyučovali v špeciálnych triedach. Jedného ŠSP a 2 pedagogických asistentov jedna škola získala zapojením sa do projektu. Neprítomnosť odborných zamestnancov a nedostatok PZ spôsobovali značné bariéry pre vytvorenie inkluzívnych podmienok všetkým žiakom v kontexte ich zloženia i štruktúry. Túto skutočnosť potvrdili aj zistenia z priamych pozorovaní. Učitelia neboli dôslední v súvislosti s personalizáciou vyučovania, nezohľadňovali dostatočne osobnosť každého žiaka, záujmy a potreby. Z tohto dôvodu je dôležité zostavenie inkluzívneho tímu v školskom prostredí pre všetkých žiakov, aby bol zabezpečený kvalitný vyučovací proces uplatnením efektívnych spôsobov učenia sa.

Žiakov s MP vzdelávali v jednej ZŠ v dvoch špeciálnych triedach podľa príslušných vzdelávacích programov. Vzdelávanie zabezpečovali dve učiteľky – špeciálne pedagogičky a 1 pedagogická asistentka. Riaditeľka školy konštatovala, že takéto riešenie bolo prínosom pre ich žiakov s MP, pretože si zlepšili nielen vzdelávacie výsledky, ale stali sa aj komunikatívnejší a pokojnejší. V druhej ZŠ žiakov s MP vzdelávali formou školskej integrácie, pričom na viac ako 70 % vyučovacích hodín ich vzdelávali mimo triedneho kolektívu. Ich výučba prebiehala individuálne s pedagogickým asistentom v jeho učebni, i keď pedagogické asistentky nespĺňali kvalifikačné predpoklady



na vzdelávanie žiakov s MP. Absencia ŠŠP sa prejavila v ich vzdelávaní, uvedení žiaci boli iba sporadicky zapájaní do činnosti spolu s intaktnými spolužiakmi, pracovali oddelene. Riaditeľka školy preferovala oddelené vzdelávanie uvedených žiakov, pričom tento model z hľadiska inkluzívneho vzdelávania nemožno považovať za invenčný. Zámer inkluzívneho vzdelávania je vo vytváraní heterogénnych tried, ktoré žiakom poskytujú skutočný obraz o rozmanitosti, ktorá je bežnou súčasťou každej spoločnosti. Vzdelávanie v takomto prostredí umožňuje žiakom vnímať heterogenosť ako normalitu. V situácii, keď v škole nepôsobí podporný inkluzívny tím (zložený z odborných a pedagogických zamestnancov) a tím pripravených učiteľov na inkluzívne vzdelávanie, dochádza k neschopnosti nastavovať funkčné stratégie inkluzívneho vzdelávania v heterogénnych triedach.

Pri vzdelávaní žiakov zo SZP pochádzajúcich z MRK neboli vytvorené potrebné individuálne podmienky, vypracované podporné programy, uplatnené špecifické metódy, formy VaV, čo negatívne ovplyvnilo aj ich motiváciu vzdelávať sa.

Jednou z ďalších prekážok úspešnej inklúzie bolo nerešpektovanie odporúčaní poradenských zariadení týkajúce sa špecifik vzdelávania žiakov so ZZ, pričom najvýraznejšie nedostatky sa prejavili v spôsobe vzdelávania žiakov s MP mimo ich kmeňovej triedy.

Takmer všetci PZ sa v dotazníku vyjadrili, že na základe pedagogickej diagnostiky spoznávali slabé miesta žiakov a prispôbovali tomu nápravné opatrenia vo vyučovacom procese. Z analýz zápisníc zasadnutí metodických orgánov však vyplynulo, že pedagogickú diagnostiku učitelia vôbec nerealizovali, neviedli o tom ani písomné záznamy. Výchovno-vzdelávacie problémy žiakov so ŠVVP a menej úspešných žiakov dôsledne neanalyzovali a neurčovali postupy a metódy na zlepšenie ich prospechu. Komplexná informovanosť o napredovaní žiakov nebola zabezpečená aj vzhľadom na neúčast pedagogických asistentiek na zasadnutiach metodických orgánov. Formálnosť v plánovaní a odovzdávaní informácií o vzdelávacích výsledkoch žiakov a ich následnom uplatnení v praxi poukázali na nízku participáciu metodických orgánov na riadení školy. Podľa názoru riaditeľiek škôl učitelia rešpektovali potreby a možnosti všetkých žiakov. Za hlavné príčiny ich neúspechu vo vzdelávaní uviedli nezáujem žiakov o vzdelávanie, ľahostajný prístup k vzdelávacím výsledkom sprevádzaný ich vysokou absenciou, slabou alebo žiadnou kontrolou žiaka zo strany zákonných zástupcov a malý záujem z ich strany o spoluprácu so školou.

Nedostatok odborných a poddimenzovaný stav PZ (inkluzívny tím) negatívne ovplyvňuje vzdelávanie ohrozenej skupiny žiakov, čo sa prejavilo pri nastavení podmienok vo vzdelávaní, v kvalite stanovenia vzdelávacích stratégií, v odovzdávaní a výmene skúseností, ako aj v chýbajúcej analýze a v prijímaní účinných opatrení na odstránenie zistených nedostatkov na zasadnutiach pedagogických rád, metodických orgánov a PK. Pritom metodické orgány majú nezastupiteľné postavenie pri spoluúčasti na pedagogickom riadení školy v kontexte hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu, preto nemôže byť ich práca náhodná, krátkodobá, povrchná. Ich činnosť musí byť plánovitá, efektívna a cielene zameraná na riešenie nedostatkov s vyvodením adekvátnych záverov a prijímaním konkrétnych opatrení k negatívnym zisteniam.

Tretia oblasť hodnotenia **Rozvoj inkluzívnej praxe** súvisela so zistením aktuálneho stavu inkluzívneho vzdelávania v praxi, organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, s vytváraním inkluzívneho prostredia zabezpečením rôznorodých vzdelávacích potrieb každého žiaka, s vytváraním príležitostí vo vzdelávaní, výchove a v podpore vzájomnej kooperácie medzi všetkými žiakmi.

**Výchovno-vzdelávací proces** žiakov prebiehal v heterogénnych triednych kolektívoch, v koedukačných triedach v zastúpení žiakov so ŠVVP, z MRK i ostatných žiakov výhradne na základe dosiahnutého veku. Všetci žiaci využívali školské priestory rovnako. V jednej z dvoch hodnotených škôl integrovaných žiakov s MP vzdelávali oddelene, mimo kmeňovej triedy, čo možno považovať za diskriminačné (nedodržanie zásady rovnakého zaobchádzania).



V oboch školách nemali v predchádzajúcom školskom roku žiakov z ohrozenej skupiny, ktorí by predčasne ukončili plnenie povinnej školskej dochádzky. Napriek tomu školy ojedinele prispôbovali vzdelávacie prostredie potrebám žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky. Ohrozeným skupinám žiakov so ZZ, zo SZP a z MRK čiastočne pomáhali prispôbiť sa požiadavkám formálneho vzdelávania a prekonávať prekážky vo vzdelávaní uplatňovaním integrácie žiakov v bežných triedach alebo vzdelávaním žiakov s MP v špeciálnych triedach.

Výchovno-vzdelávací proces v kontexte inklúzie bol sledovaný na **29 priamych pozorovaniach** v triedach primárneho a nižšieho stredného vzdelávania.

Na vyučovacích hodinách učitelia poväčšine zapájali žiakov do činnosti triedy. Avšak ku každému žiakovi nepristupovali na základe jeho individuálnych schopností, osobitosti žiakov z MRK zohľadňovali iba ojedinele, čo sa potvrdilo na väčšine priamych pozorovaní. Individuálnu podporu žiakom so ZZ počas niektorých vyučovacích hodín poskytovali pedagogické asistentky, ale vo vzťahu k žiakom zo SZP a z MRK v minimálnej miere. Činnosť pedagogických asistentiek spočívala v usmerňovaní spôsobu práce a kontroly správnosti výsledkov žiakov. V prípade jednej ZŠ pedagogické asistentky sporadicky vytvárali podmienky podporujúce samostatnosť a nezávislosť žiakov od pomoci druhých. Od začiatku vyučovania pôsobili nesystematicky, nepremyslene, čakali výlučne na pokyny vyučujúceho. Systém podpory jednotlivých žiakov v školskom prostredí v prevažnej miere koordinovali iba učitelia, výchovný poradca, ojedinele ŠŠP a pedagogickí asistenti. Napriek tomu viac ako 90 % učiteľov v dotazníku uviedlo, že odborní zamestnanci svojím pôsobením na škole im uľahčujú prácu vo vzdelávaní žiakov, ktorí potrebujú špeciálnopedagogickú starostlivosť, pričom odborných zamestnancov obe školy nezamestnávali. Štruktúru vyučovacích hodín mali učitelia prevažne premyslenú. Dominantne aplikovali frontálnu prácu, minimálne striedali skupinové a individuálne formy vyučovania. Málokedy využívali činnostné vyučovanie, diferencovaný prístup a aktivizujúce metódy. Väčšina učiteľov využívala na vyučovacích hodinách prácu s učebnými pomôckami, menej s kompenzačnými pomôckami a len sporadicky rozvíjala digitálne zručnosti žiakov s využitím informačno-komunikačných technológií. Učitelia využívali väčšinou IKT na prezentáciu obsahu učiva a žiaci ich málokedy používali na vyhľadávanie a spracovanie informácií. Žiaci dostali minimálnu príležitosť kriticky pracovať s informáciami. Viac ako 80 % učiteľov v dotazníku uviedlo, že pripravuje učebné materiály, pracovné listy pre žiakov podľa ich individuálnych potrieb a zároveň podľa ich vzdelávacích predpokladov, avšak uvedené tvrdenia sa nepreukázali na priamych pozorovaniach. Na väčšine hodín nemali žiaci pripravené pracovné listy zodpovedajúce ich edukačným špecifikám, odlišnostiam a nedostatočná bola diferenciácia úloh z hľadiska saturácie ich vzdelávacích potrieb. Minimálne vytvárali žiacke portfóliá, čo malo dosah na poskytovanie informácií o napredovaní alebo zaostávaní žiakov, plnenie IVP a tímové plánovanie ich ďalšieho rozvoja.

Prierezové témy zapracovali v jednom subjekte do obsahu vyučovania jednotlivých predmetov a aktivít škôl, avšak s minimálnou aplikáciou podpory interkultúrneho porozumenia vo vyučovacom procese. Problémy vo vzťahoch medzi žiakmi súviseli s nekorektným správaním niektorých žiakov na vyučovacích hodinách, čo spôsobilo, že atmosféra vzájomného rešpektu (pedagóg a žiak) bola občas narušená.

Riaditeľky hodnotených subjektov a ich zástupcovia spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca. Výchovno-vzdelávací proces zabezpečovali PZ spĺňajúci kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon pedagogickej činnosti v ZŠ. Tri pedagogické asistentky nespĺňali kvalifikačné predpoklady na vzdelávanie žiakov s MP. Pre adekvátne zabezpečenie potrieb žiakov so ŠVVP by školy potrebovali 1 školského špeciálneho pedagóga, 1 školského psychológa, 1 školského logopéda a 7 pedagogických asistentov.

Riaditeľky subjektov v rámci profesijného rozvoja podporovali aktivity celoživotného vzdelávania PZ. Absolvovali rôzne vzdelávania, avšak nie v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Za ostatné dva roky sa zamerali na rozvíjanie funkčnej gramotnosti, na inovácie foriem a metód vo vzdelávaní, pričom na priamych pozorovaniach učitelia nie vždy preukázali absolvovaným vzdelávaním získané vedomosti a zručnosti. Väčšina z nich sa vyjadrila, že im chýbali informácie najmä z oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK, ako aj intenzívna pomoc zo strany poradenských zariadení. V plánoch činnosti metodických orgánov zdôrazňovali potrebu ďalšieho vzdelávania. Konkrétne vzdelávacie aktivity v rámci interného vzdelávania (odovzdávanie si informácií zo vzdelávacích aktivít, otvorené hodiny, naplánované vzájomné hospitácie) realizovali sporadicky. Zo zápisníc zasadnutí poradných orgánov vyplynulo, že PZ sa zaoberali príčinami slabého prospechu, avšak absentoval systematický postup zameraný na identifikáciu príčin zhoršenia výkonu žiakov, prijímanie adekvátnych opatrení a následná kontrola ich účinnosti. Výchovo-vzdelávacie problémy konkrétnych žiakov so ŠVVP a menej úspešných žiakov dôsledne neanalyzovali a neurčovali postupy a metódy na zlepšenie ich prospechu.

V jednej ZŠ poskytovala ŠŠP intervenčnú činnosť 34 žiakom so ŠVVP. Viedla si plán práce na daný školský rok, dokumentáciu žiakov so ŠVVP, priebežne ju dopĺňala a aktualizovala, participovala pri tvorbe IVP, poskytovala metodickú pomoc a poradenské služby niektorým začleneným žiakom i učiteľom školy. Podieľala sa na príprave kompenzačných a učebných pomôcok, sledovala legislatívne zmeny v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP. Vyučovala špecifický vyučovací predmet (rozvoj špecifických funkcií) a viedla aj špeciálnopedagogické intervencie. Obe činnosti uskutočňovala počas vyučovacích hodín, podľa stanoveného rozvrhu hodín. Tvorila portfólio ako nástroj rozvoja integrovaných žiakov, ktoré obsahovalo súbor prác zozbieraných za určité časové obdobie intervencií. Poskytovali rôzne informácie o nadobudnutých skúsenostiach a pracovných výsledkoch žiakov. Portfólio slúžilo ako diagnostický nástroj o vývoji a pokroku integrovaných žiakov. V spolupráci s výchovnou poradkyňou sa podieľala na činnosti kariérového poradenstva a pri výbere povolania.

Nedostatky v činnosti ŠŠP súviseli so vzdelávaním v špeciálnopedagogickej oblasti, s poskytovaním špeciálnopedagogického poradenstva zákonným zástupcom, s vedením evidencie ich konzultácií, s prácou žiakov s počiatočnými ťažkosťami, ktorí neboli žiakmi so ŠVVP, s prípravou metodických materiálov pre PZ a zákonných zástupcov, so zabezpečovaním a aktualizovaním informácií v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva prostredníctvom webového sídla školy. Vzhľadom na krátke pôsobenie v škole sa nepodieľala na sociálnom a spoločenskom začleníení žiakov so ŠVVP do rovesníckych skupín, nezúčastnila sa zápisu detí do 1. ročníka ZŠ a v MŠ nerealizovala depistážne vyšetrenia detí predškolského veku. V prípade druhej ZŠ činnosť ŠŠP nezabezpečili aj napriek potrebe vzhľadom na počet a štruktúru 35 žiakov so ŠVVP.

Úpravu bezbariérového prostredia v interiéri a exteriéri riaditeľa škôl zabezpečovali s ohľadom na finančné možnosti a v spolupráci so zriaďovateľmi. V hodnotených subjektoch vytvorili len čiastočnú bezbariérovosť, súvisela so vstupom do budovy školy a v jednej ZŠ zabezpečili bezbariérový prístup aj na poschodia. Takéto úpravy nevytvárajú podmienky pre samostatné zapojenie sa žiakov do života školy, nevytvárajú rovnosť príležitostí a hlavne nerešpektujú právo na zachovanie vlastnej identity. Architektonické bariéry znemožňujú autonómny pohyb po chodbách, učebniach školy či používanie sociálnych zariadení, pričom priestorové úpravy tvoria jednu z nevyhnutných podmienok pre vytvorenie rovnosti príležitostí.

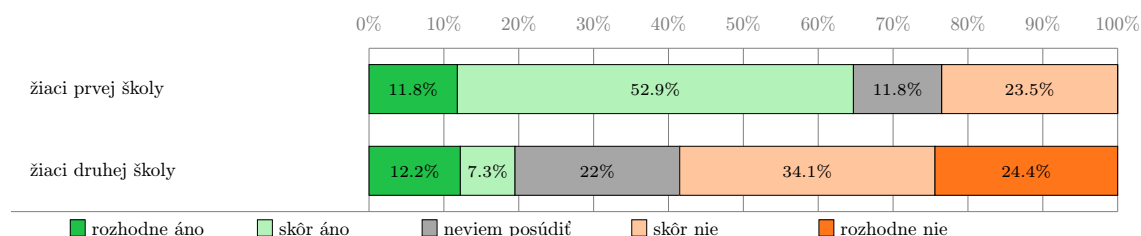
Školy ponúkali všetkým žiakom celodenný výchovný systém prostredníctvom ŠKD a krúžkov, kde im okrem rôznych činností poskytovali aj doučovanie, prípravu na vyučovanie a písanie domácich úloh. Zastúpenie žiakov 1. – 5. ročníka z MRK, ktorí navštevovali ŠKD, bolo minimálne v oboch ZŠ. Z celkového počtu 41 žiakov z MRK 1. – 5. ročníka ŠKD navštevovalo len 10 žiakov z MRK, čo predstavovalo iba 24 % žiakov. V jednej ZŠ zákonní zástupcovia žiakov z MRK prejavili záujem o možnosť zaradenia svojich detí do ŠKD so znížením, resp. odpustením mesačného príspevku na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú v ŠKD, ale z rozhovoru s rodičmi detí z MRK vyplynulo, že ich deti neprejavili záujem navštevovať ŠKD. Z celkového počtu žiakov hodnotených subjektov patriacich k majoritnej populácii sa činnosť v ŠKD zúčastňovalo 53 %, pričom účasť žiakov z MRK bola takmer o 30 % nižšia.

Na základe princípu rovného prístupu sa žiaci bez ohľadu na etnický pôvod, kultúru a postihnutie angažovali v rôznych školských a mimoškolských aktivitách, zúčastňovali sa výchovných koncertov, výletov, exkurzií, filmových a divadelných predstavení. V jednej zo ZŠ sa školské a mimoškolské aktivity uskutočňovali aj v rámci projektu *Inclusive Schools*. Žiakom z MRK zmysluplne plánovali voľný čas, viedli ich k zdravému životnému štýlu i pochopeniu významu pohybových aktivít pre zdravie. Svoje záujmy, nadanie aktívne rozvíjali v záujmových útvaroch vzdelávacieho, športového a umeleckého zamerania. Hodnotené subjekty nemali zriadené centrá voľného času a ani neponúkali žiadne umelecké vzdelávanie v rámci elokovaných pracovísk zriadených základnými umeleckými školami.

Prostredníctvom výchovného poradcu školy poskytovali poradensko-informačnú a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom, žiakom bez ohľadu na postihnutie, etnický pôvod, jazyk a kultúru a rovnako aj ich zákonným zástupcom. Obsah činností deklarovaný v jeho pláne bol zameraný na prácu so začlenenými žiakmi, metodickú činnosť pre učiteľov a riešenie výchovných problémov. Poskytnutie metodickéj podpory zo strany výchovného poradcu potvrdilo viac ako 70 % PZ. Žiaci 6. – 9. ročníka (70 %) uviedli, že výchovného poradcu poznajú a aj mu dôverujú. Napriek tomu ho minimálne vyhľadávali z dôvodu riešenia osobných alebo školských problémov. Záznamy o poskytovaní služieb pre žiakov z rôznych ročníkov si výchovná poradkyňa v jednej ZŠ nevedla, jej činnosť v prevažnej miere vykazovala známky formálnosti a zároveň jej vplyv na riešenie výchovných problémov žiakov a na zabezpečovanie ich vzdelávacích potrieb bol minimálny. V rozhovore výchovné poradkyne uvádzali, že sú prizývané k riešeniu výchovných problémov všetkých žiakov, pričom ich názory, postup riešenia boli rešpektované vedením školy a triednymi učiteľmi. Ďalej uvádzali, že prevenciu sociálno-patologických javov, vytváranie pozitívnych vzťahov medzi žiakmi riešili aj s koordinátormi prevencie prostredníctvom prednášok, besied a vzdelávacích aktivít, ale v dotazníku to nepotvrdilo viac ako 70 % opýtaných žiakov 6. a 7. ročníka. Výchovné poradkyne a ostatní PZ škôl nepodporovali mentorský systém medzi žiakmi, s rodičmi komunikovali iba vtedy, keď riešili výchovno-vzdelávacie problémy žiakov.

Výchovné poradkyne plnili aj funkciu kariérového poradcu. Z analýzy odpovedí 58 žiakov 8. – 9. ročníka v obidvoch školách vyplynuli rozdielne odpovede v niektorých položkách dotazníka, čo mohlo súvisieť s klímou a s veľkosťou škôl. V jednom subjekte takmer všetci žiaci uviedli, že vedia, kto z učiteľov školy je kariérový poradca, avšak v prípade žiakov druhej školy to potvrdilo len 73 % opýtaných. V spolupráci s odbornými zamestnancami poradenských zariadení žiakom zabezpečovali testovanie profesijnej orientácie a individuálne konzultácie v danej oblasti. Vykonanie viacerých testov, pomocou ktorých sa žiaci dozvedeli, aká profesia je pre nich vhodná, uviedlo 64,7 % žiakov a v druhej škole iba 19,5 % žiakov.

**Graf 36** Škola mi poskytla možnosť vykonať viacero testov, pomocou ktorých som sa dozvedel/-a, aká profesia je pre mňa vhodná - odpovede žiakov

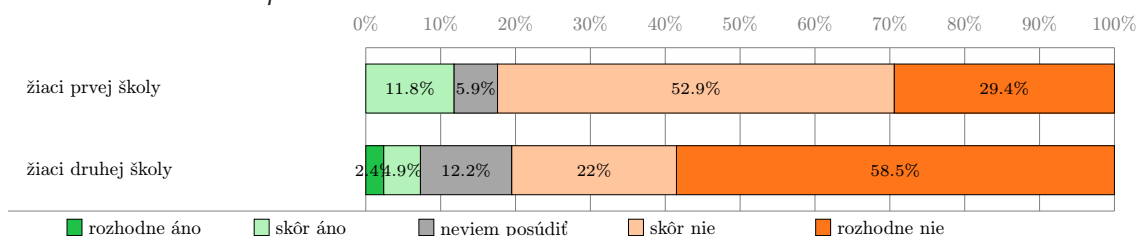


Informácie psychológa z poradenského zariadenia získané na základe výsledkov testov pomohli pri výbere SŠ len 7,3 % žiakov ZŠ a iba 11,8 % žiakov prvej ZŠ.

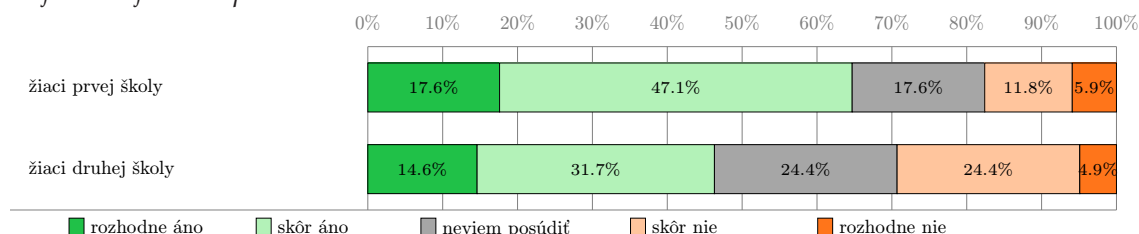
Školy uvádzali, že žiakom poskytli dostatok informácií o možnostiach ďalšieho štúdia, s čím zhodne súhlasilo viac ako 70 % opýtaných v oboch školách. Sprostredkovali im stretnutia so zástupcami SŠ v okolí, čím im tiež uľahčili výber SŠ (potvrdilo to viac ako 50 % žiakov). Totožne odpovedali žiaci (viac ako 80 %) aj na položky týkajúce sa výberu školy podľa vlastného záujmu, pričom výber

školy do väčšej miery (viac ako 70 %) ovplyvnil aj prospech z jednotlivých predmetov. Na otázku – *Zúčastnil si sa osobného rozhovoru s kariérovým poradcom* – odpovedalo zhodne len približne 50 % žiakov, pričom iba 46,3 % žiakov druhej školy si myslí, že ich učitelia tak dobre poznali, že by im vedeli odporučiť najvhodnejšiu školu (v druhej škole to bolo viac ako 60 % opýtaných).

**Graf 37** Informácie o škole, na ktorej chcem študovať, mi odporučil psychológ z poradne na základe testov – odpovede žiakov



**Graf 38** Učitelia ma dobre poznajú, vedia mi odporučiť školu, ktorá by bola pre mňa najvhodnejšia – odpovede žiakov



Z analýzy žiackych odpovedí vyplýva, že obe školy nemali vypracovaný efektívny premyslený systém kariérového poradenstva, ktorý by zahŕňal cielené komplexné plánovanie činnosti zameranej na všetkých žiakov školy, vyhodnocovanie jednotlivých aktivít s následnými postupmi na zvyšovanie kvality v tejto oblasti.

Školy deklarovali, že prostredníctvom výchovného poradcu poskytovali výchovné a kariérové poradenstvo. V spolupráci s odbornými zamestnancami poradenských zariadení zabezpečovali testovanie profesijnej orientácie pre žiakov 8. a 9. ročníka ZŠ. Avšak kariérové poradenstvo väčšinou nebolo realizované systematicky, nevychádzalo z koncepcie vypracovaného programu.

Pre úspešné budovanie inkluzívneho vzdelávania na školách je nutné uplatňovať hodnoty, princípy a zásady inklúzie, rešpektovanie rôznorodosti, rovnosti a bezvýhradného prijatia každého dieťaťa. Neustálou bariérou je nedodržiavanie zásady rovnakého zaobchádzania, budovanie vzťahov, profesijný rast, celoživotný osobný rozvoj, nedostatok pedagogických a odborných zamestnancov, spolupráca, implementácia celodenného výchovného systému a skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Školy pravidelne nesledujú *spätnú väzbu* súvisiacu s priebehom procesov v danej oblasti a zároveň *dianie školy*, ktoré by slúžilo ako podklad na ďalšie zlepšovanie kvality inklúzie. V dôsledku toho sú školy v podpore inkluzívneho vzdelávania žiakov stále na začiatku. Myšlienka inklúzie je naďalej viac prítomná v akademickom svete ako v spoločnosti ako takej.

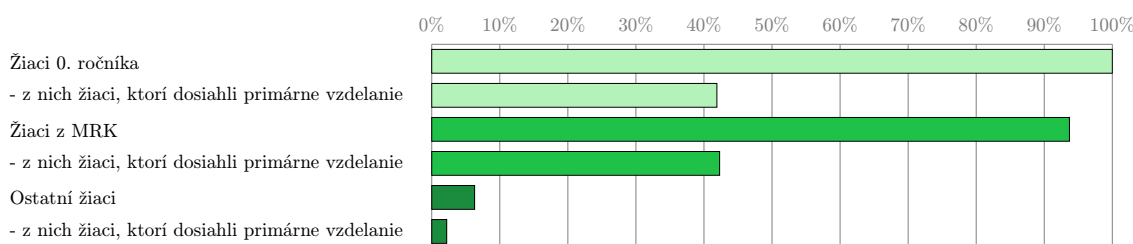


## 2.5 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia po absolvovaní nultého ročníka

Zber údajov sa uskutočnil elektronicky cez Data Collection v termíne od 22. 8. 2019 do 11. 9. 2019. Prostredníctvom mailu bolo požiadaných **189** subjektov, ktoré pri dotazníkovom prieskume uviedli, že realizujú výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku viac ako 8 rokov, o vyplnenie krátkeho dotazníka cez prístupový kód. Cieľom spätnej väzby bolo zistiť podiel tých žiakov, ktorí v školskom roku 2009/2010 (resp. 2014/2015) boli žiakmi nultého ročníka a ktorí v školskom roku 2018/2019 získali príslušný stupeň vzdelania, teda úspešne ukončili 9. ročník (resp. 4. ročník) ZŠ. Z oslovených subjektov dotazník vyplnilo **164** škôl (86,8 %), pričom 18 oslovených subjektov dotazník ani neotvorilo.

Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že v školskom roku 2014/2015 navštevovalo nultý ročník v **123** subjektoch **2 550** žiakov, z ktorých v školskom roku 2018/2019 úspešne ukončilo 4. ročník, a tým získalo primárne vzdelanie (ISCED 1A) **1 068** žiakov (**41,9 %**). Z celkového počtu žiakov navštevujúcich v školskom roku 2014/2015 nultý ročník pochádzalo **2 390** z MRK (**93,7 %**) a z nich v školskom roku 2018/2019 úspešne ukončilo 1. stupeň ZŠ a získalo nižšie stredné vzdelanie **1 012** žiakov (**42,3 %**). Podiel žiakov, ktorí v školskom roku 2018/2019 dosiahli primárne vzdelanie, pričom nepochádzali z MRK a v školskom roku 2014/2015 navštevovali nultý ročník, bol 35,0 %.

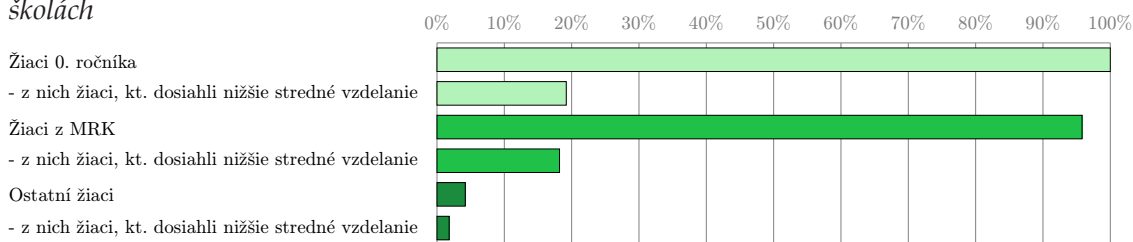
**Graf 39** Pomer žiakov, ktorí v školskom roku 2018/2019 dosiahli primárne vzdelanie a v školskom roku 2014/2015 navštevovali nultý ročník



V školskom roku 2009/2010 v **120** subjektoch navštevovalo nultý ročník **2 193** žiakov.

Štátna školská inšpekcia spracovala samostatne údaje z **93** plnoorganizovaných škôl, ktoré v školskom roku 2009/2010 navštevovalo v nultom ročníku spolu **1 788** žiakov, z ktorých v školskom roku 2018/2019 **len 343 (19,2 %)** úspešne ukončilo 9. ročník ZŠ, a tým dosiahlo nižšie stredné vzdelanie. Až **1 713** žiakov (95,8 %) zo všetkých žiakov (1 788), ktorí v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník, pochádzalo z MRK. Z týchto žiakov získalo v školskom roku 2018/2019 nižšie stredné vzdelanie **len 311 (18,2 %)** a z ostatných 75 žiakov, ktorí nepochádzali z MRK, uvedený stupeň vzdelania získalo **32** žiakov (42,7 %).

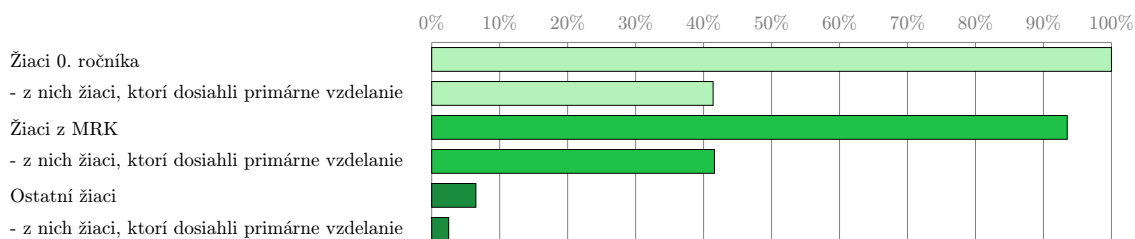
**Graf 40** Prehľad o počte žiakov, ktorí v školskom roku 2018/2019 dosiahli nižšie stredné vzdelanie a v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník v 93 plnoorganizovaných školách





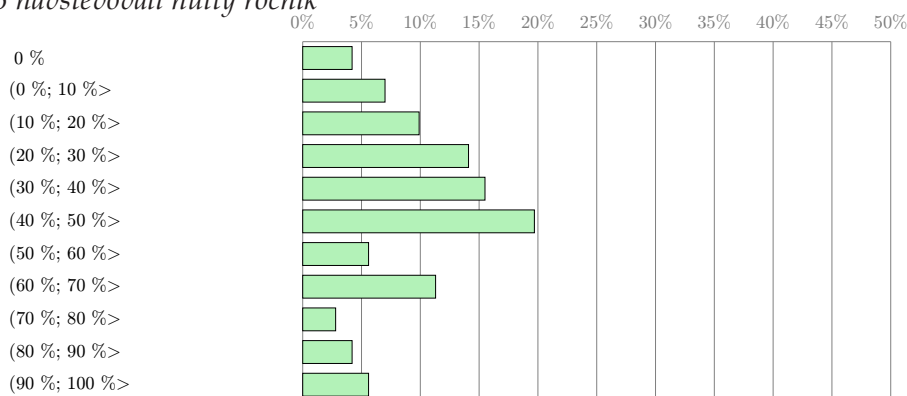
Štátna školská inšpekcia analyzovala výsledky v plnoorganizovaných školách aj pomer počtu žiakov, ktorí dosiahli primárne vzdelanie v školskom roku 2018/2019 a v školskom roku 2014/2015 navštevovali nultý ročník. Z 93 škôl v 84 bol realizovaný výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku aj v školskom roku 2014/2015 a celkove ho navštevovalo 1 937 žiakov, z ktorých 1 811 žiakov (93,5 %) pochádzalo z MRK. zo všetkých žiakov (1 937) navštevujúcich nultý ročník v školskom roku 2018/2019 úspešne ukončilo 4. ročník, a tým získalo primárne vzdelanie (ISCED 1A) 802 žiakov (41,4 %). Celkove dosiahlo primárne vzdelanie 754 žiakov (41,6 %) z MRK a 48 ostatných žiakov (38,1 %).

**Graf 41** Prehľad o počte žiakov, ktorí v školskom roku 2018/2019 dosiahli primárne vzdelanie a v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník v 93 plnoorganizovaných školách



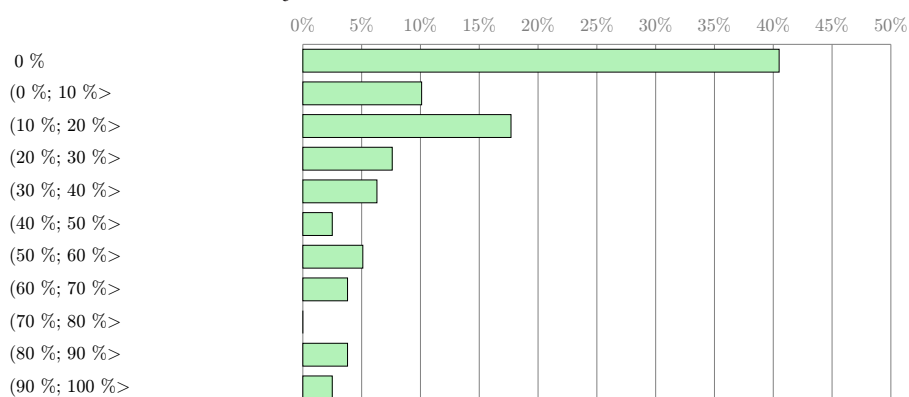
V 71 plnoorganizovaných školách nultý ročník v školskom roku 2014/2015 navštevovalo 1 724 žiakov pochádzajúcich výlučne z MRK. Z týchto žiakov v školskom roku 2018/2019 získalo primárne vzdelanie len 698 žiakov (40,5 %). V 3 školách ani jeden zo žiakov nezískal primárne vzdelanie, v 2/3 škôl získalo primárne vzdelanie maximálne 50 % žiakov, ktorí navštevovali v školskom roku 2014/2015 nultý ročník. Menej ako v 10 % škôl (9,8 %) dosiahlo primárne vzdelanie viac ako 80 % žiakov navštevujúcich v školskom roku 2014/2015 nultý ročník a len v 3 školách (5,6 %) každý zo žiakov, ktorý v školskom roku 2014/2015 navštevoval nultý ročník, úspešne získal primárne vzdelanie.

**Graf 42** Podiel škôl v jednotlivých intervaloch stanovených na základe percentuálneho podielu žiakov z MRK, ktorí v školskom roku 2018/2019 dosiahli primárne vzdelanie a v školskom roku 2014/2015 navštevovali nultý ročník



Až v 79 plnoorganizovaných školách navštevovalo nultý ročník v školskom roku 2009/2010 celkom 1 648 žiakov pochádzajúcich výlučne z MRK, z ktorých nižšie stredné vzdelanie získalo len 309 (18,75 %). Z analýzy výsledkov vyplýva, že len v 12 školách (15,2 %) dosiahlo nižšie stredné vzdelanie viac ako 50 % žiakov, ktorí v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník a len v 2 školách (2,5 %) dosiahlo nižšie stredné vzdelanie viac ako 90 % týchto žiakov. Naopak, až v 40 školách (50,6 %) podiel žiakov, ktorí získali nižšie stredné vzdelanie a zároveň v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník, bol maximálne 10 %. Dokonca v 32 školách ani jeden zo žiakov (celkom 632), ktorí v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník, nedosiahol nižšie stredné vzdelanie.

**Graf 43** Podiel škôl v jednotlivých intervaloch stanovených na základe percentuálneho podielu žiakov z MRK, ktorí v školskom roku 2018/2019 dosiahli nižšie stredné vzdelanie a v školskom roku 2009/2010 navštevovali nultý ročník



## 2.6 Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam

V školskom roku 2019/2020 bolo v ZŠ vykonaných 28 inšpekcií, v rámci ktorých sa sledoval stav vzdelávania k DO a k LP. Z uvedeného počtu bolo 25 škôl štátnych, 2 súkromné a 1 cirkevná.

### Definičné rámce a overované hypotézy

Systém demokratických inštitúcií, právny štát a jeho ľudskoprávne naplnenie sa ponímajú ako tri vzájomne neoddeliteľné a prepojené znaky toho istého fenoménu – sociálno-politického systému liberálnej demokracie. Možnosti demokracie sú však determinované nedôsledným uplatňovaním a rešpektovaním (individuálnych) ľudských práv všetkých ľudí. Bez jasne určených, vnútorne osvojených a spoločne zdieľaných a zároveň spravodlivo dodržiavaných pravidiel, nie je možné očakávať celospoločenské napĺňanie princípov demokracie. V takomto kontexte má otázka potreby vzdelávania k DO a k LP logickú podstatu. Vzdelávanie k DO a vzdelávanie k LP sú dva vzájomne prepojené aspekty toho istého procesu, súvisiaceho s demokraciou, právnym štátom a LP. Sledovanie stavu a úrovne uplatňovania výchovy a vzdelávania k DO a k LP v ZŠ bolo definične vymedzené nasledujúcim rámcom:

a) **Vzdelávanie k DO** znamená vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré účastníkom vzdelávania poskytujú vedomosti, schopnosti a porozumenie, rozvíjajú ich postoje a správanie tak, aby boli schopní uplatňovať a obhajovať svoje demokratické práva a povinnosti v spoločnosti, cítiť si rozmanitosť a zohrávať aktívnu úlohu v demokratickom živote, s cieľom presadzovania a ochrany demokracie a právneho štátu.

b) **Vzdelávanie k LP** znamená vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré účastníkom vzdelávania poskytujú vedomosti, schopnosti a porozumenie a rozvíjajú ich postoje a správanie tak, aby boli schopní prispievať k budovaniu a k obrane všeobecnej kultúry LP v spoločnosti, s ohľadom na presadzovanie a ochranu LP a základných slobôd.

Identifikácii faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania k DO a k LP predchádzalo nastolenie 3 hypotéz, ktoré v priebehu tematickej inšpekcie mali byť potvrdené, resp. vyvrátené:

**1. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam nemá dostatok priestoru vo formálnom kurikule.** Dotácia na predmet občianska náuka nie je dostatočná, tým viac, že obsahy a štandardy vzťahujúce sa priamo k demokracii, právnemu štátu a LP tvoria len zlomok celkovej dotácie predmetu. Bez zmeny kurikula (štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program) by sa kvalitatívna zmena mohla udiať len pri splnení 2 podmienok:

a) občiansku náuku a etickú výchovu by učili vysokokvalifikovaní učitelia/vysokokvalifikované učiteľky, ktorí/ktoré od vedenia škôl dostali relatívne „voľnú ruku“. Deje sa však pravý opak –

uvedené predmety sú zvyčajne „na chvoste“ záujmu vedenia školy. Predmety nie sú vyučované vždy kvalifikovaným pedagogickým personálom, najčastejšie len ako tretí predmet popri pôvodnej aprobácii pedagóga. Výsledkom je neodborné vyučovanie. V prípade ETV je to na 2. stupni ZŠ cca 40 %, v prípade OBN až 61 %.

b) Vzdelávanie k DO a k LP by bolo vhodnou formou prierezo vo zahrnuté vo všetkých spoločenskovedných a humanitných predmetoch, resp. určitým spôsobom vo všetkých predmetoch. To by však predpokladalo, že všetci PZ absolvujú systematické iniciačné, resp. ďalšie vzdelávanie zamerané na demokratické a ľudskoprávne hodnoty. Od tohto predpokladu je však realita značne vzdialená.

2. Vzdelávanie k DO a k LP musí byť (v záujme naplnenia jeho zmyslu a cieľov) nielen vzdelávaním o DO a LP, ale aj vzdelávaním „cez/prostredníctvom“ DO a LP a „pre“ DO a LP. Našou hypotézou je, že *pokiaľ vôbec možno hovoriť o demokratickom a ľudskoprávnom vzdelávaní v školách v SR, tak je to prinajlepšom len akési fragmentárne vzdelávanie o DO a LP, ktoré nie je doplnené ani „k“ a ani „pre“*. Je tiež častým javom, že celková atmosféra, klíma, kultúra školy, v rámci ktorej by sa princípy DO a LP prakticky naplňovali, nezodpovedá demokratickým princípom. Napr. náležite nefungujú školské samosprávne orgány, absentuje čas a priestor na meritórne pripomienkovanie školského poriadku a ŠkVP, školské prostredie je nevľúdne, neuskutočňuje sa demokratický dialóg nielen v rámci vyučovacieho procesu, ale ani v rámci triednej či školskej samosprávy.

3. *Nepriaznivým faktorom je neexistencia zázemia pre demokratické a ľudskoprávne vzdelávanie v rodinnom a rovesníckom prostredí.* Rodina a rovesnícke prostredie je neraz priamym zdrojom sociálno-šovinistických postojov, predsudkov a stereotypov prevzatých následne mladými ľuďmi. Dieťa, ktoré sa cíti vyčlenené, nepochopené v rodine, v rovesníckom prostredí či v škole, je viac náchylné začleniť sa do radikálnych, extrémistických, antiestablišmentových hnutí a organizácií. Škola takéto postoje či dispozície, prinášané z iného prostredia, dokáže vyvážiť a napraviť len vtedy, ak v nej pôsobí ideálna kombinácia viacerých faktorov:

- » škola je priateľská k deťom, síce v nej vládne poriadok, ale zároveň tiež vľúdna atmosféra, čo sa týka medziľudských vzťahov, kultúry prostredia a poskytnutia „azyľu“ žiakom v situáciách, keď sú v rodinnom alebo súkromnom živote konfrontované s negatívnymi vplyvmi a rizikovými faktormi;
- » vedúci pedagogickí zamestnanci školy, pedagogický zbor i nepedagogický personál chápu zmysel a podstatu princípov demokracie a LP, zmysel a dôležitosť demokratického a ľudskoprávneho vzdelávania a uplatňujú tieto princípy v praxi; príslušné predmety učia kvalifikovaní, odborne zdatní a empatickí učitelia;
- » dôraz sa nekladie na osvojenie zopár základných faktov, ale na pochopenie podstaty a zmyslu princípov demokracie a právneho štátu, významu a dosahu základných ľudskoprávných kategórií; princípy a kategórie dokážu žiaci aplikovať aj v praxi; výchova a vzdelávanie k DO a k LP musia byť prirodzene previazané s kritickým myslením; žiaci sú v tejto súvislosti vedení k tomu, aby premýšľali nad prečítaným textom a faktami, kládli zmysluplné otázky (v záujme postupného osvojenia a aplikácie naučených poznatkov), vytvárali si vlastný názor, vedeli vyjadriť nesúhlas/pochybnosť (formuláciou a spracovaním argumentov) a nazerali na fakty z viacerých uhlov pohľadu.

### Stratégia identifikácie faktorov

Školské inšpekcie zamerané na stav a úroveň uplatňovania a vzdelávania k DO a k LP mali byť realizované rovnomerne v každom kraji SR v 4 školách. Kritériom výberu boli dosiahnuté výsledky v testovaní T9 (v školskom roku 2016/2017 a 2017/2018) a závery dotazníkov zameraných na vzťahy a výskyt šikanovania (meraných v školskom roku 2017/2018 a 2018/2019). Na základe analýzy dosiahnutých informácií boli v každom kraji vybraté 2 školy, ktoré dosiahli v testovaní T9 vysoký percentil a pozitívne výsledky postojov v oblasti vzťahov medzi žiakmi (**1. skupina**) a 2 školy s negatívnym výsledkom v oboch indikátoroch (**2. skupina**).

Kvôli optimalizácii testovania hypotéz bol nastavený základný rámec indikátorov rozdelených do 3 sledovaných oblastí:

*Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v školskom vzdelávacom programe;*

*Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v školskom poriadku;*

*Vybrané prvky výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP v praxi.*

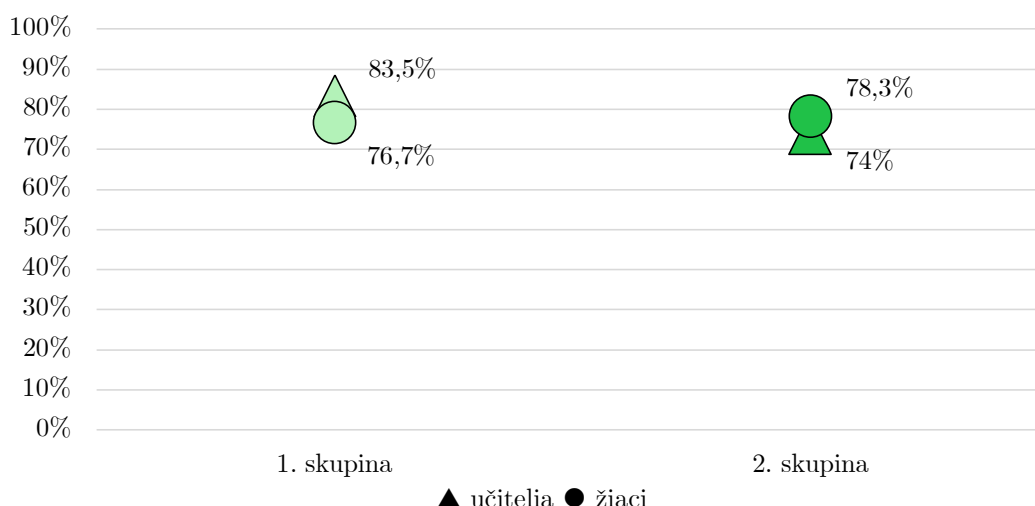
### **Faktory vplývajúce na úroveň vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam**

V prvej dimenzii boli školy sledované prostredníctvom 3 faktorov vyplývajúcich z uvedených oblastí – akcentov. Druhá dimenzia sledovania bola zameraná na to, aký vplyv majú tieto faktory na kvalitu ľudskoprávneho vzdelávania, pričom bol sledovaný komplex vzťahov, fungovanie školských samosprávnych jednotiek a možnosti rastu demokratickej a ľudskoprávnej osobnosti.

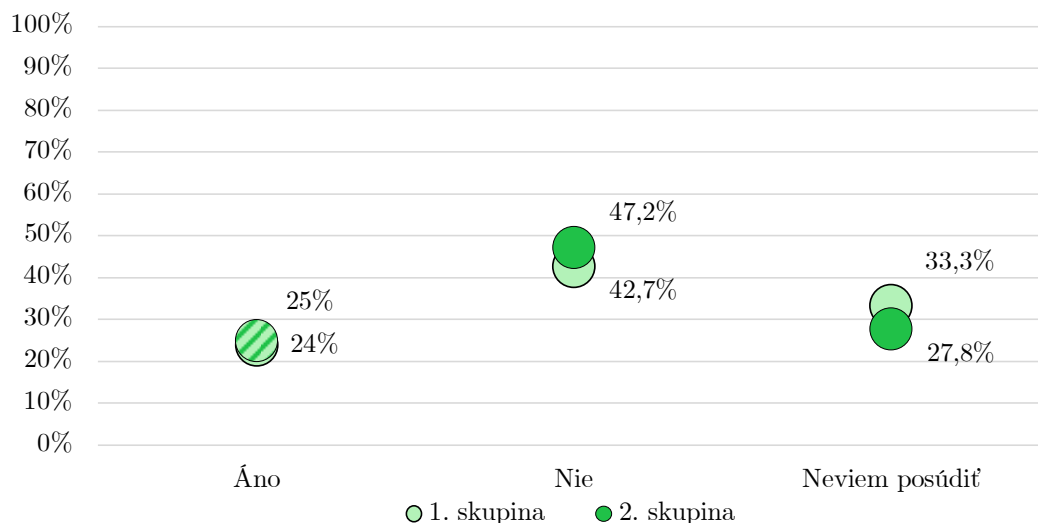
#### ***Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom vzdelávacom programe***

Hodnotené ZŠ zabezpečovali výchovu a vzdelávanie podľa vypracovaných ŠkVP, ktoré boli v časti subjektov v kompletnom znení žiakom, pedagógom i zákonným zástupcom voľne dostupné na verejne prístupnom mieste a na ich webových sídlach. Participácia PZ na jeho produkcii spočívala podľa vyjadrení riaditeľov škôl najmä v tvorbe spoločných výstupov za predmetové komisie. Pedagógovia sa zároveň vyjadrili, že podávali aj návrhy na spôsob využitia disponibilných hodín. Následne sa k ŠkVP vyjadrovali v pedagogickej rade. Zákonní zástupcovia participovali na tvorbe ŠkVP len v malom počte škôl. V týchto prípadoch išlo najmä o pripomienky k počtu hodín niektorých predmetov a v ojedinelých prípadoch mali možnosť podávať návrhy na zriadenie záujmových útvarov. Podľa PZ bol obsah základných dokumentov vysvetlený zákonným zástupcom vhodným spôsobom vo všetkých sledovaných školách, najčastejšie počas úvodného plenárneho rodičovského združenia. Z rozhovorov s vedúcimi zamestnancami a z predloženej dokumentácie vyplynulo, že väčšina škôl využila disponibilné hodiny na posilnenie časovej dotácie povinných predmetov a v niekoľkých ZŠ aj na zriadenie nových predmetov. Posilnenie hodinovej dotácie v predmetoch ako OBN či DEJ bolo identifikované len ojedinele.

**Graf 44** Škola vytvára dostatočný priestor na každoročnú diskusiu o ŠkVP a ŠP



Existenciu priestoru na každoročnú učiteľsko-žiacku diskusiu o ŠP a ŠkVP, umožňujúcu ich úpravu, potvrdil v 1. skupine škôl o niečo vyšší počet pedagógov (83,5 %) ako žiakov (76,7 %). V druhej skupine uviedlo v dotazníku viac žiakov než učiteľov, že škola vytvára dostatočný priestor na diskusiu o obsahu ŠP a ŠkVP.

**Graf 45** Mali členovia ŽŠR možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín?

Napriek tomu, že štvrtina členov ŽŠR v oboch skupinách reagovala v dotazníku kladne na otázku o možnosti podávať návrhy na využitie disponibilných hodín, nebol vplyv žiakov na tvorbu ŠkVP úplne dokázaný. Väčšina žiakov, ktorí sa vyjadrili pozitívne, v rozhovore nedokázali uviesť konkrétny príklad participácie. Menej žiakov sa vyjadrilo, že im táto možnosť bola ponúknutá, ale aj v týchto prípadoch išlo len o väčšinovú voľbu pri výbere voliteľného predmetu. Ostatní členovia ŽŠR sa prevažne vyjadrili, že o príležitosti podieľať sa na využití disponibilných hodín nevedeli, čo potvrdili aj vedúci PZ. Časť z nich pripustila, že túto možnosť by aj tak nevyužili, pretože sa na to necítia byť dostatočne spôsobilí.

Všetky sledované školy informovali zákonných zástupcov o náplni ŠkVP na prvých rodičovských združeniach, časť z nich využila túto možnosť aj počas *Dňa otvorených dverí*. V menšom počte prípadov bola zákonným zástupcom poskytnutá možnosť individuálneho výkladu obsahu ŠkVP (konzultácie). Podľa vyjadrení pedagógov na túto ponuku reflektovali zákonní zástupcovia len veľmi sporadicky.

Inovácia a originalita ŠkVP bola charakteristická len vo výnimočných prípadoch. Školy najčastejšie len automaticky preberali ciele výchovy a vzdelávania z príslušného ŠVP. Z niektorých zistení vyplýva, že hodnotová orientácia škôl nebola vždy zreteľná a stratégie na dosahovanie naznačených cieľov nemali systémový charakter. Inovatívnejšie ŠkVP sa snažili názov programu projektovať do hodnotového kréda školy, išlo však len o ojedinelé prípady. V pozitívnom zmysle v nich boli vymedzené kľúčové princípy výchovy a vzdelávania, ktoré smerovali k rozvíjaniu edukácie k DO a k environmentálne zameranej zdravej občianskej spoločnosti. Vo viacerých programoch bolo zámerom výchovy k LP a k právam dieťaťa vstúpiť žiakom vzájomnú úctu a rešpektovanie sociálnej diverzity. V rozhovore všetci žiaci plnenie uvedených stratégií nepotvrdili, resp. nevedeli sa k tomu relevantne vyjadriť. Z viacerých vyjadrení skôr vyplynulo, že pozornosť tejto problematike bola venovaná na vyučovaní len prostredníctvom všeobecnej diskusie. Rovnako absentovalo praktické precvičovanie v modelových situáciách s cieľom tvorby, posilňovania a aplikácie demokratických kompetencií. Len v 2 školách bol vypracovaný osobitný *Plán výchovy k ľudským právam*, v ktorom okrem vymedzenia základných cieľov boli zároveň obsiahnuté spôsoby ich zaradenia do obsahu vzdelávania v jednotlivých vyučovacích predmetoch.

Zámery škôl viesť žiakov k tvorivému kritickému mysleniu, naučiť ich kooperovať a pracovať v tíme, komunikovať medzi sebou a vzájomne sa rešpektovať, neboli v školách definované vždy zreteľne. Väčšina škôl 2. skupiny (61,5 %) a viac ako tretina subjektov 1. skupiny (40 %) mala stratégie pre dosiahnutie očakávaného výsledku v oblasti kritického myslenia žiakov rozpracované len čiastočne. Z obsahu ŠkVP (v školách oboch skupín) neboli vždy zrejme konkrétne stratégie, ktoré mali smerovať k posilneniu týchto procesov. Zároveň absentoval spôsob, akým školy zamýšľali pokrok v oblasti rozvoja kritického myslenia sledovať a vyhodnocovať. Akákoľvek

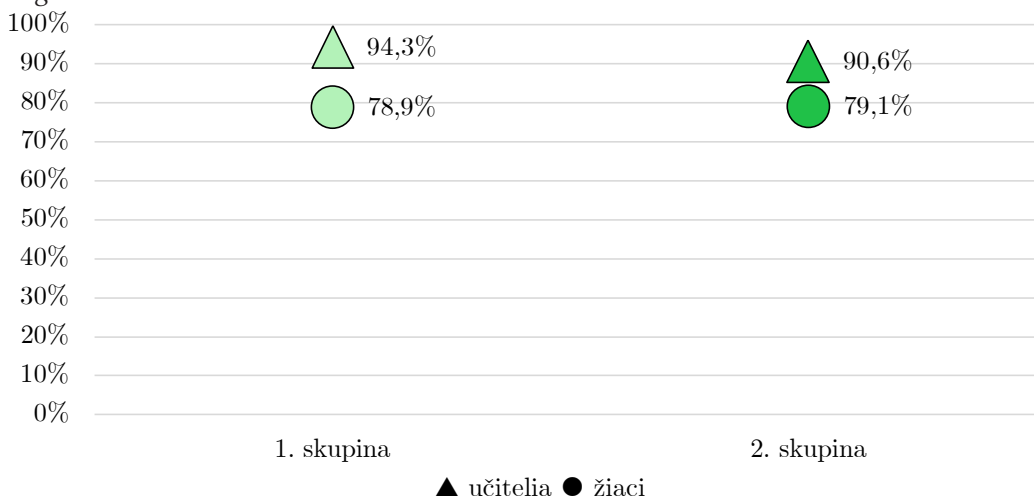


zmienka o rozvíjaní kritického myslenia v ŠkVP chýbala v 15,4 % subjektov 2. skupiny. Podľa zistení podporu vzdelávacích trendov smerujúcich k rozvíjaniu samostatného a kritického myslenia začlenila do charakteristiky ŠkVP, čiastkových cieľov VaV i profilov absolventov len polovica škôl v 1. skupine (53,3 %) a 23,1 % škôl 2. skupiny.

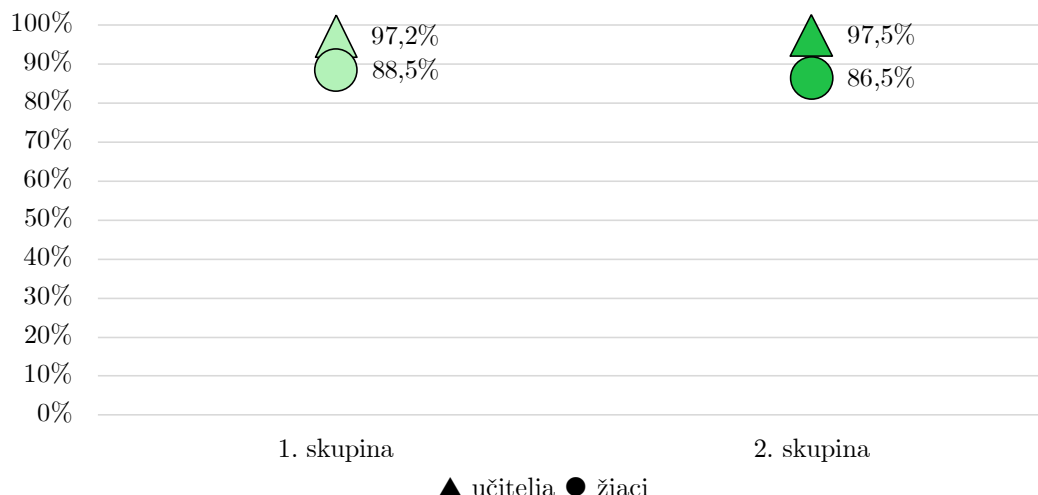
Zo zistení miery orientácie škôl na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov vyplynulo, že jej aktívnu podobu napĺňala v 1. skupine škôl viac ako polovica (66,7 %) ich ŠkVP. V 2. skupine bola miera orientácie na výchovu občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov identifikovaná len vo veľmi nízkom počte škôl (30,8 %). Z týchto zistení možno konštatovať, že väčšina hodnotených škôl 2. skupiny sa dostatočne systematicky nezaoberala touto problematikou. V ich ŠkVP sa objavila len formálna zmienka o prostriedkoch, ktoré pri dosahovaní daných stanovených cieľov plánovali použiť. Zároveň absentovali konkrétne postupy či personálne delegovanie úloh súvisiacich s ľudskoprávnou tematikou. Funkcia koordinátora pre ľudské práva bola zriadená len v 53,6 % hodnotených škôl – v 10 subjektoch zaradených v 1. skupine a v 5 školách z 2. skupiny. Aktuálne témy, vedúce k rozvoju občianskych postojov, zapracovala do náplne vzdelávania vyučovacích predmetov len malá časť škôl (najčastejšie OBN, DEJ, ETV). Táto časť škôl realizovala VaV aj prostredníctvom aktivít zahŕňajúcich ľudskoprávnú tematiku v podobe charitatívnych či dobrovoľníckych podujatí, exkurzií, besied, kultúrnych predstavení, zapájaním žiakov do tematicky zameraných olympiád či výtvarných súťaží.

S výrokom o procese založenom *na kultúrno-demokratickom dialógu* sa stotožnilo 78,9 % žiakov škôl 1. skupiny a 79,1 % v 2. skupine.

**Graf 46** V škole je celý výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu



S uvedeným výrokom sa stotožnilo 94,3 % PZ v 1. skupine, resp. 90,6 % v 2. skupine, čo v oboch skupinách vytvára disproporciu viac ako 10 % medzi učiteľskou a žiackou časťou školy. Žiaci v rozhovore prevažne uviedli, že učitelia i vedenie školy s nimi vedú dialóg na rôzne témy a taktiež im niekedy umožňujú viesť diskusiu pri vhodných témach v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov. Niektorí by však privítali širší priestor a väčšiu slobodu pri vyjadrovaní svojich názorov, a to nielen v humanitných predmetoch, ale aj v predmetoch prírodovedného zamerania. Z ďalších vyjadrení ďalej vyplynulo, že v rozhovoroch dôverovali najmä triednym učiteľom, s ktorými mali osobnejší vzťah. Ojedinele sa objavili aj kritické ohlasy, podľa ktorých diskusia nemala vždy ideálnu podobu. Konštatovali, že problémy súviseli väčšinou s osobnosťou niektorých učiteľov, v ich nezáujme a nechote vytvárať dostatočný priestor pre prezentáciu žiackych názorov, prípadne v ich obave z dôsledkov z vyjadrení odlišného či kritického postoja. Vedúci PZ však vyjadrili presvedčenie, že žiaci majú dostatok priestoru na vyjadrenie svojich názorov, zároveň ale pripustili, že negatívne odpovede žiakov (pravdepodobne) môžu súvisieť s ich osobnou negatívnou skúsenosťou zo vzťahu s niektorými učiteľmi.

**Graf 47** Prejav rešpektu žiakov voči učiteľom a opačne

Žiaci obidvoch skupín škôl sa v dotazníku takmer zhodne vyjadrili, že *rešpektujú autoritu svojich učiteľov a vedúcich PZ*, v 1. skupine (88,5 %) a v 2. skupine (86,5 %). Väčšina pedagógov v obidvoch skupinách škôl sa stotožnila s výrokom a zároveň potvrdila, že žiakov vedú systematicky k rešpektu voči autoritám a voči sebe navzájom. Väčšina žiakov sa v rozhovore vyjadrila, že správanie učiteľov k nim je založené prevažne na vzájomnom rešpekte a podpore dobrých medziľudských vzťahov. Podľa nich sú školy prispôbené všetkým rovnako, nestretli sa s prejavmi rasizmu a inými negatívnymi javmi. Väčšina žiakov rešpektuje svojich učiteľov najmä s ohľadom na ich vedomosti, rozhladenosť, ako aj správanie a konanie v situáciách, ktoré si vyžadujú ich prirodzenú autoritu. Tá, podľa vyjadrení riaditeľov škôl, nezávisí len od veku učiteľa, ale najmä od jeho celkovej osobnosti, jeho prístupu k povinnostiam a schopnosti si názor žiakov nielen vypočuť, ale ho aj vedieť argumentovať tým spôsobom, aby žiak pochopil negatívne dosahy svojich postojov a konania.

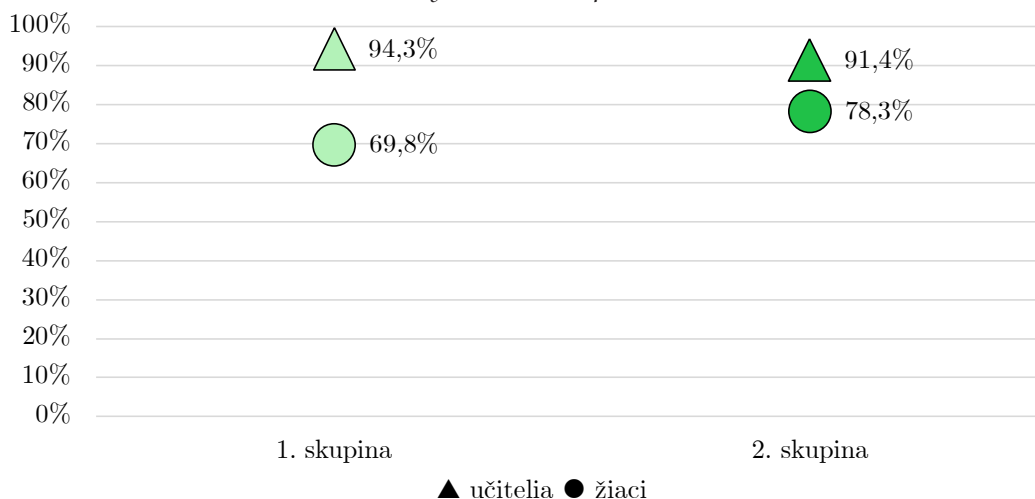
S výrokom, *či sa v škole dbá na dôstojnosť každého človeka*, vyjadrili žiaci súhlas v oboch skupinách škôl – v 1. skupine (78,6 %), v 2. skupine (93,6 %). Pozitívne odpovede boli zaznamenané aj v učiteľskej časti obidvoch skupín (1. skupina 85,1 %, 2. skupina 88,9 %).

Väčšina žiakov sa stotožnila s tvrdením, že *škola bola priateľská ku všetkým, ktorí ju navštevovali a vzťahy medzi vedením školy, učiteľmi a žiakmi boli vzorom správania sa pre žiakov*. Vzťahy medzi učiteľskou a žiackou časťou školy sa prevažne v obidvoch skupinách vyznačovali priateľským prostredím, v ktorom prevládala tendencia vzájomného rešpektu a tolerance. V porovnaní s vyjadreniami medzi žiackou a učiteľskou časťou respondentov sa však vyskytla istá disproporcía, ktorá v 1. skupine dosiahla rozdiel takmer 25 %. Z ústnych vyjadrení žiakov vyplynulo, že negatívne odpovede určitej skupiny žiakov mohli byť dôsledkom napríklad subjektívneho pocitu nespravodlivosti voči nim. Zároveň doplnili, že za svoj vzor nepovažovali automaticky všetkých vyučujúcich. Kritický postoj zaujali najmä chlapci v školách 1. skupiny, v ktorých len 67,2 % z nich sa vyjadrilo k vzťahom medzi učiteľmi a žiakmi pozitívne. V kontexte kvality vzťahov medzi učiteľmi navzájom vrátane vzťahu k vedeniu školy je potrebné dodať, že z celkového počtu 28 kontrolovaných subjektov bola uzavretá klíma nameraná v 3 školách (10,7 %).

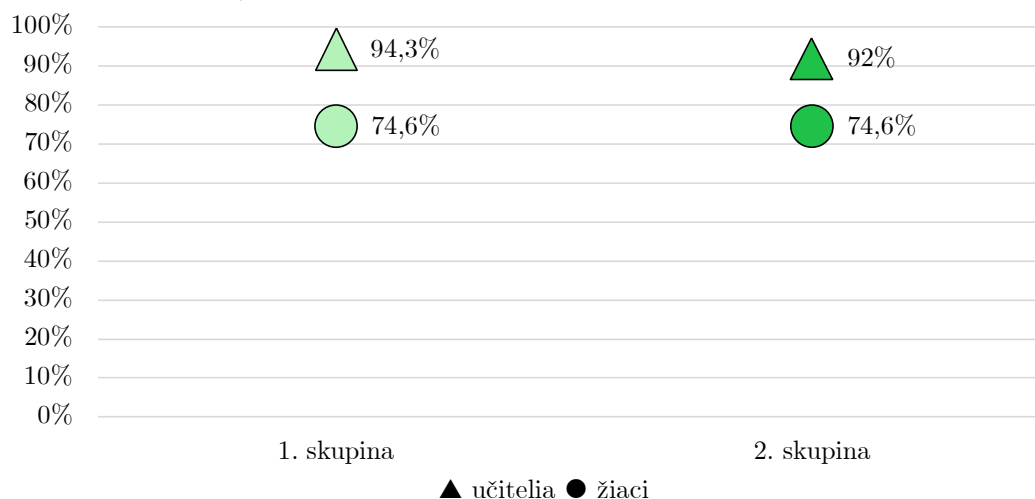
Miera možnosti kriticky sa vyjadrovať ku všetkým záležitostiam školy bola v oboch skupinách vnímaná pozitívne u cca 84 % pedagogických zamestnancov. Postoje žiakov boli negatívnejšie, vytváranie priestoru pre kritické vyjadrovanie sa k školským záležitostiam pripustilo len 55 % z nich. Pozitívnym hodnotením bolo vyjadrenie žiakov k *možnosti ľudsky a osobnostne sa rozvíjať po každej stránke*, kde prevažne priznali, že boli spokojní s vyučovacím procesom i s nadobudnutými vedomosťami. Rovnako pozitívne vnímali rôzne príležitosti umožňujúce sa pripravovať na demokratické občianstvo prostredníctvom ich zapájania do predmetových súťaží

a olympiád, zapájaním sa do dobročinných zbierok, kampaní a možností reprezentovať svoje školy. Školu ako inštitúciu, ktorá je schopná viesť žiakov k osvojeniu si a uplatňovaniu demokratických princípov, vnímali žiaci oboch skupín škôl takmer zhodne, u pedagógov bol výsledok takmer podobný (rozdiel bol na úrovni 2 percentuálnych bodov v prospech škôl 1. skupiny). Rozdiel medzi žiakmi a ich pedagógmi vnútri skupín poukazuje na značne odlišné postoje v otázke miery vplyvu učiteľov na rozvíjanie postojov a hodnotového sveta žiakov. V 1. skupine bol rozdiel na úrovni 19,7 % a v 2. skupine 17,4 %. Podľa vyjadrenia vedúcich PZ mohli byť záporné stanoviská u štvrtiny žiakov ovplyvnené rôznymi momentálnymi negatívnymi javmi, čo však podľa nich nemá vplyv na skutočnosť, že školy im poskytujú možnosť demokraticky sa rozvíjať.

**Graf 48** Vzťahy medzi vedením našej školy, učiteľmi a ostatnými zamestnancami, ako aj vzťahy medzi učiteľskou a žiackou časťou školy sú vzorom správania



**Graf 49** Naša škola je školou demokracie



Využitie nadobudnutých poznatkov o ľudskej dôstojnosti, rovnosti a slobode prostredníctvom tréningu žiakov v každodenných situáciách alebo rôznych simulovaných cvičeniach potvrdilo necelých 70 % respondentov v 1. skupine a o niečo menej žiakov v 2. skupine škôl (65,2 %). Prevažne žiaci 1. skupiny škôl sa v rozhovore viackrát vyjadrili, že výchovno-vzdelávací proces je v ich škole zameraný len na osvojenie si vedomostí, no bez prepojenia na každodenný život. Aj v školách, v ktorých žiaci trénovali demokraciu (napríklad prostredníctvom simulovaných volieb), priznali, že by privítali ešte viac modelových simulácií a väčší záujem učiteľov o diskusiu s nimi o ich každodenných problémoch.

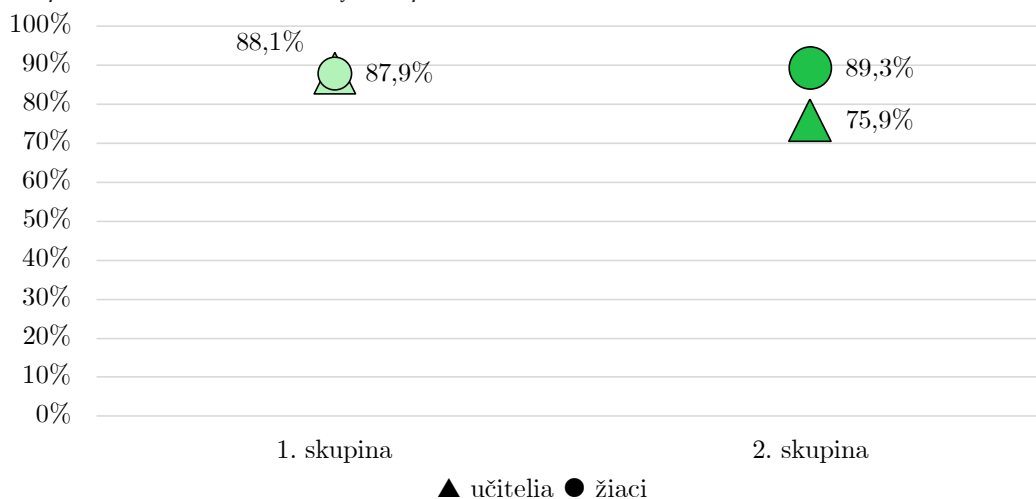
**Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom poriadku**

Druhá oblasť hodnotenia vzdelávania k DO a k LP súvisela s podrobnou analýzou školského poriadku z hľadiska referenčného rámca školského zákona a medzinárodných ľudskoprávných dokumentov, naplnenia práva na informácie a možnosti participovať pri jeho tvorbe.

Štruktúra všetkých kontrolovaných dokumentov bola v súlade so školským zákonom. Za formálny nedostatok možno považovať zistenie (v 13,3 % škôl 1. skupiny a 15,4 % 2. skupiny), že v ŠP boli uvedené referencie na dokument, ktorý pre Slovenskú republiku nie je právne záväzný. V roku 1989 bol prijatý nový dokument, ktorým sa legislatívne vymedzovali práva dieťaťa na úrovni jeho participácie, ochrany a zabezpečenia uplatniteľnosti subjektívnych práv každého dieťaťa. Porovnaním obsahu ŠP s *Dohovorom o právach dieťaťa* sa zistilo, že v 26,7 % škôl 1. skupiny a 7,7 % v 2. skupine boli rešpektované jeho ťažiskové prvky o rozvoji osobnosti dieťaťa, jeho nadaní a rozumových a fyzických schopnostiach, o výchove zameranej na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám. Ďalšie medzinárodné ľudskoprávne dokumenty (prevažne implicitným spôsobom) implementovalo do preambuly svojich ŠP 60 % škôl v 1. skupine a 23,1 % v 2. skupine.

Práva žiakov (a ďalších zúčastnených strán) na informácie vo vzťahu k ŠP boli naplnené verejnou dostupnosťou dokumentu v učebniach škôl a na ich webovom sídle. Zákonní zástupcovia mali možnosť ŠP pripomienkovať na triednych rodičovských aktívoch, čo však podľa vedúcich PZ nebolo z ich strany dostatočne využité. Záznamy v triednych knihách potvrdzovali, že žiaci boli so ŠP preukázateľne oboznámení a poučení o svojich právach a povinnostiach (vrátane výchovných opatrení) na začiatku školského roka. Diskusia k dokumentu prebehla vo väčšine škôl 2. skupiny (53,9 %) prevažne na začiatku školského roka; 73,3 % subjektov 1. skupiny sa s jeho obsahom zaoberalo intenzívnejšie, najčastejšie cez triednické hodiny a všeobecnej polemike ho podrobili aj počas diskusií na hodinách OBN a ETV.

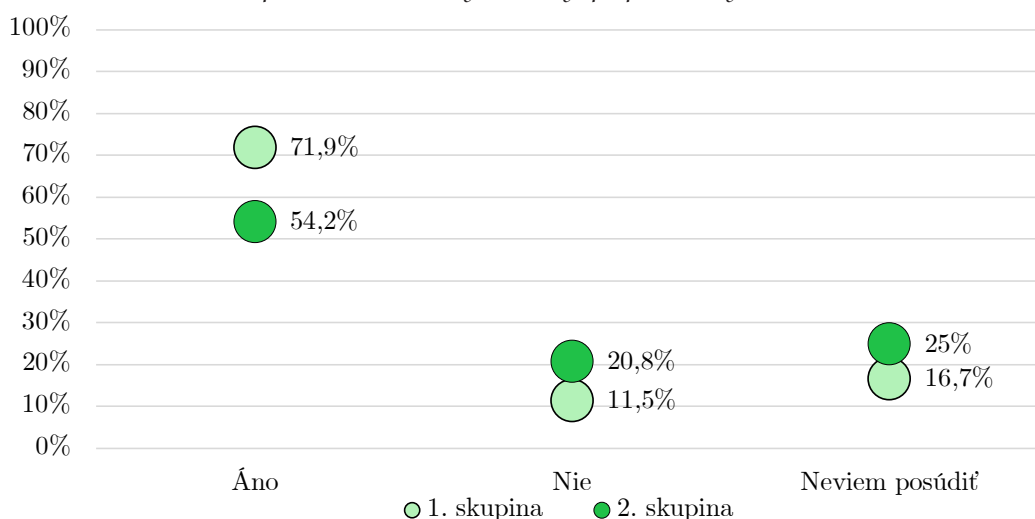
**Graf 50** ŠP chápu žiaci ako základný dokument, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie aj ich práva, vedie k uvedomelej disciplíne



Postoje žiakov k výroku o vnímaní ŠP ako základného dokumentu, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie aj ich práva, vedie k uvedomelej disciplíne a vytvára podmienky pre tvorivú pracovnú a ľudsky priaznivú klímu v škole, boli v oboch skupinách pozitívne na takmer rovnakej úrovni (v 1. skupine 88,1 % a v 2. skupine 89,4 %). V rozhovore takmer všetci oslovení žiaci vyjadrili presvedčenie o potrebe a dôležitosti pravidiel nastavených v ŠP. V postojoch pedagógov k danému výroku sa objavila medzi skupinami disproporcía na úrovni 12 %. Negatívnejšie postoje učiteľov v 2. skupine vyplývali z ich názoru, že žiaci pravidiel stanovené v ŠP síce formálne poznajú, no dostatočne ich neakceptujú, a preto ich často porušujú.

Možnosť žiakov podieľať sa na tvorbe ŠP (priamo alebo prostredníctvom ŽŠR) bola zreteľne zakotvená do jeho obsahu (prípadne do obsahu ŠkVP) iba v ojedinelých prípadoch. ŽŠR ako samosprávny žiacky orgán nebola zriadená až v 9 (32,1 %) školách, z nich 4 subjekty boli zaradené do 1. skupiny a 5 do 2. skupiny. Členovia ŽŠR v školách oboch skupín nedokázali v dotazníku jednoznačne zhodnotiť mieru svojej participácie (16,7 % a 25 %), resp. priznali, že o tejto kompetencii nevedeli, alebo sa vyjadrili súhlasne (71,9 % a 54,2 %), no v rozhovore nedokázali uviesť konkrétny príklad (ak aj niečo z toho uviedli, išlo len o prípadné návrhy majúce skôr podobu podnetov do plánu práce školy).

**Graf 51** Boli do ŠP zapracované námety, návrhy, pripomienky ŽŠR?



**Graf 52** Žiaci prostredníctvom členov ŽŠR navrhujú aktivity do plánu práce školy, podnety na zlepšenie práce školy?

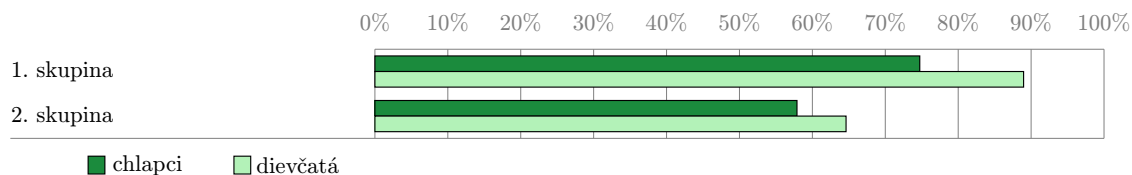


Prostredníctvom členov ŽŠR mohli žiac aspoň navrhovať a podieľať sa na realizácii kultúrnych, spoločenských, športových, environmentálnych a iných akcií. V niektorých prípadoch im bolo umožnené podávať podnety na skvalitnenie podmienok školského prostredia, ktoré museli byť prispôbené reálnym možnostiam školy. V mnohých sledovaných subjektoch boli možnosti prípravy podnetov len na úrovni tried, ale netýkali sa riešenia dôležitých úloh školy ako celku. Z toho možno usúdiť, že v hodnotených školách neboli kompetencie ŽŠR uplatňované v ich plnom rozsahu.



Triedne samosprávy a ŽŠR (ak boli v škole zriadené) boli konštituované rôznymi spôsobmi – na základe vopred vybraných zástupcov zo strany triednych učiteľov alebo prostredníctvom tajnej či verejnej voľby.

**Graf 53** *V mojej triede si uplatňujeme samosprávu prostredníctvom triedneho výboru a predsedu triedy. Členov výboru a predsedu triedy si volíme na základe schválených pravidiel... Každý človek a názor je vypočítaný*



Na opakujúcu sa formálnosť fungovania oboch úrovní samospráv vo väčšine škôl poukazovali nielen vyjadrenia žiakov v dotazníkoch, ale aj nepravidelnosť stretávania ich členov, nezáujem o dianie a nefunkčnosť informačnej kampane medzi členmi a žiakmi. Najviac skeptické postoje pochádzali z vyjadrení chlapcov a dievčat škôl zaradených v 2. skupine. Zaujímavým sa v tejto súvislosti javí aj rozdiel vo vnímaní triednej samosprávy (ako užitočného inštitútu fungujúceho na základe nastavených pravidiel) medzi dievčatami a chlapcami. Jeden z možných dôvodov v rozdielnom vnímaní užitočnosti triednej samosprávy môže spočívať aj vo výskumami identifikovanom väčšom príklone dievčat k dodržiavaniu pravidiel a k plneniu pokynov. Pravidlá samosprávy (podobne ako každé iné pravidlo) sú určitou formou regulácie správania, keďže dievčatá (v porovnaní s chlapcami) sa stotožňujú s pravidlami prirodzenejšie a považujú ich za užitočné, sú ich postoje v súvislosti s výrokom o potrebe a uplatňovaní samosprávy pozitívnejšie.

Negatívny stav bol identifikovaný aj v žiackych samosprávach na celoškolskej úrovni – ŽŠR, a to napriek tomu, že značná časť týchto samospráv fungovala na základe štatútu. Predseda triedy sa v mnohých prípadoch stával automaticky aj členom ŽŠR. Informácie o jej fungovaní medzi členmi, žiakmi a pedagógmi neboli vždy plynulé (chýbala vzájomná väzba a prepojenosť) a v niektorých subjektoch im navyše chýbala aj pravidelnosť stretávania. Časť žiakov priznala, že im chýbajú informácie o uzneseniach zo stretnutí a pripravovaných aktivitách ŽŠR. Viacerí členovia namietali a v rozhovore argumentovali, že ich stretnutia boli pravidelné, ich činnosť usmerňovali na to určenie pedagógovia (resp. ustanovení koordinátori) a riadili sa vypracovaným štatútom. Podpora zo strany spolužiakov však nebola úplne podľa ich očakávaní.

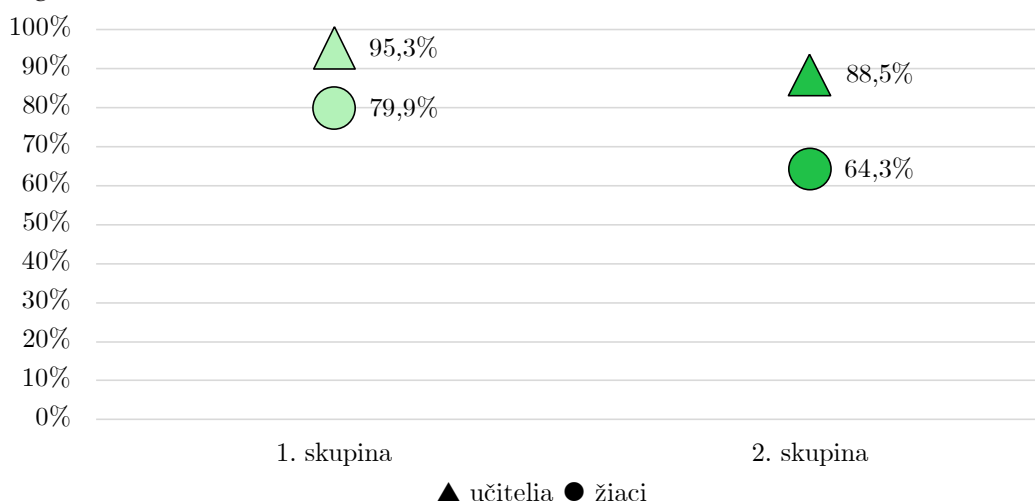
Najmä v 2. skupine škôl sa k otázke o dôležitosti ŽŠR vyjadrili respondenti kladne len na úrovni 64,3 % a v 1. skupine 79,9 %, z čoho vyplýva, že miera dôvery v žiacky samosprávny orgán má ešte značné rezervy. Ojedinele sa vyskytli ŽŠR, ktoré sa svojou činnosťou a mierou kooperácie so všetkými zúčastnenými stranami blížili k ideálnej podobe fungovania. V 1 prípade bola ŽŠR súčasťou istej formy „konfederácie“ žiackych samospráv, ktoré sa združovali v rámci mesta. V tomto prípade sa predseda ŽŠR okrem školských zasadnutí zúčastňoval aj tých, ktoré organizoval mestský úrad. Cieľom tejto „konfederácie“ zástupcov všetkých mestských žiackych samospráv bolo plánovanie a koordinácia spoločných akcií (pod vedením povereného pracovníka úradu).

Presvedčenie o tom, že členovia ŽŠR sa spolu s učiteľmi zúčastnili na riešení výchovných problémov, prejavilo v dotazníkoch len 53,1 % členov žiackej samosprávy v 1. skupine a 48,6 % v 2. skupine škôl. V rozhovoroch sa mnohí členovia ŽŠR vyjadrili, že situácia, v ktorej by sa aktívne spolupodieľali na riešení výchovných problémov, dosiaľ reálne nenastala. Hoci by svoj názor na riešenie výchovných problémov v niektorých prípadoch vedeli vyjadriť, konečné rozhodnutie ostalo len na pedagógoch. Členovia ŽŠR túto skutočnosť nepovažovali za kritickú, pretože svojich učiteľov vnímali ako spravodlivých a boli presvedčení, že v prípade porušenia ŠP prihládali na osobnosť každého žiaka, snažili sa pochopiť motívy jeho nevhodného konania a adekvátne pristupovali k riešeniu každého problému individuálne. Vedúci PZ v rozhovore prevažne priznali,

že niektorých členov ŽŠR by si vedeli predstaviť ako schopných partnerov pri riešení určitých výchovných problémov, no nevedeli zdôvodniť, prečo ich zatiaľ do týchto aktivít nezapájali.

Formálne ustanovenia o napĺňaní ľudských práv každého žiaka, vrátane práva na prejavy jeho vierovyznania, národnostnej a etnickej príslušnosti, zdravotného stavu, veku, schopnosti či nadania (vrátane vysvetlenia podstaty uvedených princípov), malo vo svojom obsahu implementovaných až 80 % ŠP v školách 1. skupiny a 53,9 % v 2. skupine. Súčasťou boli tiež rozpracované zásady prevencie a riešenia šikanovania. V priemere 88,7 % členov ŽŠR sa prostredníctvom dotazníka vyjadrilo, že sa s diskrimináciou zo strany učiteľov nikdy nestretlo. Pokiaľ by boli *svedkami šikanovania iných žiakov*, s veľkou mierou by sa spolužiakov zastali (zhodne v 93,8 %).

**Graf 54** ŽŠR je v našej škole dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu

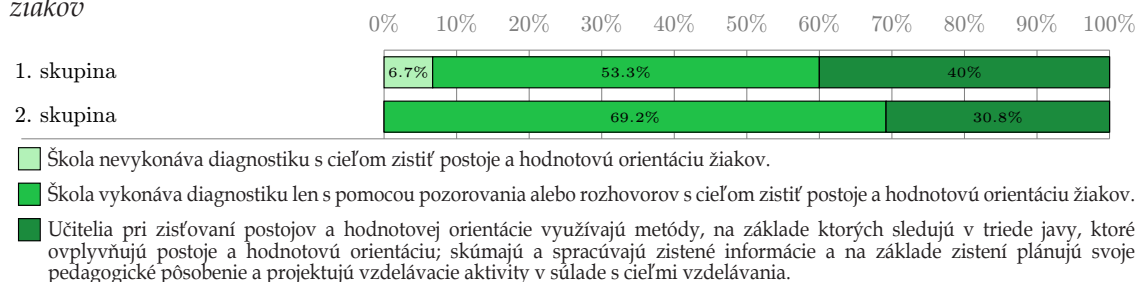


#### Vybrané prvky výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam

Tretia oblasť hodnotenia bola zameraná na analýzu a hodnotenie oblasti výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP. Tento aspekt skúmal komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov, efektívnosť nastavení opatrení s cieľom dosiahnutia pozitívnych zmien a systémového prístupu pri organizovaní mimoškolských aktivít a prípravy učiteľov smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov.

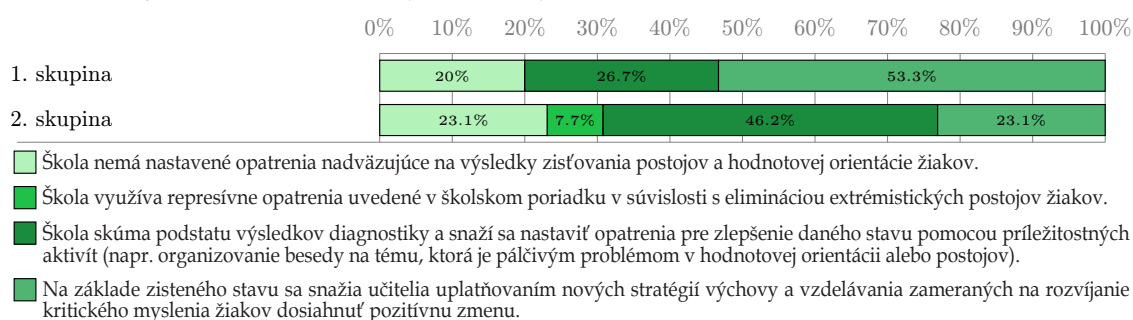
Diagnostika, s cieľom zistiť hodnotovú orientáciu žiakov, sa vykonávala vo väčšine škôl predovšetkým rozhovormi a pozorovaním nielen počas vyučovania a triednických hodín, ale v niektorých subjektoch aj mimo vyučovania. Tento spôsob monitorovania bol frekventovaný najmä v 2. skupine, kde ho aplikovali viac ako dve tretiny škôl (69,2 %). Komplexnejšie nastavenie zisťovania postojov žiakov aplikovali viac subjekty zaradené do 1. skupiny (40 %), v ktorých okrem štandardných postupov boli využívané (v spolupráci s externými inštitúciami) aj iné metódy (diskusia, hranie rolí, modelové situácie, práca v rovesníckej skupine, brainstorming, prezentácia projektov na dané témy, sociometrický prieskum a monitorovanie šikanovania).

**Graf 55** Komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov



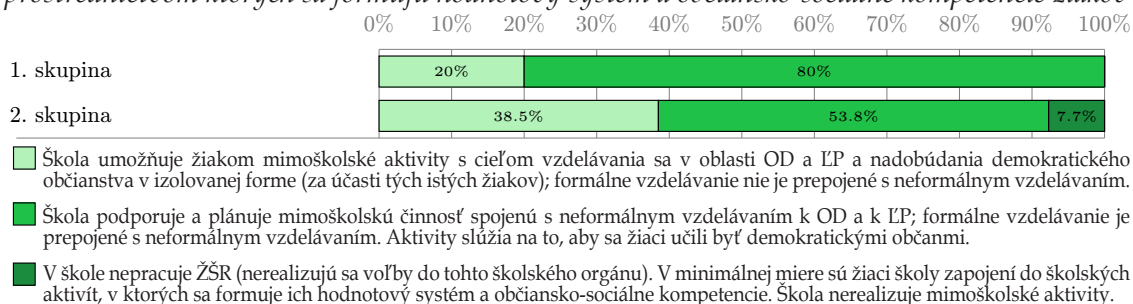
Podľa vyjadrení výchovných poradcov, koordinátorov prevencie a vedúcich PZ boli zistenia analyzované prevažne na zasadnutiach pedagogických rád a počas triednych aktívov rodičovského združenia. Za negatívum možno považovať zistenie, podľa ktorého monitorovanie postojov a orientácie žiakov v oblasti LP nebolo v 1 škole zabezpečené vôbec. Diskusie o hodnotovej orientácii žiakov prebiehali najmä počas vyučovania humanitných predmetov. U časti žiakov sa (podľa vyjadrení učiteľov) prejavovali negatívne stereotypy vychádzajúce predovšetkým z rodinnej výchovy, nevhodného rovesníckeho prostredia, ale aj z negatívnych príkladov celospoločenskej diskusie v otázkach týkajúcich sa antisemitizmu, migrácie a spolužitia s rómskou komunitou. Na pravidelných zasadnutiach predmetových komisií a pedagogických rád a na triednych aktívoch rodičovského združenia bola nastolená aj problematika hodnotenia žiackych prejavov spolupráce, ohľaduplnosti a solidarity. Podľa potreby boli vo väčšine hodnotených škôl prijímané rôzne opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov, ich účinnosť sa však vždy nepotvrdila. Elimináciu prejavov propagujúcich ideológie smerujúce k diskriminácii a potláčaniu ľudských práv a slobôd sa školy snažili zabezpečiť najmä reštrikčnými nástrojmi (napr. pohovory so žiakmi a ich zákonnými zástupcami, prípadne udelenie výchovných opatrení). V zmysle „vyšších foriem eliminácie“ sa školy snažili realizovať v rámci prepojenia formálneho vzdelávania s neformálnym viaceré pravidelné programy, výchovné koncerty, návštevy múzeí, olympiády, besedy a prednášky, týkajúce sa prodemokratických postojov, problematiky tolerancie a LP.

**Graf 56** Efektívnosť nastavenia procesov (opatrení)



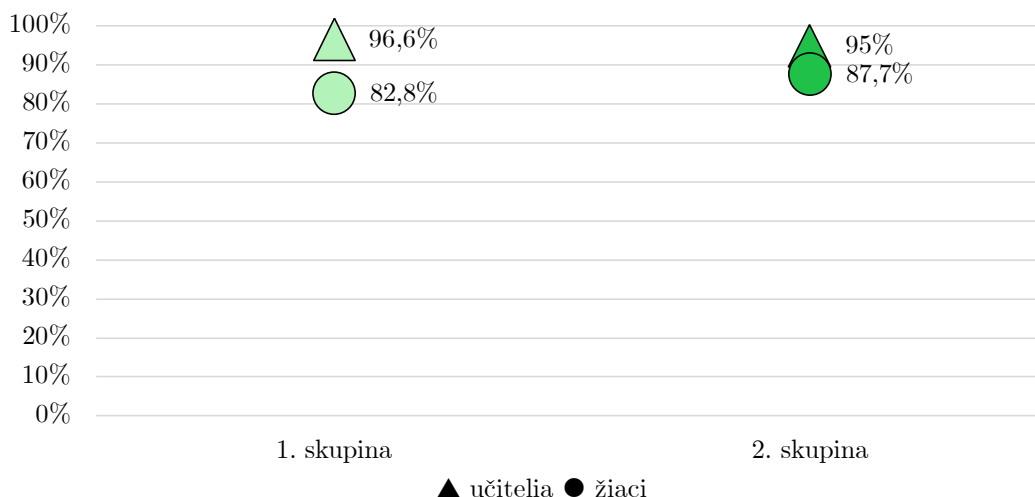
V spolupráci s rôznymi organizáciami sa školy zapojili do výchovno-vzdelávacích projektov, ktorých úlohou bola prevažne eliminácia nenávisťných prejavov žiakov. V 46,2 % škôl 2. skupiny mali tieto aktivity skôr príležitostný charakter, ktorým školy preventívne pôsobili na momentálne identifikované problémy správania sa žiakov. Zo zistení možno konštatovať, že implementácia ľudských práv do VaV mala v hodnotených školách skôr rozmer výchovy k slušnosti a vzájomnej tolerancii. Ľudská dôstojnosť, budovanie demokracie a posilňovanie právneho štátu síce boli pre mnohé subjekty dôležitými teoretickými atribútmi, no vzdelávanie v tejto oblasti bolo skôr mechanické, nedostatočne príťažlivé a založené najmä na nezdôvodnenom odovzdávaní postojov v línii učiteľ – žiak. Systematický a komplexný prístup v záujme dosiahnutia pozitívnych zmien realizovalo v 2. skupine len 23,1 % škôl. Lepšie na tom boli sledované subjekty v 1. skupine, kde pozitívny stav bol identifikovaný vo viac ako polovici z nich (53,3 %). Zistenia preukázali, že väčšina škôl v oboch skupinách sa síce snažila prepojiť formálne vzdelávanie žiakov s neformálnym, no kooperáciu s externými inštitúciami (participujúcimi na efektívnom neformálnom vzdelávaní) evidovala podľa výsledkov z dotazníkov len polovica žiakov (58,9 % v 1. skupine a 60,3 % v 2. skupine). Nižšia miera prepojenia oboch druhov vzdelávania viedla k nedostatočnej a najmä k nesystémovej preventívnej funkcii vo výchove a vzdelávaní žiakov k LP a k DO. V súčinnosti s tým možno hovoriť aj o nedostatočnom angažovaní zákonných zástupcov v systéme prepojenia vzdelávania, pretože ich zastúpenie v tomto procese bolo najmä v školách 2. skupiny len ojedinelé. Pozitívny vplyv rovesníckych skupín deklarovala iba 1 škola zaradená v 2. skupine, ktorá v rámci nich riešila (v spolupráci s odbornými zamestnancami poradenského zariadenia) problematiku šikanovania medzi žiakmi prostredníctvom aktivity s názvom „Pomáhaj slabšiemu“.

**Graf 57** Systémovosť prístupu k organizovaniu doplnkových (mimoškolských) aktivít, prostredníctvom ktorých sa formujú hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov



Väčšina žiakov oboch skupín sa v dotazníku vyjadrila, že im škola umožňuje sa ľudsky a osobnostne (po každej stránke) kvalitne rozvíjať. Viacerí žiaci v rozhovore uviedli, že v prípade diskusií na ľudskoprávnu tému a hľadania možností pri riešení problémov nie sú všetci žiaci rovnako aktívni. Nižší počet kladných názorov bol nameraný paradoxne v 1. skupine škôl, kde následne z rozhovoru vyplynulo, že takmer 12 % žiakov sa domnieva, že v škole ich osobnosť nie je kvalitatívne rozvíjaná.

**Graf 58** V škole sa môže každý žiak ľudsky a osobnostne kvalitne rozvíjať po každej stránke



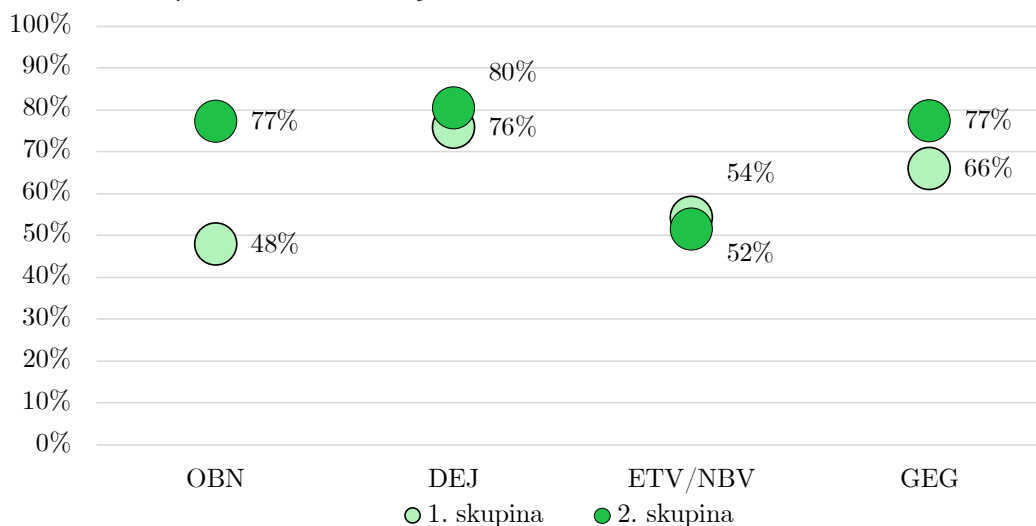
Zo všeobecného hľadiska možno konštatovať, že prevažná väčšina opýtaných žiakov a PZ oboch skupín je toho názoru, že žiaci sa v škole môžu ľudsky a osobnostne po každej stránke kvalitne rozvíjať. Opozitom voči tomuto tvrdeniu je zistenie ŠŠI, podľa ktorého reálnu mimoškolskú činnosť spojenú s efektívnym neformálnym vzdelávaním k DO a k LP cielene podporoval a plánoval len nízky počet sledovaných škôl. Pozornosť si vyžaduje aj momentálne nedostatočné nastavenie systému spolupráce so zákonnými zástupcami a verejnosťou, ktoré by mohlo byť účinnejšie pri VaV žiakov k prodemokratickým postojom a ich zaangažovanosti na tvorbe dôležitých školských dokumentov.

Odbornosť vyučovania predmetov OBN, DEJ, GEG, ETV, NBV bola v sledovaných školách zabezpečená na rôznej úrovni. Až v 3 predmetoch mali lepšie zabezpečenie odbornosti vyučovania školy zaradené v 2. skupine. Niektorí vedúci PZ (subjekty v 1. skupine) argumentovali tento stav nízkym počtom žiakov v ich školách, čo im z ekonomického hľadiska neumožňovalo prijímať nových PZ spĺňajúcich požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.

Za pomerne signifikantný faktor, ovplyvňujúci úroveň VaV, možno považovať stav vzdelávania pedagógov v oblasti VaV k LP a k DO. Z rozhovorov vedených s prevažnou väčšinou vedúcich PZ vyplynulo, že podporovali aktívnu účasť učiteľov na vzdelávaní s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO. Výnimku tvorili 4 školy zaradené v 2. skupine, kde možnosť vzdelávania pedagógov v danej problematike buď nebola zo strany vedenia umožnená, alebo

o ňu nejavili záujem samotní učitelia. Záujemcovia sa zúčastňovali workshopov a seminárov organizovaných externými inštitúciami, kde mali možnosť diskutovať o občianstve, xenofóbii, rasizme, multikultúrnej tolerancii a o intervenčných stratégiách a technikách využívaných pri riešení výchovných problémov. Menej sa vzdelávali v problematike inklúzie a integrácie žiakov. Ďalšie možnosti vzdelávania pozostávali z individuálneho štúdia dostupných edukačných materiálov a internetových stránok zameraných na túto problematiku.

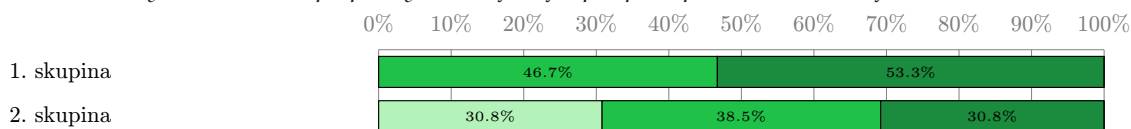
**Graf 59** Zabezpečenie odbornosti vyučovania



S výrokom o škole, ktorá *citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti*, sa väčšina učiteľov obidvoch skupín škôl stotožnila (93,28 % v 1. skupine a 89,8 % v 2. skupine). Pedagogickí zamestnanci v rozhovore väčšinou zhodne deklarovali, že v prípade identifikácie akýchkoľvek znakov násilného extrémizmu a radikalizmu školy by vedeli včas a patrične zareagovať tak, aby tieto prejavy eliminovali už v zárodku. Ďalej v rozhovore dodali, že vedia poskytnúť žiakom priestor na diskusiu o daných nástrahách a učia ich im čeliť. Súhlasné stanovisko však v dotazníku vyjadrili len cca dve tretiny žiakov v oboch skupinách, čo v porovnaní s postojmi ich učiteľov bolo vo výraznom rozpore (rozdiel v 1. skupine 26,5 % a v 2. skupine 25,4 %). Z uvedených zistení vyplýva, že vnímanie reakcií na nárast radikalizmu v školách zo strany pedagógov je značne rozdielny v porovnaní s ich žiakmi, čo je spôsobené nedostatočným poznaním „sveta“ žiakov zo strany učiteľov. V rozhovore to odôvodnili tým, že učitelia by im k tejto problematike mohli poskytovať na vyučovacích hodinách ešte väčší priestor na diskusiu. Iní žiaci sa v danej záležitosti vyjadrovali pozitívnejšie. Uviedli, že na hodinách niektorých predmetov (a triednických hodín) mali možnosť získať dostatočné informácie o narastajúcich negatívnych vplyvoch v spoločnosti, a tie podľa záujmu individuálne aktualizovali prostredníctvom ďalších zdrojov (médií, rôznych preventívnych aktivít a v menšej miere aj sociálnych sietí).

Vedúci PZ konštatovali, že disponovali informáciami o postojoch a názoroch odrážajúcich prodemokratickú orientáciu učiteľov. Niektorí z nich zároveň dodali, že prejavy a aktivity pedagógov školy, v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k DO a k LP, nebolo dosiaľ potrebné z ich strany nijakým spôsobom usmerňovať či korigovať.

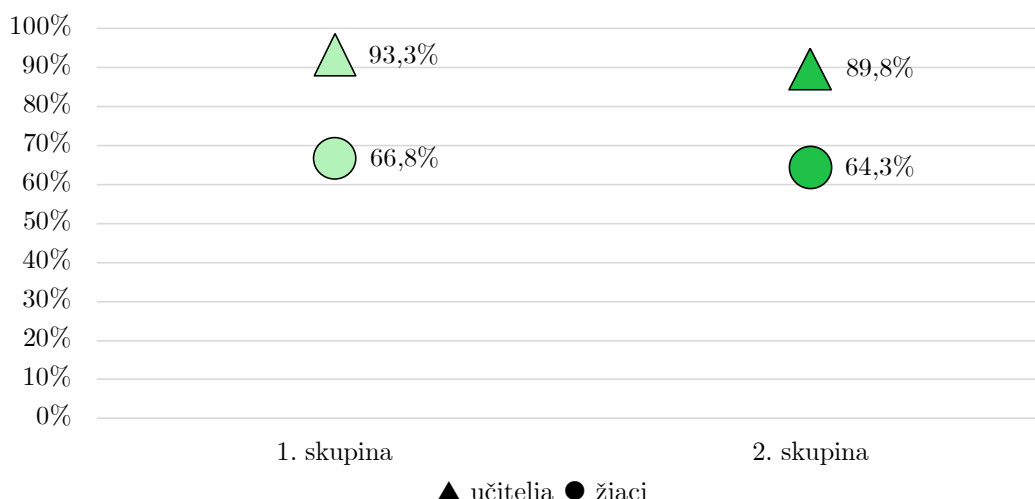


**Graf 60** Systematickosť prípravy smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov

**Úroveň 1:** Škola neumožňuje učiteľom vzdelávať sa (resp. zúčastňovať sa) na podujatiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, ktoré organizujú externé inštitúcie. Škola zároveň nedisponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, nemá záujem zisťovať ich hodnotové postoje, názory.

**Úroveň 2:** Pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, ale nemá záujem korigovať ich hodnotové postoje a prejavy v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k DO a k LP.

**Úroveň 3:** Pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o učiteľoch a zároveň sa aktívne zaujíma o ich hodnotové postoje a prejavy, usmerňuje a koriguje ich. Cyklicky sú v škole usporadúvané workshopy venované LP a výchove k DO a realizované preventívne aktivity súvisiace s bojom proti extrémizmu za účasti žiakov, učiteľov, rodičov, širokej verejnosti.

**Graf 61** Škola citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti

## 2.7 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka

V 115 ZŠ bola kontrola zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka cielene zameraná na prípravu a organizačné zabezpečenie písomnej formy testovania predmetov *MAT*, *SJSL*, *MJL* v skupinách intaktných žiakov i žiakov so ZZ. Z celkového počtu škôl bolo 102 štátnych, 9 cirkevných a 4 súkromné, vyučovací jazyk slovenský malo 104 subjektov a 11 vyučovací jazyk maďarský.

Funkciu školských koordinátorov plnili prevažne PZ, zástupcovia riaditeľa a v 3 % samotní riaditelia. Administráciu testov v pridelených skupinách vykonávalo 449 školských administrátorov. Objektívnosť realizácie testovania sledovali ako externý dozor poverení učitelia z iných ZŠ. Z celkového počtu 3 884 evidovaných žiakov 5. ročníka sa administrácie testov zúčastnilo 89 %, neprítomných z dôvodu ZZ, choroby či vzdelávania v školách mimo územia SR bolo 9 %. Dôvod neprítomnosti 2 % žiakov zákonní zástupcovia vopred alebo v deň testovania neoznámili.

Riaditelia a školskí koordinátori akceptovali a dodržali prevažne všetky pokyny stanovené NÚCEM týkajúce sa časového harmonogramu otvárania zásielok a jednotlivých fáz testovania. Vytvorili vhodné priestorové podmienky a testovanie organizačne zabezpečili. Zber odpovedí o-

vých hárkov z jednotlivých predmetov vykonali stanoveným spôsobom v súlade s pravidlami ich ukladania. Žiakom so ZZ administrátori umožnili používať povolené kompenzačné pomôcky a niekde, vzhľadom na ich znevýhodnenie, im poskytovali pomoc aj pedagogickí asistenti a špeciálni pedagógovia.

V 14 % škôl sa zistilo viacero pochybení školských koordinátorov, administrátorov či externého dozoru, ktoré však nemali významný vplyv na priebeh a objektivnosť samotného testovania. Prevažne boli spôsobené nepozornosťou alebo nedôsledným oboznámením sa s príslušnými pokynmi NÚCEM. V niektorých školách napríklad nezaistili adekvátny výber administrátorov, nezorganizovali školenia administrátorov v stanovenom termíne, neuložili zásielky v zabezpečenom priestore, nevypracovali kompletne zasadacie poriadky a zoznamy žiakov, nedôsledne pripravili OH, neupravili učebne, nedodržali striedanie ekvivalentných foriem testu, vydali vyšší počet testov ako bol počet žiakov v skupine, nedodržali stanovený začiatok administrácie testu, nedodržali všetky pokyny súvisiace so samotným testovaním, nezabezpečili pedagogický dozor, neboli dôslední pri zbere a uložení OH počas testovania a pri príprave spätnej zásielky. Kontrolou zoznamov sa v 1 ZŠ zistili znaky segregácie pri zaraďovaní žiakov z MRK do jednotlivých tried. V ďalšom subjekte počet určených administrátorov a počet vytvorených skupín žiakov na testovanie nezodpovedal počtu 77 evidovaných rómskych žiakov 5. ročníka. Riaditeľ školy zdôvodnil zistenie skutočnosťou, že až 51 z nich sa dlhodobo zdržiava v zahraničí, bez vydaného rozhodnutia o povolení plniť povinnú školskú dochádzku mimo územia SR. O zanedbaní povinnej školskej dochádzky žiakov boli písomne informované obce, v ktorých mali trvalý pobyt a tiež príslušné oddelenie ÚPSVaR.

Riaditeľom škôl, v ktorých boli zistené nedostatky v príprave, v organizačnom zabezpečení a v realizácii testovania, ŠŠI uložila opatrenia na ich odstránenie. Zriaďovateľovi jednej ZŠ bolo zaslané upozornenie, týkajúce sa umiestnenia tried 1. až 5. ročníka v priestoroch budovy, ktorá nebola vedená v Sieti škôl a školských zariadení SR ako elokované pracovisko školy.

## 2.8 Stav vzdelávania cudzincov v základnej škole

Problematike vzdelávania žiakov – cudzincov a miere účinnosti a efektívnosti právnych noriem regulujúcich začleňovanie žiakov – cudzincov do výchovno-vzdelávacieho procesu bola venovaná pozornosť najmä z dôvodu, že doposiaľ fungujúci model VaV v slovenských školách nie je dostatočne pripravený reagovať na súčasné geopolitické zmeny a integračné procesy. Podľa v súčasnosti platných zákonov majú žiaci – cudzinci zabezpečený prístup k vzdelávaciemu systému v regionálnom školstve za rovnakých podmienok ako občania SR. Správa poskytuje verejnosti a riaditeľom škôl zistenia súvisiace s pripravenosťou škôl vzdelávať žiakov – cudzincov, dostupnosťou služieb a iných podporných opatrení smerujúcich k bezproblémovému zaradeniu žiakov do edukačného procesu a tiež spätnú väzbu o účinnosti spôsobov, akými pedagógovia zabezpečovali opatrenia vedúce k postupnému eliminovaniu jazykových bariér žiakov.

Úloha sa plnila v 17 vybraných ZŠ, z nich v 12 štátnych a 5 súkromných. Základné údaje o vzdelávaní žiakov – cudzincov poskytli riaditelia škôl vyplnením informačných dotazníkov. Ďalšie informácie sa získavali uskutočňovaním rozhovorov s vedúcimi PZ, s učiteľmi, samotnými žiakmi – cudzincami a tiež analýzou dokumentácie súvisiacej s ich VaV.

V aktuálnom školskom roku evidovali školy celkovo 7 211 žiakov, z nich tvorilo 266 žiakov – cudzincov s povoleným pobytom na území SR 3,7 %. Z nich navštevovalo 119 triedy primárneho a 147 triedy nižšieho stredného vzdelávania. Na základe rozhodnutia vydaného riaditeľmi sa 4 žiaci vzdelávali v školách mimo územia SR, 7 boli na základe diagnostického vyšetrenia príslušným ČŠPP zaradení do skupiny žiakov so ŠVVP. Vzdelávaní žiaci – cudzinci pochádzali z 26 krajín, najviac z Ukrajiny, Vietnamu, Ruskej federácie, Českej republiky, Kórey, Srbska.

**Rozhodnutia o prijatí žiaka** do školy vydávali riaditelia na základe žiadosti zákonných zástupcov a overení predložených dokladov o dosiahnutom vzdelaní žiaka. Záznamy o ich predchádzajúcom

vzdelávaní boli zaznamenané v príslušnej pedagogickej dokumentácii a uložené v osobnom spise žiaka. Väčšina z nich bola zaradená do ročníkov primárneho a nižšieho stredného vzdelávania podľa veku a na základe dosiahnutého vzdelania. Z celkového počtu 266 žiakov – cudzincov bolo do ročníka podľa veku zaradených 89 %, do nižšieho ročníka z dôvodu neznalosti štátneho jazyka 11 %. Zaradenie vekovo staršieho žiaka – cudzinca do nižšieho ročníka nemalo očakávaný efekt. Zväčša sa nedokázali začleniť do triedneho kolektívu podstatne mladších spolužiakov, postupne mali problémy s učením a hrozilo im ukončenie školskej dochádzky v nižšom ako 9. ročníku. Vyskytli sa aj prípady, keď pri zápise v dôsledku jazykovej bariéry žiaka aj jeho zákonných zástupcov bolo ťažko určiť, či žiak potrebuje odbornú špeciálnopedagogickú pomoc. Ak však jeho adaptačné obdobie pretrvávalo dlhšie a bez evidentného zlepšenia, informovali triedni učitelia rodičov o možnosti pomoci zo strany príslušného poradenského centra.

Posúdenie úrovne ovládania jazyka realizovali zväčša kmeňoví učitelia škôl, ojedinele v spolupráci s príslušným poradenským zariadením. Viacerí z prijatých žiakov ovládali základy slovenského jazyka, navštevovali v SR už MŠ (absolvovali predprimárne vzdelávanie) alebo sa doma rozprávali s matkou či s otcom po slovensky. Iným sa pred nástupom do školy venovali rodičia, ktorí už dlhšie pracovali na Slovensku a vedeli dobre komunikovať v štátnom jazyku. Ďalší sa vzdelávali v komunite krajanov (početná ukrajinská, vietnamská komunita) a formou domácej prípravy získavali základné komunikačné zručnosti. Viacerí starší žiaci absolvovali v čase pred nástupom do školy v SR kurz slovenského jazyka v rodnej krajine prostredníctvom lektora (e-learning) alebo absolvovali súkromné doučovanie ihneď po príchode na Slovensko. Vzhľadom na ich jazykovú bariéru nebolo možné jednoznačne stanoviť úroveň znalostí v ďalších vyučovacích predmetoch. Po dohode so zákonnými zástupcami zaradili žiaka podmienene do ročníkov primárneho alebo nižšieho stredného vzdelávania na základe jeho veku a predložených dokladov o predchádzajúcom vzdelávaní.

V žiadnej zo škôl nezriadili pre cudzincov špecializovanú triedu, prevažne boli do paralelných tried v ročníkoch začlenení jednotlivci alebo maximálne traja. Takmer všetky subjekty aj napriek minimálnemu servisu zo strany štátu organizovali v záujme eliminovania jazykovej bariéry žiakov **základný kurz štátneho jazyka**. Pri jeho realizácii postupovali podľa UP, UO a podľa metodického odporúčania, ktoré vydal ŠPÚ. Jazykové kurzy viedli kmeňoví PZ primárneho vzdelávania i učitelia SJJ, ktorí spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre vyučovanie predmetu. Riaditelia 3 ZŠ jazykové kurzy neorganizovali, prijatí žiaci – cudzinci dostatočne ovládali základy slovenského jazyka, zákonní zástupcovia odmietli ponúkanú možnosť, preferovali vzdelávanie žiaka v súkromnej jazykovej škole či formu súkromného doučovania. V 6 školách zabezpečovali realizáciu kurzu z vlastných zdrojov. Riaditelia však nepožiadali prostredníctvom zriaďovateľa o finančnú a organizačnú pomoc poskytovanú okresnými úradmi v sídle kraja, najmä pre množstvo administratívnych úkonov pri ich vybavovaní.

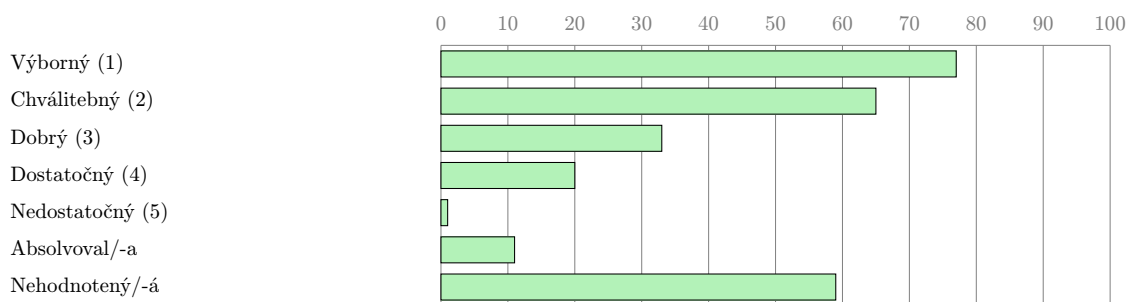
**Odbory školstva okresných úradov v sídle kraja** mali v spolupráci so zriaďovateľmi škôl organizačne, finančne a metodicky zabezpečovať pre žiakov – cudzincov jazykové kurzy štátneho jazyka. Okresné úrady v 3 krajoch poskytli školám, ktoré ich o to požiadali, informácie o možnostiach organizovania i realizácie kurzov štátneho jazyka a tiež finančnú pomoc na ich zabezpečenie. Len 1 kraj z nich určil ZŠ, v ktorej sa kurzy realizovali, inú pomoc, napríklad metodickú, prekladateľskú či tlmočnickú službu školám neposkytoval. V ostatných krajoch, ako vyplynulo z vyjadrení riaditeľov škôl, mali okresné úrady laxný prístup k riešeniu tejto problematiky. Negatívnu skúsenosť so spoluprácou s okresnými úradmi v sídle kraja mali riaditelia 2 škôl (nereflektovanie žiadosti o finančnú a organizačnú pomoc, nedostatočné financovanie jazykového kurzu, neposkytnutie vzorovej pedagogickej dokumentácie, učebných materiálov pokrývajúcich rôzne potreby žiakov).

Z 266 evidovaných žiakov – cudzincov absolvovalo **základný jazykový kurz štátneho jazyka** alebo sa ho v aktuálnom školskom roku zúčastňovalo iba **35 %**. Kurzy sa konali v popoludňajších hodinách v priestoroch školy (dvakrát do týždňa po dve vyučovacie hodiny) v obsahovom a časovom rozsahu stanovenom v UP. Učitelia počas vyučovania v kurze využívali metodické

materiály i pracovné listy získané najmä z internetových vzdelávacích portálov, materiálno-technické vybavenie škôl a najmä svojpomocne vyrobené pomôcky. K jednotlivcom pristupovali vzhľadom na ich rozličný vek individuálne a zadávané úlohy diferencovali podľa úrovne ovládania slovenského jazyka alebo tematického zamerania učiva. **Rozširujúci kurz štátneho jazyka** organizovalo celkovo 5 subjektov pre 34 žiakov. Riaditelia zhodne uvádzali, že odporúčaná dĺžka kurzov (12 a 16 týždňov) nebola postačujúca, ich realizácia si vyžadovala spracovanie množstva pedagogickej dokumentácie a finančné ohodnotenie vyučujúcich bolo nízke. Pri organizovaní kurzov mali ťažkosti s ich personálnym zabezpečením, ale najmä s účasťou žiakov, ktorí prevažne neprejavovali ochotu v čase mimo vyučovania jazykový kurz navštevovať. Oslovení 60 PZ súhlasili s tvrdením riaditeľov, že počet hodín základného kurzu štátneho jazyka je nepostačujúci. Viacerí uviedli, že im chýbali informácie o modifikácii metód a najmä edukačné materiály. Napriek tomu väčšina z nich konštatovala pozitívny prínos jazykového kurzu. Viacerí z 90 oslovených žiakov hodnotilo absolvovanie kurzu štátneho jazyka kladne, zlepšili sa v komunikácii a v porozumení gramatických javov a rozšírili si aktívnu slovnú zásobu. Niektorí však nedokázali svoj pokrok posúdiť, uviedli, že majú naďalej problémy s čítaním odborného textu a v písomnom prejave s písaním v latinke. Pociťovali potrebu zlepšiť svoje komunikačné zručnosti v slovenskom jazyku, preto navštevovali doučovanie/konverzáciu, ktoré im prevažne zabezpečovali ich rodičia, menej učitelia v škole.

Pri **hodnotení** žiakov – cudzincov postupovali subjekty prevažne v zmysle ustanovení metodického pokynu na hodnotenie žiakov ZŠ a vlastných kritérií. Špecifické pravidlá ich hodnotenia v jednotlivých predmetoch, ale najmä v štátnom jazyku prevažne nemali konkrétne rozpracované. Hodnotenie žiaka v predmete SJL sa v primárnom vzdelávaní realizovalo formou klasifikácie alebo slovným hodnotením. V ročníkoch nižšieho stredného vzdelávania uplatňovali učitelia klasifikáciu. Nehodnotený bol ten žiak, ktorý začal navštevovať školu v čase pred hodnotiacim obdobím v prvom polroku. Ak však navštevoval školu prvý rok, bolo jeho celkové hodnotenie z vyučovacieho predmetu SJL vyjadrené slovom absolvoval. Niektorý z ročníkov primárneho alebo nižšieho stredného vzdelávania opakovalo 7 žiakov.

**Graf 62** Výsledná klasifikácia žiakov v SJL v poslednom klasifikačnom období



Z údajov, ktoré školy poskytli, vyplynulo, že takmer 11 % žiakov patrilo do skupiny menej úspešných vo vzdelávaní, boli hodnotení klasifikačným stupňom dostatočný/nedostatočný z predmetu SJL aj napriek tomu, že navštevovali školu viac rokov. Základný kurz štátneho jazyka neabsolvovala polovica z nich. Učitelia v rozhovoroch uviedli, že žiaci nemali záujem v popoludňajších hodinách absolvovať kurz a ich zákonní zástupcovia tiež ponúkanú možnosť odmietli, využívali radšej vzdelávanie v jazykovej škole alebo súkromné individuálne doučovanie. Ich doterajšie skúsenosti s edukáciou cudzincov boli podľa nich pozitívne, väčšina z nich ovládala slovenský jazyk na porovnateľnej úrovni so žiakmi so slovenským materinským jazykom, a preto nemali potrebu špecifikovať v kritériách hodnotenia a klasifikácie osobitosti hodnotenia žiakov – cudzincov. Pri hodnotení sa prioritne zameriavali na vecné vedomosti žiaka, zohľadňovali najmä jeho pokrok v úrovni ovládania slovenského jazyka, jeho nedostatky v hovorenom a písomnom prejave nezahŕňali do hodnotenia, rešpektovali individuálne možnosti každého žiaka. Problémy s ich dochádzkou do školy nemali, oceňovali najmä ich snahu a ochotu prispôbiť sa novému prostrediu.



Vyjadrenia učiteľov boli konfrontované s vyjadreniami žiakov. Tí v rozhovoroch konštatovali, že im pomoc v učení poskytovali najmä rodičia, často spolužiaci (formou rovesníckeho učenia), menej učitelia. Väčšina z nich výraznejšiu pomoc a podporu potrebovala najmä v čase pred nástupom do školy. S hodnotením svojich vedomostí boli spokojní, niektorí si prospech zlepšili. Viacerí, najmä starší žiaci, v popoludňajšom čase plnili prostredníctvom internetu aj úlohy súvisiace so vzdelávaním v krajine, z ktorej pochádzali. Učivo vyučovacích predmetov v slovenských školách považovali za menej náročné ako učivo, ktoré sa učia v krajine svojho pôvodu. Aj učitelia sú podľa nich v SR empatickejší, veľa času venujú opakovaniu a upevňovaniu učiva.

Napriek tomu, že niektoré subjekty vzdelávali žiakov – cudzincov viacero rokov, PZ neabsolvovali v oblasti ich edukácie žiadne vzdelávanie či e-learningové programy so zameraním na zvyšovanie svojej kvalifikácie organizované MPC, ŠPÚ alebo inými subjektmi. Ponuka externého vzdelávania MPC nereflektovala zvýšenú potrebu systematického vzdelávania učiteľov v oblasti edukácie cudzincov. Metodická podpora ŠPÚ bola pedagógom poskytovaná predovšetkým prostredníctvom vypracovaných dokumentov – UP, UO a metodického odporúčania na vyučovanie slovenského jazyka v základnom a rozširujúcom kurze štátneho jazyka pre deti cudzincov. Aktuálne platné metodické odporúčanie však dostatočne nerešpektuje špecifiká rôznych skupín cudzincov s odlišným jazykom a kultúrou. V UP základného a rozširujúceho jazykového kurzu absentuje možnosť flexibility pri určovaní počtu hodín štátneho jazyka v závislosti od počiatočnej miery znalosti slovenského jazyka žiakom.

Riaditelia prevažnej väčšiny škôl nemotivovali pedagógov k interkultúrnemu vzdelávaniu, k organizovaniu tematických dní zameraných na spoznávanie jazyka, histórie a kultúry žiakov – cudzincov. Nepoznali, a preto ani nevyužívali formy metodickej, odbornej a profesionálnej podpory pedagógov zo strany vzdelávacích organizácií (MPC, ŠPÚ) a okresných úradov v sídle kraja. Niektorí vedúci PZ nevenovali dostatočnú pozornosť ani zabezpečovaniu vhodných učebných materiálov pre vzdelávanie cudzincov, nemotivovali pedagógov k skvalitneniu starostlivosti o túto skupinu žiakov ani ich vyšším finančným ohodnotením. Pedagogickí zamestnanci nemali tiež dostatok informácií o možnostiach vzdelávania sa, nepoznali formy metodickej, odbornej a ich profesionálnej podpory zo strany MPC, ŠPÚ a iných vzdelávacích organizácií.

Proces integrácie cudzincov do komunity školy zabezpečovali prevažne triedni učitelia, učitelia SJL, výchovní poradcovia, niekde školskí špeciálni pedagógovia či školskí psychológovia. V 3 zo sledovaných ZŠ pomáhali žiakom s prekonávaním kultúrnych rozdielov a adaptačných problémov **pedagogickí asistenti**, vysvetľovali im jednotlivé ustanovenia ŠP, spôsob prípravy na vyučovanie, odlišné zvyky súvisiace s inakosťou kultúry. Zastrešovali tiež komunikáciu a spoluprácu so zákonnými zástupcami, tlmočnicke služby pri komunikácii s vedúcimi PZ, so zamestnancami poradenského zariadenia. Poskytovali servis pri vybavovaní rôznych formálnych záležitostí na úradoch a inštitúciách. V 11 ZŠ pôsobili **školskí špeciálni pedagógovia**, ktorí v rozhovoroch uviedli, že poskytovali aj žiakom – cudzincom individuálne edukačné intervencie na základe ich špecifických potrieb vyplývajúcich zo ZZ. Oslovení **výchovní poradcovia** uviedli, že nemuseli žiakom – cudzincom poskytovať výraznú pomoc pri riešení ich osobnostných, vzdelávacích či výchovných problémov. Z ich odpovedí tiež vyplynulo, že v súvislosti s prítomnosťou cudzincov v triednych kolektívoch neboli zaznamenané negatívne situácie, nevyskytol sa prípad agresivity, šikanovania alebo iný prejav neznášanlivosti. **Kariérové poradenstvo** bolo žiakom – cudzincom v 8. a 9. ročníku poskytované na rovnakej úrovni ako ostatným žiakom aj napriek tomu, že časť cudzincov aj ich rodičov sa menej orientovala v slovenských ekonomických reáliách, v potrebách trhu práce a v študijných možnostiach. K ďalším formám podpory žiakov patrili aktívna činnosť v ŠKD a v rozmanitých záujmových útvaroch zameraných na oblasť športu či jazykového a literárneho charakteru podporujúce rozvoj ich komunikačných zručností.

**Odbornosť** vyučovania SJL bola vo väčšine škôl zabezpečená na 100 %, v 2 školách Bratislavského kraja na 76 % a 89 %. Učitelia SJL, ako to vyplynulo z ich vyjadrení, poskytovali žiakom základné formy edukačnej a jazykovej podpory v čase vyučovania i doučovanie. V edukácii uplatňovali



individuálny prístup, predĺžený výklad, povzbudenie a na prvom stupni využívali aj netradičné formy vzdelávania, napríklad zážitkové vyučovanie s cieľom formovať pozitívny vzťah k slovenskému jazyku. Taktiež uviedli, že zo začiatku bola práca so žiakmi náročná, pretože ich jazyková a komunikačná úroveň bola rozličná, bolo potrebné najprv spoznať ich učebné štýly, aby im mohli pomôcť napredovať. Vzdelávanie v štátnom jazyku vo väčšine zo sledovaných škôl neprispôbovali jazykovej úrovni žiaka na základe výsledku jeho pedagogickej diagnostiky. Z výpovedí učiteľov SJL tiež vyplynulo, že sa viacerí z nich považovali za dostatočne odborne pripravených vzdelávať cudzincov v slovenskom jazyku. Do ponuky Edičného portálu MŠVVaŠ SR neboli zaradené učebnice a učebné materiály pre jazykové vzdelávanie žiakov – cudzincov. Námety pre svoju prácu získavali samoštúdiom a vzájomnou výmenou skúseností. Nemali však dostatok informácií o možnostiach, ako si prehĺbiť svoje poznatky z tejto oblasti. Niektorým chýbali informácie o realizácii základných a rozširujúcich kurzov štátneho jazyka, modifikácii metód a edukačných materiálov pre potreby žiakov – cudzincov.

Jedným z dôležitých faktorov ovplyvňujúcich proces adaptácie žiaka – cudzinca do nového prostredia sa javilo nadväzovanie efektívnej **kooperácie s rodičmi**. V interných materiáloch subjektov neboli stanovené osobitné pravidlá komunikácie so zákonnými zástupcami žiakov – cudzincov. K úspešnému začleneniu žiaka do života školy/triedy významne prispieval vstupný rozhovor s rodičmi vedený s cieľom sprostredkovať im všetky základné informácie o systéme vzdelávania v SR, o škole, o ŠKD, o ŠP, stravovaní, mimoškolských aktivitách, záujmových útvaroch, o očakávaných požiadavkách, aby sa predišlo prípadným nedorozumeniam či neskorším ťažkostiam. Z vyjadrení pedagógov vyplynulo, že pri kooperácii so zákonnými zástupcami žiakov nevnímali neznalosť slovenského jazyka ako neprekonateľnú prekážku. Dokázali sa s nimi porozumieť v anglickom alebo v ruskom jazyku, niekde za prítomnosti zamestnancov zastupiteľského úradu, ktorí im ojedinele poskytli prekladateľské služby. V niektorých prípadoch bol počas rozhovorov prítomný žiak – cudzinec z vyšších ročníkov, ktorý už niekoľko rokov školu navštevoval a slovenský jazyk ovládal. Zákonní zástupcovia boli prizývaní k účasti na rôznych kultúrnych i športových aktivitách organizovaných pre komunitu školy, na ktorých mali žiaci – cudzinci príležitosť prezentovať krajinu svojho pôvodu, tradície, zvyky. Subjekty takouto činnosťou prispievali k postupnému vytváraniu bezpečného školského prostredia so zachovaním osobnostnej, sociálnej i kultúrnej identity každého žiaka. Príkladom dobrej praxe v oblasti vzdelávania pedagógov bolo 7 škôl, v ktorých mali PZ možnosť rozširovať svoje vedomosti v oblasti vzdelávania cudzincov, participovať na projektoch s takýmto zameraním alebo spolupracovať s neziskovými mimovládnyimi organizáciami.

K zlepšeniu stavu v oblasti vzdelávania žiakov – cudzincov by na základe komparácie a vyhodnotenia všetkých údajov a zistení malo prispieť vytvorenie centier podpory, ktoré by zastrešovali prvotnú pomoc cudzincom, sprostredkovávali im tlmočnicke služby, poskytovali podporu rodinám i samotným žiakom pri prekonávaní kultúrnych rozdielov a adaptačných problémov na nové školské a kultúrne prostredie. Rovnako by mali poskytovať online poradenstvo PZ. Vzhľadom na potrebu skvalitnenia jazykovej prípravy žiakov sa javí potrebné inštitucionalizovať a sformalizovať základné i rozširujúce kurzy slovenského jazyka pre cieľové skupiny žiakov a realizovať ich v čase pred ich nástupom do ZŠ v štátom zriadenej vzdelávacej inštitúcii.

## 2.9 Kontrola plnenia opatrení

Následné inšpekcie sa vykonali v **84** ZŠ, z nich v **79** štátnych (v **1** ZŠ nebola ukončená), v **4** cirkevných a v **1** súkromnej škole. Vyučovací jazyk slovenský malo **76** subjektov, maďarský **8**. Podľa závažnosti zistení uplatnila ŠŠI **317** odporúčaní, uložila **46** opatrení a riaditelia kontrolovaných subjektov prijali k zisteným nedostatkom **161** opatrení.

Z celkového počtu sa nedalo hodnotiť akceptovanie **6** odporúčaní a plnenie **8** opatrení.

**Tabuľka 4** Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení

Spolu	524					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	317		161		46	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	238	76,5 %	154	99,4 %	43	97,7 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	6		6		2	

### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- » v *ŠkVP* (nevypracovanie ŠkVP v súlade s ustanoveniami školského zákona a požiadavkami ŠVP; neprerokovanie ŠkVP v pedagogickej rade, v rade školy a nezverejnenie na verejne prístupnom mieste; neakceptovanie príslušného RUP pri vypracovaní UP školy, nezariadenie vlastného predmetu do UP školy, nevyhotovenie/neaktualizovanie vlastných poznámok v súlade s deklarovanými cieľmi škôl; neuplatňovanie vzdelávacích štandardov v predmetoch MJL, TSV, VYV; nezpracovanie prierezových tém do obsahu vzdelávania);
- » v *riadení školy* (nedôsledné realizovanie výkonu štátnej správy v prvom stupni; neprerokovanie výchovných opatrení v pedagogickej rade; nezabezpečenie dôsledného dodržiavania pokynov NÚCEM – pokynov pre školských koordinátorov a pokynov pre administrátorov v papierovej forme testovania žiakov 5. ročníka ZŠ; nezabránenie priestorovej segregácii pri VaV žiakov zo SZP a žiakov z MRK; neinformovanie v prípade výrazného zhoršenia prospechu a správania sa žiaka jeho zákonného zástupcu preukázateľným spôsobom; nezasielanie oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymieškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci; nedôsledné vedenie a aktualizovanie pedagogickej dokumentácie, vrátane dokumentácie žiakov so ŠVVP a interných dokumentov a predpisov školy);
- » v *zabezpečení podmienok VaV* (nedodržanie stanovených noriem a princípov organizácie vyučovania na obidvoch stupňoch vzdelávania; nerešpektovanie rozdielnych individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov so ŠVVP – preradenie žiakov z bežnej triedy ZŠ do špeciálnej triedy pre žiakov s MP bez žiadosti zákonného zástupcu a bez jeho informovaného súhlasu, prekročenie povoleného maximálneho počtu žiakov spájaním 2 tried žiakov s VIN na hodinách niektorých predmetov; nerozpracovanie práv a povinností zákonných zástupcov žiakov; nezpracovanie podrobností o podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím do ŠP a jeho neprerokovanie s orgánmi školskej samosprávy; nezabezpečenie priestorového a materiálno-technického vybavenia vyučovacieho procesu; nezabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti PZ splňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky).

**Akceptovanie** 77 % odporúčaní riaditeľmi kontrolovaných subjektov sa pozitívne prejavilo vo vytvorení predpokladov smerujúcich k zlepšeniu riadenia škôl.

**Neakceptovanie** 23% odporúčaní malo negatívny dosah na kvalitu VaV. Nedostatky pretrvávali najmä v realizácii vnútornej školskej kontroly, vo vytváraní podmienok vedúcich k zlepšeniu výchovno-vzdelávacieho procesu. V niektorých školách sa nezaoberali zlepšením vzťahov medzi aktérmi vzdelávania, naďalej chýbalo monitorovanie negatívnych prejavov v správaní žiakov. Úroveň riadenia a skvalitňovanie edukácie ovplyvňovala formálna činnosť metodických orgánov, nerealizovanie interného vzdelávania podporujúceho zvyšovanie profesijných kompetencií pedagógov.

**Splnenie** 99 % opatrení prijatých kontrolovanými subjektmi a 98 % opatrení uložených ŠŠI pozitívne vplývalo na zvýšenie úrovne ich riadenia a skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu, na úroveň obsahu ŠkVP i na vytváranie podmienok vedúcich k zlepšeniu edukácie. Vzdelávanie integrovaných žiakov prostredníctvom IVP sa zabezpečilo v súlade s ich potrebami a odporúčaniami poradenských zariadení. V organizácii vyučovania boli odstránené prejavy segregácie (v 3 zo 4 subjektov), čím sa pri VaV žiakov z MRK vytvorilo vhodné prostredie pre ich sociálne začlenenie do rovesníckych kolektívov. Úpravou podrobností o výkone práv a povinností zákonných zástupcov žiakov v ŠP, jeho zverejnením a prerokovaním s orgánmi školskej samosprávy sa zaistila jeho legitimita a informovanosť všetkých aktérov vzdelávania. Dôkladnou prípravou a realizáciou externého testovania žiakov v súlade s príslušnými pokynmi vydanými NÚCEM sa vytvorili podmienky na zabezpečenie objektivity testovania.

**Nesplnením** 2 % opatrení uložených ŠŠI a 1 % opatrení prijatých zo strany kontrolovaného subjektu pretrvávali nedostatky, ktoré sa týkali neodstránenia segregácie žiakov a vedenia pedagogickej dokumentácie len v štátnom jazyku.

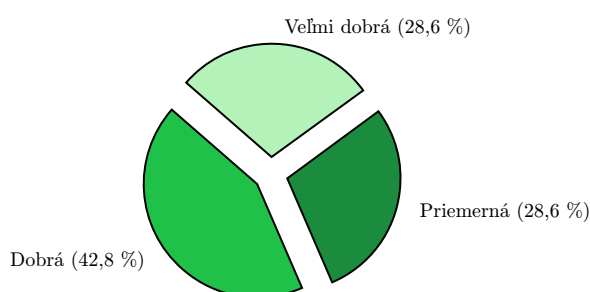
### 3. Gymnázia

#### 3.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania

Komplexné inšpekcie hodnotiace stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok výchovy a vzdelávania boli vykonané na 7 GYM, z ktorých bolo 1 cirkevné. Okrem škôl s vyučovacím jazykom slovenským išlo o 1 GYM s jazykom maďarským a 1 bilingválne GYM s druhými vyučovacími jazykmi anglickým a nemeckým. Predmetom kontroly boli študijné odbory – gymnázium v 4-ročnom a 8-ročnom vzdelávacom programe a gymnázium – bilingválne štúdium v 5-ročnom vzdelávacom programe.

Základné dokumenty školy (ŠkVP), ktoré v podstatnej miere určujú VaV, vychádzali vo všetkých školách zo ŠVP pre stupeň vzdelania ISCED 2A a ISCED 3A. Ich vypracovanie malo veľmi dobrú úroveň na 2 GYM, dobrú na 3 a priemernú úroveň na 2 GYM.

**Graf 63** Školský vzdelávací program – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



**Štruktúrou** ŠkVP korešpondovali so ŠVP, na 2 GYM však vznikli nedostatky pri vypracovaní UP, ktorý netvoril dokument so zachovaním štruktúry podľa RUP príslušného ŠVP.

Programy neboli v súlade so ŠVP v 5 školách (71,4 %), keďže sa v nich vyskytli nedostatky vo vypracovaní UP alebo UO, resp. v ich realizácii vo výchovno-vzdelávacom procese. Spôsobom a úrovňou vypracovania predstavovali strategicky významný dokument vo väčšine škôl, v 2 subjektoch jeho vypracovanie túto úroveň nemalo. **Vlastnými cieľmi** škôl bolo rozvíjanie všeobecných a špecifických kompetencií optimálne pripravujúcich žiakov na vysokoškolské štúdium a uplatnenie v profesionálnej i spoločenskej sfére. Na všetkých GYM stanovenie cieľov zodpovedalo ich reálnym podmienkam. Programy obsahovali informácie o ukončovaní štúdia, o možnosti a podmienkach vydania dokladu o získanom stupni vzdelania. Pedagogické rady a rady škôl prerokovali ŠkVP a riaditelia ich zverejnili na webových sídlach.

**Učebné plány** akceptovali počet týždenných vyučovacích hodín a na väčšine škôl aj zaradenie predmetov do vzdelávacích oblastí podľa RUP. Na 1 GYM nerealizovali účelové cvičenia na ochranu života a zdravia stanovené ŠVP. Vo vlastných poznámkach k UP sa v 3 subjektoch vyskytli nedostatky – škola spájala žiakov do skupín v troch povinne voliteľných predmetoch vo vyššom ako stanovenom počte, iná spájala žiakov rôznych ročníkov v rozpore s RUP a ďalšia každoročným revidovaním UP neposkytovala ucelene a včas informácie o ponuke voliteľných predmetov (*UP tu nebol vytvorený pre celý 4-ročný VP, ale bol vydávaný a revidovaný pred začiatkom školského roka pre aktuálny školský rok a jeho vlastné poznámky neuvádzali všetky skutočnosti, napríklad možnosti výberu voliteľných predmetov v 3. a 4. ročníku*). Školy využívali disponibilné hodiny v súlade so svojou profiláciou a deklarovanými cieľmi vzdelávania. Vzhľadom na skutočnosť, že žiaci pri výbere voliteľných predmetov preferovali vzdelávacie oblasti *Človek a príroda*, *Jazyk a komunikácia*, *Človek a spoločnosť* a na 1 z GYM i *Matematiku a prácu s informáciami*, tieto oblasti boli najviac posilňované disponibilnými

hodinami a zároveň z nich najčastejšie žiaci konali maturitnú skúšku v predchádzajúcom školskom roku. Spolu absolvovalo ústnu maturitu v hodnotených školách 395 žiakov. Jeden voliteľný predmet z oblasti *Človek a príroda* si na ÚFIC vybralo 85 žiakov (22 %), dva voliteľné predmety 87 (22 %). Z oblasti *Matematika a práca s informáciami* maturovalo 74 žiakov (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 vykonalo 9 (2 %) žiakov, z dvoch predmetov 1. Výrazný rozdiel medzi GYM v preferenciách predmetov z hľadiska výberu na maturitnú skúšku nebol.

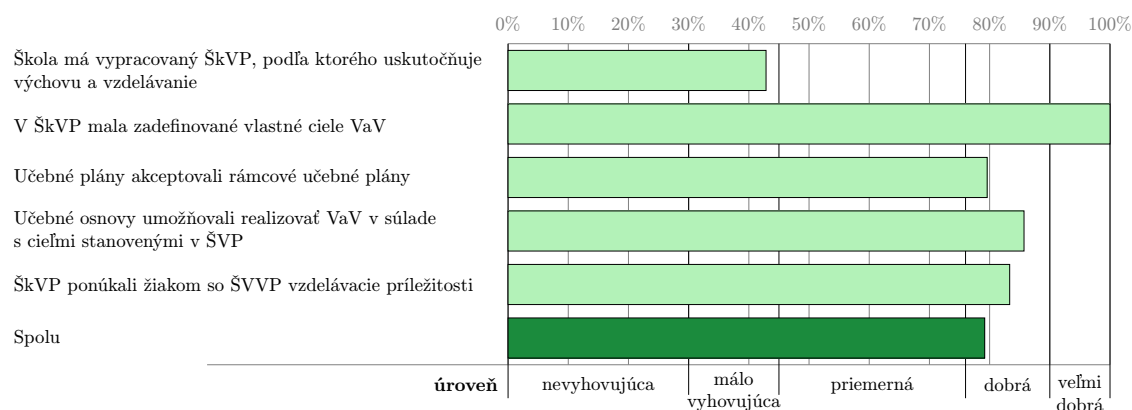
Školy vo vyučovacom procese postupovali najmä podľa vzdelávacích štandardov, pre voliteľné predmety mali rozpracované **učebné osnovy**. Nepriaznivými boli negatívne zistenia v 1 subjekte, kde ŠkVP deklaroval, že UO sú jeho prílohou a v každom predmete sú rozlíšené vzdelávacie štandardy ŠVP a témy určené školou. Uvedenú prílohu riadiaci pracovníci školy nepredložili a v rozhovore potvrdili, že ňou nedisponujú (z rozhovorov s vedúcimi PK však vyplynulo, že UO niektorých voliteľných predmetov vypracovali, a vedeniu školy aj predložili). Povinnou internou dokumentáciou tejto školy boli tematické výchovno vzdelávacie plány, ktoré vypracovali učitelia jednotlivých predmetov. V DEJ, OBN a INF obsah predmetov nekorešpondoval s obsahovým alebo výkonovým štandardom inovovaného ŠVP. V inom GYM v predmetoch DEJ a CHE nepostupovali podľa UO. V DEJ 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 CHE sa realizovalo bez laboratórnych cvičení, čo bránilo 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 *multikultúrnu 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 environmentálnej praxe. Konkretizáciu zaradenia prierezových tém do obsahu vyučovacích predmetov v tejto škole upravovali interné dokumenty školy. Pre predmety FYZ, GEG, OBN, UKL takéto dokumenty vytvorené neboli napriek tomu, že škola zaradenie prierezových tém do uvedených predmetov deklarovala v ŠkVP. Na cirkevnom GYM 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 GYM boli divadelné predstavenia a prednášky v cudzom jazyku.

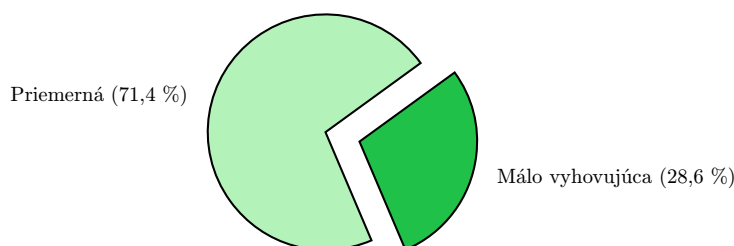
ŠkVP všetkých škôl, okrem 1 GYM, deklarovali úpravu vzdelávacích podmienok žiakov so **ŠVVP**. Výchovní poradcovia spolupracou so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie zaisťovali odborné služby. Školy podľa potrieb vypracovali IVP na základe diagnostiky a odporúčaní, v 1 subjekte ich neaktualizovali a pre 2 žiakov nevypracovali. Inde na sledovaných hodinách nebolo uplatňovanie individuálneho prístupu k takýmto žiakom zreteľné.

Témy a kompetencie **NŠFG** školy zapracovali do ŠkVP a realizovali vo vyučovacom procese na rozličnej úrovni. V 2 subjektoch nepostupovali v príslušných ročníkoch podľa aktuálnej verzie NŠFG, v inom bola finančná gramotnosť len formálne deklarovaná názvom tém v jednotlivých predmetoch (s výnimkou OBN, v ktorej boli kompetencie rozpracované). Táto škola sa spolu s ďalšou zapojila do projektu rozvíjania finančnej gramotnosti, v rámci ktorého navýšili o 1 hodinu venovanú tejto gramotnosti predmet OBN. Čiastočne bola príčinou nepripravenosti implementácie tém a kompetencií finančnej gramotnosti skutočnosť, že v čase komplexnej inšpekcie sa projekt ešte nezačal realizovať.



**Graf 64** Celková úroveň vypracovania ŠkVP

Oblasť **riadenie školy** bola kontrolovaná a posudzovaná aj na základe *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 dosiahol 5 GYM, málo vyhovujúcu 2 školy.

**Graf 65** Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach

V práci škôl je pre dosahovanie dobrých výsledkov dôležitým a podstatným činiteľom určujúcim kvalitu VaV plánovanie a vykonávanie **kontroly a hodnotenia**, kontinuálne sledovanie úrovne kompetencií žiakov a ich výchovno-vzdelávacích výsledkov posudzované v prepojení s vyučovacou činnosťou pedagógov. Systém kontroly a hodnotenia s plánovaním sledovania všetkých oblastí činností mali školy vypracované (*s výnimkou 2*), väčšinou v podobe samostatnej internej smernice alebo boli súčasťou školského poriadku, či prílohou UO jednotlivých predmetov. Veľmi neuspokojivým bolo zistenie, že tento dôležitý nástroj dosahovania kvality uplatňovali vedúci PZ v nedostatočnej miere najmä v systéme kontroly a hodnotenia zamestnancov, v ktorej 5 subjektov 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 kontroly. Závery kontrol prerokovávali sporadicky a takýto postup nemohol byť účinný pri skvalitňovaní práce škôl. Nevyhovujúci bol kontrolný systém v 2 subjektoch, pričom v jednom z nich bol hodnotený na 0 %.

Kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti a jej efektivitu 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 zo strany MŠVVaŠ SR (6), ŠPÚ (5), MPC (5) a zriaďovateľov (5). Na 1 GYM sebahodnotenie 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 (EČ MS, T9, hodnotenie PZ) bez analýzy príčin a prijímania opatrení z nich vyplývajúcich, ako

v následných rozhovoroch skonštatovali vedúci PZ. Pri porovnaní dvoch oblastí, za ktoré (okrem ostatných) nesie zodpovednosť riaditeľ školy – kvalita vypracovania ŠkVP a realizácia kontroly a hodnotenia – je evidentné, že na GYM fungovaní a efektívnosti kontrolného systému neprípisujú náležitú pozornosť, čo sa odzrkadľuje negatívne na celkovej úrovni riadenia.

Kvalita pedagogického riadenia vo významnej miere podmieňovala činnosť **predmetových komisií**, ktoré ako metodický a poradný orgán riaditeľa školy boli dôležitým nástrojom jej vzdelávacej politiky priamo ovplyvňujúcim výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Činnosť PK hodnotila ŠŠI na nevyhovujúcej úrovni. Funkcie, ktoré im prináležali (*okrem jednej školy*) nenapĺňali ani v oblasti riadenia, ani v oblasti kontroly, hodnotenia a vzdelávania svojich členov. Najviac zanedbávanou oblasťou bola riadiaca a metodická, tvorba stratégií vyučovania jednotlivých predmetov absentovala. 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. Podobne malo výrazné rezervy vzdelávanie členov PK, pravidelne prebiehalo len v 2 školách a aj v nich neboli vždy systematicky prijímané a kontrolované plnenia odporúčaní vyplývajúce z hospitácií. Možnosť konania otvorených vyučovacích hodín neuplatňovali v rámci interného vzdelávania ani v jednom subjekte.

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 PZ. Vzdelávania sa zúčastnilo 123 pedagógov, najviac z nich si volilo témy o inováciách foriem a metód vo vzdelávaní (51) a rozvíjaní funkčných gramotností (20). Niektoré boli zamerané na bádateľsky orientované vzdelávanie v prírodovedných predmetoch, autoevalváciu (11/11), sociálno-patologické javy (9) a transverzálne zručnosti (8). Vzdelávanie bolo hodnotené na veľmi dobrej úrovni, no získané poznatky a zručnosti sa dostatočne neodrážali vo vyučovacej praxi. Najviac viditeľné to bolo v 3 školách, 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 GYM ho, naopak, úspešne zúročili na viac ako polovicu 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.

**Klíma a kultúra** škôl bola formovaná nielen úpravou ich prostredia, ale predovšetkým vzťahmi aktérov vzdelávania. Hoci pedagógovia považovali klímu za otvorenú, žiaci v 6 subjektoch 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 subjektoch učitelia nepodporovali ciele rozvíjanie vlastného učebného štýlu a využívanie efektívnych stratégií učenia sa. Spolupráca škôl a rodičov žiakov, ako i spolupráca so širšou komunitou a budovanie partnerských vzťahov boli, naopak, rozvinuté na všetkých GYM. Priaznivým bolo i zistenie, že školy (*s výnimkou 1*) vychádzali v ústrety potrebám skupín žiakov s iným materinským jazykom či žiakom so ZZ.

Školy poskytovali svojim žiakom, ich zákonným zástupcom aj pedagógom **služby** v rôznom rozsahu a kvalite. **Výchovní 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 nežiaducich sociálno-patologických javov. Vo všetkých školách (*okrem 1 GYM*) 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/bola žiak/žiačka sám/sama šikanovaný/-á, 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. Respondenti negatívne reagovali na otázku o zaangažovanosti výchovného poradcu na formovaní pozitívnych vzťahov medzi žiakmi v škole/triede. Výrazné negatíva sa vyskytli v práci 2 výchovných poradcov, ktorí sa nevenovali riešeniu výchovno-vzdelávacích problémov žiakov (*jednou bola zamestnankyňa nespĺňajúca kvalifikačné predpoklady*). 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. Systém poradenstva PZ a rodičom mali na 5 GYM vytvorený, no nebol vždy dostatočne efektívny. Kým poskytovanie metodickéj pomoci pedagógom pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP bolo na všetkých GYM zabezpečené a takisto spolupráca s poradenskými zariadeniami (*okrem 1 GYM*), ponuka konzultácií rodičom nebola v 2 subjektoch dostatočná.

V školách výchovní poradcovia plnili poväčšine aj funkciu **kariérového poradcu**, v 1 z nich bola táto funkcia oddelená. Kariéroví poradcovia poskytovali informácie a poradenstvo žiakom a ich zákonným zástupcom v dostatočnom rozsahu len v 4 subjektoch. Okrem služieb výchovného poradcu mohli na 3 GYM využívať aj služby školského psychológa, na 1 GYM školského špeciálneho pedagóga a na 1 GYM 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 časopisov či prispievania do nich, zapojiť sa do programu Erasmus+, rozvíjať spoluprácu s inými školami a inštitúciami, zúčastňovať sa exkurzií a iných podujatí. Úspešní boli najmä žiaci z 1 GYM, ktorí získali medailové ocenenia na viacerých medzinárodných súťažiach. Niektoré školy sa aktivizovali aj v komunitnom dianí vo svojich mestách.

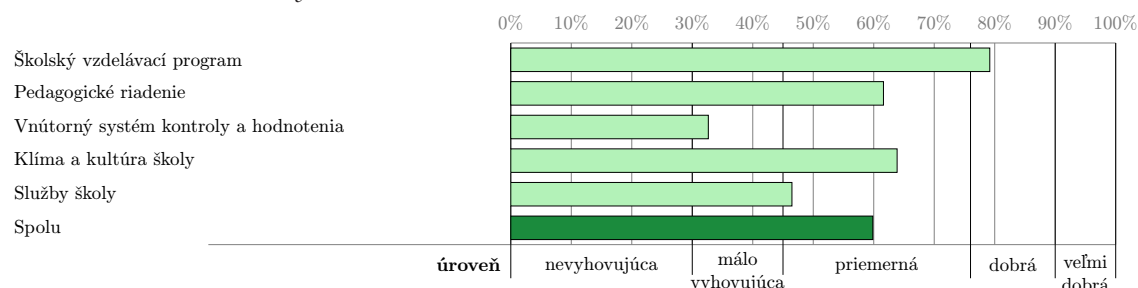
**Výkonu štátnej správy** v prvom stupni a **rozhodovaní** riaditelia nevenovali vždy adekvátnu pozornosť, čo sa prejavilo vo viac ako polovici kontrolovaných škôl v nezodpovedaní s právnymi predpismi. Riaditelia škôl rozhodovali o prijímaní na vzdelávanie vo všetkých subjektoch podľa školského zákona, no v niektorých iných rozhodnutiach boli nedostatky. Pri rozhodovaní o oslobodení od predmetu TSV nedôsledne aplikovali príslušný predpis alebo nevydali rozhodnutia o komisionálnej skúške žiakom konajúcim rozdielovú skúšku. Viacerých pochybení sa pri výkone štátnej správy dopustili v 1 subjekte, v ktorom jedno z rozhodnutí vydala neoprávnená osoba a členkou skúšobnej komisie bola učiteľka nespĺňajúca kvalifikačné predpoklady pre príslušný alebo príbuzný vyučovací predmet.

Príprava a realizácia **prijímacieho konania** bola zo strany vedúcich PZ škôl zabezpečená v súlade s právnym predpisom (*s výnimkou 1 školy, v ktorej riaditeľka neurčila obsah a rozsah prijímacej skúšky podľa vzdelávacích štandardov ŠVP v ZŠ*). Gymnázia stanovené náležitosti (*počty žiakov, kritériá prijímacieho konania, termín prijímacej skúšky*) prerokovali na zasadnutiach pedagogických rád a kompletne podmienky prijatia uchádzačov zverejnili včas. 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. Nedostatky sa vyskytli na 1 GYM v dokumentácii ku komisionálnym skúškam (*chýbajúce kritériá hodnotenia a záznam o ustanovení skúšobnej komisie*), na ďalšom GYM v elektronickej evidencii známok. Výrazným negatívom v inom subjekte boli niektoré vnútorné smernice vypracované podľa neaktuálnych

právných predpisov, nekorektná evidencia žiakov v triednej knihe a katalógových listoch pri prestupe. Evidencia učiva v 2 cudzích jazykoch nezodpovedala ustanoveniu právneho predpisu v ďalšom subjekte. Vo všetkých školách mali triedne knihy elektronickú podobu.

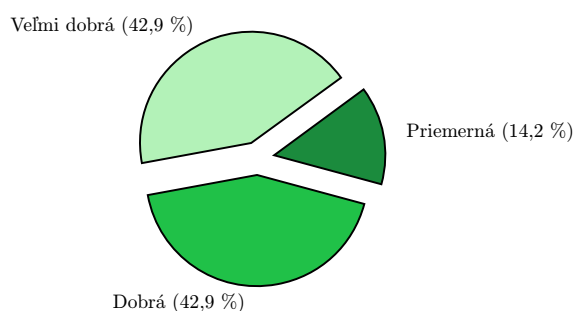
**Graf 66** Riadenie školy



*Riadenie školy bolo na priemernej úrovni.*

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

**Graf 67** Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Oblasť **personálnych podmienok** bola zabezpečená, všetci riaditelia a ostatní vedúci PZ 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, dopĺňujúce pedagogické vzdelanie neabsolvovala 1 učiteľka matematiky a informatiky. Na 1 GYM pôsobili 2 zahraniční lektori s požadovaným vzdelaním, 1 z nich bol garantom organizovania skúšok na získanie DSD I a DSD II (Deutsches Sprachdiplom – nemecký jazykový diplom 1. a 2. stupňa) s medzinárodne uznávaným certifikátom. Vedúci PZ škôl zabezpečili odbornosť vyučovania dosahujúcu 96,6 %, čím boli vytvorené predpoklady na kvalitný výchovno-vzdelávací proces. Vo viacerých predmetoch, vrátane jazykových, bola odbornosť 100 %. V predmetoch výchovného charakteru (HUV, VYV) a v predmete UKL 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 (*bohatý knižničný fond v 1 škole spravovali systémom Proflika*) a oddychové zóny, v cirkevnej škole sa nachádzala aj miestnosť pre návštevy, pastoračná miestnosť a átrium využívané na kultúrne podujatia. Na 1 GYM mali k dispozícii špecializované robotické učebne. V 1 subjekte nedostatočné vybavenie odbornej učebne chémie obmedzovalo cvičné práce žiakov, a tým aj plnenie vzdelávacieho štandardu. Školy tiež disponovali dostatočnými



vonkajšími priestormi, ihriskami (*ojedinele vlastné ihrisko chýbalo, ale na vyučovanie TSV mohli využívať ihrisko blízkej SŠ*) a na 1 GYM mali aj novovybudovaný ľahkoatletický areál. V 1 subjekte nemali šatňu na odkladanie obuvi a vrchného ošatenia. 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 boli upravené s ohľadom na imobilné osoby len v časti subjektov. Školy svoje priestory účelne využívali aj v mimovyučovacom čase, časť z nich ich poskytovala i 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 výučbu jazykov, vrátane slovenského jazyka a literatúry, z vlastných prostriedkov. Vybavenosť 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 subjekte obmedzené. Tu mali len 1 multimedialnú učebňu s nepostačujúcou kapacitou, v kmeňových triedach chýbali dataprojektory. Odborná učebňa informatiky však bola dobre vybavená, zakúpili do nej elektronickú publikáciu na vyučovanie programovania v Pythone a používali e-learningový výučbový program. Výpočtová technika v ďalšej škole bola zastaraná, lavice žiakov vzhľadom na polohu dataprojektoru nevhodne rozmiestnené a celkovo stiesnené priestory sťažovali pohyb po učebniach. Niektoré školy disponovali keramickými tabuľami, ojedinele aj počítačom podporovaným prírodovedným laboratóriom alebo elektronickým dochádzkovým systémom. V robotickej učebni 1 z GYM 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.

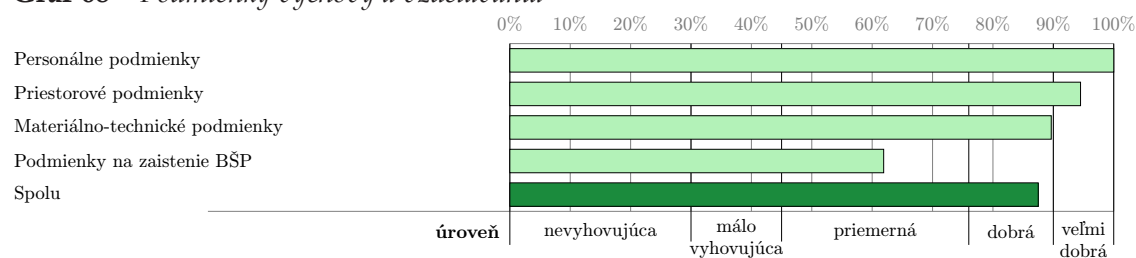
Súbor hodnôt školy, spôsob komunikácie a správania medzi aktérmi výchovy a vzdelávania boli vyšpecifikované v **školských poriadkoch**, ktoré vydali riaditelia škôl, prerokovali orgány školskej samosprávy a pedagogické rady (*na 1 GYM bol však dokument prerokovaný až po jeho vydaní*), aby ich prostredníctvom garantovali podmienky na zaistenie **bezpečnosti a ochrany zdravia** v škole. Vo všetkých subjektoch bola informovanosť žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagógov zabezpečená. Vytvorili sa tak predpoklady na bezkonfliktné spolužitie a rešpektovanie individuality každého žiaka a zároveň na riešenie aktuálnych problémov vo výchove a vzdelávaní. V školských poriadkoch 4 GYM 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. Zároveň sa 9 % respondentov vyjadrilo, že niektorí spolužiaci sa cez prestávku správajú agresívne. K negatívnym zisteniam patrí i skutočnosť, že až 82 % žiakov nevedelo, kto je v ich škole koordinátorom prevencie.

**Žiacke školské rady**, ustanovené vo všetkých subjektoch s výnimkou 1 GYM, ako hlavnú náplň svojej činnosti vnímali prípravu mimoškolských podujatí, športových a charitatívnych aktivít. Mali vypracované, prerokované a schválené svoje štatúty, v 1 škole absentoval. Vedúci PZ GYM spravidla akceptovali návrhy členov ŽŠR na organizovanie podujatí, zlepšenie prostredia v školách. Možnosť zaangažovania ŽŠR do riešenia výchovných problémov spolu s výchovným poradcom nebola dostatočne využitá, len 6,8 % respondentov potvrdilo účasť na ich riešení. Zapracovanie svojich námetov a pripomienok do ŠP potvrdilo 24 % opýtaných, ale 22 % túto skutočnosť nevedelo posúdiť. Ako spravodlivých pri riešení porušenia disciplíny spolužiakmi vníma pedagógov 81 % členov ŽŠR.



Organizácia vyučovania mala na viacerých GYM nedostatky, keďže v nich neboli dodržiavané základné hygienicko-fyziologické potreby žiakov. V dopoludňajšom vyučovaní v rozvrhoch hodín nebola v 3 subjektoch zaradená právnym predpisom určená 20-minútová prestávka, v ďalšom nevymedzili stanovenú dĺžku prestávky medzi dopoludňajším a popoludňajším vyučovaním. Najvyšší počet vyučovacích hodín v jednom dni prekročili v 1 škole, v 3 zas v prípade 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 ochrany zdravia, zaistili si informovaný súhlas zákonných zástupcov, okrem 1 subjektu.

**Graf 68** Podmienky výchovy a vzdelávania

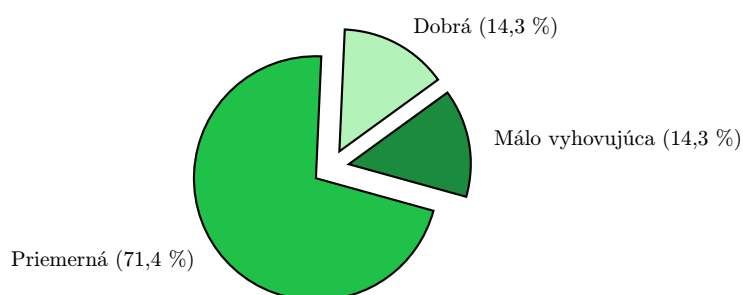


*Podmienky výchovy a vzdelávania boli na dobrej úrovni.*

Gymnázia navštevovalo spolu 2 397 žiakov, z ktorých bolo 152 žiakov so ŠVVP (zdravotné znevýhodnenie – 67, nadanie – 85). Medzi žiakmi GYM 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.

V oblasti **priebeh výchovy a vzdelávania** ŠŠI sledovala vyučovací proces, činnosti a výkony žiakov a prácu učiteľa pri rozvíjaní kľúčových kompetencií prostredníctvom priamych pozorovaní na 375 vyučovacích hodinách (370 hospitácií). Priame pozorovania sa uskutočnili na hodinách vyučovacích predmetov zo vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia* (SJL, SJSL, ANJ, NEJ, MJL – 171), *Matematika a práca s informáciami* (MAT, INF – 92), *Človek a príroda* (FYZ, CHE, BIO – 53), *Človek a spoločnosť* (DEJ, EKO, OBN – 48), *Človek a hodnoty* (NBV – 6). Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu bola hodnotená ako dobrá na 1 GYM, ako priemerná na 5 GYM a ako málo vyhovujúca v 1 subjekte.

**Graf 69** Priebeh výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach

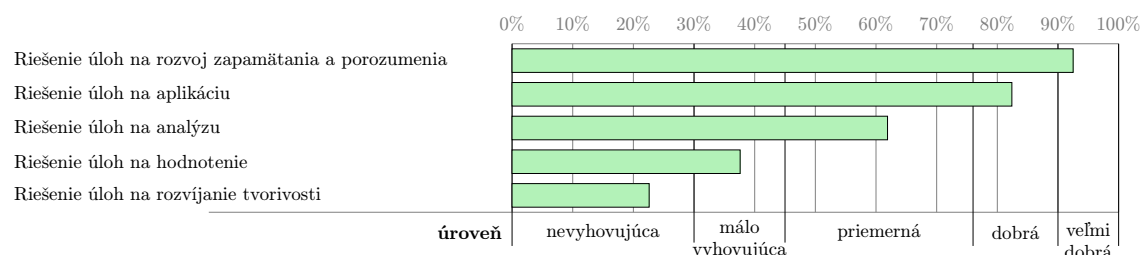


Na priamych pozorovaniach školskí inšpektori sledovali rozvíjanie **kľúčových kompetencií** vo výchovno-vzdelávacom procese a hodnotili ich úroveň prostredníctvom učenia sa žiakov a činnosti ich pedagógov. Celková úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií bola priemerná, najviac pozornosti pedagógovia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

Stav rozvíjania kompetencií bol v kontrolovaných subjektoch na najvyššej úrovni v oblasti **komunikačných schopností** (72 %). Väčšina žiakov mala kultivovaný a súvislý prejav,

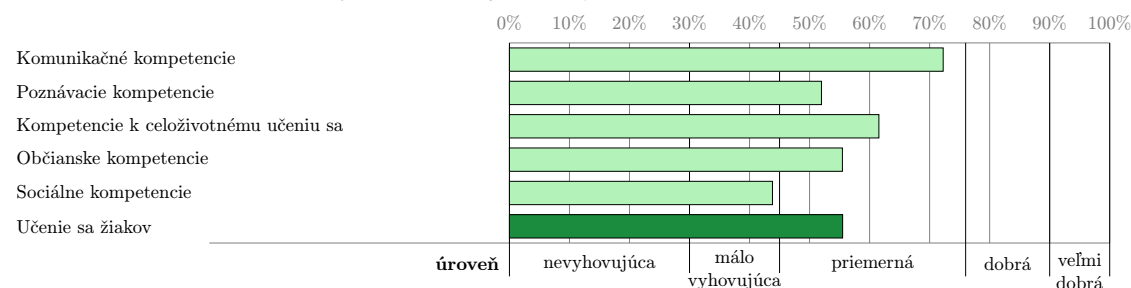
vedela sa vyjadrovať logicky, spisovne a terminologicky správne. V sledovaných *jazykových predmetoch*, ktoré prioritne kladú dôraz na jazykový prejav, žiaci často reagovali pohotovo, zvlášť v bilingválnych triedach im nerobili problémy ani náročnejšie témy v cudzích jazykoch, ich slovná zásoba bola bohatá. Časť pedagógov nepripisovala takú dôležitosť kultivovanosti jazyka, ba v niektorých prípadoch ani vecnej správnosti žiackych prejavov. Zvlášť sa to prejavilo na hodinách SJSL, kde rozdiel v úrovni vyjadrovania medzi týmto predmetom a predmetom MJL/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 by 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 dvojazyčnými slovníkmi či kodifikačnými príručkami. V časti škôl na sledovaných *prírodovedných predmetoch*, MAT a INF 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. Príležitosti 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 žiakov, pri práci s textom sa sústredili najčastejšie len na vyhľadávanie informácií a ich triedenie. Časť žiakov mala problém správne text dekodovať a informácie integrovať. Niekedy bola práca s textom celkom neefektívna kvôli zlej organizácii vyučovania, keď 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. Posudzovať informácie, hodnotiť text, vyslovovať názory či predpoklady mali žiaci príležitosť len na 38 % hodín. Veľké rezervy mali pedagógovia vo využívaní vyučovacích programov, portálu Planéta vedomostí, počítačových aplikácií a internetových zdrojov, na ktoré poskytovali žiakom 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 najmä výberom kľúčových slov, zostavovaním osnovy, používaním skratkových zápiskov. 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 CUJ, MAT, FYZ a CHE, 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.

**Graf 70** 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 spôsobilosti 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 – nízkej schopnosti sebareflexie a uvedomovania si možností ďalšieho rozvoja (31 %).

K slabým článkom edukačnej činnosti patrilo formovanie **občianskych** (56 %) a **sociálnych kompetencií** (44 %). 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 % sledovaných hodín*). 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.

**Graf 71** Hodnotenie rozvíjania kľúčových kompetencií

*Stav a úroveň vyučovania a učenia sa boli na dobrej úrovni.*

### 3.2 Kontrola plnenia opatrení

Štátna školská inšpekcia následnými inšpekciami na **22** GYM kontrolovala stav odstránenia nedostatkov v 19 štátnych, 2 cirkevných a 1 súkromnej škole. Medzi nimi boli 4 GYM s bilingválnym vzdelávaním (2 slovensko-anglické, 1 slovensko-španielske, 1 slovensko-francúzske) a 1 škola s vyučovacím jazykom maďarským.

Vzhľadom na závažnosť zistených nedostatkov ŠŠI uplatnila na ich odstránenie **71** odporúčaní, **49** opatrení prijatých riaditeľmi kontrolovaných subjektov a **6** opatrení uložených inšpekciou.

Z celkového počtu uplatnených opatrení (**126**) sa plnenie 6 opatrení nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien v kontrolovanom subjekte.

**Tabuľka 5** Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení

Spolu	126					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	71		49		6	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	53	74,6 %	40	93 %	6	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		6		0	

#### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- » v *ŠkVP* (nevymedzenie cieľov a poslania VaV, absencia vlastných poznámok k UP, nerozpracovanie UO v počte hodín podľa UP, absencia súčastí obsahového štandardu niektorých predmetov a ich nedodržiavanie vo vyučovacom procese, nezpracovanie prierezových tém a dodatkov do obsahu vzdelávania v súlade so ŠVP, nerealizovanie vyučovania predmetov v druhom vyučovacom jazyku v požadovanom rozsahu, nekomplexné zapracovanie aktuálnej verzie NŠFG do ŠkVP, neaktualizovanie ŠkVP a neprerokovanie jeho zmien na zasadnutí pedagogickej rady);
- » v *riadení školy* (neefektívnosť vnútroškolskej kontroly, nedostatky v činnosti predmetových komisií; neuplatňovanie autoevalvačných procesov, porušenie právnych predpisov pri prijímaní na vzdelávanie, výskyt nedostatkov v pripravenosti MS, nerealizovanie výkonu štátnej správy a komisionálnych skúšok v súlade s právnym predpisom, nevedenie pedagogickej dokumentácie v štátnom jazyku);
- » v *zabezpečení podmienok VaV* (nedostatočné materiálno-technické vybavenie didaktickou technikou a informačno-komunikačnými prostriedkami, neupravenie vstupných a vnútorných priestorov bezbariérovým prístupom, nezabezpečenie kvalifikovanosti vyučovania v druhom vyučovacom jazyku učiteľom s požadovaným vysokoškolským vzdelaním, nevypracovanie ŠP v súlade s právnym predpisom a jeho neprerokovanie orgánmi školskej samosprávy, nezabezpečenie preukázateľného oboznámenia žiakov a ich zákonných zástupcov s ustanoveniami ŠP, nerealizovanie celoplošného monitoringu na prevenciu šikanovania a odhaľovania negatívnych javov v správaní žiakov, nedodržanie právnych predpisov pri organizácii vyučovania, nevytvorenie podmienok pre ustanovenie ŽSR);
- » vo *výchovno-vzdelávacom procese* (nedostatočné rozvíjanie kritického myslenia, argumentačných schopností a zriedkavé riešenie úloh s uplatnením vyšších myšlienkových procesov a tvorivosti; málo výrazné podnecovanie žiakov k sebahodnoteniu, rovesníckemu hodnoteniu a rozvíjaniu kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu; nízka miera uplatňovania kooperatívnych foriem vyučovania).

Zriaďovateľovi 1 GYM bolo zaslané upozornenie na nedostatky zistené pri školskej inšpekcii, ktoré sa týkali nesúladu ŠkVP s príslušným ŠVP a organizácie vyučovania.

**Akceptovaním** 75 % odporúčaní boli doplnené chýbajúce časti ŠkVP, neaktuálne časti aktualizované a zosúladené, zefektívnil sa vnútorný systém kontroly a hodnotenia.

**Neakceptovaním** 25 % odporúčaní niektorí vedúci PZ nevyužili možnosti na zefektívnenie činnosti školy a zlepšenie jej výchovno-vzdelávacích výsledkov.

**Splnením** prijatých (93 %) a uložených opatrení (100 %) boli vytvorené predpoklady na skvalitnenie riadenia škôl, výchovno-vzdelávacieho procesu, podmienok VaV a zosúladenie stavu s právnymi predpismi.

**Nesplnením** 7 % prijatých patrení nedošlo k zosúladeniu stavu s právnymi predpismi, k vytvoreniu predpokladov na zvýšenie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu, podmienok a riadenia škôl.



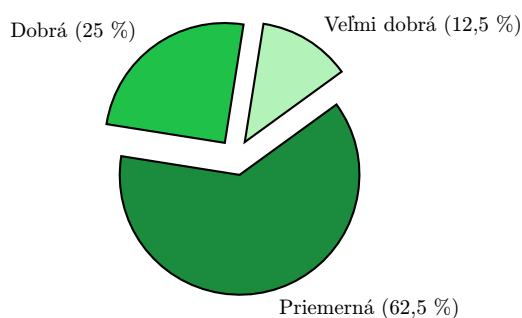
## 4. Stredné odborné školy

### 4.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania

Stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok výchovy a vzdelávania sa kontrolovali v 8 SOŠ. Okrem 1 školy s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským mali ostatné vyučovacím jazykom slovenským, 7 z nich bolo štátnych a 1 súkromná.

Školskí inšpektori posudzovali vypracovanie a uplatňovanie ŠkVP pre 41 študijných a učebných odborov. Sledované školy vyhotovili programy na rôznej úrovni – v 1 škole na veľmi dobrej, v 2 na dobrej a v 5 SOŠ bola úroveň programu hodnotená ako priemerná.

**Graf 72** Školský vzdelávací program – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Školy (s výnimkou jednej) vypracovali ŠkVP pre vyučované odbory v štruktúre, ktorá bola v súlade s ustanoveniami školského zákona. Vymedzili v nich ciele VaV, ktoré zodpovedali reálnym podmienkam škôl a vychádzali z požiadaviek určených v **profile absolventa**, pričom profily boli riadne zadefinované, opierali sa o kľúčové kompetencie uvedené v ŠVP. Všetky programy boli zverejnené na verejne prístupnom mieste, prerokované v pedagogickej rade, rade školy, ale 2 SOŠ (25 %) ich neprerokovali s príslušnou stavovskou organizáciou.

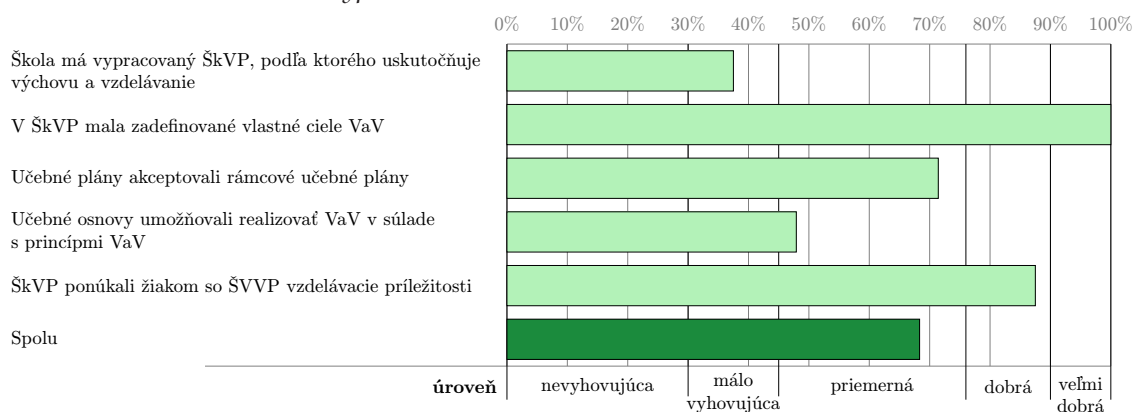
Výchova a vzdelávanie sa až v 7 školách (88 %) nerealizovali podľa príslušných ŠVP prostredníctvom ŠkVP z dôvodu nedostatkov vo vyhotovených UP alebo UO. Vypracované **učebné plány** akceptovali RUP len v 5 školách (63 %). Subjekty nezaradili vyučovacie predmety do vzdelávacích oblastí, nezaradili tiež niektoré povinné vyučovacie predmety do UP, vykonávali nekorektné zmeny v UP, nedodržali minimálny počet hodín pre jednotlivé predmety alebo vzdelávacie oblasti. Neakceptovanie poznámok k RUP v UP, absencia vlastných poznámok upravených na podmienky školy alebo ich neúplnosť sa vyskytli v 2 SOŠ (25 %). Nerozpracovanie **učebných osnov** v rozsahu vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa UP sa preukázalo v 2 školách (25 %) a ich nerozpracovanie najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov bolo zistené až v troch štvrtinách kontrolovaných subjektov (6 SOŠ). Vyskytla sa aj absencia UO niektorých predmetov v niektorých ročníkoch.

Školy (s výnimkou jednej) deklarovali vo svojich VP úpravu podmienok VaV pre žiakov so **ŠVVP** a zároveň vypracovali (okrem jednej) pre týchto žiakov individuálne výchovno-vzdelávacie programy.

Jednotlivé témy, ako aj celkové a čiastkové kompetencie **NŠFG** boli riadne zapracované v UO jednotlivých predmetov alebo formou samostatnej prílohy k ŠkVP v 3 školách (38 %). V ostatných SOŠ nebolo rozpracovanie štandardu úplné, obsah bol len čiastočne implementovaný do UO určitých predmetov (niekedy bol obsah štandardu zapracovaný len v niektorých vyučovaných odboroch), k témam neboli priradené čiastkové kompetencie, prípadne neboli zapracované obidve platné verzie dokumentu. Samostatný predmet týkajúci sa tejto oblasti bol vyučovaný v 3 SOŠ, z nich však v 1 neboli v UO tohto predmetu uvedené témy ani čiastkové kompetencie a v ostatných

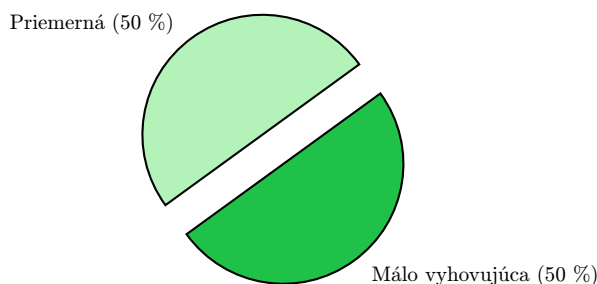
školách bol predmet zavedený len pre niektoré vyučované odbory; 1 škola realizovala každoročne kurz finančnej gramotnosti v rozsahu 3 dní (7 vyučovacích hodín denne) pre žiakov 3. ročníka študijných odborov a 2 dni pre žiakov 2. ročníka učebných odborov.

**Graf 73** Celková úroveň vypracovania ŠkVP



V oblasti **riadenie školy**, v ktorej sa okrem ŠkVP kontrolovali aj ďalšie kritériá hodnotenia (*vnútorný systém kontroly a hodnotenia, klíma a kultúra školy, služby školy, pedagogické riadenie*), dosiahli 4 SOŠ úroveň priemernú a 4 boli hodnotené na úrovni málo vyhovujúcej.

**Graf 74** Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠkVP)



**Vnútornú kontrolu** SOŠ zväčša zamerali na všetky oblasti svojej činnosti, naplánovali ju v dostatočnom rozsahu, ale zistené nedostatky preukázali jej nízku funkčnosť hlavne vo vzťahu ku kvalite vyučovacieho procesu. Absencia komplexnejších analýz zistení z predchádzajúceho školského roka neumožňovala zacieliť v subjektoch kontrolu na problémové javy a prijímať k nim adekvátne opatrenia. Jej efektivitu znižovalo sporadické sledovanie a hodnotenie úrovne edukácie (*neposkytovalo im dostatok podkladov na posúdenie kvality profesijných kompetencií učiteľov či majstrov odbornej výchovy*) vedúcimi PZ, a to zvyčajne len na základe formálnych hospitačných záznamov, ktoré navyše neboli orientované na učebnú aktivitu žiaka, na rozvíjanie jeho kľúčových spôsobilostí. V prevažnej miere kladné posudzovanie výsledkov práce jednotlivých vyučujúcich – bez určenia nedostatkov, opatrení na zlepšenie – sa javilo ako neobjektívne, indikovalo formálnosť aj vzhľadom na celkovo školskými inšpektormi hodnotenú nízku úroveň teoretického vyučovania (*riaditeľ jednej zo sledovaných SOŠ v rozhovore so školskými inšpektormi konštatoval, že úroveň edukácie negatívne poznačila nepriaznivá veková štruktúra pedagógov, ktorí nemajú záujem meniť zaužívané vyučovacie metódy, nie sú ochotní spolupracovať na spoločnej stratégii vedúcej k modernizácii výučby, ale vo výslednom ročnom vyhodnotení posudzoval kvalitu ich pracovnej činnosti pozitívne*). Niektorí riadiaci zamestnanci uvádzali, že aktuálne vzniknuté problémy týkajúce sa žiakov alebo PZ často riešia okamžite, prijímajú k nim opatrenia, ale záznamy o nich nevedú z dôvodu administratívnej záťaže. Napriek tomu, že prevažne výsledky svojej kontrolnej činnosti posudzovali pozitívne, zistené boli viaceré nedostatky aj v oblastiach BOZ žiakov (*v čase školskej inšpekcie sa vyskytli na pracoviskách odborného výcviku pochybenia v dodržiavaní BOZ žiakov, pričom zástupca riaditeľa pre praktické vyučovanie v škole uvádzal, že na pracoviskách zamestnávateľov vykonával kontrolu pravidelne, ale záznamy o zistených nedostatkoch*

a následných odporúčaní na ich odstránenie neviedol) i tvorby a vedenia pedagogickej dokumentácie.

Vnútroštruktúrný systém **kontroly a hodnotenia žiakov** bol súčasťou ŠkVP, jeho podrobnejšie rozpracovanie sa nachádzalo vo viacerých ďalších dokumentoch školy, ale v žiadnom z nich neboli komplexnejšie nastavené vlastné spôsoby, formy, postupy či kritériá hodnotenia žiackych výkonov. Sebahodnotenie žiakov prostredníctvom dotazníkov vypracovaných predmetovými komisiami mala konkrétne naplánované 1 SOŠ, ktorá ho však do času konania školskej inšpekcie neuskutočnila. K negatívnym skutočnostiam prináležalo zistenie, že ak vedúci zamestnanci na základe analýz nedostatkov súvisiacich s niektorou oblasťou vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov prijali opatrenia, len výnimočne sledovali, v akom rozsahu napokon boli akceptované a do akej miery účinné.

Všetci riaditelia v informačných dotazníkoch zadaných ŠŠI i v rozhovoroch považovali vykonávanie **sebahodnotenia** za užitočný nástroj zvyšovania kvality školy (2 z nich ho súčasne pokladali aj za byrokratickú záťaž), ale napriek tomu svoju kontrolnú činnosť nepodporili sebahodnotiacimi procesmi – plánované, systematické sebahodnotenie vykonávala 1 SOŠ. Vedúci PZ uvádzali, že systematické sebahodnotenie neuskutočňujú najmä z dôvodu nedostatku informácií o tejto oblasti, absencie pomoci od iných inštitúcií, vysokej personálnej zaťaženia pri tvorbe projektov a v jednom prípade aj pre nezáujem a odmietavý postoj zamestnancov.

Fungovanie **predmetových komisií** v SOŠ sa vo vzťahu k skvalitňovaniu edukačného procesu ukázalo ako formálne aj z dôvodu, že ich členovia ojedinele a málo cielene boli zaangažovaní do naplňovania stanovených strategických výchovno-vzdelávacích zámerov školy. Vo väčšine subjektov participovali na mikroriadení kontrolnou činnosťou, ale vzájomne vykonávané hospitácie neboli orientované na učebnú činnosť žiakov a zvyčajne z nich vyplynuli pozitívne hodnotenia bez ďalších odporúčaní a pripomienok, čo neprispievalo k zvyšovaniu úrovne výučby. V komisiách sa nevenovala pozornosť premyslenej, dôslednejšej kvalitatívnej analýze vzdelávacích výsledkov žiakov, prijímaniu opatrení v prípade menej úspešných jednotlivcov. Možno predpokladať, že v jednotlivých SOŠ do značnej miery celkovú nízku úroveň vyučovania poznačili aj absencia interného vzdelávania a cieľavedomého zdieľania efektívnych vyučovacích metód (podľa vyjadrení vedúcich PK ich členovia si len neformálne vymieňali pedagogické skúsenosti a poznatky zo vzdelávania i zo samoštúdií), nedostatočná aplikácia inovácií do vyučovacieho procesu na základe absolvovaného externého vzdelávania. Pozitívne možno hodnotiť organizačnú a koordinačnú funkciu tohto orgánu v oblasti maturitných i záverečných skúšok, pri zjednocovaní kritérií hodnotenia a klasifikácie žiakov, ktoré boli súčasťou UO, ale aj aktivity pri organizovaní súťaží, exkurzií, zabezpečovaní záujmovej činnosti i odbornej praxe žiakov.

Na základe prerokovaných a schválených plánov profesijného rozvoja (v pedagogickej rade plán neprerokoval jeden zo subjektov) korešpondujúcich s deklarovanými cieľmi v školských programoch riaditelia SOŠ podporovali **odborný rast** svojich zamestnancov, umožňovali im účasť na rôznych vzdelávacích aktivitách, ktoré celkom absolvovalo 113 zamestnancov – 109 učiteľov a 4 odborní zamestnanci. Najviac učiteľov (45 %) reagovalo na ponúkané aktivity orientované na inovácie foriem a metód vo vzdelávaní, vyšší záujem (27 %) prejavili učitelia aj o oblasť zacielenú na rozvíjanie funkčných gramotností. Rovnaké percento pedagógov (5 %) sa zaujímal o oblasti: výchova k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, využívanie autoevalvačných procesov na rozvíjanie kvality vlastnej pedagogickej práce školy, kritické myslenie. Vzdelávanie zamerané na podporu menej úspešných žiakov, na formovanie transversálnych zručností, na strategické plánovanie prístupňovania obsahu vzdelávania jednotlivých predmetov, vrátane zohľadnenia medzipredmetových vzťahov, si volil výrazne nízky počet vyučujúcich. Pedagogickí aj odborní zamestnanci sa zúčastnili vzdelávania obsahovo zameraného na sociálno-patologické javy (8 %), na inklúziu (2 %) a na žiakov so ZZ (2 %). V 1 SOŠ pedagógovia neprejavili žiaden záujem o vzdelávanie a dôvodom mohlo byť aj výrazne formálne vypracovanie jeho plánu. Z výsledkov školskej inšpekcie vyplynulo, že pedagogickými zamestnancami absolvovanie

vzdelávania v rámci profesijného rozvoja poskytovaného externou formou sa v prevažnej väčšine SOŠ iba v malej miere pozitívne prejavilo na kvalite výučby (*len v jednom zo sledovaných subjektov boli na hodinách teoretického vyučovania účinne uplatňované metódy a formy práce smerujúce k aktívnemu učeniu sa žiakov učiteľmi, ktorí sa príslušného vzdelávania zúčastnili; v ďalšom účasť pedagógov na vzdelávaní v oblasti funkčných gramotností bola prínosom pre prácu školy vzhľadom na rôznorodé aktivity, ktoré následne uskutočňovali*). K opakujúcim sa zisteniam prináleží fakt, že riaditelia škôl síce odborný rast pedagógov podporujú, ale implementácii získaných poznatkov nevenujú pozornosť, nesledujú a nevyhodnocujú, do akej miery ovplyvňuje účasť pedagógov na vzdelávaní kvalitu vyučovacieho procesu.

V ŠkVP si subjekty nastavili nielen svoje vzdelávacie ciele a ich plnenie, ale i ciele zamerané na formovanie osobnosti žiaka, jeho emocionálnych spôsobilostí, hodnotového systému. Stanovené zámery rozpracovali do čiastkových úloh a implementovali do jednotlivých dokumentov (*plány práce školy, PK, triednych učiteľov, výchovného poradcu*), pričom menej premyslene a málo komplexne ich formulovali v oblastiach vytvárania bezkonfliktných vzťahov medzi žiakmi, učiteľmi a rodičmi či aktívnej ochrany žiakov pred sociálno-patologickými javmi alebo tiež v oblasti vytvárania vzdelávacieho prostredia prispôbeného potrebám rôznych skupín menej úspešných jednotlivcov vo formálnom vzdelávaní.

Na overenie celkovej **klímy školy** boli zadané **dotazníky pedagogickým zamestnancom** (*v jednom zo subjektov nebol dotazník zadaný z dôvodu nízkeho počtu učiteľov*), ktoré preukázali, že v 6 SOŠ (86 %) je **klíma otvorená** – pedagógovia posúdili vzájomné vzťahy ako súdržné, pozitívne hodnotili dôveru, rešpekt, sociálnu blízkosť učiteľov, čo bolo podporované demokratickým štýlom riadenia školy, ojedinele potvrdili svoju frustrovanosť. Klíma školy sa javila ako **uzavretá** v 1 subjekte – záporná hodnota sa preukázala v sledovanej dimenzii ústretové správanie riaditeľa.

Prevažujúca otvorená klíma medzi pedagógmi sa však nepreniesla do pozitívnych vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. ŠŠI zadala dotazník 370 žiakom, z ktorého vyplynulo, že v 7 SOŠ (88 %) respondentom vzájomné vzťahy **neposkytovali pocit istoty**, psychického bezpečia. Mnohým žiakom (46 %) prekážal prístup niektorých vyučujúcich (*zosmiešňovanie, ponižovanie*) a ich neprimerané nároky (*v čase hospitácií však v procese výučby pedagógovia uplatňovali výchovno-vzdelávacie intervencie podporujúce pozitívne vzťahy, priaznivú vzdelávaciu klímu*). Takmer tretina opýtaných uviedla (28 %), že učitelia im nevytvárajú príležitosti na vyjadrovanie názorov a viac ako tretina vyslovila presvedčenie (37 %), že im ani neumožňujú o názoroch diskutovať (*uvedené skutočnosti sa zhodovali aj s pozorovaniami školských inšpektorov na predmetoch teoretického vzdelávania*). Z dotazníka súčasne vyplynulo, že v žiadnej SOŠ učitelia cielene **nepodporovali osvojenie si a využívanie efektívnych stratégií učenia** sa žiakov, čo ukázali i zistenia školských inšpektorov (*vyskytovala sa nedôsledná personalizácia edukácie, nedostatočné rešpektovanie jedinečnosti žiaka, neuplatňovanie formatívneho hodnotenia, ktoré by žiakom poskytovalo primeranú spätnú väzbu o ich pokroku či dôvodoch neúspešnosti a tiež nevyužívanie foriem a metód smerujúcich k aktívnemu učeniu sa jednotlivcov*). Približne tretina respondentov uviedla, že učitelia nehodnotia ich výsledky tak, aby im ukázali ako sa zlepšiť (24 %), nepristupujú k žiakom podľa ich schopností (25 %), nevedú ich k samostatnému učeniu sa (31 %). Väčšina oslovených sa vyjadrila (80 %), že súčasťou vzdelávania sú projekty, v ktorých využívajú aj poznatky z iných predmetov, ale napriek tomu až 44 % považovalo vyučovanie za nezaujímavé (*dôvodom mohlo byť aj častejšie neuplatňovanie efektívnych stratégií vyučovania*).

S cieľom podporovať pozitívnu klímu a kultúru školy vo všetkých SOŠ pedagogickí zamestnanci ponúkali a organizovali rozmanité činnosti pre svojich žiakov v oblasti neformálneho vzdelávania. Zapájali jednotlivcov i triedne kolektívy do **školských a mimoškolských aktivít**, národných i medzinárodných projektov, odborných, vedomostných, športových súťaží, prostredníctvom ktorých vytvárali podmienky pre rozvíjanie ich odborných kompetencií a manuálnych zručností, pre formovanie hodnotových postojov, jazykových, ale aj ďalších spôsobilostí. Vo viacerých školách získali žiaci v celoštátnych i medzinárodných súťažiach medailové ocenenia, v 1 sa prezentovali aj vydávaním časopisu.



Subjekty uvádzali, že sú otvorené a pripravené pre spoluprácu so širokou verejnosťou, s miestnou komunitou, so školami a organizáciami v regióne i so zákonnými zástupcami žiakov, ale systematickú prácu s rodičmi s ohľadom na posilňovanie partnerských vzťahov a vzájomnej dôvery viaceré nepreukázali. Preferovanou základnou formou spolupráce boli triedne aktivity, niektoré SOŠ poskytovali aktuálne a podrobné informácie o svojej činnosti aj na webových sídlach s cieľom oboznámiť rodičovskú verejnosť so svojím zameraním v oblasti edukácie i s ďalšími organizovanými aktivitami, prevažne ponúkali konzultačné a **poradenské služby** rodičom najmä menej úspešných žiakov vo vzdelávaní.

Výchovnými a vzdelávacími problémami jednotlivcov sa zaoberali ustanovení **výchovní poradcovia** predovšetkým v súčinnosti s triednymi učiteľmi, zákonnými zástupcami, v prípade potreby i s vedúcimi PZ. Spolupracovali s odbornými zamestnancami z CPPPaP a ČSPP, koordinovali proces integrácie žiakov so ŠVVP (*oboznamovali vyučujúcich s odporúčaniami poradenských zariadení, ktoré sa týkali vzdelávania týchto žiakov, ich hodnotenia a klasifikácie*).

Výsledky žiackeho dotazníka zadaného ŠŠI hlavne žiakom 3. ročníka síce preukázali, že viacerí (73 %) respondenti správne identifikovali, ktorí z učiteľov sú v školách výchovnými poradcami, avšak na stretnutiach s nimi sa prevažne (84 %) nezúčastňovali (*čo v konečnom dôsledku mohlo oslabovať význam ich pôsobenia a vplyvu na žiakov školy*). Pomoc výchovných poradcov dobrovoľne využilo pri riešení osobných alebo školských problémov 8 % oslovených a 7 % len vtedy, ak museli. Jednotlivci absolvovali pohovory s nimi najčastejšie na základe podnetu triednych učiteľov z dôvodov neprospievania, problematických vzťahov k spolužiakom, ale aj k učiteľom a rodičom, mnohí pre opakované porušovanie školského poriadku, arogantné správanie na vyučovaní. Negatívne vyznieva skutočnosť, že v prípade nepríjemných skúseností súvisiacich s ubližovaním, so šikanovaním len nízke percento z opýtaných (9 %) by hľadalo pomoc a radu u výchovného poradcu a súčasne podľa väčšiny oslovených výchovný poradca nemal vplyv na formovanie pozitívnych vzájomných vzťahov medzi žiakmi alebo na podporovanie a rozvíjanie pozitívnej klímy tried (*výchovné poradenstvo v školách ojedinele bolo zamerané na uvedené aspekty*). Zistenia zo žiackych dotazníkov i z rozhovorov s výchovnými poradcami ukázali, že zvyčajne nemali (88 %) komplexne a účinne nastavený systém poskytovania poradenstva pri riešení a identifikovaní vzdelávacích, osobnostných, sociálnych potrieb žiakov, ich problémami sa zaoberali podľa vzniknutej aktuálnej situácie, a to najčastejšie formou individuálnych pohovorov.

S výnimkou 1 subjektu pôsobili výchovní poradcovia aj vo funkcii **kariérových poradcov** a z tejto pozície zabezpečovali najmä poradenské workshopy pre žiakov končiacich tried o možnostiach ich uplatnenia sa na trhu práce, informovali o aktuálnych voľných pracovných miestach, formou osobných rozhovorov aj oznamov na nástenkách škôl usmerňovali jednotlivcov pri výbere profilových vysokých škôl (*v jednej SOŠ kariérová poradkyňa o. i. aj dotazníkovou metódou zisťovala záujmy žiakov súvisiace s ukončením štúdia, viedla si evidenciu umiestnenia absolventov, vykonávala jej analýzu a následne poskytovala informácie zákonným zástupcom*). Najmä pri organizovaní preventívnych aktivít spolupracovali v školách výchovní poradcovia s ustanovenými **koordinátormi v oblasti prevencie drogových závislostí**. V dotazníku ŠŠI sa mnohí žiaci vyjadrili, že nepoznajú koordinátora prevencie, čo pravdepodobne súvisí s faktom, že v niektorých SOŠ zastával výchovný poradca i túto funkciu a žiaci nerozlišovali rozdiely v náplni ich práce.

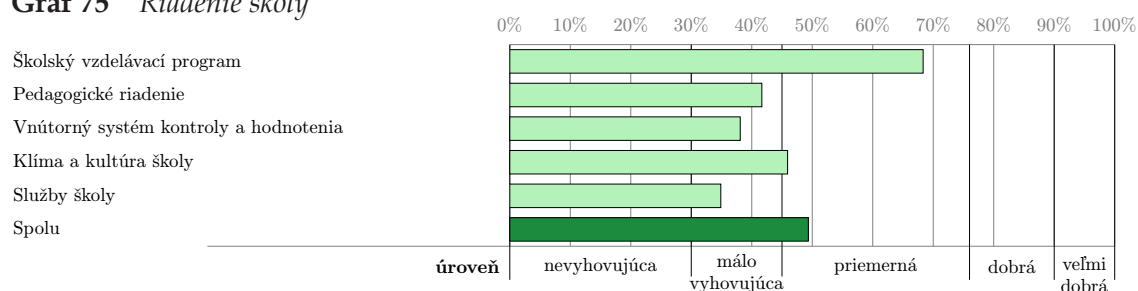
V aktuálnom školskom roku v 3 SOŠ pôsobili aj 3 školskí psychológovia (38 %), ktorých žiaci kontaktovali zvyčajne na odporúčanie výchovných poradcov a triednych učiteľov vtedy, ak mali osobné problémy (*v jednom subjekte viedol školský psychológ zároveň dokumentáciu žiakov so ŠVVP, v ďalšom plnil aj úlohy vyplývajúce z pozície koordinátora v oblasti prevencie drogových závislostí*). Naďalej potrebu školského psychológa uvádzali 2 z týchto SOŠ a v ďalšej škole, v ktorej doteraz školský psychológ nepôsobil, riaditeľ uviedol požiadavku tohto odborného zamestnanca pre nasledujúci školský rok. Odborný servis a služby v oblasti diagnostickej a poradenskej činnosti boli zabezpečené v 1 subjekte aj školským špeciálnym pedagógom (*vykonával súčasne funkciu*



výchovného poradcu, nemal vyučovaciu povinnosť), jeho potrebu uviedla škola aj pre nasledujúci školský rok. Okrem tejto SOŠ uvádzala požiadavku špeciálneho pedagóga aj ďalšia škola.

K významným činiteľom v oblasti riadenia patria tiež vyhotovenie vnútorných dokumentov na posilnenie účinnosti riadiacich aktov (*všetky zásadné dokumenty súvisiace s riadením a organizáciou prerokovali SOŠ v pedagogických radách i v radách škôl, ojedinele neboli aktualizované*) i ďalšie formálne procesy, ktoré však vyžadujú dodržiavanie právnych predpisov. Vo viac ako polovici SOŠ sa vyskytli chyby v **rozhodovacom procese**, ktoré súviseli s nevydávaním rozhodnutí o povolení vykonať rozdielovú skúšku z dôvodu prestupu žiakov, objavilo sa vydanie rozhodnutí o umožnení štúdia podľa individuálneho UP bez žiadosti plnoletého žiaka o uvedenie vzdelávania, ale aj vydanie rozhodnutia o podmienenečnom vylúčení žiakom plniacim povinnú školskú dochádzku. Zistené boli i skutočnosti, že riaditeľ povolil absolvovať žiakom časť štúdia v zahraničí na obdobnej škole bez posúdenia UP škôl v zahraničí a bez prerokovania v pedagogickej rade, alebo povolil zmeny študijného odboru uchádzačom, ktorí v čase vydania rozhodnutia ešte neboli žiakmi školy. V niektorých subjektoch nezaznamenávali priebežne vydané rozhodnutia do katalógových listov žiakov. Z kontroly dokumentácie k **prijímaciemu konaniu** vyplynulo, že v tretine škôl nebolo zabezpečené v súlade s právnym predpisom. Najčastejšie sa objavovali nedostatky v určených kritériách na úspešné prijatie žiaka na štúdium, chýbali tiež informácie o forme, rozsahu, obsahu prijímacieho konania, k vážnym pochybeniam patrili aj akceptovanie prihlášky na štúdium bez uvedenia predpísaných údajov i po stanovenej lehote, nedodržanie času konania prijímacej skúšky určeného právnym predpisom či prijatie uchádzačov, ktorí nesplnili predpoklady na prijatie do 1. ročníka nadstavbového štúdia – neukončili stredné odborné vzdelanie záverečnou skúškou. Školy viedli **pedagogickú dokumentáciu** na požadovaných tlačivách, ale nie vždy požadovaným spôsobom. Menej dôsledne vyplňali katalógové listy žiakov, súčasťou niektorých predložených protokolov o komisionálnej skúške neboli všetky povinné prílohy (*absentovali zadania úloh/otázok i žiakmi vypracované úlohy*), v denníkoch evidencie odborného výcviku chýbalo zaznačovanie preberaných tematických celkov i klasifikácie (*v jednom prípade sa zistilo jeho nevedenie*), v niektorých SOŠ nebola kompletná dokumentácia žiakov so ŠVVP a tiež niektoré zmluvy o poskytovaní praktického vyučovania neobsahovali určené náležitosti, prípadne neboli vyhotovené vôbec.

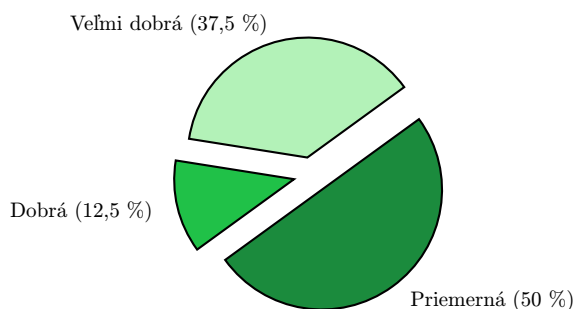
**Graf 75** Riadenie školy



*Riadenie školy bolo v školách na priemernej úrovni.*

V zmysle cieľov zadefinovaných v ŠkVP vytvárali SOŠ **personálne, priestorové, materiálno-technické podmienky** pre zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu i **podmienky pre zaistenie BOZ** žiakov v školskom prostredí. Na veľmi dobrej úrovni boli hodnotené v 3 školách, na dobrej v 1 a v 4 subjektoch na priemernej úrovni.

Riaditelia škôl i ďalší vedúci PZ spĺňali požadované **kvalifikačné predpoklady**, dĺžku pedagogickej praxe na výkon riadiacej funkcie, ale v 3 subjektoch (38 %) niektorí zástupcovia riaditeľa a v jednom prípade aj hlavný majster odbornej výchovy neabsolvovali prípravu vedúcich PZ (*funkčné vzdelávanie*) v súlade s príslušnými právnymi predpismi. Adaptačné vzdelávanie začínajúcich učiteľov sa plnilo pod dohľadom uvádzajúcich i vedúcich PZ.

**Graf 76** Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach

Napriek tomu, že výchovno-vzdelávacia činnosť bola v SOŠ prevažne zabezpečená PZ spĺňajúcimi požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky, bol proces výučby na viacerých sledovaných predmetoch školskou inšpekciou hodnotený na nízkej úrovni z hľadiska učenia sa žiaka i vyučovania učiteľa (*profesijné kompetencie časti PZ sa vyznačovali značnými rezervami*). Z pohľadu **personálnych podmienok** bola najoptimálnejšie zabezpečená odbornosť vyučovania v predmetoch všeobecného vzdelávania (91,7 %), v odbornom teoretickom vzdelávaní bola zaistená celkom na 88,1 % a v predmetoch praktickej prípravy na 89,8 %.

Z kontrolovaných 41 odborov bola v 3 (7,3 %) **odbornosť** vyučovania **odborných teoretických** predmetov zaistená na menej ako 70 % (*učebný odbor agromechanizátor, opravár – 0 %; učebný odbor kaderník – 34,1 %; študijný odbor podnikateľ pre rozvoj vidieka – 37,5 %*); **odbornosť** vyučovania predmetov **praktického vzdelávania** zabezpečená na menej ako 70 % bola zistená v 5 (12,2 %) odboroch (*učebný odbor agromechanizátor, opravár – 0 %; študijný odbor podnikateľ pre rozvoj vidieka – 7,7 %; študijný odbor grafik digitálnych médií – 45,1 %; študijný odbor technické a informatické služby v strojárstve – 69,7 %; študijný odbor manažment regionálneho cestovného ruchu – 69,9 %*).

Na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a plnenie aktuálnych cieľov ŠkVP mali SOŠ vybudované interiéry aj exteriéry (*sprístupňované na rôzne aktivity žiakom, pedagógom, verejnosti aj v čase mimo vyučovania*), v niektorých subjektoch (38 %) sa nachádzali tiež bezbariérové vstupy (*úplnú bezbariérovosť nemala vybudovanú žiadna škola*).

Vzhľadom na počet žiakov mali subjekty na výučbu predmetov **všeobecného vzdelávania** k dispozícii dostatok vhodných priestorov. Vyučovací proces sa uskutočňoval v kmeňových triedach aj v zriadených odborných učebniach (*vytvorené boli najmä pre predmety zaradené do vzdelávacej oblasti Človek a príroda, v menšej miere pre predmety z oblasti Jazyk a komunikácia, čo nevytvárало predpoklady na zvyšovanie motivácie žiakov k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov z cudzích jazykov*), ktorých materiálne a prístrojové vybavenie vo vzťahu k edukácii bolo zväčša primerané. Chýbajúcu telocvičňu riešila SOŠ formou prenájmu (*niektoré školy mali možnosť využívať aj vlastné multifunkčné ihriská i posilňovne*) a hoci v telocvičniach sa častejšie nenachádzali všetky predpísané položky, uvedená skutočnosť nemala vplyv na plnenie vzdelávacieho štandardu v predmete TSV.

Zabezpečenie **materiálno-technických a priestorových podmienok** pre **odborné vzdelávanie** bolo kontrolované v 38 odboroch, ktoré mali schválený normatív materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a v 3 odboroch bez normatívu.

Odborné **teoretické vzdelávanie** sa uskutočňovalo zväčša vo vhodných **priestorových podmienkach**. Odborné učebne sa využívali na výučbu príbuzných odborov (*čo následne vytváralo zvýšené nároky na organizáciu vyučovania*) a podľa potreby sa edukácia realizovala aj v multimediálnych i počítačových učebniach alebo tiež v klasických triedach (*v niektorých školách boli zriadené pre vyučované odbory aj odporúčané učebne*). **Praktická príprava** sa vykonávala formou odborného výcviku, odbornej praxe, praktických cvičení v rôznych **priestoroch** – v odborných učebniach, v laboratóriách, v školských dielnach, a najmä pre žiakov vo vyšších

ročníkoch ju zaistovali subjekty na pracoviskách zamestnávateľov na základe uzatvorených zmlúv (s cieľom zabezpečiť jednotlivcom vhodné vzdelávacie prostredie už počas štúdia v nadväznosti na ich kontakt s reálnou praxou). Niektoré z kontrolovaných školských dielní boli zastarané, nedostatočne vykurované, niekde i bez pripojenia na internet (zistilo sa tiež, že normatívom stanovená a školou zriadená dielňa v čase školskej inšpekcie slúžila ako sklad nepotrebného materiálu). Uvedené skutočnosti mali negatívny dosah na celkovú kvalitu výučby jednotlivých odborov, nezabezpečovali primerané podmienky edukácie, ale prevažne významným spôsobom **neovplyvnili plnenie profilu absolventa**.

**Materiálne a prístrojové vybavenie** učebných priestorov pre vyučovanie **odborných predmetov teoretického vzdelávania** bolo zabezpečené vo všetkých odboroch štúdia zvyčajne v súlade s príslušnými normatívmi, ale pre vyučovanie predmetov **praktickej prípravy** vo viacerých odboroch neboli v školských priestoroch všetky normatívmi predpísané položky zaistené (niektoré boli aj značne zastarané, opotrebované), pre rozvíjanie profesijných zručností žiakov nebolo vždy vytvorené optimálne vzdelávacie prostredie. Chýbajúce základné vybavenie najčastejšie riešili SOŠ tak, že jednotlivcom umožnili vykonávanie časti praktického vyučovania (vyučovanie niektorých tematických celkov) na zmluvných pracoviskách. V 3 subjektoch však žiaci niektorých vyučovaných odborov nemali určené materiálno-technické či prístrojové položky k dispozícii v procese výučby vôbec, čo neumožňovalo následne realizovať výchovno-vzdelávací proces v súlade s UO a v plnom rozsahu plniť požiadavky na profil absolventa. Vedúci PZ uvádzali, že pre žiakov určitých odborov nedokázali zabezpečiť praktickú prípravu mimo školských dielní a zamestnávatelia svoju neochotu spolupracovať so SOŠ v tejto oblasti zdôvodňovali nedostatočnými finančnými, personálnymi i materiálno-technickými možnosťami, ale i mierou nezamestnanosti v regióne. Ojedinele mali školy aj negatívne skúsenosti s výberom zmluvných partnerov a dohodnutú spoluprácu boli nútené ukončiť z dôvodu, že žiakom na pracoviskách nebola venovaná primeraná pozornosť a vykonávali i pomocné práce nesúvisiace s UO príslušného odboru. Prevažne však oceňovali ústretovosť partnerských firiem a zaznamenali aj ich rastúci záujem o žiakov, ktorí u nich absolvovali odbornú prax.

Z kontrolovaných **38** odborov **základné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie** stanovené príslušnými normatívmi **nebolo dodržané v 23** (60,5 %), pričom v **3** SOŠ celkom v **6** (15,8 %) odboroch (študijné odbory – hotelová akadémia, obchodná akadémia, manažment regionálneho cestovného ruchu, mechanik strojov a zariadení; učebné odbory – cukrár kuchár, autoopravár – mechanik) zistené nedostatky **neumožňovali** plnenie požiadaviek na profil absolventa. Pre výučbu odborov **bez stanoveného normatívu** školy **zabezpečili** vzdelávacie prostredie, ktoré vytváralo predpoklady pre splnenie cieľov vyučovania, pre realizáciu odborného vzdelávania v súlade so ŠVP.

Vybavenosť **učebnicami** schválenými ministerstvom školstva pre všeobecno-vzdelávacie predmety považovali pedagógovia za vyhovujúcu (na niektorých predmetoch neboli vždy využívané zmysluplne). Viacerí učitelia odborných predmetov uvádzali, že neaktuálne učebnice nahrádzajú vlastnými odbornými učebnými textami a prezentáciami, alebo na vyučovaní pracujú s rôznymi upravenými materiálmi z internetových zdrojov (túto skutočnosť preukázali aj zistenia školských inšpektorov) a žiakom ich poskytujú tiež v elektronickej podobe. Školy disponovali dostatkom odporúčaných kompenzačných pomôcok pre žiakov so ZZ (títo žiaci však na sledovaných vyučovacích hodinách zvyčajne pracovali s rovnakými učebnými pomôckami ako intaktní žiaci).

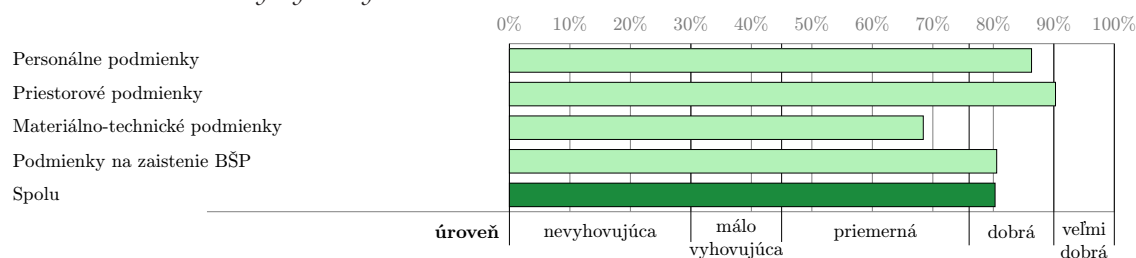
Základné pravidlá vnútorného režimu s cieľom zaistiť **bezpečnosť a ochranu žiakov**, ich ochranu pred násilím, diskrimináciou, šikanovaním formulovali SOŠ vo svojich **školských poriadkoch**, ktoré prerokovali s orgánmi školskej samosprávy a v pedagogických radách. Nekomplexne a málo premyslene zadefinované niektoré ustanovenia v dokumentoch nevytvárali však predpoklad, že pre žiakov je v subjektoch zaistená dostatočná bezpečnosť, účinná ochrana. Činnosť **žiackych školských rád** usmerňovali určení PZ, pričom ich základné aktivity boli sústredené na organizovanie a navrhovanie kultúrno-spoločenských podujatí, reálna participácia členov ŽŠR

na smerovaní školy či podieľaní sa na návrhoch opatrení v oblasti VaV sa zväčša nepreukázala.

Viaceré pochybenia v **organizácii** vyučovania sa vyskytovali najmä v 1 zo sledovaných SOŠ – poradie a dĺžka prestávok neboli prerokované v pedagogickej rade a rade školy, pričom dĺžku prestávky po tretej vyučovacej hodine (*v právnej norme stanovenú najmenej na 20 minút*) škola určila na 5 minút; neakceptovala ani stanovený začiatok teoretického vyučovania (*o 7.00 hodine*) a výučbu začínala o 15 minút skôr; v 1 z vyučovaných odborov školy mali žiaci v jednom dni viac ako 8 vyučovacích hodín; nedostatkom bolo i nedodržanie predpísanej dĺžky hodiny (*60 minút*) priamej vyučovacej činnosti majstrov odbornej výchovy v odbornom výcviku a zároveň absentovalo podrobné rozpracovanie organizácie praktického vyučovania, vrátane jeho časového harmonogramu. Základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov nerešpektoval ďalší subjekt, v ktorom organizácia vyučovania vyžadovala presun žiakov medzi jednotlivými aj značne vzdialenými učebňami, pričom dĺžka viacerých prestávok trvala iba 5 minút. Vyhovujúce vzdelávacie prostredie neposkytli žiakom aj iné 2 školy z dôvodu nedostatočného vykurovania školských dielní počas vyučovacieho procesu. Pri VaV nemali bezpečné prostredie, ale ani hygienicky vhodné podmienky zaistené na praktickom vyučovaní predovšetkým žiaci študijného odboru *mechanik elektrotechnik (pracovali s elektrickým náradím a prístrojmi, ktoré nespĺňali bezpečnostné predpisy a vo viacerých prípadoch nepoužívali osobné ochranné prostriedky, predpísaný pracovný odev a obuv; v čase sledovanej výučby nebol MOV na pracovisku pri práci žiakov sústavne prítomný; priestory dielní a hygienických zariadení boli výrazne znečistené a zároveň dielne sa nedali vetrať, pretože okná boli prelepené lepiacou páskou alebo pribité klincami; teplota v dielnach v čase hospitácií nevystúpila nad 13 °C)* a v tej istej SOŠ sa na hodinách praktickej prípravy preukázalo závažné porušovanie bezpečnostných predpisov a nedodržiavanie predpísaných pracovných postupov i v skupine odborov *strojárstvo a ostatná kovospracujúca výroba*.

Niektoré školské a mimoškolské aktivity boli uskutočnené bez primeraného poučenia žiakov o bezpečnom správaní a ochrane zdravia, niekde chýbali informované súhlasy zákonných zástupcov neplnoletých žiakov.

**Graf 77** Podmienky výchovy a vzdelávania



**Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách na dobrej úrovni.**

Úroveň a stav **kľúčových kompetencií** žiakov a vytváranie predpokladov na ich zabezpečenie sa sledovali na teoretickom (*všeobecnom a odbornom*) vzdelávaní a v praktickej príprave na **354** hospitáciách (celkom na **534** vyučovacích hodinách). Vo **všeobecnom vzdelávaní** sa uskutočnilo **140** hospitácií (na **142** vyučovacích hodinách) v predmetoch zo vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia* – SJL, SJSL, MJL, ANJ; *Človek a príroda* – FYZ; *Matematika a práca s informáciami* – MAT, INF. V **odbornom vzdelávaní** sa kontrolovalo celkom **41** študijných a učebných odborov. Na odbornom teoretickom vzdelávaní sa realizovalo **155** pozorovaní na **165** vyučovacích hodinách, na praktickej príprave **59** hospitácií na **227** vyučovacích hodinách v predmetoch odborný výcvik, odborná prax, praktické cvičenia.

Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu na **teoretickom vzdelávaní** boli v **4** SOŠ hodnotené na priemernej úrovni, v **3** na málo vyhovujúcej a v **1** škole na nevyhovujúcej. V oblasti **praktickej prípravy** v *technických* odboroch úroveň dobrú dosiahla **1** škola, priemernú **5** a **1** škola úroveň málo vyhovujúcu, v *netechnických* odboroch **2** SOŠ dobrú a **2** priemernú.



Edukačný proces bol výrazne negatívne ovplyvnený nevytvorením adekvátnych predpokladov na rozvíjanie kľúčových spôsobilostí vyučujúcimi. Oslabovalo ho najmä nedostatočné cieľavedomé formulovanie problémových úloh, ktoré by viedli žiakov k samostatnému mysleniu i neuspokojivý proces posudzovania alternatív riešení a vyvodzovania záverov podporovaných argumentmi, teda nevyužívanie takých metód a foriem práce, ktoré by smerovali k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov, k podpore ich tvorivosti a iniciatívnosti pri získavaní poznatkov. Vyučujúci tiež v plnej miere neuplatňovali formatívne hodnotenie s optimálnou mierou chvály a kritiky, ktoré by žiakom poskytlo užitočnú spätnú väzbu o ich učení sa a stimulovalo ich k podávaniu lepších výkonov a k ďalšiemu vzdelávaniu. Negatívom edukácie bolo aj neoptimalizovanie učebnej záťaže každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby i nepodnecovanie žiakov k hodnoteniu svojho učebného výkonu.

### Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií žiakov v predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania – učenie sa žiakov

V predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania boli zistené rozdiely medzi preukázanou úrovňou **učenia sa žiakov** študijných a učebných odborov.

V predmetoch **všeobecného** vzdelávania učenie sa žiakov študijných odborov bolo hodnotené na málo vyhovujúcej úrovni (*žiaci týchto odborov síce nepreukázali nevyhovujúcu úroveň v žiadnom z kontrolovaných predmetov, avšak málo vyhovujúca bola zistená v predmetoch SJL a ANJ*). Učenie sa žiakov učebných odborov bolo hodnotené na nevyhovujúcej úrovni (*nevyhovujúcu úroveň preukázali v 2 predmetoch – SJL, ANJ; úroveň málo vyhovujúcu v INF*).

V predmetoch **odborného teoretického** vzdelávania bolo učenie sa žiakov študijných odborov hodnotené na priemernej úrovni (*úroveň nevyhovujúcu dosiahli žiaci v odboroch programátor obrábacích a zváracích strojov a zariadení, mechanik počítačových sietí, mechanik elektrotechnik, grafik digitálnych médií*). Učenie sa žiakov učebných odborov bolo hodnotené na málo vyhovujúcej úrovni (*nevyhovujúcu úroveň dosiahli žiaci v odboroch mechanik opravár – stroje a zariadenia, strojárka výroba a hostinský, hostinská*).

Priamym pozorovaním výchovno-vzdelávacieho procesu sa zistilo, že ani jedna zo sledovaných **spôsobilostí** nebola žiakmi učebných ani študijných odborov v predmetoch teoretického vzdelávania preukázaná na úrovni dobrej alebo veľmi dobrej.

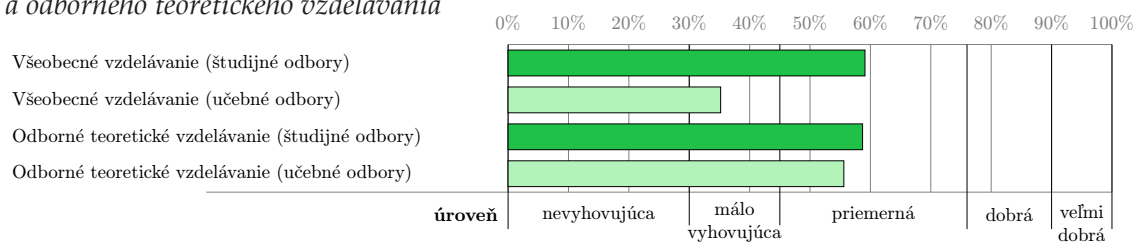
Žiaci študijných odborov nemali žiadnu z kompetencií hodnotenú na nevyhovujúcej úrovni, ale na málo vyhovujúcej boli preukázané 4 zo sledovaných kompetencií v predmetoch všeobecného vzdelávania (*poznávacie, občianske a sociálne zručnosti i kompetencie k celoživotnému učeniu sa*). Na úrovni nevyhovujúcej boli preukázané poznávacie kompetencie a kompetencie k celoživotnému učeniu v predmetoch odborného teoretického aj všeobecného vzdelávania žiakov učebných odborov. Ostatné kompetencie preukázali žiaci týchto odborov na málo vyhovujúcej úrovni v oboch skupinách predmetov (*všeobecné a odborné teoretické vzdelávanie*), s výnimkou komunikačných a občianskych spôsobilostí v predmetoch teoretického odborného vzdelávania (*úroveň priemerná*).

Najlepšie preukázané, aj keď len na priemernej úrovni, boli **komunikačné kompetencie**. Žiaci sa zväčša vyjadrovali spisovne, v študijných odboroch aj s primeraným uplatnením odbornej terminológie (*s čím mali žiaci učebných odborov vo veľkej miere problém*). Na tretine sledovaných hodín však neboli pozorované ucelené, plynulé jazykové prejavy, žiaci sa vyjadrovali stroho, čo významne sťažovalo efektívnu spoluprácu. Ich komunikácia prebiehala najmä smerom k vyučujúcim z dôvodu, že príležitosť pracovať vo dvojiciach alebo v tíme mali vo veľmi malej miere, do rozhovoru boli zapojení len najaktívnejší žiaci. Učitelia síce počas svojho výkladu kládli otázky na vybavovanie poznatkov, overovanie pojmov a vzťahov, ale nepožadovali od žiakov odôvodnenie odpovedí. Príležitosť na zmysluplné získavanie či spracovávanie informácií prostredníctvom počítačových programov alebo aplikácií dostali žiaci zriedka, ale na niekoľkých hodinách tieto možnosti pozitívne ovplyvnili edukáciu (*preukázali primerané zručnosti*).



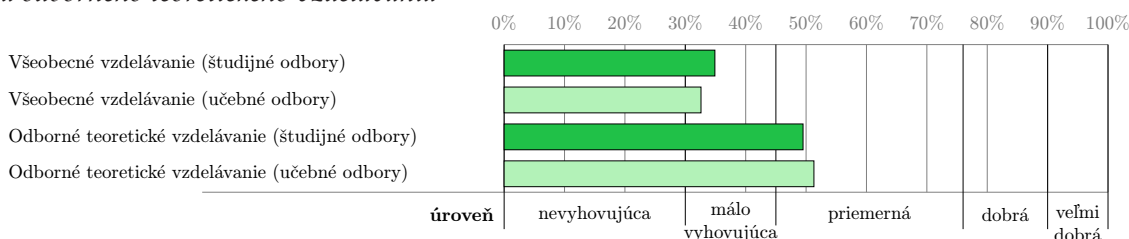
Na prevažnej väčšine vyučovacích hodín žiaci dostali príležitosť pracovať s textom (*obsahu porozumeli, vedeli v ňom vyhľadať základné informácie*), ale nie na vyššej úrovni. Ak takúto možnosť mali, tretina z nich ju nedokázala využiť (*najmä žiaci učebných odborov*).

**Graf 78** Úroveň komunikačných kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania



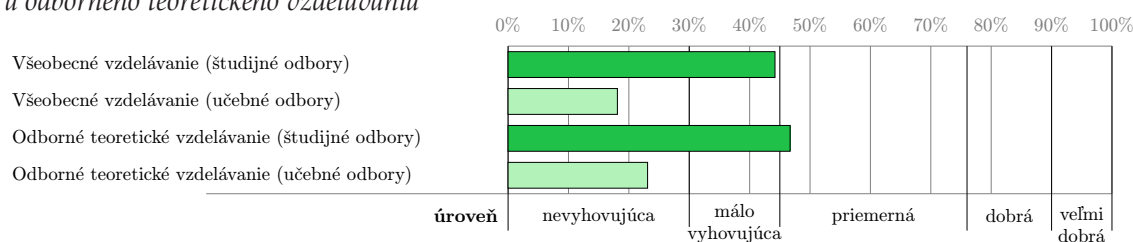
**Občianske kompetencie** preukázali žiaci na úrovni málo vyhovujúcej najmä preto, že vyučujúci často nevyužili potenciál preberanej témy na stimulovanie žiakov k vyjadreniu svojich názorov. Svoj postoj prevažne dokázali vyjadriť, ale bez argumentačnej podpory z dôvodu nevedomosti alebo neochoty, čo nevedelo k diskusii. Okrem slabej stimulácie k diskusii znižovalo rozvíjanie týchto kompetencií aj prezentovanie názorov opakovane tých istých, aktívnejších žiakov.

**Graf 79** Úroveň občianskych kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania



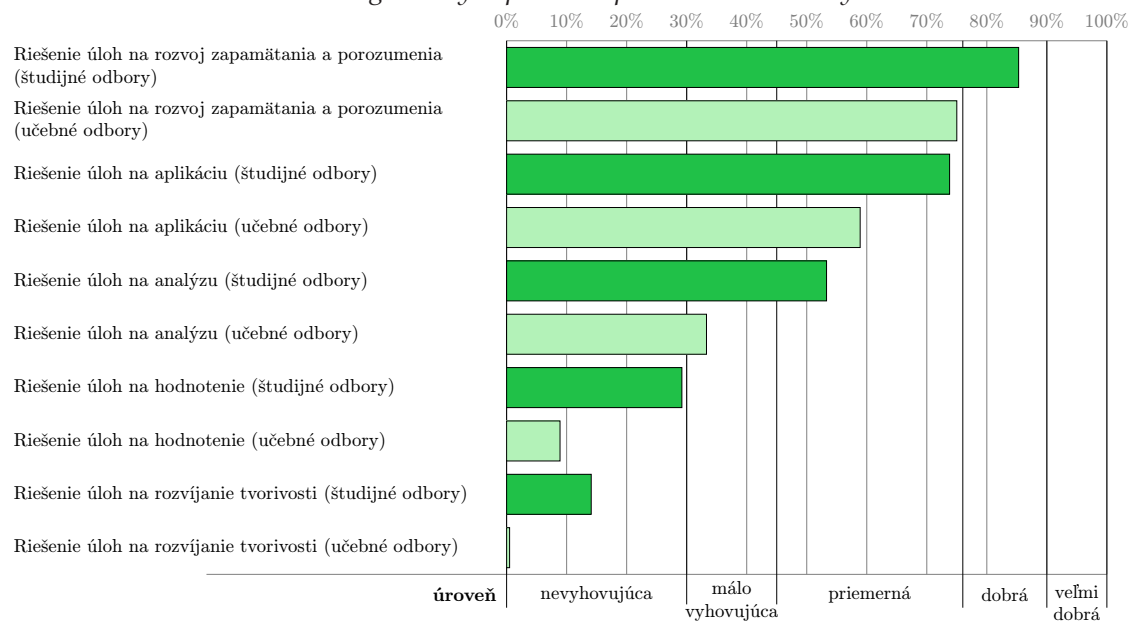
**Kompetencie k celoživotnému učeniu** sa neboli preukázané ani rozvíjané dostatočne. Ich rozvoj znižovala najmä absencia priestoru na hodnotenie vlastných a rovesníckych výkonov i menej časté uplatnené formatívne hodnotenie vyučujúcich, ktoré žiakov len slabo podnecovalo k úvahe nad vlastným procesom učenia sa a nestimulovalo ich k podávaniu lepších výkonov i k ďalšiemu vzdelávaniu. Táto skutočnosť sa následne prejavila v tom, že ak aj príležitosť dostali, nevedeli ju využiť. Žiaci učebných odborov takmer na polovici sledovaných hodín nereagovali na hodnotenie svojho výkonu od učiteľov, nekorigovali svoj proces učenia sa, iba o niečo zlepšili svoje konanie jednotlivci v študijných odboroch. Potrebu autonómneho učenia si uvedomovali vo väčšej miere žiaci študijných odborov, ktorí boli aktívnejší a viac sústredení na učenie. Nízka miera vzájomnej kooperácie a vyučujúcimi nedôsledné diferencovanie činností podľa individuálnych potrieb jedincov prevažným zadávaním úloh s rovnakou náročnosťou v nich však nepodnecovali iniciatívnosť pri navrhovaní nových riešení ani potrebu identifikovať príčiny svojich chýb.

**Graf 80** Úroveň kompetencií k celoživotnému učeniu sa v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania

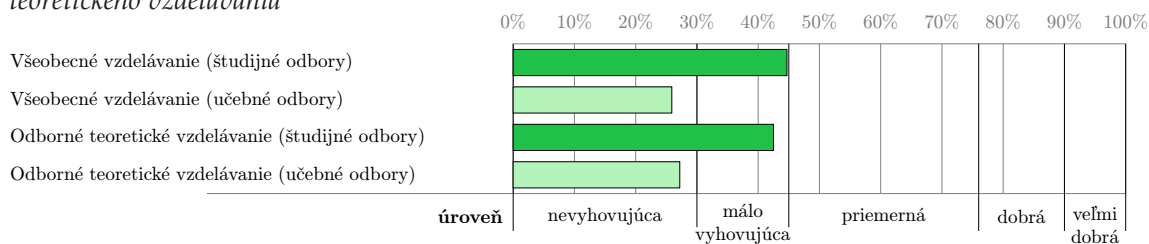


**Poznávacie kompetencie** preukázali žiaci najmä prostredníctvom riešenia úloh na zapamätanie a porozumenie počas fixácie učiva v úvode a v závere vyučovacích hodín. Prevažne porozumeli obsahu učiva, vedeli obsah vysvetliť vlastnými slovami a odlíšiť podstatné informácie od nepodstatných. Schopnosť využiť poznatky pri riešení úloh na aplikáciu v známych, ale i neznámych situáciách prejavili viac žiaci študijných odborov, pričom so zadaniami pracovali väčšinou samostatne (*príležitosti na aplikovanie získaných vedomostí v reálnych situáciách vyučujúci nevytvárali na štvrtine sledovaných hodín*). Rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov v edukácii nebolo dostatočne podnecované vytváraním príležitostí na riešenie analytických úloh, úloh na hodnotenie a tvorivosť. Vykonávať analýzu informácií a porovnávať vzťahy medzi nimi žiaci študijných odborov zväčša vedeli, nedostali však príležitosť na vyjadrenie svojho názoru podloženého argumentmi. Žiakom učebných odborov častejšie chýbalo analytické myslenie i schopnosť argumentácie, málokedy riešili tieto úlohy úplne samostatne, bez pomoci učiteľov. Pri hodnotiacich úlohách (*nezadávaných na viac ako polovici vyučovacích hodín u žiakov študijných odborov a na dvoch tretinách hodín u žiakov učebných odborov*) žiaci študijných odborov prevažne vedeli posudzovať správnosť a pravdivosť informácií a vyjadriť svoj úsudok. Úlohy na rozvíjanie tvorivosti boli zadávané ojedinele, pričom žiaci učebných odborov ich riešiť nedokázali. Rozvíjanie týchto spôsobilostí výrazne obmedzovalo aj nejasné stanovenie výchovno-vzdelávacích cieľov vyučovania a uplatnenie neefektívnych stratégií vyučovania založených najmä na frontálnej práci s dominantným postavením vyučujúcich a málo premyslenom výbere úloh. Negatívom sa javilo aj neuplatnenie bádateľských aktivít založených na tvorivosti a vlastnej poznávacej činnosti žiakov i málo účelné využitie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu, čím neboli žiakom vytvorené vhodné podmienky na osvojenie poznatkov, pochopenie vzťahov a súvislostí, na uľahčenie procesu ich učenia sa.

**Graf 81** Úroveň dimenzií kognitívnych procesov pri riešení zadávaných úloh

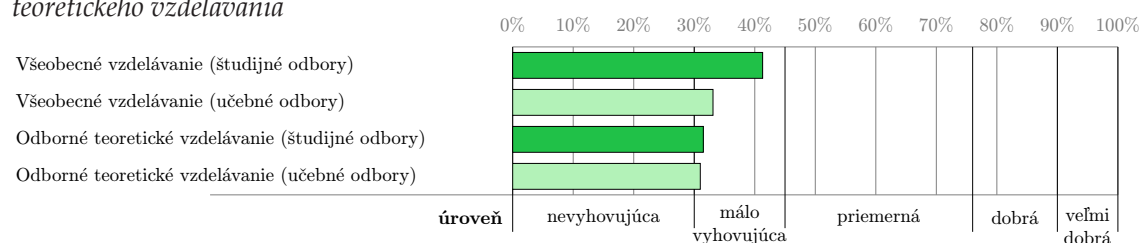


**Graf 82** Úroveň poznávacích kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania



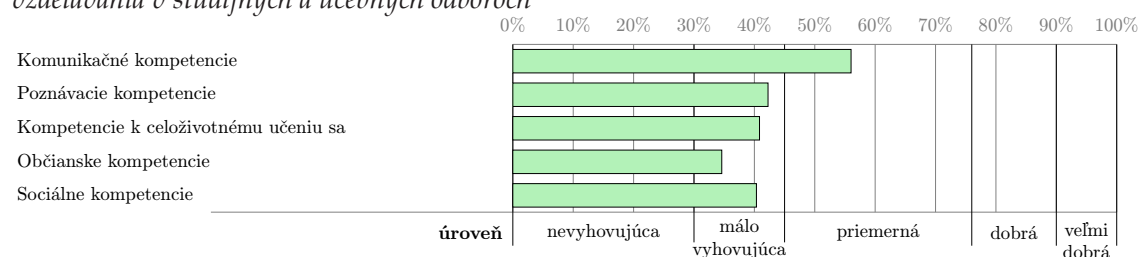
Edukácia sa uskutočňovala v pozitívnej atmosfére vytvorenej vyučujúcimi, ku ktorej prispeli žiaci dodržiavaním stanovených pravidiel správania sa a vzájomnou toleranciou. Preukázanie **sociálnych kompetencií** však výrazne limitovala nízka miera uplatňovania kooperatívneho vyučovania. Ak však takúto možnosť žiaci mali, kooperovali a pri vzájomnej interakcii prevažne konštruktívne diskutovali (aj keď niektorí preferovali samostatnú prácu s následnou vzájomnou kontrolou výsledkov v rámci svojej skupiny, čím nenaplnili účel kooperácie v uplatnenej forme vyučovania). Zväčša dokázali prezentovať svoju prácu, menej už zdôvodňovali jej výsledok (na túto činnosť dostali príležitosť len ojedinele). Na niektorých hodinách absencia určenia pravidiel a menej ústretová komunikácia indikovali, že pre žiakov nebola kooperatívna forma práce obvyklou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu.

**Graf 83** Úroveň sociálnych kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania

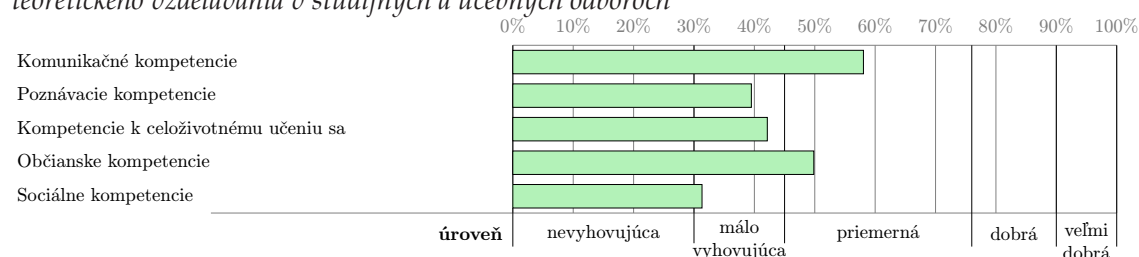


Učenie sa žiakov v kontrolovaných predmetoch teoretického vzdelávania v študijných a učebných odboroch bolo na málo vyhovujúcej úrovni.

**Graf 84** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného vzdelávania v študijných a učebných odboroch



**Graf 85** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch odborného teoretického vzdelávania v študijných a učebných odboroch

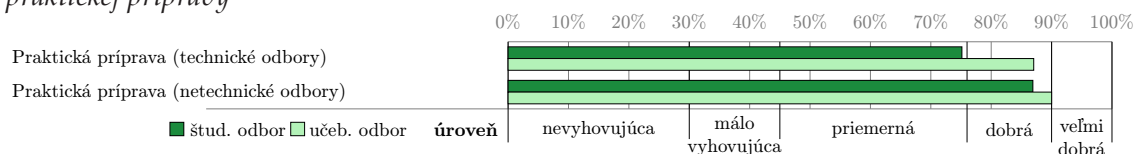


### Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií žiakov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy – učenie sa žiakov

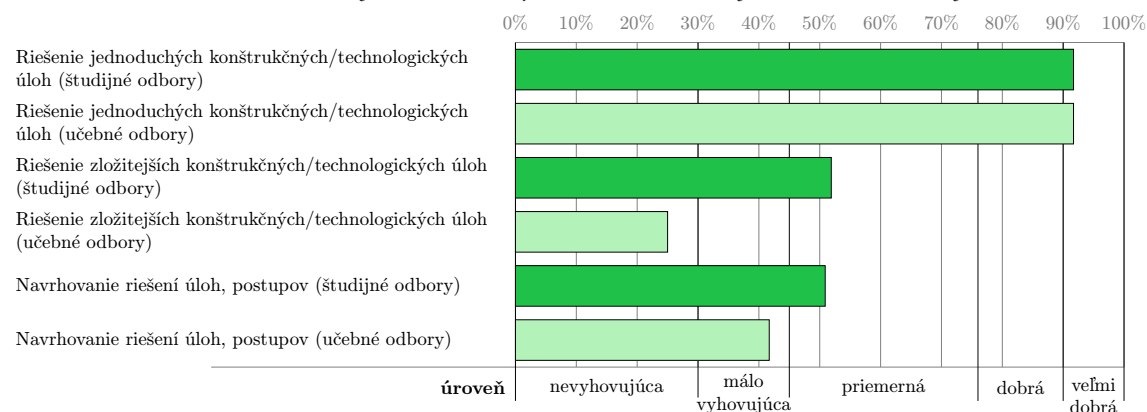
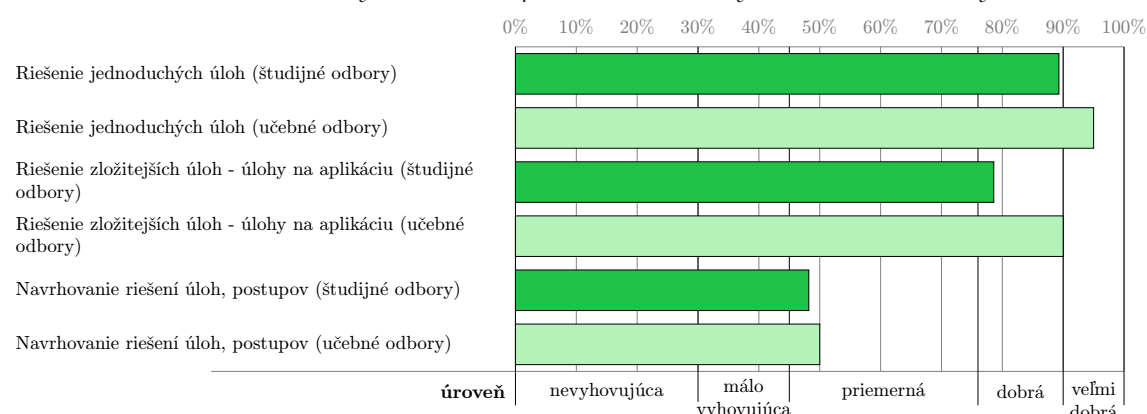
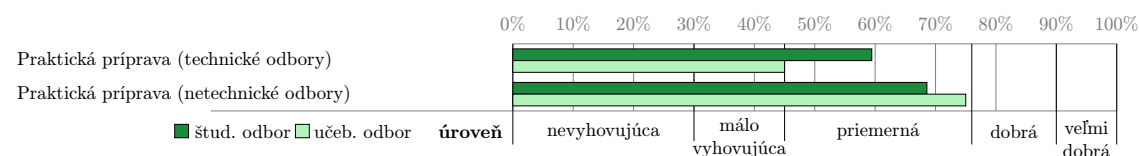
Učenie sa žiakov učebných aj študijných odborov bolo v predmetoch praktickej prípravy hodnotené na priemernej úrovni, pričom ani jedna z **kľúčových kompetencií** nebola preukázaná na nevyhovujúcej úrovni (ani v študijných, ani v učebných odboroch). Žiaci netechnických odborov (napriek tomu, že celková úroveň učenia sa žiakov bola v technických i netechnických odboroch rovnaká) preukázali viac zručností a schopností (najmä v sociálnych zručnostiach a kompetenciách k celoživotnému učeniu) ako žiaci v technických odboroch.

Silnou stránkou vyučovacieho procesu bolo preukázanie **pracovných návykov a zručností** žiakov v technických i netechnických odboroch. Ciele vyučovania boli najmä v netechnických odboroch primerané, zrozumiteľne špecifikovali očakávané výsledky, v technických odboroch však neboli jasne stanovené až na štvrtine vyučovacích hodín. Ich plnenie bolo podporované sprístupňovaním obsahu učebnej témy v súlade s učebnými osnovami, ale nie vždy časovým zosúladením obsahu teoretického a praktického vyučovania, čo obmedzovalo prepájanie teoretických vedomostí s praktickými zručnosťami žiakov. V procese výučby pedagógovia zabezpečili žiakom na vykonávanie praktickej prípravy prostredie, ktoré nieslo znaky reálneho prostredia budúceho povolania. Žiaci pracovali prevažne v bezprostrednom kontakte s vyučujúcimi a získavali pracovné návyky v podmienkach zodpovedajúcich odboru. Dodržiavali (až na niektoré výnimky) pravidlá bezpečnosti pri práci a používali predpísané ochranné pomôcky. Pracovali zodpovedne, zväčša poznali správne pracovné postupy a prejavili adekvátnu manuálnu zručnosť a primeranú samostatnosť (niektorí žiaci technických študijných odborov nemali dostatočné teoretické vedomosti, v menšej miere dokázali integrovať teoretické poznatky a pracovné zručnosti, potrebovali usmernenie učiteľa – uvedené zistenia súviseli aj so skutočnosťou, že na rozdiel od žiakov učebných odborov vo väčšej miere riešili zložitejšie technologické úlohy). Niekedy nevyhotovili úlohu v dohodnutom čase, čo bolo spôsobené i menej efektívnym rozvrhnutím praktických činností vyučujúcimi v nadväznosti na náročnosť realizovaných úloh. Pri svojej práci vedeli využívať informačné technológie a výučbové programy (na polovici sledovaných hodín však nedostali príležitosť na prácu s nimi aj napriek tomu, že niekedy pracovali v odborných učebniach vybavených počítačmi; charakter niektorých úloh si ich využitie nevyžadoval).

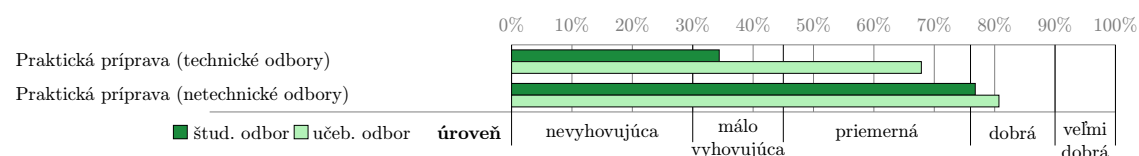
**Graf 86** Úroveň pracovných (praktických) návykov a zručností v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy



**Tvorivé myslenie** preukázali žiaci na priemernej úrovni aj z dôvodu, že vyučujúci na pätine sledovaných hodín neuplatňovali také stratégie vyučovania, ktoré by smerovali k aktívnemu učeniu sa žiakov. Žiaci študijných aj učebných odborov na dobrej úrovni vykonávali jednoduché technologické postupy a uplatňovali základné postupy pri manipulácii so surovinami, materiálmi a tovarom. Rozdiely medzi žiakmi technických a netechnických odborov sa preukázali pri riešení zložitejších úloh. Kým v netechnických odboroch (študijných aj učebných) dostali možnosť pracovať s aplikačnými úlohami na takmer všetkých sledovaných hodinách (žiaci prevažne v učebných odboroch prejavili primerané zručnosti a schopnosť aplikácie získaných vedomostí a odborných zručností pri riešení nových úloh, vedeli využiť odborné teoretické poznatky v konkrétnych pracovných činnostiach), žiaci technických odborov nedostali na viac ako tretine hodín príležitosť riešiť technologicky a konštrukčne zložitejšie úlohy; ak ich riešili, preukázali požadované zručnosti, aj keď najmä v učebných odboroch vyžadovali pomoc vyučujúcich. Samostatne navrhovať postupy riešenia zložitejších úloh, porovnávať ich klady a zápory i formulovať závery nedostali možnosť na viac ako tretine vyučovacích hodín. V technických odboroch si plnenie úloh na pracoviskách často vyžadovalo jasne stanovené dodržiavanie technologických postupov (žiaci často pracovali podľa vopred pripravenej schémy) pod priamym dohľadom vyučujúceho, čím bol čiastočne obmedzený rozvoj samostatnej tvorivosti žiakov. Napriek tejto skutočnosti, ak žiaci príležitosť dostali, prevažne samostatne navrhovali technologické riešenia, ktoré niesli znaky nápaditosti a navrhovali viaceré postupy, ktoré medzi sebou alebo s vyučujúcim konzultovali (klady a zápory riešení však najmä žiaci učebných odborov zdôvodniť nevedeli). V netechnických odboroch mierne vyššiu mieru tvorivosti pri pracovných činnostiach preukázali žiaci učebných odborov, ktorí vedeli identifikovať a formulovať problémy i navrhnúť ich riešenia.

**Graf 87** Úroveň tvorivého myslenia žiakov pri riešení zadávaných úloh v technických odboroch**Graf 88** Úroveň tvorivého myslenia žiakov pri riešení zadávaných úloh v netechnických odboroch**Graf 89** Úroveň tvorivého myslenia žiakov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy

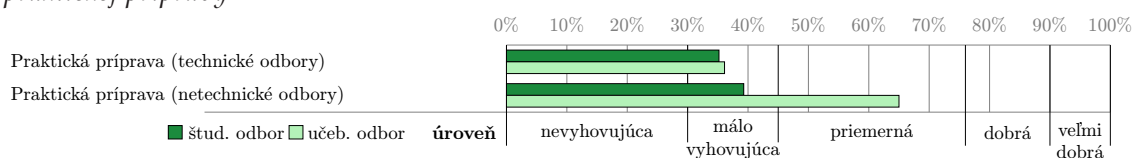
Najväčšie rozdiely medzi žiakmi technických a netechnických odborov sa preukázali v **sociálnych kompetenciách**. V oboch skupinách odborov prejavili tieto zručnosti tým, že dodržiavali dohodnuté pravidlá správania sa a uplatňovali ústretovú komunikáciu so spolužiakmi i vyučujúcimi, rešpektovali sa. Výrazne negatívnu sa však javila skutočnosť, že na kooperatívnu prácu žiaci technických študijných odborov nedostali príležitosť až na troch štvrtinách sledovaných hodín (ak mali vytvorenú príležitosť, zväčša vedeli kooperovať, konštruktívne diskutovať a prezentovať výsledky svojej práce). Naopak, žiaci učebných odborov v tejto skupine mali viac možností počas praktickej prípravy pracovať v tíme, ale v tejto činnosti prejavili menej zručností ako žiaci študijných odborov. Žiaci netechnických odborov (študijných aj učebných) pracovali vo dvojiciach alebo v tíme na prevažnej väčšine hodín, preberali zodpovednosť za plnenie úloh, vzájomne si pomáhali a vedeli výsledok svojej práce prezentovať a objektívne posúdiť, i keď niekedy neprejavili primeranú schopnosť zdôvodnenia a vyžadovali si kladenie pomocných otázok.

**Graf 90** Úroveň sociálnych kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy



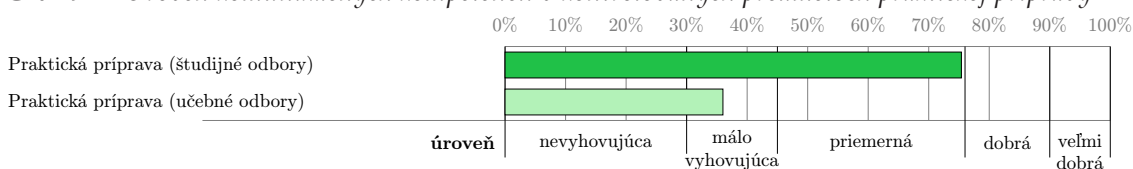
Žiaci zvyčajne prejavovali záujem o učenie sa, pozitívne pristupovali k zadaným úlohám, akceptovali poskytnutú spätnú väzbu od vyučujúcich, prevažne aktívne reagovali na ich podnety a na rozdiel od predmetov teoretického vzdelávania následne dokázali korigovať svoje konanie s dosahom na kvalitu výkonu. Napriek uvedeným skutočnostiam **kompetencie k celoživotnému učeniu sa** nepreukázali v plnej miere, pretože vyučujúci im nevytvorili dostatočné príležitosti na ich rozvíjanie. Na prevažnej väčšine hodín pedagógovia síce uplatnili formatívne hodnotenie, pri ktorom kombinovali chválu a kritiku týkajúcu sa kvality výkonu žiaka, avšak možnosť na hodnotenie učebného výkonu dali žiakom len v malej miere. Na vyššej úrovni prejavili tieto kompetencie žiaci netechnických odborov, ktorí vedeli zhodnotiť svoju činnosť a určiť nedostatky a kvality vo vlastnom učení. V rámci tejto skupiny však boli pozorované rozdiely medzi žiakmi študijných a učebných odborov, ktoré spočívali najmä v hodnotení výsledkov rovesníckej činnosti a tiež v adekvátnej argumentácii. Žiaci technických odborov preukázali túto kompetenciu na úrovni málo vyhovujúcej (*rovnako v študijných aj učebných odboroch*). Zväčša nevedeli určiť svoje silné a slabé stránky ani argumentovať a až na dvoch tretinách vyučovacích hodín nedostali príležitosť na hodnotenie výsledkov činnosti spolužiakov.

**Graf 91** Úroveň kompetencií k celoživotnému učeniu sa v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy



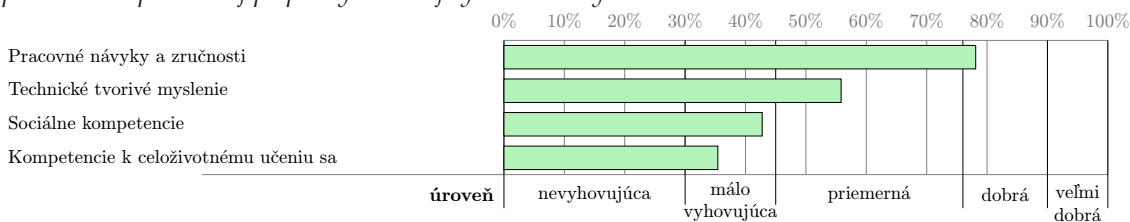
V netechnických odboroch bola hodnotená aj úroveň **kommunikačných kompetencií** žiakov. V predmetoch praktickej prípravy bol ich rečový prejav kultivovaný, žiaci prevažne zrozumiteľne prezentovali svoje vedomosti a zručnosti, ale s menej dôsledným uplatnením odbornej terminológie. Pracovať s odborným textom mali viac príležitostí žiaci študijných odborov (*v učebných odboroch ani na jednej vyučovacej hodine nepracovali s odborným textom*), ale ojedinele nevedeli získané informácie analyzovať a využiť pri svojej práci, potrebovali pomoc vyučujúceho.

**Graf 92** Úroveň komunikačných kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy

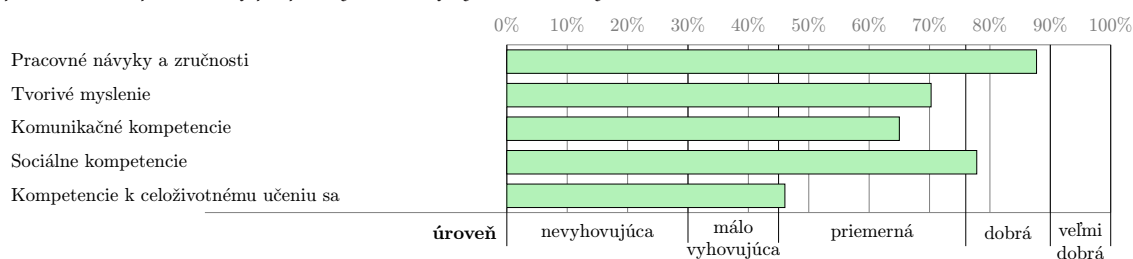


**Učenie sa žiakov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy v študijných a učebných odboroch (technických aj netechnických) bolo na priemernej úrovni.**

**Graf 93** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií žiakov technických odborov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy v študijných a učebných odboroch



**Graf 94** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií žiakov netechnických odborov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy v študijných a učebných odboroch



#### Vyjadrenia fyzických a právnických osôb k vedomostiam a zručnostiam žiakov vykonávajúcich praktickú prípravu na ich pracoviskách

Štátna školská inšpekcia oslovila fyzické a právnické osoby, na pracoviskách ktorých sa na základe vyhotovených dohôd realizoval odborný výcvik pre žiakov kontrolovaných subjektov. Cieľom bolo zistiť rozsah, obsah i úroveň školou poskytovaného odborného vzdelávania vo vzťahu k požiadavkám, ktoré firmy definovali ako budúci možní zamestnávateľia žiakov. Zo 118 oslovených poskytlo spätnú väzbu 75 (64 %). Podľa vyjadrení zamestnávateľov sa praktická príprava vždy uskutočňovala podľa stanovených pravidiel a schváleného organizačného zabezpečenia, zároveň všetci považovali spoluprácu so školami za prospešnú. Za najvýraznejšie nedostatky označili mnohí z nich nízke získané zručnosti žiakov pri práci s výpočtovou technikou (*spracovanie informácií prostredníctvom odborného softvéru, programov na spracovanie textu, tabuliek*) a odbornou literatúrou, ale aj orientáciu v právnych normách. Zhodli sa aj na tom, že žiaci na málo vyhovujúcej úrovni preukázali komunikačné kompetencie, a to nielen z cudzieho jazyka (*aj v študijných odboroch obchodná akadémia, hotelová akadémia*). Podľa ich názorov jednotlivci boli menej schopní efektívne pracovať v tíme (*u žiakov absentovalo aktívne počúvanie ako podmienka konštruktívnej komunikácie počas tímovej práce*) a riešiť problémové situácie. Nedostatočným sa javil tiež rozhlád žiakov v nových technológiách (*niektorí zamestnávateľia žiakov v technických odboroch považovali dodržiavanie technologickej disciplíny za základ práce, kreativita z ich pohľadu nebola dôležitá*).

## 4.2 Odborné vzdelávanie a príprava žiaka v systéme duálneho vzdelávania

Inšpekcie s cieľom zistiť stav zabezpečenia podmienok na vykonávanie odborného výcviku žiaka v SDV a stav výkonu odborného výcviku na pracovisku praktického vyučovania boli realizované ŠŠI v spolupráci s delegátmi stavovských organizácií. Uskutočnili sa v 6 krajoch SR (*nevykonali sa v Košickom a v Banskobystrickom kraji*) u 8 zamestnávateľov, ktorí uzatvorili zmluvy o duálnom vzdelávaní s 12 SOŠ a poskytovali praktické vyučovanie 91 žiakom formou odborného výcviku v 11 študijných odboroch a v 6 odboroch učebných.

Základné informácie týkajúce sa **možnosti absolvovať odborné vzdelávanie a prípravu v SDV** v príslušných učebných odboroch a študijných odboroch všetci zamestnávateľia nezverejnili (38 %) na svojich webových sídlach. Predložená písomná dokumentácia, na základe ktorej zabezpečovali prípravu žiaka v SDV, zväčša obsahovala všetky požadované náležitosti určené právnou normou, pričom zistené nedostatky (*neaktuálne, nepresné či chýbajúce údaje*) nemali vážnejší dosah na poskytované vzdelávanie. K termínu konania inšpekcie neprišlo k vypovedaniu **zmluvy o duálnom vzdelávaní** žiadnou zo zmluvných strán, ale z dôvodu straty zdravotnej spôsobilosti, zanechania štúdia či neospravedlnenej absencie na odbornom výcviku bolo ukončených 5 **učebných zmlúv** (5,2 %).

Zamestnávateľia v prevažnej miere vytvorili vhodné **podmienky** pre poskytovanie praktickej prípravy žiakov. Na tvorbe **ŠkVP** pre odborné vzdelávanie a prípravu sa síce nepodieľali návrhmi na zmenu UP alebo UO odborných predmetov, v plnom rozsahu akceptovali tiež školou navrhnutý obsah, časovú dotáciu i poradie tematických celkov aj v predmete odborný výcvik,

ale niektorí v spolupráci so SOŠ rozpracovali podrobnejšie príslušné tematické celky uvedeného predmetu na jednotlivé témy a vyučovacie dni. Z hľadiska **personálneho zabezpečenia** vyučovanie zaisťovalo 42 inštruktorov (*vrátane hlavných inštruktorov*), ktorí stanovené spôsobilosti na vykonávanie svojej funkcie spĺňali, disponovali osvedčeniami o absolvovaní prípravy pre SDV (*v jednom prípade inštruktorom osvedčenia vydal zamestnávateľ, nie príslušná stavovská organizácia*) a 27 MOV, ktorí rovnako spĺňali požadované kvalifikačné predpoklady. Určený počet žiakov na inštruktora i MOV bol dodržaný, na jednom z pracovísk však hlavní inštruktori žiakov na výkon špecializovaných pracovných operácií v prevádzke zamestnancom firmy, ktorí nepracovali na pozícii inštruktorov a na ďalšom praktickú prípravu zabezpečovali iba zamestnanci spĺňajúci odbornú spôsobilosť, do funkcie inštruktora ustanovení neboli. Kontrola zacielená na **priestorovú, materiálnu a prístrojovú vybavenosť** pracovísk praktického vyučovania preukázala, že na niektorých sa nenachádzali všetky položky materiálneho a prístrojového vybavenia určené príslušnými normatívmi, pričom chýbajúce zamestnávateľa zaisťovali v spolupráci so zmluvnými školami, alebo ich nahradili inými, adekvátnymi a často i nadštandardnými. V prípade absentujúcich učebných priestorov bolo možné uskutočňovať výučbu príslušných tematických celkov v dielňach školy, čo vytváralo predpoklady na plnenie UO a na plnenie požiadaviek na profil absolventa (*vyskytla sa i skutočnosť, že zamestnávateľ na svojich pracoviskách nezabezpečil požadovaným spôsobom sociálne zariadenia*).

Miesta, na ktorých žiaci vykonávali odborný výcvik, boli označené viditeľným spôsobom a na viditeľných miestach sa nachádzali aj samostatne vyhotovené **vnútorné poriadky** pracovísk, podľa ktorých sa realizovala praktická príprava (*do času konania školskej inšpekcie nemal vydaný a zverejnený vnútorný poriadok pracoviska jeden zo zamestnávateľov*). Niektoré dokumenty neobsahovali všetky predpísané náležitosti a ďalšie podrobnosti súvisiace s účasťou žiakov na praktickom vyučovaní (*absentovala konkrétne zadefinovaná organizácia pracovného dňa pre dopoludňajšiu a popoludňajšiu zmenu; v ďalšom dokumente chýbali uvedenie presného začiatku a ukončenia vyučovania, zaradenie prestávok i podrobnosti o mieste vykonávania odborného výcviku žiakov jednotlivých ročníkov; zistilo sa, že zadefinovaný spôsob hodnotenia a klasifikácie obsiahnutý vo vnútornom poriadku len čiastočne zodpovedal určenému spôsobu hodnotenia a klasifikácie uvedenému v prílohe zmluvy o duálnom vzdelávaní; vyskytlo sa nezapracovanie opatrení na BOZ žiakov a organizácie praktického vyučovania v dielni školy*) a zároveň na jednom zo sledovaných pracovísk nekorešpondovala určená organizácia praktického vyučovania so stanovenou organizáciou VaV v stredných školách (*v zmysle právnej normy malo vyučovanie odborného výcviku trvať najviac 7 vyučovacích hodín, ale výučba predmetu sa uskutočňovala v rozsahu 7,5 hodiny*).

Pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v predmete odborný výcvik mali inštruktori, hlavní inštruktori, MOV k dispozícii školami vypracované tematické plány (*ich obsah zodpovedal vzdelávacím štandardom*) s rozpisom učiva na každý vyučovací deň. Pracovné aktivity žiakov boli riadené a usmerňované prostredníctvom preraďovacích plánov (*nevyhnutných pri zmene pracovných činností a zmene pracoviska*), ich absencia u 2 zamestnávateľov neumožňovala overiť plnenie UO predmetu a následne vyvolávala opodstatnené pochybnosti o tom, či žiaci budú mať možnosť absolvovať všetky požadované pracovné činnosti súvisiace s témami UO. Objavila sa i skutočnosť, že na pracovisku sa nevedli denníky evidencie odborného výcviku alebo preberané učivo sa do nich nezapisovalo podľa reálne odučeného, a tak prehľad o tom, ktoré témy žiaci v jednotlivých ročníkoch absolvovali, chýbal. V stanovenom rozsahu sa neuskutočňovalo vyučovanie odborného výcviku u jedného z kontrolovaných zamestnávateľov, ktorý poskytoval duálne vzdelávanie pre učebný odbor kuchár, učebný odbor čašník, servírka a študijný odbor hotelová akadémia (*počet hodín odborného výcviku za štúdium uvedený v jednotlivých učebných plánoch bol v oboch učebných odboroch i v študijnom odbore nižší, ako je minimálny počet hodín uvedený v príslušných RUP*).

Na pracoviskách praktického vyučovania aj v školských dielňach bol sledovaný **výchovno-vzdelávací proces** z hľadiska učenia sa žiakov i vyučovania inštruktorov a MOV na predmete

**odborný výcvik** v technických i v netechnických odboroch pri individuálnej i skupinovej forme výučby celkom na **96** vyučovacích hodinách. V čase hospitácií mali žiaci vytvorené vhodné priestorové a materiálno-technické podmienky na vykonávanie cvičnej i produktívnej práce zodpovedajúcej odborným činnostiam a povolaniu, na ktoré sa v odboroch pripravovali.

K **silným** stránkam vzdelávania patrilo rozvíjanie pracovných návykov a zručností žiakov v podnetnom pracovnom prostredí reálnej praxe, v ktorom im bolo umožnené zmysluplne (*vo vzťahu k plneniu UO*) využívať i nadštandardnú materiálnu a prístrojovú vybavenosť pracoviska. Dohodnuté pravidlá správania sa žiaci v procese výučby akceptovali, rešpektovali inštruktorov i MOV, ktorí vytvárali priaznivú pracovnú klímu nielen svojim empatickým a priateľským vystupovaním, ale tiež sústavným podporovaním sebadôvery jednotlivcov motivačným priebežným verbálnym hodnotením. Pri manipulácii s učebnými pomôckami a materiálmi prejavovali prevažne požadovanú zodpovednosť, pracovnú disciplínu, dodržiavali bezpečnostné a hygienické normy, používali osobné ochranné prostriedky, predpísaný odev, obuv. O pridelené úlohy sa zaujímali, preberali zodpovednosť za vlastné učenie, ale nie všetci pracovné postupy a techniky poznali. Niektorým (*najmä v nižších ročníkoch*) chýbala i manuálna zručnosť, prípadne pri úlohách primeraná samostatnosť. Pri riešení zadaní rešpektovali pripomienky inštruktorov i MOV, ktorí im poskytovali zvyčajne sústavnú spätnú väzbu k vykonávaným činnostiam a náročnosť zadaní diferencovali vzhľadom na individuálne možnosti jednotlivcov, systematicky overovali stupeň nadobudnutých zručností a podľa potreby poskytli doplňujúci výklad. Zadávané úlohy na zapamätanie a porozumenie, pri ktorých boli premyslene využívané medzi predmetové vzťahy, podporovali praktickú aplikáciu teoretických vedomostí žiakov, ale niektorí mali s integráciou teoretických poznatkov a pracovných zručností problémy. Počas skupinovej aj individuálnej formy praktickej prípravy viacerí v netechnických odboroch preukázali rozvinuté rečové spôsobilosti smerujúce k efektívnej komunikácii (*nielen k MOV, inštruktorom, ale i k zákazníkom*), uplatňovali etické princípy správania, vyjadrovali sa kultivovane, menej dôslední boli pri uplatňovaní odbornej terminológie. Zároveň jednotlivci v týchto odboroch mali častejšie príležitosť pri svojom učení zmysluplne využívať informačné technológie, pričom preukázali požadovanú úroveň zručností. Ak žiakom (*rovnako v technických i netechnických odboroch*) bolo umožnené pracovať v skupine, riešili konštruktívne problémy v záujme dobrého výsledku práce celého tímu, vzájomne si pomáhali vymieňali informácie i získané skúsenosti, dokázali prebrať zodpovednosť za pridelenú úlohu.

**Zlepšenie** si vyžadovalo predovšetkým vytváranie dostatočného a cielene premysleného priestoru žiakom na prezentáciu výsledkov ich pracovných činností, prípadne na posúdenie výkonov spolužiakov alebo zhodnotenie tímovej úlohy. Jednotlivci síce dokázali zvyčajne prezentovať svoju alebo skupinovú prácu, chýbalo však jej objektívne posúdenie s uplatnením argumentácie, prevažne nevedeli primerane vysvetliť voľbu pracovných postupov aj z dôvodu, že zo strany inštruktora či MOV absentovalo vhodné podnecovanie a usmerňovanie. Hlavne v technických odboroch nedisponovali dostatkom hodnotiacich zručností a súčasne javili nižší záujem diskutovať, na podnety reagovali sporadicky. Ak charakter zadaných prác na odbornom výcviku (*v technických i netechnických odboroch*) umožnil žiakom preukázať vlastný tvorivý potenciál, navrhovať samostatne vlastné netradičné riešenia, často boli málo iniciatívni, nevedeli sa slobodne rozhodovať či naplánovať si pracovné postupy. Aj na základe týchto zistení možno konštatovať, že výrazné zlepšenie si rovnako vyžadovala oblasť rozvíjania tvorivého myslenia jednotlivých žiakov s využitím premyslenej motivácie jednotlivcov. Objavila sa tiež skutočnosť, že žiaci nepoznali nové trendy v odbore, pre ktorý sa pripravovali.

V zhode so zisteniami ŠŠI oslovení zamestnávateľia v zadanom **dotazníku** a koordinátori odborného vzdelávania v rozhovoroch uvádzali, že žiaci vykonávajúci odborný výcvik na ich pracoviskách majú zväčša vo vzťahu k realizovaným činnostiam zodpovedajúce odborné teoretické poznatky. Konštatovali tiež, že nie všetci sú rovnako vedomostne zdatní, mnohí vyžadujú individuálny prístup. Pozitívne hodnotili oblasť vzájomných vzťahov medzi žiakmi a inštruktormi či medzi žiakmi a MOV, ale poukázali i na fakt, že prístup žiakov k pracovným

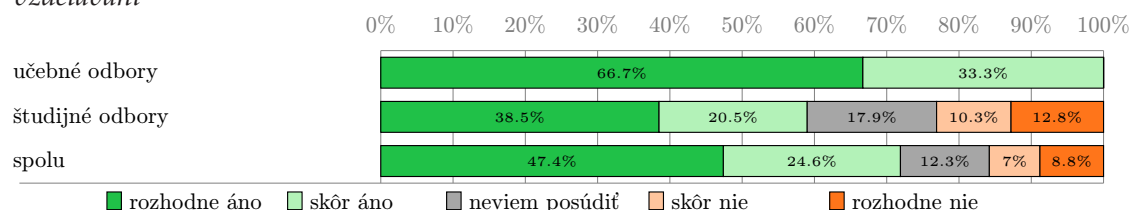


povinnosti je individuálny, niektorým chýba zodpovednosť, manuálne zručnosti, spôsobilosti riešiť problémy.

S cieľom zistiť názory žiakov v nadväznosti na ich skúsenosti s duálnym vzdelávaním využila školská inšpekcia online **dotazník**, ktorý vyplnilo 57 respondentov, čo predstavovalo 63 % z celkového počtu žiakov, ktorým kontrolovaní zamestnávateľia poskytovali praktické vyučovanie.

Takmer tri štvrtiny (72 %) oslovených žiakov v dotazníku uviedlo, že v prípade opätovného rozhodovania sa medzi klasickým a duálnym vzdelávaním by uprednostnili štúdium v SDV, pričom duálne vzdelávanie by si znovu volili (*odpovede rozhodne/skôr áno*) všetci žiac učebných odborov. V študijných odboroch uvedené vzdelávanie uprednostnilo len 59 % respondentov.

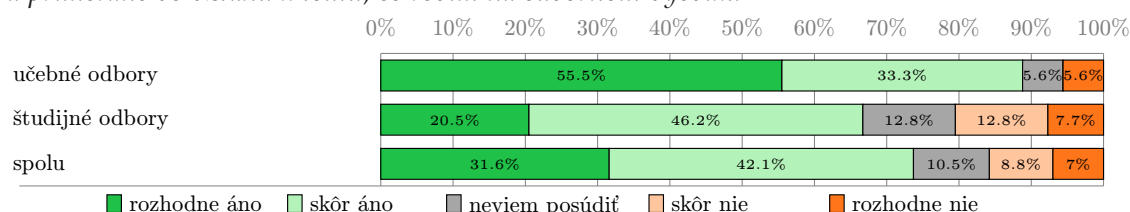
**Graf 95** Ak by som sa mal/-a znovu rozhodnúť, vybral/-a by som si opäť štúdium v duálnom vzdelávaní



Časť otázok bola zameraná na názory žiakov, ktoré sa týkali činnosti inštruktora/MOV v procese výučby. V učebných odboroch všetci konštatovali, že inštruktor/MOV im každé ráno jasne povie, čo cez deň budú robiť, podrobne vysvetlí pracovné postupy a počas dňa sa zaujíma o ich prácu. Približne 20 % opýtaných v študijných odboroch posúdilo, že inštruktor/MOV ich neoboznami s dennými činnosťami, nezaujíma sa o ich prácu v priebehu vyučovacieho dňa a nevysvetľuje pracovné postupy. Zo všetkých respondentov len 65 % sa vyjadrilo, že inštruktor/MOV ich prácu na konci dňa vyhodnotí.

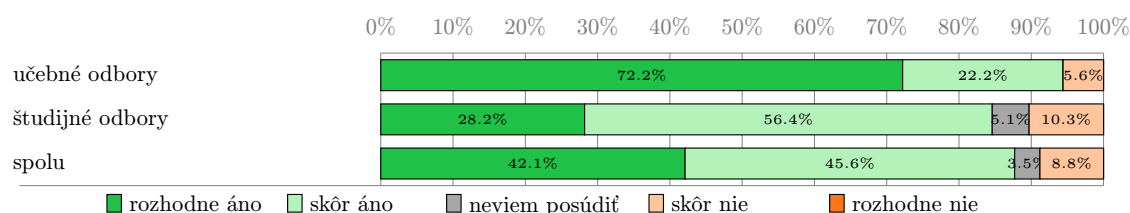
Z výsledkov dotazníka ďalej vyplynulo, že kým približne 90 % žiakov učebných odborov považuje svoje teoretické vedomosti získané v škole z odborných predmetov za dostatočné a primerané vo vzťahu k tomu, čo robia na odbornom výcviku, zo študijných odborov svoje vedomosti takto hodnotilo 66,7 % z nich.

**Graf 96** Teoretické vedomosti z odborných predmetov, ktoré som získal/-a, v škole, sú dostatočné a primerané vo vzťahu k tomu, čo robím na odbornom výcviku



Takmer 90 % respondentov učebných a študijných odborov odpovedalo, že v priebehu dňa väčšinou vykonávajú činnosti súvisiace s odborom, ale 15 % žiakov študijných odborov malo iný názor a vo voľných výpovediach uviedli, že vykonávajú aj rôzne pomocné či upratovacie práce.

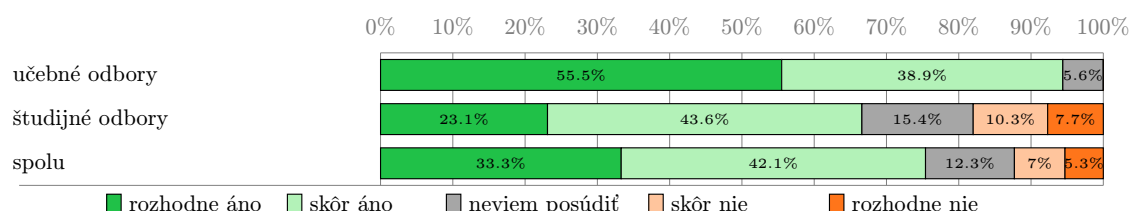
**Graf 97** V priebehu dňa vykonávam väčšinou odborné činnosti súvisiace s mojím odborom





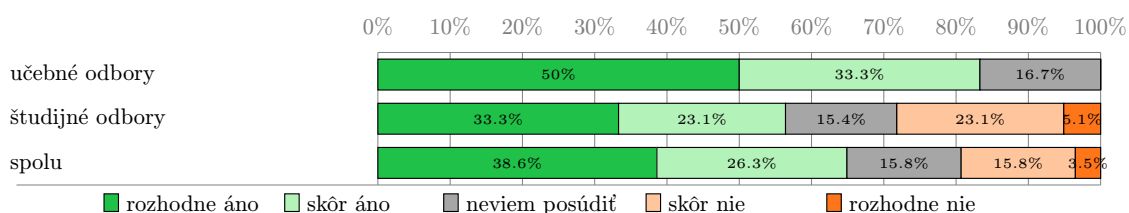
Jedna z otázok zisťovala, či pracovisko zamestnávateľa, vrátane materiálno-technického vybavenia, možno považovať za moderné. Kým takmer 95 % oslovených v učebných odboroch uviedlo, že pracoviská za moderné považuje, analogicky priestorové a materiálno-technické podmienky ohodnotilo len 66,6 % respondentov študijných odborov. Žiaci študijných odborov v porovnaní so žiakmi učebných odborov boli v posudzovaní a hodnotení kritickejší.

**Graf 98** Pracovisko zamestnávateľa považujem za moderné (prístroje, nástroje, technológie)



Cieľom ďalšej položky v dotazníku bolo overiť skutočnosť, či majú žiaci v priebehu odborného výcviku príležitosť pracovať na väčšine strojov a prístrojov, ktoré sú na pracovisku zamestnávateľa k dispozícii. Kým z respondentov učebných odborov 83,3 % konštatovalo, že takúto príležitosť má, v študijných odboroch podobne na otázku odpovedalo len 57 %. Za prekvapujúce možno pokladať zistenie, že zo všetkých opýtaných 15 % nevedelo posúdiť, či má príležitosť pracovať na strojoch či s prístrojmi, ktoré sú na pracovisku k dispozícii.

**Graf 99** Mám príležitosť pracovať na väčšine strojov a prístrojov, ktoré sú k dispozícii



Žiaci navštevujúci minimálne 2. ročník SOŠ mali príležitosť zhodnotiť na základe vlastných skúseností duálne vzdelávanie. Z odpovedí vyplynulo, že takmer 60 % z nich vníma SDV pozitívne. Oceňovali reálne prostredie pracoviska, možnosť aplikovať do praxe vedomosti získané v škole, príležitosť rozvíjať svoje zručnosti, prekonávať seba samého či prezentovať sa. Naopak, nespokojnosť respondentov (v závislosti od jednotlivých pracovísk) súvisela s vykonávaním činností nesúvisiacich s odborom vzdelávania (*monotónne činnosti, produktívne práce, pomocné práce*) a niektorí dokonca uvádzali, že pracoviská nedisponujú základným materiálno-technickým vybavením nevyhnutným na vyučovanie odboru. Väčšina oslovených žiakov za pozitívum SDV považovala príležitosť získať finančné prostriedky, i keď časť z nich vyjadrila nespokojnosť s finančným ocenením, ktoré bolo nižšie ako deklarovala ich zmluva.

Na záver autentický výrok žiaka: „Duálne vzdelávanie je skvelá príležitosť na to, ako veľa vecí, čo sa v škole naučím, uvediem do praxe. Je to príjemný spôsob popri škole si zarobiť. Ja mám veľa príležitostí v rámci duálneho vzdelávania sa rozvíjať a prekonávať seba, zlepšiť komunikáciu s ľuďmi, prezentovať sa. Je to skvelý spôsob, keď si môžeš vybrať firmu.“

Zamestnávateľa a školy sa prostredníctvom určených koordinátorov praktického vyučovania obojstranne informovali o skutočnostiach súvisiacich so vzdelávaním žiakov v SDV, mali dohodnuté pravidlá i frekvenciu prenosu informácií hlavne v nadväznosti na konkrétne vzdelávacie výsledky žiakov, ich správanie i dochádzku. V zadanom informačnom dotazníku sa však polovica oslovených zamestnávateľov vyjadrila, že vzájomná komunikácia bola formálna, málo efektívna, nezodpovedala ich potrebám, čo následne v rozhovoroch potvrdili aj ich zástupcovia.

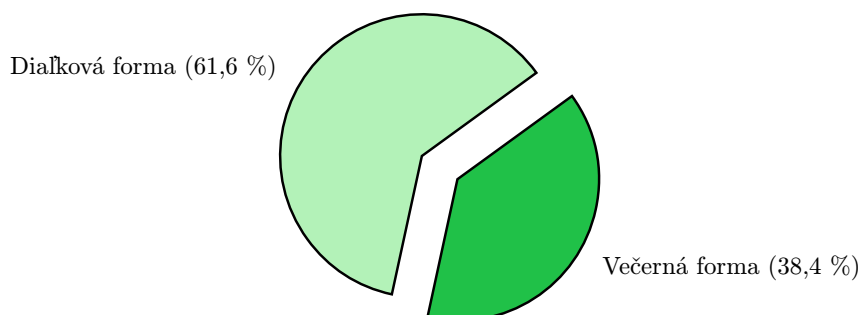
### 4.3 Odborná prax v externej forme štúdia v študijnom odbore 7649 N učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo

V školskom roku 2019/2020 vykonala ŠŠI v 7 SOŠ pedagogických a 1 elokovanom pracovisku tematické inšpekcie, v rámci ktorých sa sledoval stav dodržiavania ŠVP pri naplňaní požiadaviek na realizáciu odbornej praxe a súvislej odbornej praxe žiakov v pomaturitnom kvalifikačnom štúdiu a plnenie obsahových a výkonových štandardov praktickej prípravy. Z uvedeného počtu boli 3 školy štátne, 2 cirkevné a 2 súkromné, všetky s vyučovacím jazykom slovenským. V správe sú spracované zistenia zo 7 vykonaných inšpekcií, ale z dôvodu mimoriadneho prerušenia vyučovania bola inšpekcia ukončená len v 1 SOŠ pedagogickej.

V **diaľkovej forme** pomaturitného kvalifikačného štúdia sa v študijnom odbore 7649 N učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo spolu vzdelávalo **511** žiakov, z toho v 1. ročníku 275 žiakov, z nich boli 92 zamestnancami MŠ, 2 pracovali ako pedagogickí asistenti a 21 ako vychovávatelia v ŠKD. V 2. ročníku sa vzdelávalo 236 žiakov, z nich 32 bolo zamestnaných v pozícii učiteľa v MŠ a 21 v pozícii vychovávateľa v ŠKD.

Vo **večernej forme** pomaturitného kvalifikačného štúdia sa v študijnom odbore 7649 N učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo vzdelávalo celkovo **319** žiakov, z nich 164 v 1. a 155 v 2. ročníku. Z uvedeného počtu sa 100 žiakov (55 v 1. ročníku, 45 v 2. ročníku) vzdelávalo na elokovanom pracovisku jednej zo škôl. V MŠ alebo v ŠKD bolo zamestnaných spolu 68 žiakov, z nich 38 (12 z 1. ročníka, 26 z 2. ročníka) pracovalo v MŠ na pozícii učiteľa a 2 žiaci (1. ročník) na pozícii asistenta učiteľa. V ŠKD pracovalo spolu 28 žiakov, z nich 12 z 1. ročníka a 16 z 2. ročníka.

**Graf 100** Forma pomaturitného kvalifikačného štúdia



Takmer všetky hodnotené školy vypracovali **ŠkVP** v štruktúre, ktorá bola v súlade s ustanoveniami školského zákona, s výnimkou 1 školy. Všetky ŠkVP boli zverejnené na verejne prístupnom mieste (prípadne na webovom sídle školy), prerokované v pedagogickej rade, rade školy. Profily absolventov boli riadne zadefinované a opierali sa o kľúčové kompetencie uvedené v ŠVP, súčasťou ktorých boli aj podmienky ukončovania štúdia.

Nedostatky vo vypracovaných UP boli identifikované v 1 škole (14 %), UP nebol aktualizovaný a vypracovaný v súlade s Dodatkom č. 3 k ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu v študijných odboroch (skupina odborov 76 Učiteľstvo) s účinnosťou od 1. 9. 2017 začínajúc 1. ročníkom.

Vyhotovené UP akceptovali RUP len v 4 školách (57 %). Nedostatky súviseli s nesprávnym prerozdelením stanoveného počtu vyučovacích hodín na teoretické a praktické vzdelávanie, s nerešpektovaním určeného celkového počtu hodín za celé štúdium a **neakceptovaním** poznámok k RUP v UP či absenciou vlastných poznámok (buď neboli úplné, prípadne v nich absentovali informácie o podmienkach a realizácii OP/SOP).

Takmer všetky subjekty (s výnimkou 1 školy) využili **disponibilné hodiny** na modifikáciu UP v predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania i praktickej prípravy.

Nerozpracovanie UO najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov sa preukázalo v 29 % škôl. Išlo najmä o nedostatky v predmete *odborná prax*.

**Organizácia OP/SOP** mala vychádzať zo ŠVP, mala byť rozpracovaná v interných smerniciach (pokynoch), ktoré zabezpečovali výkon OP/SOP a stanovenie úloh v rámci realizácie praktického vyučovania v školskom roku 2019/2020. Kritériá na splnenie požiadaviek na absolvovanie OP mali zapracované v pokynoch iba niektoré subjekty. Väčšina hodnotených škôl zverejnila pokyny a usmernenia k OP/SOP v plnom znení na svojich webových sídlach spolu s prílohami. Vo viacerých predložených tlačivách boli zistené pochybenia týkajúce sa absencie identifikačných údajov poskytovateľa OP, časového harmonogramu, počtu cvičných učiteľov/vychovávateľov, spôsobu účasti cvičného učiteľa/vychovávateľa na hodnotení žiaka. Len 57 % sledovaných škôl malo zmluvne zabezpečené pracoviská zamestnávateľa (cvičné MŠ a ŠKD), v ktorých mali žiaci možnosť realizovať OP i SOP pod vedením cvičných učiteľov a vychovávateľov. Vo zvyšných 43 % školy nedisponovali žiadnymi zmluvnými MŠ a ŠKD, z čoho vyplýva, že sa aktívne nepodieľali na zabezpečovaní praxe. Preto si žiaci museli OP/SOP (vrátane cvičných učiteľov a vychovávateľov) zabezpečovať vo vlastnej režii, najčastejšie v mieste svojho bydliska. Niektorí z nich v rozhovore konštatovali, že z pozície žiaka bolo hľadanie cvičných MŠ/ŠKD pomerne náročné. Museli osloviť viacero MŠ či ŠKD, ktoré by im boli ochotné umožniť realizáciu OP/SOP.

V priebehu inšpekčného výkonu disponovala korektným harmonogramom realizácie OP/SOP len 1 z hodnotených škôl. Ostatné subjekty (v prevažnej miere) predložili **časový harmonogram** osobitne pre oba ročníky len za aktuálny polrok. Termíny OP/SOP boli často uvádzané len rámcovo – v úseku dlhšieho časového obdobia, bez konkretizácie dňa a času stráveného príslušným žiakom na zvolenom pracovisku. Dodatočne vypracovaný a predložený harmonogram pre 2. polrok neobsahoval dátum a počet hodín OP/SOP, ktorú má žiak v danom dni absolvovať. Takto vypracovaným harmonogramom nemohla škola zabezpečiť a následne overiť, či má každý žiak plánovanú praktickú prípravu v rozsahu stanovenom ŠVP. V 1 subjekte bolo analýzou zistené, že dĺžku hodiny OP/SOP stanovila škola na 45 minút, čo nebolo v súlade s právnym predpisom.

Funkcia **koordinátora praxe** bola ustanovená takmer vo všetkých hodnotených školách (86 %) s výnimkou 1, v ktorej riaditeľ v školskom roku 2019/2020 neustanovil do tejto pozície žiadneho zo svojich PZ. Preto evidenciu zmlúv, denníkov praxe žiakov a potvrdení o realizácii OP/SOP viedli učitelia predmetu *seminár odbornej praxe*, ktorí boli zároveň zodpovední aj za hodnotenie OP. V prevažnej miere bol do funkcie koordinátora praxe ustanovený 1 z PZ, ktorý mal na starosti všetky náležitosti koordinácie OP/SOP. V školách, v ktorých boli menovaní do funkcie koordinátora praxe viacerí pedagógovia, fungoval systém usmerňovania v rôznych módoch. S organizáciou OP/SOP súvisela nielen tvorba pokynov pre ich realizáciu, ale aj vedenie a aktualizácia harmonogramu, a tiež administrácia náležitej dokumentácie. V niektorých školách koordinátori praxe neposkytovali žiakom informácie komplexne, ale len na základe osobných požiadaviek zo strany žiakov, najčastejšie počas teoretického vyučovania, prípadne telefonicky či prostredníctvom elektronickej pošty. Rovnako za nedostatočnú možno považovať komunikáciu koordinátorov praxe s cvičnými školami. V mnohých prípadoch spolupráca buď úplne absentovala, alebo sa zúžila na stručnú komunikáciu s cvičným učiteľom/vychovávateľom s cieľom overenia účasti žiaka na OP/SOP. Z niektorých rozhovorov s cvičnými učiteľmi a vychovávateľmi ďalej vyplynulo, že v podstate absentovala priama koordinácia praxe založená na komunikácii medzi nimi a poverenými zamestnancami školy, čo v čase realizácie OP/SOP potvrdili aj samotní žiaci. Zmluvné školy boli zväčša sprostredkované (žiakmi) oboznámené len s pokynmi na realizáciu praxe. V dôsledku uvedeného mali výsledné hodnotenia (vypracované cvičnými učiteľmi/vychovávateľmi) všeobecný charakter a dotýkali sa len prístupu žiakov k činnostiam alebo ich vzťahu k deťom, no absentovalo v nich hodnotenie kvality nadobudnutých kompetencií. Vyjadrenia o nízkej úrovni spolupráce (medzi SOŠ pedagogickou a cvičným pracoviskom) a nedostatočnej kontrole realizácie praxe zo strany SOŠ pedagogických potvrdili v rozhovore aj niektorí riaditelia cvičných škôl. Iba v 1 subjekte neboli zistené závažné a vyššie uvedené nedostatky fungovania koordinácie praxe.

**Personálne podmienky** boli v sledovaných školách prevažne zabezpečené PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky (v 3 subjektoch boli zistené nedostatky v zaistení odbornosti vyučovania niektorých predmetov, z nich v 1 SOŠ pedagogickej aj v predmete odborná prax).

**Kontrola organizácie OP/SOP** vykazovala vo viacerých hodnotených školách nedostatky spôsobené nestanovením presných termínov jej výkonu zo strany školy. Niektoré zoznam žiakov a termínov OP/SOP aktualizovali viackrát, resp. priebežne z rôznych dôvodov – preloženie termínu kvôli práceneschopnosti žiaka, prípadne z iných osobných dôvodov.

ŠŠI vykonala v cvičných MŠ a ŠKD celkovo **53 priamych pozorovaní** (17 v MŠ a 36 v ŠKD), pričom na 20 z nich (38 %) boli zo strany žiakov realizované *náčuvy*. Podľa vyjadrenia niektorých cvičných učiteľov sa žiaci na *náčuvové hodiny* prevažne vopred nepripravovali. Rozbory s cvičnými učiteľmi/vychovávateľmi boli realizované len ojedinele. Viacerí žiaci sa v rozhovore vyjadrili, že analýza rozborov bola vykonaná až v škole (s koordinátorom praxe alebo učiteľmi predmetu *seminár odbornej praxe*, hoci vo väčšine prípadov neboli prítomní priamo na náčuvových hodinách) počas teoretického vyučovania. Na otázku, či sa žiaci oboznámili so ŠVP pre predprimárne vzdelávanie, odpovedali len niektorí kladne a spresnili, že s jeho obsahom boli oboznámení v škole na teoretickom vyučovaní, no v rozhovore ho nikto zo žiakov bližšie špecifikovať nevedel.

Väčšina z 53 sledovaných hospitácií (62 %) zo strany ŠŠI bola zameraná na priamu vyučovaciu činnosť žiakov realizovanú v MŠ a ŠKD.

**Priama vyučovacia činnosť (výstupy)** bola v MŠ sledovaná formou hospitácií u 14 žiakov. V školách, v ktorých (počas realizácie OP/SOP) bolo možné sledovať *výstupy* žiakov, zadali koordinátori praxe vopred vypracované metodické postupy na prípravu hodiny. Na ich základe museli žiaci vypracovať písomnú prípravu a následne ju v dostatočnom čase pred *výstupom* odovzdať cvičnému učiteľovi a koordinátorovi praxe na posúdenie. Príprava nesplňajúca predpísané kvalitatívne požiadavky bola vrátená na prepracovanie. Pozitívom bolo využitie motivačných a didaktických pomôcok, z ktorých niektoré boli zhotovené svojpomocne. Počas všetkých sledovaných hodín v MŠ boli *prítomní cviční učitelia*, ktorí v prípade potreby usmerňovali žiakov a pomáhali im pri naplňaní stanovených cieľov vyučovania.

V čase inšpekcie bola **priama vyučovacia činnosť** žiakov v ŠKD sledovaná celkovo u 19 žiakov. Z niektorých predložených príprav žiakov a z vyjadrenia cvičných vychovávateľov vyplynulo, že žiaci sú schopní vytvoriť jednoduché prípravy podľa školou vyhotovenej šablóny. Negatíva prevažne súviseli s nedostatočnou komunikáciou medzi žiakmi a cvičnými vychovávateľmi, z čoho vyplývali ďalšie nedostatky v ich činnosti (nevhodné časové rozvrhnutie činností a nastavenie optimálnej učebnej záťaže podľa potrieb dieťaťa). Ďalší výrazný nedostatok súvisel u niektorých žiakov s ich nedostatočnou prípravou na výstupovú hodinu, pretože bolo evidentné, že ich *výstup* bol skôr improvizáciou (bez zrejmeého výchovného cieľa). V týchto prípadoch sa dominantnými pri organizovaní činností detí stávali viac cviční vychovávatelia. Niektorí z nich sa v rozhovore vyjadrili, že uplatňovanie súčasného systému OP/SOP vždy neumožňuje žiakom získať potrebné kompetencie.

Na základe sledovanej činnosti žiakov v MŠ a ŠKD možno konštatovať, že *cviční učitelia/vychovávatelia* boli *prítomní* takmer na všetkých hodinách, s výnimkou tých žiakov, ktorí boli v cvičnej ZŠ v tom čase v pozícii vychovávateľa už zamestnaní.

Napriek tomu, že **cviční učitelia/vychovávatelia** boli prítomní na väčšine hodín, *rozbory* hodín neboli vždy realizované. Mnohí z nich argumentovali, že nepoznali konkrétne kritériá hodnotenia a ani učebné osnovy predmetu OP/SOP, čo im znemožňovalo poskytnúť žiakom adekvátnu spätnú väzbu. Niektoré vykonané *rozbory* vychádzali z dostupných kritérií hodnotenia, ktoré im poskytli SOŠ pedagogické prostredníctvom praxujúcich žiakov. Boli uskutočnené prevažne v ten istý deň po ukončení výchovno-vzdelávacieho procesu, výnimočne boli presunuté na nasledujúci deň. Zamerali sa v nich na opis jednotlivých činností, použité formy, metódy práce a plnenie



zadefinovaných špecifických a výchovno-vzdelávacích cieľov. Analyzovali viaceré problematické situácie s deťmi a upozornili, čo je pri práci s deťmi v MŠ/ŠKD dôležité. Zároveň poukázali na nedostatky, ktorým by sa mali v budúcnosti vyhýbať (prípadne im poskytnúť didaktické príklady a riešenia vzniknutých situácií počas vyučovania). Pozitívne hodnotili schopnosť zvládnuť samostatne vzniknuté situácie počas rôznych činností, uplatnenie osobnej kreativity pri výbere, príprave a organizácii aktivít, priateľský prístup k deťom. Do rozboru cvičných učiteľov/vychovávateľov sa zapájali aj niektorí žiaci. Dostali priestor na prezentáciu svojich poznatkov a zistení z OP/SOP. Žiaci, ktorí neboli zamestnaní v školstve (a teda nemali dostatok skúseností z pedagogickej praxe), boli väčšinou upozorňovaní na slabšiu teoretickú pripravenosť a nedostatky v odbornej terminológii. Je potrebné konštatovať, že z hľadiska komparácie hodnotení medzi cvičnými učiteľmi/vychovávateľmi a ŠŠI *neboli zaznamenané výrazné rozdiely*.

Na všetkých hospitovaných hodinách ŠŠI preverila **dokumentáciu** súvisiacu s OP žiakov kontrolovanej školy. Zistilo sa, že len na niektorých cvičných pracoviskách ňou cviční učitelia/vychovávateľa aj skutočne disponovali. Niektoré cvičné školy poskytli k nahliadnutiu denníky praxe žiakov s evidenciou ich dochádzky a písomnými prípravami. Prípadne boli údaje o absolvovaných dňoch OP/SOP (dochádzke) a náplni práce žiakov potvrdzované len podpisom cvičných učiteľov/vychovávateľov na školou určený dokument.

#### 4.4 Personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky elokovaných pracovísk

Stav a úroveň podmienok elokovaných pracovísk sa sledovali v rámci tematických inšpekcií v 4 školách (2 štátne, 1 súkromná, 1 cirkevná; všetky s vyučovacím jazykom slovenským) v 2 krajoch (2 subjekty v Prešovskom a 2 v Košickom kraji). Celkom bolo kontrolovaných 10 pracovísk s 13 učebnými odbormi.

V čase konania školskej inšpekcie 2 elokované pracoviská škôl v Košickom kraji (registrované v evidencii CVTI SR) neboli aktívne – neprebíhal v nich vyučovací proces a pracoviská ani nemali evidovaných žiakov (v oboch sa však nepravidelne uskutočňoval odborný výcvik žiakov iného elokovaného pracoviska príslušnej školy).

Elokované pracoviská poskytovali vzdelávanie 510 žiakom v dennej forme štúdia a 16 žiakom v externej forme (1 žiak v odbore 4524 *H agromechanizátor, opravár* a 15 v odbore 6445 *H kuchár* na 2 pracoviskách školy v Košickom kraji). Z celkového počtu 526 žiakov bolo 7 so ŠVVP a 476 žiakov (90 %) z MRK (na všetkých elokovaných pracoviskách oboch škôl v Prešovskom kraji sa vzdelávali iba takíto žiaci, v 1 škole Košického kraja sa vzdelávali žiaci z týchto komunit na 2 pracoviskách z 3).

**Kvalifikačné predpoklady** a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca nespĺňali 8 majstri odbornej výchovy na 3 elokovaných pracoviskách školy v Košickom kraji.

Celková **odbornosť vyučovania** predmetov **všeobecného vzdelávania** vyučovaných na elokovaných pracoviskách bola zaistená len na úrovni 55,5 %, na jednotlivých kontrolovaných pracoviskách sa pohybovala od 37,7 % do 68,3 %. Z jednotlivých predmetov boli *neodborne* (0 % odbornosť) vyučované viaceré, ale najväčšie zastúpenie mali MAT (na 6 pracoviskách) a OBN (tiež na 6 pracoviskách).

Nízkou sa javila aj odbornosť vyučovania **odborných teoretických** predmetov, ktorá bola na elokovaných pracoviskách zabezpečená celkovo na 64,5 %. Odbornosť pod úrovňou 50 % bola zistená na 5 pracoviskách 3 škôl v 6 kontrolovaných odboroch – na pracovisku školy v Prešovskom kraji v odbore 3661 *H murár*, na všetkých 3 pracoviskách školy v Košickom kraji vo všetkých 4 odboroch – 3178 *F výroba konfekcie*, 3686 *F stavebná výroba*, 3161 *F praktická žena*, 2478 *F strojárská výroba* a v odbore 6445 *H kuchár* na pracovisku ďalšej školy v Košickom

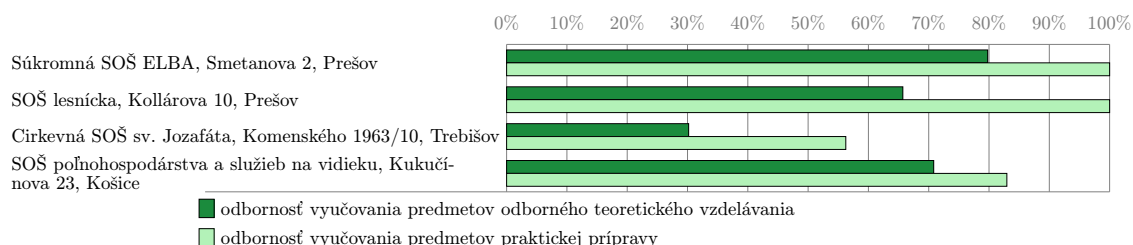


kraji. **Neodborné vyučovanie** (odbornosť 0 %) sa preukázalo na elokovaných pracoviskách škôl v Prešovskom kraji, z toho na oboch pracoviskách jednej školy v odbore 4579 *F lesná výroba* a na 1 pracovisku druhej školy v odbore 3161 *F praktická žena*.

Na vyššej úrovni – 82,8 % bola zaistená odbornosť vyučovania predmetov **praktickej prípravy**. Obe školy v Prešovskom kraji zabezpečili plnú odbornosť vyučovania (100 %) vo všetkých vyučovaných odboroch. Inak to bolo v školách Košického kraja, v ktorých bolo zistené **neodborné vyučovanie** (0 % odbornosť) týchto predmetov na 2 elokovaných pracoviskách jednej školy v odboroch 3161 *F praktická žena* a 3686 *F stavebná výroba*. Priamo na úrovni 50 % bola preukázaná odbornosť na 3 pracoviskách tej istej kontrolovanej školy v 3 odboroch – 2478 *F strojárská výroba*, 3161 *F praktická žena* a 3178 *F výroba konfekcie*. V ostatných odboroch vyučovaných na elokovaných pracoviskách tejto školy a na oboch pracoviskách druhej školy v tomto kraji bola odbornosť nad úrovňou 50 %.

Porovnaním odbornosti vyučovania predmetov **odborného vzdelávania** (odborného teoretického a praktickej prípravy) sa preukázalo, že ani jedna SOŠ nezaistila *súčasne* v obidvoch skupinách predmetov vyučovaných na elokovaných pracoviskách odbornosť 100 %.

**Graf 101** Porovnanie odbornosti vyučovania predmetov odborného teoretického vzdelávania a praktickej prípravy na elokovaných pracoviskách kontrolovaných škôl



Pri pohľade na odbornosť vyučovania *všetkých predmetov* (predmety všeobecného, odborného teoretického vzdelávania i praktickej prípravy) je možné konštatovať, že ani v jednej zo sledovaných škôl **nebola** súčasne vo všetkých vyučovaných predmetoch zabezpečená odbornosť **vyššia ako 70 %**.

**Tabuľka 6** Porovnanie počtu elokovaných pracovísk, vyučovaných odborov, žiakov a odbornosti vzdelávania na elokovaných pracoviskách kontrolovaných škôl

Škola	Počet			Odbornosť vyučovania v %		
	EP	odborov	žiakov na všetkých EP školy	predmety všeobecného vzdelávania	predmety teoretického odborného vzdelávania	predmety praktickej prípravy
Súkromná SOŠ ELBA, Smetanova 2, Prešov	3	4	36	62,6	79,8	100
SOŠ lesnícka, Kollárova 10, Prešov	2	4	153	53,6	65,7	100
Cirkevná SOŠ sv. Jozafáta, Komenského 1963/10, Trebišov	3	4	111	68,3	30,2	56,3
SOŠ poľnohospodárstva a služieb na vidieku, Kukučínova 23, Košice	2	3	120	37,7	70,8	83

Preukázalo sa tiež, že celkovo v žiadnom z kontrolovaných odborov nebola v plnej miere (100 %) zabezpečená odbornosť vyučovania **odborných teoretických** predmetov aj **praktickej prípravy**.

**Tabuľka 7** Prehľad počtu žiakov a odbornosti vyučovania odborných teoretických predmetov a predmetov praktickej prípravy na elokovaných pracoviskách škôl podľa kontrolovaných odborov

P. č.	Kód	Názov vyučovaného odboru	Počet žiakov	Odbornosť vyučovania v %	
				Teoretické vzdelávanie	Praktické vzdelávanie
1.	2478 F	strojárská výroba	26	28,6	50
2.	3161 F	praktická žena	60	40	57,1
3.	3178 F	výroba konfekcie	66	33,3	83,3
4.	3686 F	stavebná výroba	71	54,6	75
5.	4572 F	poľnohospodárska výroba	30	90	81,3
6.	4579 F	lesná výroba	56	0	100
7.	3355 H	stolár	18	79	100
8.	3661 H	murár	7	73,9	100
9.	3370 H	čalúnnik	48	79	100
10.	4524 H	agromechanizátor, opravár	29	96,9	100
11.	4575 H	mechanizátor lesnej výroby	45	72,7	100
12.	6445 H	kuchár	44	30,4	63,2
13.	6475 H	technicko-administratívny pracovník	26	80,8	100

Sledované školy zabezpečili pre žiakov elokovaných pracovísk vyučovanie predmetov praktickej prípravy len v mieste elokovaného pracoviska. Výnimkou boli 2 SOŠ, z ktorých jedna zaistila pre žiakov 1 pracoviska v odbore 4575 H *mechanizátor lesnej výroby* vykonávanie praktickej prípravy v dielňach školy a pre žiakov odboru 4579 F *lesná výroba* v dielňach školy a tiež na pracovisku zamestnávateľa. Druhou bola škola, ktorá zabezpečila na 1 pracovisku vykonávanie praktickej prípravy žiakov v odboroch 3686 F *stavebná výroba* a 3178 F *výroba konfekcie* aj na pracovisku zamestnávateľa.

Normatívmi stanovené **priestorové podmienky** pre *všeobecné vzdelávanie* v sledovaných odboroch boli prevažne zabezpečené a umožňovali realizáciu príslušných ŠVP, výnimkou však boli 3 elokované pracoviská škôl v Prešovskom kraji (v jednej SOŠ na 1 pracovisku z 3, v druhej na obidvoch kontrolovaných pracoviskách), kde vytvorené podmienky (absencia telocviční) neumožňovali plnenie vzdelávacích štandardov predmetu TSV uvedených v ŠVP. Z kontrolovaných pracovísk malo vlastnú telocvičňu iba jedno, na ostatných bolo plnenie vzdelávacích štandardov tohto predmetu zabezpečené v telocvičniach kmeňových škôl, prípadne základných škôl, v ktorých mali SOŠ prenajaté priestory, alebo na ihriskách elokovaných pracovísk.

Priestorové podmienky pre vyučovanie *odborných teoretických predmetov* boli vzhľadom na počty žiakov a vhodne upravenú organizáciu vyučovania postačujúce a ich štruktúra nemala vplyv na plnenie profilu absolventa jednotlivých odborov.

Závažné nedostatky v priestorom vybavení pre vyučovanie predmetov *praktickej prípravy* (o. i. chýbali cvičné pozemky na nácvik a predvádzanie poľných prác, rôzne dielne, sklady a iné učebné priestory), ktoré mali negatívny vplyv na nadobudnutie požadovaných vedomostí a zručností stanovených vzdelávacími štandardmi príslušného ŠVP, boli zistené na 2 z 3 elokovaných pracovísk školy v Prešovskom kraji (odbory 3161 F *praktická žena*, 3686 F *stavebná výroba* a 6475 H *technicko-administratívny pracovník*) a tiež na obidvoch pracoviskách inej školy v tomto kraji vo všetkých vyučovaných odboroch (3355 H *stolár*, 3370 H *čalúnnik*, 4579 F *lesná výroba*, 4575 H *mechanizátor lesnej výroby*). Na elokovaných pracoviskách tejto školy okrem chýbajúcich

položiek príslušného normatívu neboli pre posledné dva uvádzané odbory zabezpečené také priestory (nielen pre vyučovanie praktickej prípravy, ale aj predmetov všeobecného vzdelávania a odborných teoretických predmetov), ktoré by rozmermi zodpovedali počtu žiakov zaradených v učebnej skupine a tým umožňovali optimálnu organizáciu vyučovania.

Vybavenie učebných priestorov pre *všeobecné vzdelávanie* na kontrolovaných pracoviskách umožňovalo realizáciu ŠkVP, okrem priestorov elokovaného pracoviska školy v Prešovskom kraji (jediný vyučovaný odbor 4579 *F lesná výroba*), kde absencia normatívom určeného vybavenia (o. i. chýbala školská tabuľa, lavice, stoličky a didaktické pomôcky) mala negatívny dosah na nadobúdanie požadovaných kompetencií žiakov v súlade s príslušným ŠVP.

Nedostatky v **materiálno-technickom zabezpečení** pre *odborné teoretické vzdelávanie a praktickú prípravu*, ktoré neumožňovali dosiahnuť kompetencie vymedzené obsahovým a výkonovým štandardom príslušného ŠVP a plniť profil absolventa daného odboru, sa zistili na všetkých pracoviskách oboch kontrolovaných škôl v Prešovskom kraji.

Na dvoch pracoviskách prvej školy v tomto kraji to bola absencia normatívom stanovených položiek v priestoroch pre praktické vyučovanie (okrem základného vybavenia pre prácu na cvičnom pozemku škola nezabezpečila stanovené osobné ochranné pracovné prostriedky a ani ďalšie potrebné nástroje, chýbalo aj základné vybavenie pre prácu s drevom a kovmi a iné nástroje potrebné na nácvik požadovaných zručností) v 3 zo 4 odborov (3161 *F praktická žena*, 3686 *F stavebná výroba* a 6475 *H technicko-administratívny pracovník*), na treťom pracovisku v jedinom poskytovanom odbore (6475 *H technicko-administratívny pracovník*).

V druhej sledovanej SOŠ na 1 elokovanom pracovisku chýbajúce položky normatívu (chýbalo základné vybavenie dielni a absencia skladových priestorov spôsobila nedostatok základného a pomocného materiálu i veľkej časti nástrojov a náradia) potrebné pre nadobudnutie požadovaných vedomostí a zručností v praktickej príprave v 3 zo 4 odborov (3355 *H stolár*, 4575 *H mechanizátor lesnej výroby*, 3370 *H čalúnnik*) rovnako neumožňovali dosiahnuť kompetencie vymedzené príslušným vzdelávacím štandardom. Na ďalšom pracovisku jediný vyučovaný odbor 4579 *F lesná výroba* nespĺňal požiadavky príslušného normatívu nielen pre praktickú prípravu, ale ani pre teoretické vzdelávanie (učebňa, v ktorej prebiehalo odborné teoretické aj praktické vyučovanie nebola zariadená určeným nábytkom a učebnými pomôckami, vzhľadom na množstvo žiakov bol zistený aj nedostatočný počet pracovísk a ich vybavenia).

Materiálno-technické zabezpečenie ostatných elokovaných pracovísk určené normatívmi pre odborné teoretické vzdelávanie a praktickú prípravu umožňovalo plnenie profilu absolventa kontrolovaných odborov napriek tomu, že vo viacerých učebných odboroch sa vyskytli nedostatky vo forme viacerých absentujúcich položiek normatívu.

Nedostatky vo vybavení učebnicami sa zistili v oboch školách Prešovského kraja. V jednej z nich sa tento problém týkal všetkých elokovaných pracovísk – 1 pracovisko nebolo vybavené učebnicami ani odbornou literatúrou (okrem odboru 3161 *F praktická žena*, v ktorom síce vyučujúca mala k dispozícii odbornú literatúru, žiačky však nepoužívali žiadne učebnice), na ostatných 2 pracoviskách mali vyučujúci k dispozícii odbornú literatúru, ale žiaci nepoužívali žiadne učebnice. Ďalšia škola tohto kraja nevybavila učebnicami ani odbornou literatúrou 1 pracovisko.

Účasť žiakov všetkých kontrolovaných elokovaných pracovísk na vyučovaní bola prevažne nepravidelná, zistená bola aj ich vysoká absencia (často aj neospravedlnená), ktorá bola priebežne zaznamenávaná v triednych knihách a denníkoch evidencie odborného výcviku (počty aktuálne prítomných žiakov zodpovedali zaznamenaným údajom v pedagogickej dokumentácii). V 1 kontrolovanej škole Košického kraja bol podľa vyjadrenia riaditeľa školy dôvodom neprítomnosti väčšiny žiakov na vyučovaní ich neoprávnený prestup na inú školu v rozpore s príslušným právnym predpisom (škola naďalej viedla žiakov vo svojej evidencii, pretože v čase konania inšpekcie bola táto skutočnosť v štádiu riešenia).

Okrem vyššie uvedených negatívnych skutočností sa tiež zistili nedostatky v organizácii vyučovania, a to vytvorenie skupiny žiakov zložených z viacerých ročníkov pre vyučovanie predmetov odborného teoretického vzdelávania a praktickej prípravy, prekročenie najvyššieho počtu žiakov v skupine na jedného MOV na viacerých sledovaných elokovaných pracoviskách i vzdelávanie žiakov s MP napriek tomu, že škola nebola zaradená do Projektu experimentálneho overovania prijímania žiakov s ľahkým stupňom MP – variant A do učebných odborov nižšieho stredného odborného vzdelávania. K negatívnym zisteniam prináleží aj nekompletná dokumentácia prijímacieho konania, na základe ktorej nebolo možné zistiť rok ukončenia školskej dochádzky viacerých žiakov, stupeň získaného vzdelania či informáciu o ich prípadnom ZZ.

Na základe zistení ŠŠI nielen z aktuálneho, ale tiež z predchádzajúcich školských rokov je možné konštatovať, že opakujúce sa závažné nedostatky zistené na elokovaných pracoviskách škôl, zriadených prevažne v blízkosti sídiel marginalizovaných komunít, často neumožňujú vytvárať potenciál pre poskytovanie vzdelávania v súlade so ŠVP, a tým ani pre nadobudnutie takých vedomostí a zručností, ktoré by žiakom umožňovali lepšiu uplatniteľnosť na trhu práce a možnosť vymaniť sa z existujúcej sociálnej a ekonomickej vylúčenosti.

#### 4.5 Stav a úroveň procesu a podmienok organizovania kurzov pre fyzické osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie

V SOŠ sa organizovanie vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania sledovalo pri 8 komplexných inšpekciách a pri 4 inšpekciách tematických zameraných na zistenie stavu personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok elokovaných pracovísk, pričom školskí inšpektori v subjektoch kontrolovali realizovanie kurzov v aktuálnom i v predchádzajúcom školskom roku. Z 12 SOŠ ich uskutočňovali 4 školy (*v Košickom kraji 1 štátna a 1 cirkevná, v Prešovskom kraji 1 súkromná, v Banskobystrickom kraji 1 štátna*) s vyučovacím jazykom slovenským a vzdelávali sa v nich prevažne žiaci z MRK.

Úloha sa sledovala aj v rámci 51 komplexných inšpekcií v ZŠ, ale uvedený druh vzdelávania uskutočňovali iba SOŠ napriek tomu, že z hľadiska pokrytosti siete, ale najmä z hľadiska personálneho mali v porovnaní so ZŠ nevýhodnejšie podmienky. Kurzy zabezpečovali SOŠ hlavne na svojich elokovaných pracoviskách pre žiakov dvojročných učebných odborov zo SZP, a to najmä s cieľom naplniť učebné odbory žiakmi.

V školskom roku 2018/2019 organizovali kurz 4 SOŠ na 3 elokovaných pracoviskách a z uvedených subjektov 3 súčasne aj v kmeňovej škole – do kurzov prijali 109 uchádzačov (*z nich 74 sa vzdelávalo vo VP nižšieho stredného odborného vzdelávania – v dvojročných učebných odboroch; 6 žiakov, v rozpore s právnou normou, navštevovalo 1. ročník VP stredného odborného vzdelávania; do kurzu bolo zaradených aj 29 fyzických osôb, ktoré neboli žiakmi školy*).

V školskom roku 2019/2020 kurz (do termínu konania inšpekcií) realizovali 3 školy; v kmeňovej škole ich organizovali 2 subjekty, ďalší subjekt ich uskutočňoval na 2 elokovaných pracoviskách – celkom bolo do kurzov prijatých 90 uchádzačov (*69 sa vzdelávalo vo VP nižšieho stredného odborného vzdelávania; 2 frekventanti, v rozpore s právnym predpisom, navštevovali 1. ročník VP stredného odborného vzdelávania; do kurzov bolo zároveň začlenených 19 fyzických osôb, ktoré neboli žiakmi školy*).

SOŠ v Košickom kraji (*štátna škola*) v aktuálnom školskom roku zaradila do kurzu v rámci projektu *Odborné vzdelávanie znevýhodnených skupín obyvateľstva* aj nezamestnaných v evidencii Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny.

Subjekty prijímali na vzdelávania záujemcov na základe písomnej prihlášky, ale u viacerých uchádzačov neboli jej súčasťou fotokópie vysvedčenia z posledného úspešne ukončeného ročníka ZŠ a dostupnými prostriedkami nebolo možné overiť rok ukončenia školskej dochádzky frekventantov či získať informáciu o ich prípadnom ZZ.



Podrobnosti o stanovenej **organizácii** kurzov, ktoré sa uskutočňovali dennou formou štúdia, tiež externou večernou i diaľkovou formou v rozpätí od 3 do 10 mesiacov, sa nachádzali v ŠkVP alebo v osobitne vyhotovenom dokumente, žiadnym spôsobom ju nemala spracovanú 1 SOŠ. K pretrvávajúcim nedostatkom patrila skutočnosť, že do vzdelávacích skupín zväčša neboli uchádzači zaradovaní podľa zohľadnenia posledného úspešne ukončeného ročníka v ZŠ a k úrovni ich vedomostí sa neprihliadalo ani pri určovaní dĺžky kurzu (*vo vytvorených skupinách mali najvyššie zastúpenie tí, ktorí úspešne ukončili 7. a 8. ročník ZŠ*). Jednotne nastavený učebný plán pre vzdelávaciu skupinu nezohľadňoval vzdelávacie schopnosti a možnosti jednotlivcov a rovnako v nadväznosti na rozdielne individuálne potreby nebol upravený ani obsah a rozsah učebných tém UO konkrétnych predmetov. Uvedené zistenia nevytvárali predpoklady, že absolventi kurzu získajú vedomosti, zručnosti a postoje stanovené príslušnými vzdelávacími štandardmi (*a z týchto dôvodov rovnako možno predpokladať, že i napriek dodržanej jazykovej nadväznosti vzdelávania zo strany škôl pri zaradovaní cudzieho jazyka do kurzov nezískajú absolventi príslušné jazykové kompetencie*). Zároveň výchovno-vzdelávací proces v 2 subjektoch na elokovaných pracoviskách i v kmeňovej škole zabezpečovali interní PZ prevažne **nesplňajúci** požadované **kvalifikačné predpoklady**. Viaceré predmety boli vyučované neodborne (GEG, BIO, CHE, DEJ, OBN), pretože SOŠ nedisponovali PZ kvalifikovanými pre výučbu všetkých predmetov zaradených do UP vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania.

Nedostatky, ktoré sa vyskytovali v **pedagogickej dokumentácii**, sa týkali najmä triednych kníh (*v jednom prípade dochádzka účastníkov kurzu i záznamy o preberanom učive boli evidované v triednej knihe, ktorá nebola vedená na tlačivo podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva; v inom subjekte vyučujúci v kurze triednou knihou nedisponovali vôbec – individuálne si zaznačovali dochádzku žiakov, ale preberané učivo nezaznamenávali; v ďalšej škole využívali pre zaznamenávanie údajov o dochádzke a učive tlačivo určené pre záujmový útvar*) a v 1 SOŠ absentovali katalógové listy žiakov. Kontrola dokumentácie súvisiacej s realizáciou a zabezpečením **komisionálnych skúšok** potvrdila, že rozhodnutia o povolení vykonať ich riaditelia škôl vydali a frekventanti ukončili kurz skúškou zo všetkých stanovených predmetov. Protokoly o skúškach boli vedené na požadovaných tlačivách, požadovaným spôsobom, prílohou každého boli aj žiakmi vypracované úlohy/testy, ktoré PZ opravili a s výnimkou 1 subjektu aj vyhodnotili podľa vopred stanovených kritérií hodnotenia. Náhodným výberom kontrolované zadania pre jednotlivé predmety preukázali, že boli pripravené v súlade s obsahovými a výkonovými štandardmi pre ZŠ. Chyby sa však objavovali v zložení viacerých komisií pre komisionálne skúšky, v ktorých prísediaci členovia nespĺňali kvalifikačné predpoklady pre príslušný alebo príbuzný vyučovací predmet, v jednom prípade členovia komisií nedisponovali menovacími dekrétmi. Frekventantom kurzu SOŠ (*okrem 1*) vydali doklad o získanom vzdelaní a prevzatie **vysvedčenia**, v ktorom bolo uvedené, aký stupeň vzdelania získali.

V predchádzajúcom školskom roku (2018/2019) zo 109 prijatých uchádzačov **ukončilo** kurz úspešne 69 (63,3 %) a po jeho absolvovaní žiaci z kontrolovaných subjektov pokračovali do konca školského roka vo vzdelávaní v tom istom ročníku a v tom istom učebnom odbore. Na základe splnenia podmienok prijímacieho konania bolo 44 (65,7 %) z nich prijatých do **1. ročníka** trojročných učebných odborov (*mäsiar, lahôdkar; viazač, aranžér kvetín; predavač; kuchár; hostinský, hostinská; agromechanizátor, opravár; strojní mechanik*) a 1 absolventka kurzu, ktorá nebola žiačkou školy, bola prijatá (*v rozpore s právnym predpisom*) do 1. ročníka VP nižšieho stredného odborného vzdelávania. V aktuálnom školskom roku (2019/2020) do času konania školských inšpekcií bolo **prijatých** do kurzov celkom 90 záujemcov, pričom 5 (6,6 %) žiakov ho úspešne **ukončilo** (*vzdelávanie organizované v 2 SOŠ v čase konanej školskej inšpekcie nebolo ukončené*).

K výrazne negatívnym zisteniam prináležala skutočnosť, že 1 zo sledovaných SOŠ prijímala do 1. ročníka VP stredného odborného vzdelávania (*do trojročného učebného odboru*) žiakov, ktorí nezískali požadovaný stupeň vzdelania (*nižšie stredné vzdelanie*) a následne ich zaradila do kurzu na jeho získanie alebo tiež prijala (*v rozpore s právnym predpisom*) absolventku kurzu z predchádzajúceho školského roka (*nebola žiačkou školy*) do 1. ročníka VP nižšieho stredného



odborného vzdelávania (do dvojročného učebného odboru).

Z kontroly príslušných dokumentov ďalšej SOŠ, ale aj z rozhovorov s vedúcimi PZ tiež vyplynulo, že v aktuálnom školskom roku (v rozpore s právnym predpisom) sa vzdelávali v 1. ročníku dvojročného učebného odboru 3 žiaci s diagnostikovaným MP aj napriek tomu, že škola nebola zaradená do *Projektu experimentálneho overovania prijímania žiakov s ľahkým stupňom MP – variant A do učebných odborov nižšieho stredného odborného vzdelania*. Zároveň tento subjekt v 1. ročníku trojročného učebného odboru vzdelával 2 žiakov s MP, ktorí v predchádzajúcom školskom roku získali nižšie stredné vzdelanie absolvovaním kurzu (SOŠ ich neevidovala ako žiakov so ZZ).

#### 4.6 Kontrola plnenia opatrení

Na zistenie stavu odstránenia nedostatkov sa uskutočnilo 20 následných inšpekcií v 20 SOŠ, z nich bolo 12 štátnych, 5 súkromných a 3 cirkevné. Vyučovací jazyk slovenský malo 18 škôl, 1 škola mala jazyk maďarský a 1 SOŠ slovenský a anglický.

Následné inšpekcie sa vykonali aj u 5 zamestnávateľov poskytujúcich odborné vzdelávanie a prípravu v SDV.

Podľa závažnosti zistených nedostatkov ŠŠI uplatnila spolu 103 odporúčaní (SOŠ a zamestnávateľom), uložila 7 opatrení (SOŠ) a zo strany kontrolovaných subjektov (SOŠ a zamestnávateľov) bolo prijatých 89 opatrení na odstránenie nedostatkov.

Z celkového počtu uplatnených opatrení sa plnenie 1 nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien v kontrolovanom subjekte.

#### Stredné odborné školy

**Tabuľka 8** Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení v SOŠ

Spolu	175					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	91		77		7	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	67	73,6 %	69	90,8 %	5	71,4 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
			nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		1		1	

#### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- » v ŠkVP (nevypracovanie UP v súlade s RUP a ich poznámkami; nevypracovanie UO predmetov najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného ŠVP; nerozpracovanie vlastných spôsobov, foriem, postupov a kritérií hodnotenia jednotlivých predmetov vo vnútornom systéme kontroly a hodnotenia žiakov; neprerokovanie ŠkVP s príslušnými subjektmi koordinácie odborného vzdelávania a prípravy; neimplementovanie odporúčaní profesijnej organizácie);
- » v riadení školy (neefektívny vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov a žiakov; nevypracovanie účinného plánu na podporu menej úspešných žiakov a neprijímanie opatrení na zlepšenie ich výchovno-vzdelávacích výsledkov; neplnenie kompetencií PK, nevyužívanie ich potenciálu pri skvalitňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu; nevytvorenie podmienok pre vznik ŽŠR a jej participáciu na rozhodovacích procesoch v oblasti VaV; nedostatky v zabezpečení organizácie kurzu

na získanie nižšieho stredného vzdelania; nevydávanie rozhodnutí riaditeľa školy v súlade s jeho kompetenciami a právnym predpisom; nezabezpečenie vyučovania PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky; nevytvorenie podmienok pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP prostredníctvom IVP; nedostatky v prijímacom konaní);

- » v *zabezpečení podmienok VaV* (nedodržiavanie noratívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre vyučované učebné a študijné odbory; nevykonávanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov, nevyhodnocovanie jeho výsledkov a neprijímanie následných opatrení; neuvedenie všetkých podrobností v ŠP v súlade s právnym predpisom – nerozpracovanie podmienok na zaistenie BOZ žiakov a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou a násilím; nezabezpečenie stanovenej organizácie vyučovania; nezabezpečenie vhodných pracovných podmienok na vykonávanie praktickej prípravy žiakov v zmysle BOZ pri práci);
- » vo *výchovno-vzdelávacom procese* (nepodporovanie rozvoja poznávacích kompetencií žiakov nezaraďovaním úloh na rozvoj vyšších myšlienkových procesov a kritického myslenia; neimplementovanie efektívnych stratégií vyučovania smerujúcich k posilneniu kooperácie a vzájomnej konštruktívnej komunikácie žiakov; nevytváranie príležitostí žiakom na prezentovanie názorov a hodnotových postojov; neuplatňovanie formatívneho hodnotenia stimulujúceho žiakov k úvahe nad vlastným procesom učenia sa).

#### Zamestnávateľa, ktorí poskytovali odborné vzdelávanie a prípravu žiakov v SDV

**Tabuľka 9** Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení u zamestnávateľov

Spolu	24					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	12		12		0	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	5	41,7 %	12	100 %	0	0 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		0		0	

#### Nedostatky sa týkali prevažne:

- » *hodnotiaceho listu* (nevypracovanie hodnotiaceho listu žiaka na praktickom vyučovaní),
- » *hodnotení a klasifikácie* (nezosúladenie oblastí hodnotenia a klasifikácie zadefinovaných vo vnútornom poriadku s hodnotiacim listom žiaka),
- » *rozvíjania kompetencií* (nerozvíjanie kompetencií žiakov k celoživotnému vzdelávaniu nevytváraním priestoru na hodnotenie vlastných výkonov žiaka a rovesníckych výkonov),
- » *informácie o SDV* (nezverejnenie oznámenia o možnosti absolvovať odborné vzdelávanie a praktickú prípravu v príslušnom odbore v SDV na webovom sídle zamestnávateľa),
- » *vnútorného poriadku* (nevypracovanie vnútorného poriadku pracoviska praktického vyučovania),
- » *zmluvy* (neuvádzanie všetkých náležitostí alebo správnych údajov v učebnej zmluve alebo v zmluve o duálnom vzdelávaní).

Zriaďovateľovi 1 školy bolo zaslané **upozornenie** týkajúce sa neplnenia normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a zaistenia odbornosti vyučovania nižšej ako 70 %.

Riaditeľka ďalšej školy nerešpektovala opatrenia ŠŠI týkajúce sa málo vyhovujúcej úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu a zistené boli aj ďalšie nedostatky týkajúce sa organizácie vyučovania. Na základe uvedených zistení bol na nedostatky **upozornený** zriaďovateľ školy.

**Akceptácia** 74 % odporúčaní v SOŠ a 42 % u zamestnávateľov mala pozitívny vplyv na činnosť kontrolovaných subjektov. **Neakceptovanie** 26 % odporúčaní v SOŠ a 58 % u zamestnávateľov malo za následok pretrvávanie nedostatkov v rozvíjaní kľúčových kompetencií žiakov v predmetoch teoretického vzdelávania a praktickej prípravy nielen v školách, ale aj na pracoviskách praktického vyučovania.

**Splnením** prijatých (91 % v SOŠ a 100 % u zamestnávateľov) alebo uložených opatrení (71 % v SOŠ) boli vytvorené predpoklady na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu škôl a podmienok vykonávania praktickej prípravy žiakov v SDV.

**Nesplnenie** prijatých (9 % v SOŠ) a uložených opatrení ŠŠI (29 % v SOŠ) malo nepriaznivý dosah na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu v školách. V niektorých školách pretrvávali nedostatky v zabezpečení vyučovania PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady, v zabezpečení absentujúcich položiek normatívu priestorového a materiálno-technického vybavenia vyučovaných odborov, v nerozpracovaní UO v súlade s UP, v nevypracovaní poznámok k UP a v neprerokovaní ŠkVP so subjektmi koordinácie odborného vzdelávania, nezlepšili sa ani psychohygienické podmienky vyučovania.

## 5. Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie

### 5.1 Uplatňovanie princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do špeciálnej základnej školy

Cieľom tematickej inšpekcie bolo zistiť stav a úroveň uplatňovania princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do ŠZŠ v 10 štátnych školách v 6 krajoch SR (okrem Prešovského a Košického kraja). Z nich bolo 9 plnoorganizovaných a 1 škola neplnoorganizovaná, s vyučovacím jazykom slovenským bolo 9 škôl a 1 s vyučovacím jazykom maďarským. Kontrolované subjekty mali zriadené 4 elokované pracoviská. V školách sa vzdelávalo spolu 702 žiakov v 95 triedach, z nich 6 % žiakov z MRK. Inšpekčná činnosť bola zameraná na 321 žiakov vzdelávaných v prípravnom až 4. ročníku, so zvýšenou pozornosťou na žiakov z MRK, ktorí tvorili 4 % z celkového počtu žiakov.

**Tabuľka 10** Počet žiakov podľa vzdelávacích programov a špecifik

Špecifiká žiakov	Počet žiakov
Vzdelávaní podľa variantu A	179
Vzdelávaní podľa variantu B	28
Vzdelávaní podľa variantu C	33
Nezaradení do vzdelávacích variantov	81
<b>Spolu</b>	<b>321</b>
Z toho	
viacnásobne postihnutí	159
vzdelávaní podľa IVP	104
pochádzajúci z MRK	14

Povinnú školskú dochádzku plnilo mimo územia SR 7 žiakov. Výchovu a vzdelávanie zabezpečovalo v hodnotených školách 184 pedagogických zamestnancov, z nich 124 učiteľov (1 učiteľka ovládala rómsky jazyk v písomnej aj ústnej forme), 30 vychovávateľov, 29 pedagogických asistentov, 1 pomocná vychovávateľka, ktorá pomáhala žiakom s telesným postihnutím pri prekonávaní bariér počas stravovania a pri hygienických potrebách. Na celý úväzok zamestnávali 120 učiteľov, 29 pedagogických zamestnancov a 23 vychovávateľov, na čiastočný úväzok 4 učiteľov a 7 vychovávateľov. Avšak 40 % riaditeľov škôl uviedlo, že na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu by požadovali viac pedagogických a odborných zamestnancov (4 pedagogických asistentov, 2 logopédov, 1 psychológa a 1 vychovávateľa). Tri školy, ktoré vzdelávali žiakov z MRK, nezamestnávali PZ ovládajúcich rómsky jazyk v písomnej ani v ústnej forme, prípadne tých, ktorí by ovládali dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni, ani pedagogických asistentov pre žiakov z MRK. Vzhľadom na počet žiakov z MRK (4 %) v hodnotených školách je potrebné, aby na školách zamestnávali pedagogických asistentov pre žiakov z MRK, PZ ovládajúcich rómsky jazyk v písomnej i v ústnej forme, prípadne tých, ktorí by ovládali dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni.

Do ŠZŠ prijímali žiakov prevažne na základe stanoveného ZZ po diagnostických vyšetreniach zameraných na zistenie ŠVVP vykonaných zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Riaditelia škôl rozhodli o prijatí žiaka na základe písomnej žiadosti zákonných zástupcov, písomného vyjadrenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie k forme vzdelávania a informovaného súhlasu zákonných zástupcov o špecifikách VaV v ŠZŠ a o možnostiach ďalšieho vzdelávania po jej absolvovaní.

Súčasťou dokumentácie prijatých žiakov boli rozhodnutia riaditeľa školy o prijatí, vypracované Návrhy na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP v MŠ, ZŠ, v SŠ a v špeciálnej škole, diag-

nostické správy zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia, správy z odborných lekárskeho vyšetrení.

Kontrolou pedagogickej **dokumentácie** sa zistilo, že 90 % riaditeľov škôl vydalo na základe vyjadrenia všeobecného lekára pre deti a dorast a písomnej žiadosti zákonného zástupcu 30 žiakov rozhodnutie o oslobodení od povinnosti dochádzať do školy a v rámci rozhodovania o prijatí žiakov do ŠZŠ vydali všetkým žiakom 1. stupňa rozhodnutia o prijatí, s výnimkou jednej ŠZŠ, ktorá niektorým žiakom vydala rozhodnutie o prijatí *bez diagnostického psychologického vyšetrenia v zariadení výchovného poradenstva a prevencie alebo na základe nejednoznačných záverov*. V dokumentácii sa vyskytli aj iné nedostatky. V poznámkach triednych výkazov niektorí žiaci nemali uvedené *zdravotné znevýhodnenie a vzdelávací variant*, podľa ktorého sa vzdelávali. Chýbali *správy z diagnostického psychologického vyšetrenia*, MP diagnostikoval klinický psychológ namiesto psychológa poradenského zariadenia. Psychologické správy neuvádzali *použité metódy, závery vykazovali nejednoznačnosť v preukázaní MP*. Na základe zistení odborníčka z praxe odporučila 17 žiakom prípravného ročníka vykonať *rediaagnostické vyšetrenie* s cieľom zhodnotiť ich správne zaradenie do ŠZŠ v zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

Žiaci, ktorí boli predtým vzdelávaní *v ZŠ formou školskej integrácie*, ojedinele nemali po prijatí do ŠZŠ vyplnený *Záznam o prehodnotení návrhu na zmenu formy vzdelávania*. Dokumentácia niektorých žiakov nebola vždy kompletná, chýbali v nej *správy zo psychologického, špeciálnopedagogického vyšetrenia*, neboli *vykonané rediaagnostické vyšetrenia*, ojedinele chýbala *písomná žiadosť zákonného zástupcu o prijatie do ŠZŠ aj informovaný súhlas zákonného zástupcu s poučením o všetkých možnostiach vzdelávania jeho dieťaťa pri prijatí do prípravného ročníka*. Odborníčka z praxe z dôvodu nezrovnalostí a nejasností v správach zo psychologických vyšetrení odporučila *rediaagnostiku intelektových schopností* 7 žiakom.

V ostatných ŠZŠ odborníci z praxe konštatovali, že obsah správ zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia, ako aj použité diagnostické nástroje, jasne formulované závery a odporúčania nevylučovali možnosť vzdelávať žiakov v ŠZŠ.

Analýzu správ zo psychologických a špeciálnopedagogických vyšetrení vykonávali odborníčky z praxe a navrhli spolu 24 žiakom v 2 ŠZŠ vykonať *rediaagnostické psychologické vyšetrenie*.

Školské vzdelávacie programy vo všetkých hodnotených ŠZŠ vychádzali zo vzdelávacieho programu pre žiakov s ľahkým, stredným, ťažkým alebo hlbokým stupňom MP, pre žiakov s telesným postihnutím v kombinácii s MP, pre žiakov s viacnásobným postihnutím a pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami pre primárne vzdelávanie. Vypracovali ich v súlade s požiadavkami školského zákona a rozpracovali na podmienky škôl. Stanovené strategické, špecifické a vlastné ciele VaV nadväzovali na zameranie školy, smerovali k príprave žiakov na ich praktické uplatnenie v živote a prirodzenú integráciu do spoločnosti. ŠZŠ, ktoré vzdelávali žiakov z MRK, *nevenovali náležitú pozornosť rozpracovaniu špecifik a podmienok ich vzdelávania*.

Učebné plány hodnotených škôl vychádzali z RUP uvedených vo VP. Školy mali k UP vypracované poznámky, ktoré obsahovali podrobnosti organizácie vyučovania vzhľadom na osobitosti žiakov (okrem jednej ŠZŠ, kde absencia vlastných poznámok k UP znižovala informovanosť o organizácii vyučovania a zároveň nebolo zrejmé, ako využili disponibilné hodiny). Disponibilné hodiny vo väčšine ŠZŠ využívali na posilnenie hodinovej dotácie existujúcich vyučovacích predmetov podľa variantov a ročníkov a zároveň aj na zavedenie špecifických predmetov. Súčasťou ŠKVP boli UO jednotlivých predmetov s uvedením tém, časovej dotácie, medzipredmetových vzťahov a učebných pomôcok. ŠKVP prerokovali v pedagogickej rade a rade školy vo všetkých kontrolovaných subjektoch a oznam o ich umiestnení zverejnili na verejne dostupnom mieste pri vstupe do budov škôl, u riaditeľov škôl, prípadne na webovom sídle školy.

Žiaci, ktorí sa nevzdelávali podľa VP, mali vypracované IVP, ktoré rešpektovali odporúčania z diagnostických správ zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Reflektovali osobitosti ich



vzdelávania, deklarované podmienky a postupy edukácie žiakov podľa IVP boli predpokladom k rešpektovaniu špecifik ZZ. Stanovený obsah učiva v IVP bol premyslene vypracovaný, reálny, v súlade s možnosťami a predpokladmi žiakov. Podľa IVP školy vzdelávali **32 %** žiakov.

Všetci riaditelia hodnotených subjektov a ich zástupcovia spĺňali zákonom stanovené **kvalifikačné požiadavky** na výkon riadiacej funkcie, prípadne sa aktuálne zúčastňovali funkčného vzdelávania, s výnimkou jednej zástupkyne riaditeľa školy, ktorá neabsolvovala funkčné inovačné vzdelávanie pred ukončením platnosti predchádzajúceho podľa právnych predpisov účinných do 31. augusta 2019. Pedagogickí zamestnanci spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie v ŠZŠ a ojedinele si PZ dopĺňali špeciálnopedagogickú spôsobilosť v zákonom stanovenej lehote. V inej ŠZŠ učiteľ so študijným odborom *sociálna práca*, nespĺňal kvalifikačné predpoklady pre vyučovanie v ŠZŠ a zároveň aj učiteľka *náboženskej výchovy* nemala platné poverenie príslušnej registrovanej cirkvi alebo náboženskej spoločnosti pre vyučovanie náboženskej výchovy. Z predložených plánov kontinuálnych vzdelávaní pre daný školský rok vyplynulo, že svoju odbornosť si PZ zvyšovali prihlasovaním sa na inovačné, aktualizácie, špecializačné vzdelávanie, kurzy a semináre. Odborné kompetencie si zamestnanci dopĺňali aj samoštúdiom a internými vzdelávacími aktivitami. Pravidelná pozornosť bola venovaná aktualitám v pedagogike, psychológii, novým poznatkom v oblasti špeciálneho školstva, výmene skúseností s využívaním inovačných metód vo VaV, informáciám z absolvovaných vzdelávaní, o čom svedčili záznamy v zápisniciach zo zasadnutí metodických združení. V osobnej dokumentácii PZ sa nachádzali certifikáty o ukončení početných inovačných, aktualizácných a špecializovaných vzdelávaní a kurzov. Riaditelia všetkých škôl podporovali zvyšovanie odbornosti svojich PZ.

Riaditelia kontrolovaných subjektov vydali **školský poriadok**, ktorého štruktúra zodpovedala požiadavkám školského zákona, okrem 2 ŠZŠ (20 %), ktorým v ŠP chýbali *vymedzené práva a povinnosti žiakov, ich zákonných zástupcov, pravidiel vzťahov medzi žiakmi a PZ, podmienky na zaistenie BOZ detí a žiakov, ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou a násilím a informácie o vnútornom režime školy*. Žiaci s ním boli oboznámení na prvej triednickej hodine a zákonní zástupcovia na prvom triednom aktíve v aktuálnom školskom roku. Riaditelia škôl ŠP prerokovali v pedagogickej rade školy a s orgánmi školskej samosprávy, zverejnené boli v triedach, v zborovni školy, na chodbe, vo vstupe do budovy aj na webových sídlach škôl.

Väčšina kontrolovaných subjektov mala vytvorené **priestorové podmienky** vhodné na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Elokované pracoviská mali zriadené 4 školy v zmysle zákona. Tri subjekty sídlili v neúčelných, stiesnených a priestorovo poddimenzovaných priestoroch, z nich jedna v pamiatkovo chránenej budove a dve v prenajatých budovách. Z nedostatočných priestorových dôvodov nebola v dvoch ŠZŠ zriadená školská kuchynka, čo neumožnilo realizáciu činností žiakov v plnom rozsahu, ktoré sú potrebné k nadobudnutiu pracovných návykov a motorických zručností. Vstupné priestory kontrolovaných subjektov mali vyzdobené prácami žiakov a nástenkami s informáciami pre zákonných zástupcov a žiakov. Na VaV slúžili okrem tried aj špeciálne učebne na vyučovanie jednotlivých zložiek pracovného vyučovania (školská kuchynka, školské dielne na prácu s drevom a kovem a v niektorých školách bol zabezpečený aj hrnčiarsky kruh i keramická pec), školské knižnice, počítačové učebne s pripojením na internet. Klasické triedy zariadili účelným a moderným školským nábytkom, niektoré aj *výškovo nastaviteľným školským nábytkom*, učebnými pomôckami, IKT (interaktívne tabule, dataprojektor, iPady) a rôznymi kompenzačnými pomôckami v závislosti od špecifických potrieb žiakov v triede. Nachádzali sa v nich aj oddychové zóny (relaxačný priestor s kobercom, relaxačnými vakmi a fitloptami). V triedach pre *ťažko a viacnásobne postihnutých* žiakov používali špeciálne lavice – tvarovo prispôsobené, výškovo nastaviteľné, k dispozícii bol relaxačný kútik vybavený aj množstvom rehabilitačných pomôcok (polohovacie vaky, závesné relaxačné hojdačky, špeciálne polohovacie stoličky a kreslá), prístrojov na polohovanie, zdvíhanie a presun žiakov s obmedzeným pohybom (vozíky, zdvíhačky). Pre žiakov s poruchami *autistického spektra* vytvorili štruktúrované prostredie tried, s účelne rozmiestneným nábytkom pre spoločnú prácu

žakov, prácu vo dvojiciach, ale aj s pracovnými kútikmi určenými na individuálnu prácu. Účelne zariadili aj relaxačné a terapeutické miestnosti Snozelen. Väčšina škôl (60 %) mala vybudovanú len **bezbariérovú úpravu** pri vstupe do budovy školy *nájazdovými rampami*. Z nich v jednej na presun telesne postihnutých žiakov zabezpečili bezbariérový prístup na jednotlivé poschodia, v inej škole *výťah* a ojedinele vybudovali aj *sociálne zariadenia* (20 %) pre telesne postihnutých žiakov. Úplnú bezbariérovosť zabezpečili v jednej škole. Pre optimálny rozvoj a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím *nestačí len čiastočná bezbariérovosť* (bezbariérový prístup do budovy školy), ale je potrebné komplexné riešenie pre vybudovanie bezpečného, zmysluplného priestoru v budove, aby žiaci neboli pri pohybe odkázaní na pomoc druhých. Ostatní žiaci mali zabezpečené rovnaké možnosti na využívanie interiérových a exteriérových priestorov školy, k priestorovému odčleňovaniu žiakov z MRK nedochádzalo. V exteriéri škôl vytvorili školské pozemky a ihriská, školské dvory využívali ako oddychové zóny.

**Telocvične** nemali k dispozícii žiaci 5 ŠZŠ (50 %). Na vyučovanie TSV využívali v závislosti od podmienok školy miestnosť, ktorú vybavili žinkami, fitloptami, stolom na stolný tenis, zrkadlom, suchým bazénom a vonkajší areál školy, školské ihrisko, prípadne si prenajímali telocvične a športoviská mesta. Školy mali sťažené podmienky pri napĺňaní cieľov vyučovacieho predmetu TSV, pretože rozvíjanie pohybových aktivít podporuje rozvoj poznávacích činností a celkový fyzický stav.

**Školskú jedáleň** nemali zriadenú v 1 kontrolovanom subjekte, žiaci mali stravu zabezpečenú v susednej ZŠ a v 4 školách (40 %) bola strava zabezpečená vo výdajnej školskej jedálni.

Pretrvávajúci nedostatok povinného priestorového zabezpečenia v niektorých školách je nelichotivým obrazom pre vytváranie rovného prístupu vo vzdelávaní žiakov v ŠZŠ.

Všetci riaditelia škôl potvrdili dostatok učebníc, učebných textov a pracovných zošitov pre všetky vzdelávacie varianty. V 1 ŠZŠ uviedli dostatok učebníc a učebných textov, ale väčšina z nich bola opotrebovaná, nové učebnice objednali prostredníctvom edičného portálu MŠVVaŠ SR, ale niekoľko rokov im neboli dodané. Dve ŠZŠ nedostatok učebných textov a pomôcok pre žiakov vzdelávaných vo *variante C* a pre žiakov s *autizmom* riešili *svojpomocne*, zabezpečili ich z rôznych zdrojov.

**Záujmové útvary** zriadili v 80 % hodnotených škôl. Do ich činnosti zapojili 154 žiakov, z nich 10 žiakov z MRK. **Školské kluby detí** zriadili vo všetkých školách, navštevovalo ich 156 žiakov, z nich 1 žiak z MRK. Pre žiakov v hmotnej núdzi 40 % riaditeľov škôl pristúpilo k zníženiu alebo odpusteniu príspevku na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť, no aj napriek tomu záujem žiakov o činnosť v ŠKD bol malý.

Všetci žiaci mali príležitosť zapojiť sa do prezentácie školy na rôznych kultúrnych a športových podujatiach, čím si posilňovali svoje sebavedomie, rozvíjali kreativitu, manuálne zručnosti a schopnosti, o čom svedčili vystavené výtvarné práce a športové ocenenia v interiéri škôl. Pre žiakov organizovali rozmanité aktivity, besedy, exkurzie, vychádzky do okolia. Riaditelia škôl uviedli, že aktívne zapájali zákonných zástupcov žiakov do spoločných aktivít (kultúrne, spoločenské, športové podujatia, besedy na rôzne témy, tvorivé dielne, výlety, exkurzie). Participovali pri organizovaní výletov, súťaží, dní otvorených dverí, vianočných besiedkach, vianočnom pečení, tvorivých dielnach. Z celkového počtu hodnotených ŠZŠ vzdelávali iba tri školy žiakov z MRK. Riaditelia škôl hodnotili komunikáciu s niektorými zákonnými zástupcami žiakov z MRK ako problematickú, s minimálnou účasťou na triednych aktívach a v prípade problémov výchovného charakteru sa do školy dostavili, až keď im doručili predvolanie. Nedbalú školskú dochádzku vedenie školy riešilo v spolupráci s ÚPSVaR.

**Výchovné poradenstvo** pre žiakov a zákonných zástupcov poskytli vo všetkých hodnotených školách. Výchovní poradcovia zabezpečovali výchovné poradenstvo v oblasti VaV formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností. Zároveň poskytovali poradenstvo pri profesijnej orientácii žiakov, zabezpečovali proces ukončovania

vzdelávania v ŠZŠ a pokračovanie vzdelávania v odbornom učilišti alebo praktickej škole. Organizovali exkurzie a návštevy odborných učilíšť. Riešili problémy žiakov *so správaním, školskou dochádzkou a nedostatočnou prípravou* na vyučovanie. Zákonných zástupcov žiakov predvolávali na individuálne pohovory najmä z dôvodu *problémového správania a záškoláctva*. Vážne problémy riešili v spolupráci s odbornými zamestnancami zariadení výchovného poradenstva a prevencie, s Policajným zborom SR, s ÚPSVaR – sociálnou kuratelou a odborom právnej pomoci deťom. Riaditelia 70 % škôl uviedli, že poskytujú a zabezpečujú žiakom odborné služby, poradenské zariadenie je súčasťou ich školy. Ostatné školy zabezpečujú žiakom odborné služby prostredníctvom iných poradenských zariadení.

Kvalitu vzdelávania žiakov v ŠZŠ všeobecne zhoršujú priestorové podmienky, ktoré nemôžu ovplyvniť samotné školy (telocvične, odborné učebne, nedostatok odborného personálu). Rovný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu však komplikujú v niektorých prípadoch aj nedostatky, ktoré súvisia s neprofesionalitou niektorých riaditeľov škôl a riaditeľov zariadení výchovného poradenstva a prevencie (prijímanie žiakov do ŠZŠ bez preukázateľných dôvodov, bez diagnostických vyšetrení, s nejednoznačnými závermi a nedostatkami v správach z diagnostických vyšetrení), ktoré negatívne ovplyvňujú ďalšie nastavovanie vzdelávacích možností žiakov.

## 5.2 Stav poskytovania odbornej činnosti v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Cieľom tematickej inšpekcie bolo zistiť stav poskytovania odbornej činnosti v 4 školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v 2 krajoch (Bratislavský a Nitriansky), z nich v 3 CŠPP a v 1 CPPPaP. Hodnotené školské zariadenia boli štátne, so sídlom v meste, bez zriadeného elokovaného pracoviska. Žiadne z nich nepôsobilo ako zdrojové centrum a nebolo poverené metodickým usmerňovaním poradenských zariadení. Komunikačný jazyk bol slovenský a v jednom CŠPP komunikovali slovensky i maďarsky. V hodnotených školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v aktuálnom školskom roku evidovali 2 801 klientov (595 v CŠPP a 2 206 v CPPPaP) vo veku od 3 rokov až po ukončenie prípravy na povolanie. Najväčší počet klientov tvorili žiaci ZŠ.

**Tabuľka 11** Počet evidovaných klientov podľa druhu ZZ v CŠPP

Zdravotné znevýhodnenie	Počet klientov
Mentálne postihnutie	208
Narušená komunikačná schopnosť	138
Viacnásobné postihnutie	115
Autizmus a iné pervazívne poruchy	90
Poruchy aktivity a pozornosti	14
Telesné postihnutie	13
Chorí alebo zdravotne oslabení	8
Poruchy správania	7
Sluchové postihnutie	1
Vývinové poruchy učenia	1
Zrakové postihnutie	0
<b>Spolu</b>	<b>595</b>

Frekvencia návštev vychádzala z potrieb jednotlivých klientov a možností zariadení, v priemere 1-krát za dva týždne, raz ročne, resp. v prípade potrieb.

CŠPP poskytovali komplexnú špeciálnopedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú a inú odbornú činnosť deťom a žiakom so zdravotným postihnutím s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu. Vykonávali aj metodickú činnosť a zároveň aj rané poradenstvo.

CPPPaP poskytovalo komplexnú psychologickú, špeciálnopedagogickú, diagnostickú, poradenskú, konzultačnú činnosť a zároveň preventívnu starostlivosť v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu.

Odborní zamestnanci školských zariadení spolupracovali okrem výchovných poradcov, pedagogických a odborných zamestnancov zo škôl aj s inými odborníkmi z oblasti neurológie, pedopsychiatrie, pediatrie, klinickej psychológie, klinickej logopédie a s odborníkmi pre deti s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami.

Počet odborných zamestnancov v hodnotených zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie predstavoval 34 zamestnancov (15 v ČŠPP a 19 v CPPPaP).

**Tabuľka 12** Počet odborných zamestnancov v hodnotených zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Počet odborných zamestnancov	ČŠPP	CPPPaP
Psychológ	3	14
Špeciálny pedagóg	9	4
Terénny špeciálny pedagóg	1	0
Logopéd	1	0
Sociálny pracovník	1	1
<b>Spolu</b>	<b>15</b>	<b>19</b>

V hodnotených zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie interne na celý úväzok zamestnávali 22 odborných zamestnancov (5 ČŠPP a 17 CPPPaP) a interne na čiastočný úväzok 12 odborných zamestnancov. Ich počet nepostačoval vzhľadom na charakter ZZ a narastajúci počet žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami i s narušenou komunikačnou schopnosťou a nepostačoval ani vzhľadom na individuálne potreby klientov v oblasti poskytovania špeciálnopedagogickej odbornej starostlivosti. Riaditelia školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie poukazovali na nízky počet odborných zamestnancov (psychológovia, špeciálni pedagógovia, logopédi, sociálni pracovníci). Nevyhovujúca personálna situácia v poradenských zariadeniach bráni intenzívnejšej spolupráci so školami, ktoré nezamestnávajú školských špeciálnych pedagógov a odborných zamestnancov.

Riaditelia a ich zástupcovia spĺňali zákonom stanovené **kvalifikačné požiadavky** na výkon riadiacej funkcie, okrem jednej zo zástupkyň (neabsolvovala funkčné inovačné vzdelávanie) a odbornej zamestnankyne (neabsolvovala 1. atestáciu a neukončila funkčné vzdelávanie). Odborní zamestnanci spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre špeciálnopedagogickú a psychologickú činnosť. Ostatní odborní zamestnanci si svoju odbornosť naďalej zvyšovali prostredníctvom celoživotného kontinuálneho vzdelávania, účasťou na odborných seminároch, konferenciách, školeniach a kurzoch.

**Priestorové a materiálno-technické podmienky** vo väčšine školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie boli na dobrej úrovni, avšak priestorové podmienky v jednom poradenskom zariadení neboli vyhovujúce (dve miestnosti určené pre 3 paralelne pracujúcich odborných zamestnancov). Iné ČŠPP nedisponovalo batériou testových materiálov na špeciálnopedagogickú diagnostiku pre mentálne a viacnásobné postihnutie. Psychodiagnostické nástroje sa nenachádzali v uvedenom poradenskom zariadení, ale v súkromnej poradni psychologičky, ktorá ich používala aj vo svojej odbornej praxi. Všetky ČŠPP boli súčasťou škôl a CPPPaP sídlilo v prenajatých priestoroch inej školy. Žiadne zo školských zariadení nemalo vybudovaný bezbariérový vstup do budovy pre samostatný pohyb osôb s obmedzenou schopnosťou pohybu i orientácie. Dve zariadenia mali k dispozícii pracovne a špeciálne miestnosti (terapeutické a rehabilitačné), ktoré slúžili najmä na liečebné a relaxačné aktivity. Ostatné pracovne poradenských zariadení vybavili štandardným nábytkom, výpočtovou technikou s pripojením na internet, materiálmi na výkon odbornej činnosti, kompenzačnými, reedukačnými a inými špeciálnymi učebnými pomôckami, odbornou literatúrou a výučbovými programami. Poradenské zariadenia viedli evidenciu



klientov v elektronickej i papierovej forme v knihe klientov, osobné záznamy klientov boli uložené v zabezpečených kovových kartotékach, okrem jedného ČŠPP, ktoré malo voľne uložené osobné spisy klientov a v inom ČŠPP sa dokumentácia klientov diagnostikovaných len psychologickou nenachádzala v ich priestoroch, ale v jej súkromnom zariadení neďaleko školy.

Inšpekcie v poradenských zariadeniach nadväzovali na tematickú inšpekciu v ŠZŠ s cieľom uplatňovania princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do ŠZŠ. Výber poradenských zariadení súvisel s nedostatkami v diagnostických procesoch a s následnými pochybnosťami o zaradení žiakov do prúdu špeciálneho školstva. Hodnotený bol výber a správnosť aplikácie **psychodiagnostických metód** v kontexte so stanovením mentálnej úrovne žiakov vzdelávajúcich sa v ŠZŠ.

Analýzu správ zo psychologických a špeciálnopedagogických vyšetrení vykonávali odborníčky z praxe, ktoré verifikovali správnosť stanovených diagnóz a zaradenie žiakov do adekvátnej formy vzdelávania. Na základe zistení konšatovali viaceré nedostatky spojené s postupom psychologických vyšetrení, s výberom psychodiagnostických metód a s textovým obsahom správ z odborných vyšetrení.

Odborníčky z praxe v 3 ČŠPP analyzovali **správy z diagnostických** vyšetrení 30 klientov vzdelávajúcich sa v ŠZŠ. V jednom ČŠPP odborníčka z praxe podrobne analyzovala dokumentáciu 16 žiakov so záverom, že u 9 z nich boli vykonané iba vyšetrenia školskej zrelosti bez psychologického vyšetrenia aktuálnych mentálnych schopností, z nich 7 žiakom stanovili logopedické diagnózy (v jednom prípade túto diagnózu stanovil špeciálny pedagóg, nie logopéd). Ďalším 7 žiakom nebolo diagnostikované psychologickým vyšetrením MP, ich aktuálne intelektové schopnosti sa nachádzali v pásme priemeru až podpriemeru. Na základe zistení odborníčka z praxe navrhla 9 žiakom vykonať *chýbajúce psychologické vyšetrenie* a 7 žiakom *realizovať rediagnostické vyšetrenie z dôvodu nejednoznačného záveru bez preukázateľného potvrdenia* MP v inom poradenskom zariadení a na základe nezávislého testovania ich zaradiť do adekvátnej formy vzdelávania.

V druhom ČŠPP posudzovala odborníčka z praxe dokumentáciu 13 žiakov. V prípade 4 žiakov konšatovala *súlady výsledkov v záznamovom hárku so záverom psychologického vyšetrenia*. Avšak v prípade 9 žiakov odporučila overiť úroveň intelektu, z nich 2 žiakom vhodnými psychodiagnostickými metódami, 6 žiakom zrealizovať rediagnostické vyšetrenie z dôvodu ich absencie po prípravnom, 1. a 5. ročníku a 1 žiačke vykonať špeciálnopedagogické vyšetrenie, ktoré nebolo zrealizované.

V ďalšom ČŠPP analyzovala dokumentáciu zo psychologického vyšetrenia jedného žiaka – v predloženej dokumentácii nezistila nedostatky v použití psychodiagnostických metód a v stanovení diagnózy.

Odborná činnosť poskytovaná v 1 CPPPaP bola overená posúdením dokumentácie 12 klientov, ktorí navštevovali prípravný ročník v ŠZŠ. Odborníčka z praxe na základe analýzy dokumentácie zistila, že 10 žiakom boli vykonané iba vyšetrenia školskej zrelosti, bez zrealizovaného psychologického vyšetrenia a stanovenia aktuálnych mentálnych schopností a v prípade 2 žiakov zrealizovali psychologické vyšetrenia bez stanovenia MP (aktuálne intelektové schopnosti žiakov sa nachádzali v pásme podpriemeru a v nižšom pásme normy) s odporúčením dvoch rôznych typov konkrétnych škôl, pričom pri každej z daných škôl museli byť splnené iné podmienky na prijatie. Jeden z týchto žiakov bol diagnostikovaný v zariadení výchovného poradenstva a prevencie, ale klinickým psychológom. Na základe zistení odborníčka z praxe odporučila odborným zamestnancom zariadenia vykonať psychologické vyšetrenia na zistenie aktuálnych mentálnych schopností žiakov a v záveroch diagnostických správ jasne stanoviť odporúčanie pre ich ďalšie vzdelávanie bez uvedenia konkrétnej ŠZŠ alebo ZŠ.

Odborníčky z praxe uvádzali, že väčšina správ zo psychologických vyšetrení nebola štruktúrovaná v súlade s odporúčaním Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Správy



neobsahovali potrebné náležitosti – *neuvádzali použité metódy, odporúčaný variant vzdelávania, formulovali nejednoznačné závery, odporúčali konkrétne ŠZŠ s uvedenými adresami alebo odporúčali vzdelávanie niektorým žiakom v ŠZŠ aj napriek určenému normointelektu. Iné nedostatky súviseli s nekomplexným vedením dokumentácie klientov, chýbajúcimi osobnými spismi, informovaným súhlasom na diagnostické vyšetrenie, žiadosťou o zaradenie do ich starostlivosti, chýbajúcim súhlasom so spracovaním osobných údajov. Ďalším nedostatkom bolo uloženie dokumentácie klientov mimo priestorov poradenského zariadenia. Z komparácie predložených spisov a testových materiálov so správami z diagnostických vyšetrení vyplynulo, že v spisovej dokumentácii sa záznamové hárky z psychologického vyšetrenia vôbec nenachádzali alebo v nich boli iba niektoré, čo neumožnilo spätne overiť správnosť použitých diagnostických nástrojov pri stanovení diagnózy klientov. Ojedinelé nedostatky sa vyskytli v rozdielnosti dátumov realizovaných psychologických vyšetrení uvedených v správe a na záznamových hárkoch s negatívnym dosahom na posudzovanie výkonov vzhľadom na fyziologický vek dieťaťa.*

Celkovo bola vykonaná **analýza** dokumentácie **42** klientov. Len **5** klientov (12 %) malo dokumentáciu vypracovanú *bez nedostatkov*. Dokumentácia **37** klientov vykazovala **nedostatky**, z tohto dôvodu odborníci z praxe nariadili **24** z nich *nezávislé vyšetrenie v inom poradenskom zariadení*.

Na základe zistení z inej vykonanej tematickej inšpekcie v jednej ZŠ boli ŠŠI zistené skutočnosti týkajúce sa rozdeľovania žiakov zo SZP, pochádzajúcich z MRK do tried podľa etnickej príslušnosti. Pritom oddeleným vzdelávaním škola neumožnila časti žiakov z MRK byť súčasťou hlavného vzdelávacieho prúdu spolu s ostatnými žiakmi. Takýto postup organizácie vyučovania niesol znaky segregácie, čo je v rozpore s princípmi VaV podľa školského zákona. Štátna školská inšpekcia nariadila škole prijať opatrenia, ktoré smerovali k odstráneniu dovtedajšieho segregovaného vzdelávania žiakov z MRK. Pri kontrole plnenia tohto opatrenia bolo zistené, že uvedená skupina žiakov sa vzdeláva v špeciálnych triedach. ŠŠI nariadila overiť psychologické vyšetrenia zamerané na posúdenie úrovne rozumových schopností 62 žiakov zo SZP, pochádzajúcich z MRK. Diagnostické vyšetrenia vykonalo súkromné CPPPpP a všetkým uvedeným žiakom diagnostikovali MP – z tohto dôvodu ich zaradili do špeciálnych tried. O vykonanie nezávislého kontrolného psychologického vyšetrenia ŠŠI požiadala dve CPPPpP. Psychológovia na základe kontrolných vyšetrení konštatovali, že psychologické vyšetrenie všeobecných rozumových schopností žiakov ZŠ, ktoré uskutočnili psychológovia súkromného CPPPpP, boli realizované postupmi a testovými metodikami, ktoré neboli vhodné pre žiakov zo SZP, pochádzajúcich z MRK. Vyjadrili sa, že nedostatky v procese psychologického vyšetrenia žiakov nemožno považovať za náhodné, ale systematické, ktoré negatívne ovplyvňujú presnosť a spoľahlivosť takto získaných výsledkov. Preto závery, ktoré stanovilo súkromné CPPPpP, nemožno považovať za dostatočne presné a spoľahlivé.

Z kontrolných vyšetrení **62** žiakov zo SZP, ktoré zrealizovali dve CPPPpP, vyplynulo, že MP bolo možné spoľahlivo potvrdiť len 6 žiakom (10 %), MP spoľahlivo vylúčili 6 žiakom (10 %) a ďalším 50 žiakom (80 %) MP nemohli spoľahlivo potvrdiť, preto odporúčali, aby sa k tejto skupine žiakov pristupovalo ako k žiakom bez MP.

### 5.3 Kontrola plnenia opatrení v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Následné inšpekcie sa vykonali v 15 ŠZŠ vo všetkých krajoch SR. Hodnotený subjekt boli štátne, s vyučovacím jazykom slovenským, 12 so sídlom v meste a 3 na vidieku. Z celkového počtu vykonaných inšpekcií sa 12 uskutočnilo po tematickej inšpekcii a 3 po následnej.

Podľa závažnosti zistení uplatnila ŠŠI 40 odporúčaní, riaditelia hodnotených subjektov prijali k zisteným nedostatkom 25 opatrení, z ktorých všetky splnili. Štátna školská inšpekcia uložila 14 opatrení, z ktorých 13 splnili a jedno opatrenie sa nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnej zmeny vzniknutej v hodnotenom subjekte.

**Tabuľka 13** *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	79					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	40		25		14	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	33	82,5 %	25	100 %	13	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		0		1	

#### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- » v *ŠkVP* (nezapracovanie osobitostí, podmienok VaV žiakov zo SZP, z MRK – absencia špecifických podmienok pre VaV, nesystematická spolupráca s odbornými zamestnancami poradenských zariadení, zákonnými zástupcami pre zabezpečenie pravidelnej školskej dochádzky; nerozpracovanie vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov; nevypracovanie UP v súlade s príslušným RUP – nevypracovanie UP pre celý stupeň vzdelávania, vlastné poznámky neboli súčasťou UP školy, absentovala informácia o účele využitia disponibilných hodín posilnených vzdelávacích predmetov, nezverejnenie ŠkVP na verejne prístupnom mieste);
- » v *riadení školy* (prijímanie žiakov do ŠZŠ bez preukázateľného zdravotného postihnutia, písomnej žiadosti zákonného zástupcu, psychologického, špeciálnopedagogického vyšetrenia, diagnostiky alebo jej verifikácie v zariadení výchovného poradenstva a prevencie; chýbajúce psychologické vyšetrenie zariadením výchovného poradenstva a prevencie; absencia správ z diagnostických vyšetrení zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia žiakov; nerešpektovanie výsledkov rediagnostického vyšetrenia a nezabezpečenie prislúchajúcej formy vzdelávania; vydanie rozhodnutia o povolení individuálneho vzdelávania bez písomnej žiadosti ich zákonného zástupcu a odporúčania všeobecného lekára pre deti a dorast; nevypracovanie individuálneho učebného plánu žiačky, ktorej riaditeľ školy z dôvodu tehotenstva a materstva povolil vzdelávanie podľa individuálneho učebného plánu; nevydanie rozhodnutia o oslobodení od povinnosti dochádzať do školy žiakom, ktorým zdravotný stav neumožňuje účasť na vzdelávaní v škole; nevypracovanie ŠP v súlade s príslušnými ustanoveniami školského zákona; nesplňanie kvalifikačných predpokladov na výkon pracovnej činnosti PZ v ŠZŠ);
- » v *zabezpečení podmienok VaV* (nevytvorenie podmienok pre vzdelávanie žiakov s ťažkým stupňom MP a pre žiakov s viacnásobným postihnutím prostredníctvom IVP; nenapĺňanie práv žiakov so ŠVVP vo VaV aplikáciou špecifických metód; nezabezpečenie organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti školy v súlade s právnymi predpismi – z priestorových dôvodov nebolo možné zabezpečiť vyučovanie pre všetkých žiakov v dopoludňajších hodinách – zmenové vyučovanie nebolo ukončené v popoludňajších hodinách najneskôr

do 17.00 hodiny; nedodržanie psychohygienických požiadaviek žiakov 4. ročníka počtom hodín v jednom slede; nedodržanie zákonom stanoveného najvyššieho počtu žiakov v oddelení ŠKD).

**Akceptovanie** 82,5 % uložených odporúčaní sčasti prispelo k skvalitneniu v oblasti riadenia školy aj k zlepšeniu podmienok VaV.

**Neakceptovanie** 17,5 % uložených odporúčaní malo vplyv na pretrvávajúce nedostatky vo vedení pedagogickej dokumentácie a dokumentácie žiakov v ŠZŠ.

**Splnenie** všetkých prijatých opatrení zo strany hodnotených subjektov a uložených opatrení ŠŠI je predpokladom, že dôjde k uplatneniu a dodržiavaniu právnych predpisov pri prijímaní žiakov do ŠZŠ i podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu.

#### 5.4 Kontrola plnenia opatrení v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Následné inšpekcie sa vykonali v 5 školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v štyroch krajoch SR (Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky a Košický kraj), z nich 3 v ČŠPP (2 štátne a 1 súkromné) a 2 v CPPPaP (2 štátne zariadenia). Následné inšpekcie sa uskutočnili po tematickej inšpekcii.

Podľa závažnosti zistení uplatnila ŠŠI 17 odporúčaní, riaditelia hodnotených subjektov prijali k zisteným nedostatkom 8 opatrení.

**Tabuľka 14** *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	25					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	17		8		0	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	13	76,5 %	7	87,5 %	0	0 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		0		0	

#### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

» vo vzťahu k odbornej činnosti (nezabezpečenie osobných spisov klientov pred ich zneužitím; chýbajúce žiadosti zákonného zástupcu dieťaťa v osobných spisoch klientov, nearchivovanie jednotlivých zložiek z diagnostických vyšetrení, absentovanie opisu vyhodnotenia a základných údajov o klientovi v diagnostických hárkoch; absentovanie jednoznačného potvrdenia zdravotného postihnutia; nevybavenie centier adekvátnymi batériami diagnostických testov; absencia záznamových hárkov o odbornej činnosti; nevhodné používanie psychodiagnostických metód a testov pri odborných psychodiagnostických vyšetreniach, v dôsledku čoho neboli jasne stanovené odporúčania pre ďalšie vzdelávanie žiakov).

**Akceptovanie** 76,5 % uložených odporúčaní do istej miery prispelo k skvalitneniu a zefektívneniu odbornej činnosti v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

**Neakceptovanie** 23,5 % uložených odporúčaní malo vplyv na pretrvávajúce nedostatky vo vybavení poradenských zariadení už existujúcimi batériami diagnostických testov.

**Splnenie** 87,5 % prijatých opatrení zo strany hodnotených subjektov čiastočne prispelo k uplatneniu a dodržiavaniu právnych predpisov. Neakceptovanie 12,5 % prijatých opatrení malo naďalej negatívny vplyv na poskytovanie odbornej činnosti v školskom zariadení výchovného poradenstva a prevencie.

## 6. Základné umelecké školy

### 6.1 Stav základného a odporúčaného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a personálneho zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu

Vykonaných bolo **16** tematických inšpekcií, v 6 štátnych a v 10 súkromných ZUŠ. Vyučovací jazyk slovenský malo **14** ZUŠ a slovenský a maďarský jazyk 2 subjekty. Navštevovalo ich spolu **6 596** detí a žiakov.

Základné priestorové podmienky a materiálno-technické a personálne zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu pre ZUŠ boli kontrolované na všetkých zriadených pracoviskách a vo všetkých zriadených umeleckých odboroch individuálneho aj kolektívneho vyučovania. Výchovno-vzdelávací proces sa realizoval v 305 učebniach pre *teoretické* a *praktické* vyučovanie na hlavných i **44** elokovaných pracoviskách, z ktorých **13** nebolo zaradených do Siete škôl a školských zariadení v SR. Väčšina škôl mala hlavné pracoviská vo vlastných priestoroch, časť v prenajatých objektoch. Elokované pracoviská sa zväčša nachádzali v budovách MŠ, ZŠ, SŠ, z menšej časti v budovách miest a obcí.

Výchovu a vzdelávanie zabezpečovalo **258** interných a **67** externých PZ. V tanečnom odbore vyučovalo 36 PZ, z nich **59 %** spĺňalo **kvalifikačné predpoklady** a osobitné kvalifikačné požiadavky, vo výtvarnom odbore 36 PZ, z nich **92 %** spĺňalo kvalifikačné predpoklady, v literárno-dramatickom odbore bol edukačný proces zabezpečený 14 PZ, z nich **93 %** spĺňalo kvalifikačné predpoklady a v hudobnom odbore pracovalo 239 PZ, z nich spĺňalo kvalifikačné predpoklady **86 %**. V 8 kontrolovaných ZUŠ vedúci PZ spĺňali zákonom stanovené požiadavky na výkon riadiacej funkcie v zmysle platných právnych predpisov, nedostatky sa vyskytli v **50 %** škôl (nesplňanie zákonom stanovených požiadaviek na výkon riadiacej funkcie; neabsolvovanie funkčného alebo funkčného inovačného vzdelávania; nevykonanie 1. atestácie). V **38 %** subjektov sa zistili tiež **nedostatky** v zabezpečení odbornosti vyučovania (odbornosť vyučovania zaistená na menej ako 70 %).

Požiadavky základného *priestorového zabezpečenia pre teoretické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch stanovené normatívom v literárno-dramatickom odbore splnili všetky ZUŠ (vrátane elokovaných pracovísk) a v hudobnom odbore 93 % pracovísk.

Požiadavky základného *priestorového zabezpečenia pre praktické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch stanovené normatívom v hudobnom odbore splnilo 98 %, v literárno-dramatickom odbore 93 %, v tanečnom odbore 91 % a vo výtvarnom odbore 79 % pracovísk.

*Materiálno-technické zabezpečenie pre teoretické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch, ktoré stanovoval normatív, splnilo v literárno-dramatickom odbore 79 % a v hudobnom odbore len 55 % pracovísk.

*Materiálno-technické zabezpečenie pre praktické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch, ktoré stanovoval normatív, splnilo v literárno-dramatickom odbore 71 %, v hudobnom odbore 61 % ZUŠ, v tanečnom odbore 49 % a vo výtvarnom odbore iba 35 % pracovísk.

V subjektoch poskytujúcich základné umelecké vzdelávanie spĺňalo **92 %** kontrolovaných pracovísk požiadavky základného **priestorového zabezpečenia** (najlepšia situácia sa javí v literárno-dramatickom odbore) a **56 %** pracovísk **materiálno-technického zabezpečenia** (najhorší stav bol zistený vo výtvarnom a v tanečnom odbore vrátane elokovaných pracovísk).

Počas realizácie inšpekčných výkonov v kontrolovaných subjektoch boli zistené ďalšie negatívne skutočnosti týkajúce sa nezabezpečenia VaV v súlade s platnými RUP (nezabezpečenie dostatočného počtu PZ k počtu vzdelávaných žiakov, nezaradenie niektorých predmetov

a nedodržanie týždennej časovej dotácie hodín, nevypracovanie UP pre prípravné a základné štúdium v zriadených odboroch); rozdielného uvádzania štatistických údajov o počte žiakov a ich evidovania v pedagogickej dokumentácii školy.

Štátna školská inšpekcia **upozornila 11** zriaďovateľov škôl na porušenie právnych predpisov, ktorých odstránenie patrilo do ich kompetencie. Boli požiadaní o zosúladenie súčasného stavu so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi. Zriaďovatelia 2 subjektov zaslali spätnú väzbu o akceptácii upozornení a riešení zistených nedostatkov, ostatné upozornenia týkajúce sa zistených nedostatkov sú v štádiu riešenia a ich odstránenie bude predmetom následných inšpekcií v nasledujúcom školskom roku.

## 6.2 Kontrola plnenia opatrení

V ZUŠ bolo vykonaných **20** následných inšpekcií v **12** štátnych, **7** súkromných a **1** cirkevnej škole. Po tematických inšpekciách bolo realizovaných **16** inšpekcií a **4** boli uskutočnené opätovne po následných inšpekciách. S vyučovacím jazykom slovenským bolo 18 subjektov a s jazykom slovenským a maďarským boli 2 ZUŠ.

**Tabuľka 15** Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení

Spolu	67					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	6		55		6	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	3	60 %	46	92 %	4	66,7 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	1		5		0	

Z dôvodu organizačných zmien vo vyučovacom procese sa nedalo hodnotiť 1 odporúčanie a 5 prijatých opatrení.

### Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- » v *škVP* (nevypracovanie UP, nezariadenie všetkých povinných predmetov v UP v hudobnom odbore, nevypracovanie UO v hudobnom odbore pre individuálne vyučovanie hry na nástrojoch, nevypracovanie alebo neaktualizovanie poznámok k UP v zriadených odboroch);
- » v *riadení školy* (spájanie predmetov a ročníkov do spoločných skupín, nedodržanie časovej dotácie hodín niektorých predmetov, organizovanie vzdelávania podľa UP, ktorý bol v rozpore s RUP, vyučovanie v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby zriadeného bez súhlasu MŠVVaŠ SR);
- » v *zabezpečení podmienok VaV* (nevykonanie 1. atestácie a neabsolvovanie funkčného vzdelávania vedúcimi PZ, nezabezpečenie odbornosti vyučovania vhodným prerozdelením úväzkov, neplnenie kvalifikačných predpokladov a osobitných kvalifikačných požiadaviek na výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ, nesplnenie normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v hudobnom, tanečnom, výtvarnom, literárno-dramatickom odbore a odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby na hlavných i elokovaných pracoviskách).

Zriaďovatelia 2 subjektov boli ŠŠI **upozornení** na porušenie právnych predpisov, ktorých odstránenie patrilo do ich kompetencie.

**Akceptáciou 60 %** uplatnených odporúčaní súvisiacich s prehľadným vedením pedagogickej



a ďalšej dokumentácie sa skvalitnila jej administratívna úroveň a funkčnosť.

**Splnením** 67 % uložených opatrení ŠŠI a 92 % prijatých opatrení zo strany kontrolovaných subjektov sa zlepšila kvalita riadenia škôl, úroveň spracovania ŠkVP i zabezpečenie podmienok vedúcich k zlepšeniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

**Nesplnením** 33 % opatrení uložených ŠŠI a 8 % opatrení prijatých zo strany kontrolovaného subjektu pretrvávali nedostatky súvisiace s nešpecifikovaním poznámok k organizácii vyučovania; so zaradením spojeného vyučovania hudobnej náuky v dvoch po sebe nasledujúcich ročníkoch prvej časti I. stupňa vzdelávania a v druhej časti I. stupňa základného štúdia v rozpore s poznámkami RUP v hudobnom odbore; nezaradením predmetu štvorročná hra alebo inštrumentálneho sprievodu, alebo komornej hry do rozvrhu hodín podľa študijného zamerania hry na nástroje v rozpore s RUP; s nezabezpečením odbornosti vyučovania, ako aj s neplnením normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia vrátane elokovaných pracovísk.

## 7. Spoločné úlohy

### 7.1 Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň dosiahnutých kompetencií žiakov končiacich ročníkov v oblasti prírodovednej gramotnosti v základných školách a na gymnáziách

*Prírodovedná gramotnosť je spôsobilosť využívať prírodovedné vedomosti, klásť otázky a na základe dôkazov vyvodzovať závery, ktoré vedú k porozumeniu podstaty problémov a uľahčujú rozhodovanie týkajúce sa sveta prírody a zmien, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej činnosti.*

V nadväznosti na inšpekcie vykonané v predchádzajúcom školskom roku, ktoré boli zamerané na identifikáciu faktorov ovplyvňujúcich mieru úspešnosti žiakov v teste orientovanom na zistenie ich kompetencií v PG, sa v aktuálnom školskom roku v rámci priameho pozorovania vyučovacieho procesu predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* hlbšie skúmali niektoré z identifikovaných faktorov. Na základe posudzovania podmienok VaV v reálnom školskom prostredí boli podrobnejšie skúmané aj ďalšie faktory, ktoré mohli mať vplyv na mieru rozvíjania PG. Cieľom prírodovedného vzdelávania je prírodovedne gramotný človek oplývajúci vedomosťami, zručnosťami, postojmi, teda človek kompetentný plnohodnotne využívať svoje schopnosti a spôsobilosti v pracovnom, spoločenskom a osobnom živote. Sledované prírodovedné predmety FYZ, CHE, BIO majú spoločný cieľ a úlohu – podporovať rozvíjanie žiackych bádateľských spôsobilostí, schopnosti pozorovať, merať, experimentovať a získané údaje spracovávať. Zároveň prispievajú k rozvíjaniu manuálnych a technických zručností žiaka, k schopnosti formulovať hypotézy, tvoriť závery a zovšeobecnenia.

#### 7.1.1 Základné školy

Tematická inšpekcia sa vykonala v 28 vybraných ZŠ, z nich bolo 27 s vyučovacím jazykom slovenským a 1 s vyučovacím jazykom slovenským/maďarským, 24 štátnych, 3 cirkevné, 1 súkromná. V meste i na vidieku sídlilo po 14 škôl. V záujme získania relevantných odpovedí na otázky, aké faktory a do akej miery ovplyvňovali úroveň dosiahnutých kompetencií žiakov v PG, boli počas inšpekčného výkonu uplatnené metóda priameho pozorovania na hodinách predmetov FYZ, CHE, BIO, rozhovory s vedúcimi PZ, administrované dotazníky pre učiteľov prírodovedných predmetov a žiakov.

Subjekty, v ktorých sa inšpekcie vykonali, boli vybrané na základe dosiahnutej úspešnosti žiakov v teste z PG. Test bol vypracovaný v spolupráci s NÚCEM a v školskom roku 2018/2019 administrovaný školskými inšpektormi v 194 ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským. Obsah jeho úloh vychádzal z očakávaní, ktoré vymedzoval ŠVP v nadväznosti na ciele vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Úlohy mapovali 5 tematických oblastí: **Človek a zdravie; Človek a pohyb; Energia okolo nás; Globálne problémy, klimatické zmeny; Človek a technológie**. Boli zamerané v rámci dimenzií kognitívnych procesov na porozumenie, aplikáciu, analýzu. V každej zo škôl sa testovania zúčastnili žiaci jednej triedy. Celková priemerná úspešnosť 2 797 žiakov 9. ročníka v teste dosiahla úroveň 50,6 %.

**Tabuľka 16** Priemerná úspešnosť žiakov v PG v jednotlivých oblastiach a celkovo za SR

Sledované oblasti	úspešnosť
1. Človek a zdravie	56,6 %
2. Človek a pohyb	79,4 %
3. Energia okolo nás	35,5 %
4. Globálne problémy, klimatické zmeny	44,9 %
5. Človek a technológie	51,7 %
<b>Celková priemerná úspešnosť</b>	<b>50,6 %</b>

### Faktory podmienajúce úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov identifikované pri analýze testovania v školskom roku 2018/2019

Súčasne s vyhodnotením výsledkov testov z PG a analýzou ďalších zistení získaných z dotazníkov zadaných žiakom a učiteľom boli identifikované viaceré faktory, ktoré významne alebo menej významne ovplyvňovali úspešnosť žiakov v teste. Medzi vopred identifikované faktory patrili: sídlo školy (mesto/vidiek), zriaďovateľ školy (štátna/súkromná/cirkevná), priestorové podmienky existencia/neexistencia odborných učební, materiálno-technické vybavenie, posilnenie vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* disponibilnými hodinami, miera odbornosti vyučovania predmetov BIO, CHE, FYZ. Ich vplyv na dosiahnutú úroveň žiakov v teste z PG sa však nepreukázal alebo bol menej významný.

Výkon v teste z PG niektorých žiakov nezodpovedal ich klasifikácii:

» chlapci s tým istým stupňom klasifikácie výborný dosiahli vyššiu úspešnosť ako dievčatá.

Ďalej možno konštatovať, že sa učiteľom nedarilo v edukácii eliminovať tradičné stereotypy o spoločenských rolách mužov a žien vo vzťahu k ich profesionálnej budúcnosti. Pedagógovia na hodinách prírodovedných predmetov priaznivejšie klasifikovali dievčatá, najmä pre ich pozitívnejší vzťah k plneniu si povinností. Pri hodnotení viac uprednostňovali ich schopnosť memorovať učivo ako schopnosť logicky uvažovať:

» dievčatá dosiahli celkovo nižšiu priemernú úroveň (49 %) v teste ako chlapci (52,2 %).

Výsledky testovania PG potvrdili, rovnako ako zistenia z finančnej a čitateľskej gramotnosti, pretrvávajúci negatívny vplyv sociálnoekonomického a kultúrneho statusu rodiny na vzdelávacie výsledky žiakov:

» žiaci z MRK dosiahli v teste výrazne horšiu priemernú úspešnosť než ostatní žiaci.

Analýzou odpovedí žiakov v dotazníkoch sa zistilo, že ich vzdelávacie výsledky a výkony v prírodovedných predmetoch výrazne pozitívne ovplyvňovala správna motivácia, aktívne uplatňovanie foriem zážitkového, bádateľského a experimentálneho vyučovania obsahu vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*:

» dosiahnutá úroveň žiakov v teste bola výrazne podmienená ich vzťahom k jednotlivým prírodovedným predmetom,

» vzťah žiakov k predmetom BIO, CHE, FYZ bol významne ovplyvňovaný uplatňovanými metódami a formami práce (objavovanie, bádanie, skúmanie) na vyučovacích hodinách,

» v triedach, v ktorých vyučovali učitelia prírodovedných predmetov aktívne a so záujmom sa zúčastňujúci vzdelávaní zameraných na rozvíjanie svojich špecifických a univerzálnych profesijných kompetencií, dosahovali žiaci lepšie výsledky.

Na základe uvedených zistení sa počas tematickej inšpekcie v aktuálnom školskom roku sledovali vybrané faktory a zisťovalo sa, do akej miery ovplyvňovali úroveň rozvíjania kompetencií žiakov v oblasti PG:

» sídlo a veľkosť školy, zriaďovateľ,

» priestorové podmienky škôl – existencia odborných učební,

» materiálno-technické vybavenie škôl,

» vypracovanie stratégie rozvíjania PG, posilnenie vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* disponibilnými hodinami, delenie žiakov na skupiny,

» vplyv socioekonomického a kultúrneho statusu rodiny na vzdelávacie výsledky žiakov,

» miera odbornosti vyučovania predmetov BIO, CHE, FYZ,

- » záujem učiteľov prírodovedných predmetov o ďalšie vzdelávanie,
- » uplatňovanie inovatívnych a bádateľských metód a foriem práce,
- » formovanie pozitívneho vzťahu žiakov k predmetom BIO, CHE, FYZ, vzbudzovanie záujmu jednotlivcov o ekologické, environmentálne a prírodovedné témy,
- » uplatňovanie účinných foriem motivovania žiakov, vrátane žiakov z MRK k získavaniu bádateľských zručností v záujmových útvaroch či k účasti na predmetových súťažiach, olympiádach, projektoch.

### Charakteristika škôl

Vybrané ZŠ boli z dôvodu objektívnejšej identifikácie faktorov ovplyvňujúcich úroveň kompetencií žiakov rozdelené do 2 skupín.

Skupinu úspešných škôl tvorili subjekty, v ktorých úroveň kompetencií žiakov 9. ročníka dosiahla v teste najvyššie hodnoty v intervale od **48,3 %** do **72,7 %**. Z 15 plnoorganizovaných ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským bolo 8 mestských a 7 so sídlom na vidieku, 1 cirkevná a 1 súkromná škola. Najviac ZŠ (spolu 13) patrilo do skupiny škôl malých (v 9. ročníku bolo najviac 22 žiakov) a stredných (počet žiakov 9. ročníka sa pohyboval medzi 23 až 44) a 2 do skupiny veľkých (v 9. ročníku bolo viac ako 44 žiakov). Celkovo evidovali **4 387** žiakov, z nich **240** so ZZ, **8** s nadaním, **151** zo SZP a **282** z MRK. Žiaci zo SZP a z MRK tvorili **9,9 %** zo všetkých evidovaných žiakov.

Skupinu menej úspešných škôl tvorili subjekty, v ktorých žiaci dosiahli v testovaní horšie výsledky, ich úspešnosť sa pohybovala v intervale od **24,7 %** do **42,2 %**. Z 13 plnoorganizovaných ZŠ bolo 12 s vyučovacím jazykom slovenským a 1 s vyučovacím jazykom slovenským/maďarským, 6 bolo situovaných v meste (z nich boli 2 cirkevné) a 7 na vidieku. Najviac ZŠ patrilo do skupiny škôl malých a stredných (po 5) a 3 boli veľké. Subjekty evidovali **4 568** žiakov, z nich **384** so ZZ, **2** s nadaním, **529** zo SZP a **1 655** z MRK. Žiaci zo SZP a z MRK tvorili takmer polovicu – **47,8 %** z celkového počtu žiakov.

Medzi oboma skupinami škôl neboli významné rozdiely vo veľkosti, v type sídla či zriaďovateľa. Výrazný rozdiel bol v počte evidovaných žiakov so ZZ, zo SZP a z MRK.

**Tabuľka 17** *Prehľad úspešných a menej úspešných škôl z hľadiska veľkosti, zriaďovateľa, sídla*

Školy	Veľkosť			Zriaďovateľ			Sídlo	
	malá	stredná	veľká	štátne	cirkevné	súkromné	mesto	vidiek
Úspešné	7	6	2	13	1	1	8	7
Menej úspešné	5	5	3	11	2	0	6	7

**Tabuľka 18** *Prehľad úspešných a menej úspešných škôl z hľadiska počtu žiakov*

Školy	Počet žiakov				
	spolu	so ZZ	zo SZP	z MRK	s nadaním
Úspešné	4 387	240	151	282	8
Menej úspešné	4 568	384	529	1 655	2



### Skutočnosti potencionálne ovplyvňujúce úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov

V skupine úspešných škôl mala polovica vypracovanú *stratégiu rozvíjania PG* a plán aktivít na podporu jej rozvoja. Ciele stratégie boli konkretizované posilnením vyučovania prírodovedných predmetov disponibilnými hodinami, pričom sa využila možnosť rozšírenia obsahu učiva v ich učebných osnovách (BIO – 7 škôl, CHE – 6 a FYZ – 3). V niektorých školách navýšenie časovej dotácie slúžilo na posilnenie experimentálnych činností, projektových prác, na utvrdenie učiva (BIO – 8, menej CHE a FYZ rovnako v 6 ZŠ). Ojedinele sa predmety CHE a FYZ vyučovali v rozsahu stanovenom rámcovým UP. Nový predmet s prírodovedným zameraním (mladý záchranár, environmentálna výchova) zaviedli v 2 subjektoch. Ciele prierezových tém environmentálna výchova, ochrana života a zdravia boli zakomponované do UO obsahovo blízkych predmetov, plnili sa aj prostredníctvom projektov, organizovaním kurzov, seminárov. V 5 ZŠ v súlade s poznámkami v UP sa triedy s vyšším počtom žiakov delili na skupiny, v ďalších, z dôvodu ich nižšieho počtu v triedach, takúto organizáciu vzdelávania nevyužívali. Zistenia z priameho pozorovania edukácie na 155 hodinách predmetov BIO, CHE a FYZ preukázali, že triedy boli delené na skupiny na 23 % hodín. Kontrolná činnosť vedúcich PZ sa v 10 subjektoch zamerala aj na sledovanie rozvíjania PG. Záznamy z vyučovacích hodín o jej overovaní väčšina z nich nepredložila. Iba v 2 subjektoch k zisteným nedostatkom (nevyužívanie digitálnych technológií, absencia práce žiakov s učebnými pomôckami, prevaha verbalizmu) prijali opatrenia na ich odstránenie, ich účinnosť však ďalej nesledovali a nevyhodnocovali.

V skupine menej úspešných škôl mala tretina z nich spracovaný plán aktivít na podporu rozvíjania PG. Disponibilné hodiny využili na posilnenie vyučovania predmetov BIO v 4 školách, CHE v 1 a FYZ v 3. Rozšírili obsah ich učiva v UO a vypracovali k pridaným témam výkonové štandardy. V ďalších subjektoch tiež posilnili vyučovanie (BIO – 7 ZŠ, FYZ – 4 a CHE – 1), zvýšenie časovej dotácie predmetov však slúžilo iba na opakovanie a upevňovanie učiva. Nový predmet s prírodovedným zameraním (fenomény sveta, environmentálna výchova) zaviedli v 2 subjektoch. Prierezové témy environmentálna výchova, ochrana života a zdravia boli implementované do tematických výchovno-vzdelávacích plánov obsahovo blízkych predmetov. Ich ciele sa plnili aj prostredníctvom projektov, besied, exkurzií. Školy nevyužili možnosť delenia tried na skupiny, a to ani pri témach, ktoré si vyžadovali nadobúdanie a overovanie praktických zručností. Túto skutočnosť potvrdili aj zistenia ŠŠI z priameho pozorovania vyučovania. V 2 ZŠ s prevahou žiakov z MRK sa zistilo, že ich odpovede súvisiace s delením tried na skupiny nekorešpondovali so skutočnosťou. V dotazníku uviedli, že sa ich trieda na vyučovaní prírodovedných predmetov delila na skupiny *skoro stále* 5 %, *často* 12 %, *zriedka* 25 %, pričom školy nemali zriadenú odbornú učebňu a žiaci sa na sledovaných hodinách nikdy nedelili na skupiny. Viacerí z nich nevedeli na otázky odpovedať, nerozumeli textu alebo niektorým pojmom, do rómskeho jazyka im znenie otázok prekladal pedagogický asistent. Kontrolná činnosť vedúcich PZ bola iba v 6 subjektoch zameraná na sledovanie rozvíjania PG. Z predložených záznamov z vyučovacích hodín vyplynulo, že dokázali výrazné nedostatky v práci vyučujúcich i žiakov odhaliť a pomenovať (slabá aktivita žiakov, neefektívne písanie poznámok, absencia zadávania problémových úloh, tradičná forma výučby), ale adekvátne opatrenia na ich odstránenie neprijali a učitelia zistené nedostatky v edukácii neodstránili. Úroveň vyučovania prírodovedných predmetov oslaboval nízky záujem riaditeľov a PZ o rozvíjanie PG a nevypracovanie stratégie jej rozvíjania; nevyužívanie disponibilných hodín na rozšírenie obsahu UO v prírodovedných predmetoch; nedelenie tried na skupiny pri témach, ktoré si vyžadovali nadobúdanie a overovanie praktických zručností; chýbajúca sebareflexia a nezáujem PZ zvyšovať kvalitu vyučovacieho procesu (odstránením nedostatkov zistených kontrolnou činnosťou v edukácii).

## Podmienky výchovy a vzdelávania zabezpečené školami

### Personálne podmienky škôl

V úspešných i v menej úspešných školách boli počty odborne odučených hodín v predmetoch BIO a CHE temer rovnaké. Významnejší rozdiel v počte odborne odučených hodín v neprospech úspešných škôl bol vo vyučovaní predmetu FYZ. Personálne zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie prírodovedných predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* čiastočne ovplyvňovalo rozvíjanie PG žiakov najmä v skupine menej úspešných škôl.

**Tabuľka 19** Prehľad o počte vykonaných priamych pozorovaní a odbornosti vyučovania sledovaných predmetov

Celkový počet vykonaných priamych pozorovaní a odbornosť vyučovania		Úspešné školy				Menej úspešné školy			
		155				139			
		Počet hodín odučených				Počet hodín odučených			
		odborne		neodborne		odborne		neodborne	
Sledované predmety	BIO	52	93 %	4	7 %	44	94 %	3	6 %
	CHE	30	65 %	16	35 %	28	62 %	17	38 %
	FYZ	33	62 %	20	38 %	37	79 %	10	21 %
	spolu	115	73 %	40	27 %	109	78 %	30	22 %

Pedagogickí zamestnanci sa iba sporadicky zúčastňovali školení a seminárov, podľa nich nebola ponuka vzdelávacích aktivít dostatočná. Aj v činnosti PK absentovalo zaraďovanie interného vzdelávania so zreteľom na rozvoj PG žiakov. V úspešných školách sa ďalšieho vzdelávania zameraného na uplatňovanie moderných a inovatívnych metód a foriem práce v edukácii prírodovedných predmetov zúčastnila menej ako polovica učiteľov (41 % – BIO, 38 % – CHE a 46 % – FYZ). Absolvované vzdelávanie považovali za obsahovo kvalitné a napomáhajúce im v ich ďalšej pedagogickej činnosti.

V menej úspešných školách absolvovalo ďalšie vzdelávanie s podobným zameraním málo učiteľov (24 % – BIO, 29 % – CHE a 36 % – FYZ). Nízky záujem pedagógov o ďalšie vzdelávanie zamerané na získavanie zručností v zavádzaní moderných, inovatívnych metód a foriem práce sa negatívne prejavil v edukácii prevahou uplatňovania monologických metód, diktovaním poznámok, nízkou mierou uplatňovania bádateľsky orientovaných metód.

### Priestorové a materiálno-technické vybavenie

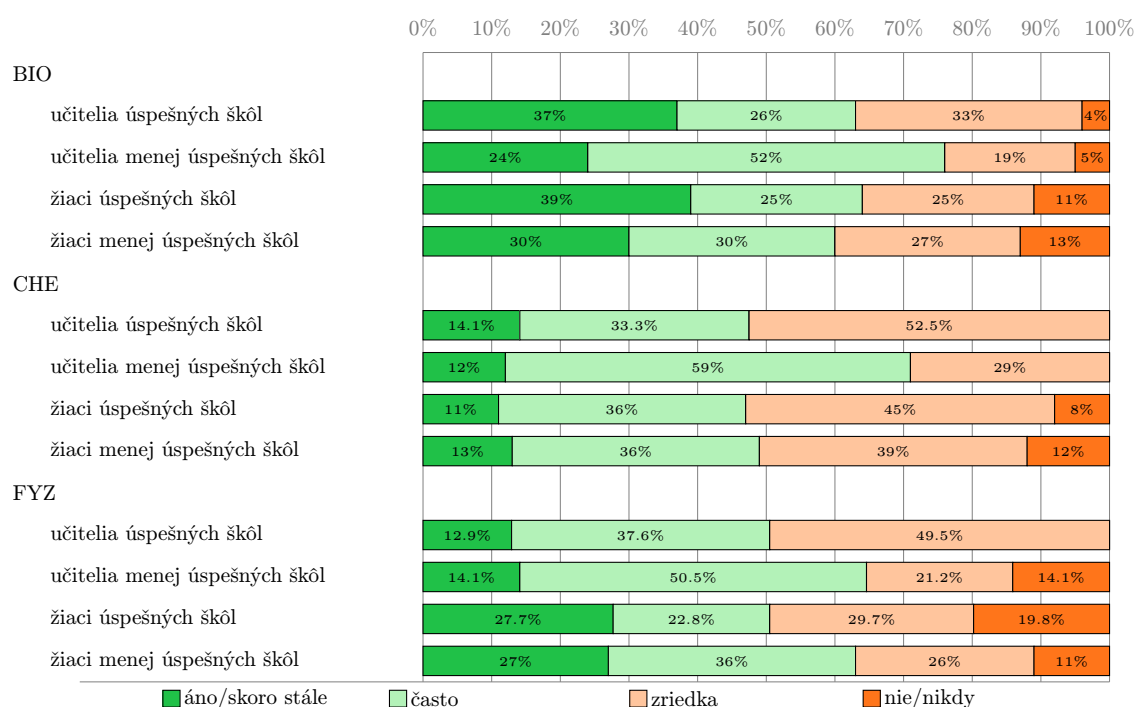
Priaznivé priestorové podmienky pre zabezpečenie edukácie prírodovedných predmetov vytvorili v 2 ZŠ zo skupiny úspešných škôl. Zriadili samostatné odborné učebne na vyučovanie BIO, CHE a FYZ, v ktorých názorne odučili všetky tematické celky, vykonávali demonštračné pokusy a žiakom umožňovali pracovať, bádať samostatne alebo experimentovať v skupinách. Iba jedna zo ZŠ disponovala aj počítačom podporovaným laboratóriom. V 8 subjektoch zriadili spoločnú odbornú učebňu pre všetky prírodovedné predmety, ktorej vybavenie umožňovalo realizovať jednoduché experimentálne činnosti. V 5 školách vyučovali predmety iba v klasických triedach. Vo viacerých subjektoch využívali na vyučovanie predmetov v záujme názornejšej edukácie iba zriedka vybudované počítačové učebne a iné priestory.

V 3 ZŠ zo skupiny menej úspešných zriadili odborné učebne na vyučovanie BIO, CHE a FYZ. Ich priestory umožňovali názorne odučiť všetky tematické celky, vykonávať demonštračné pokusy a žiakom samostatne aj v skupinách bádať, experimentovať. V 2 subjektoch zriadili spoločnú odbornú učebňu pre prírodovedné predmety, ktorej vybavenie umožňovalo odučiť všetky tematické celky z BIO a CHE. V ostatných školách vyučovali sledované predmety v klasických triedach, ktoré nespĺňali požiadavky odbornej učebne. Priestorové podmienky týchto škôl

neumožňovali zriadiť ani kabinety či sklady vyučovacích pomôcok. V jednej škole nemali zriadené odborné učebne najmä z dôvodov vysokého počtu žiakov (1 098) a realizovania vyučovania v dvoch budovách a v dvoch zmenách. Učitelia v dotazníku uviedli, že iba zriedka využívali aj iné priestory na vyučovanie, zväčša zriadenú učebňu IKT, školský pozemok. Nevybudovanie náležitých priestorových podmienok významne podporujúcich procesy nadobúdania i overovania praktických zručností v prírodovedných predmetoch, nevyužívanie aj iných priestorov mimo areálov škôl boli činiteľmi, ktoré mohli oslabovať úroveň rozvíjania pracovných kompetencií, intelektových a sociálnych spôsobilostí žiakov.

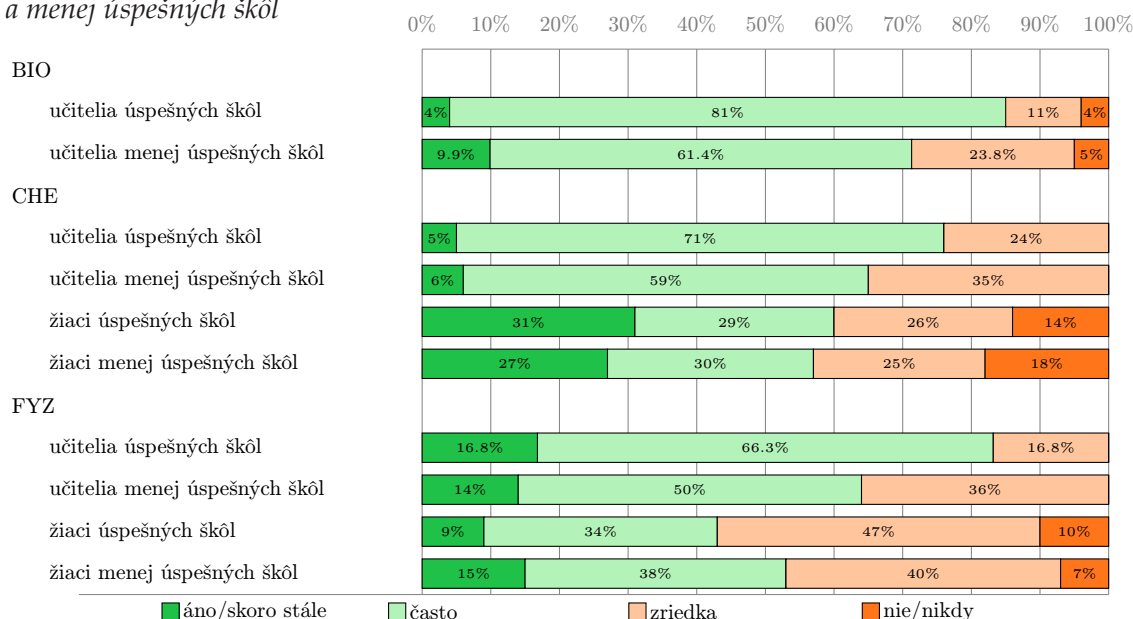
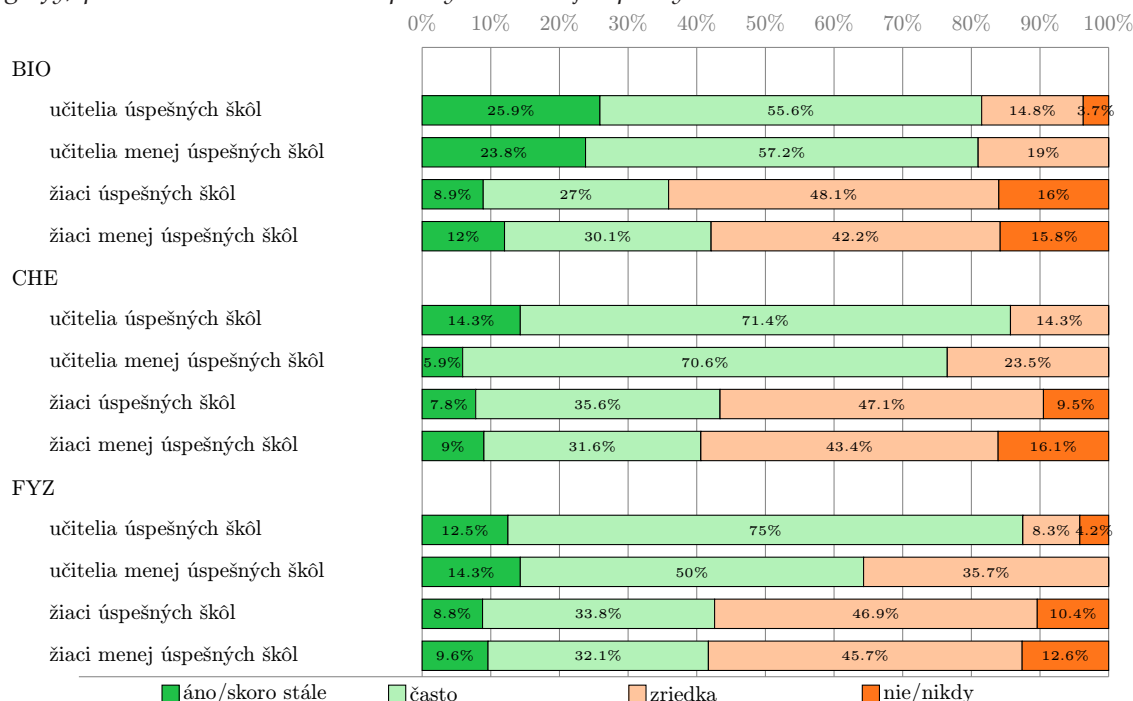
Skupina úspešných škôl disponovala dobrým materiálno-technickým vybavením, učebnými pomôckami, ktoré umožňovali učiteľom názorne vyučovať všetky tematické celky, vykonávať demonštračné pokusy. Niekde ich prípadný nedostatok kompenzovali prípravou prezentácií, obrázkov, tabuliek, schém. Školy disponovali vo vzťahu k počtu žiakov v triedach dostatočným počtom žiackych pomôcok na vykonávanie pokusov, čo im umožňovalo uskutočňovať praktické činnosti v súlade s výkonovými štandardmi. Tiež boli dobre vybavené didaktickou technikou. V dotazníku väčšina učiteľov uviedla, že na hodinách mali žiaci možnosť pracovať so základnými pomôckami, menej príležitostí pracovať s digitálnou technikou im vytvárali na hodinách FYZ a CHE.

**Graf 102** Využívanie digitálnej techniky, výučbových programov a aplikácií podľa učiteľov a žiakov úspešných a menej úspešných škôl



Žiaci v zadanom dotazníku mieru možnosti samostatnej práce s pomôckami na meranie či pozorovanie fyzikálnych a chemických javov na hodinách posudzovali kritickejšie. Mali málo príležitostí pracovať s pomôckami, vykonávať samostatnú prácu s informáciami v tabuľkách, v grafoch či schémach.

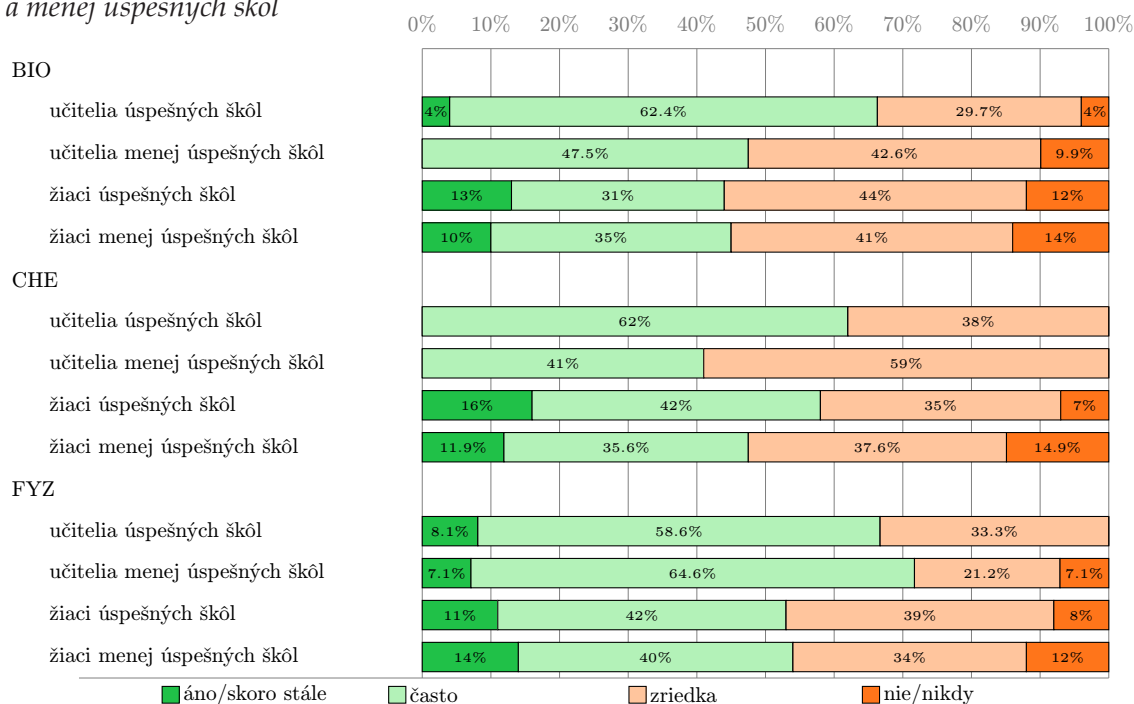
Fond učebných pomôcok v menej úspešných školách nebol dostatočný, neumožňoval názorne odučiť všetky tematické celky zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* i vykonávať demonštračné pokusy a jednoduché žiacke experimenty. Väčšina vyučujúcich považovala vybavenie učebnými pomôckami pre kreatívne vyučovanie za menej vyhovujúce.

**Graf 103** Využívanie laboratórnych a učebných pomôcok podľa učiteľov a žiakov úspešných a menej úspešných škôl**Graf 104** Využívanie samostatnej práce s informáciami (mapy, nákresy, schémy, tabuľky, grafy) podľa učiteľov a žiakov úspešných a menej úspešných škôl

Obnovenie fondu modernými pomôckami sťažovali v niektorých školách nedostatočné alebo nevyhovujúce priestorové podmienky (chýbali bezpečné priestory na uskladnenie chemických učebných pomôcok). Na vyučovanie v predmete FYZ boli k dispozícii staršie, doposiaľ však funkčné pomôcky, chýbali súpravy na demonštráciu pokusov. Ani edukácia v predmete BIO nebola zabezpečená učebnými pomôckami dostatočne, chýbali napr. podložné/krycie sklička, lupy, preparáty. Nedostatočne bolo zabezpečené aj vyučovanie v predmete CHE, chýbali základné chemikálie, laboratórne sklo, modely molekúl. Zabezpečenie kmeňových tried a kabinetov didaktickou technikou bolo vo vzťahu k obsahu vzdelávania primerané. V dotazníku väčšina učiteľov uviedla, že na hodinách mali žiaci možnosť pracovať so základnými pomôckami, menej príležitostí im však vytvárali na hodinách CHE a BIO pre samostatné vykonávanie pokusov.

Žiaci v dotazníku uviedli, že digitálnu techniku využívali menej často na hodinách CHE, samostatnú prácu s pomôckami na meranie alebo pozorovanie prírodných javov mali možnosť vykonávať na viac ako polovici hodín CHE a FYZ. Zriedka alebo vôbec nepracovali s informáciami v tabuľkách, v grafoch či v schémach. Nedostatočné materiálno-technické zabezpečenie vyučovania prírodovedných predmetov učebnými pomôckami oslabovalo komplexné rozvíjanie PG.

**Graf 105** Možnosť žiakov vykonávať pokusy, bádania, pozorovania podľa učiteľov úspešných a menej úspešných škôl



### Aktivity zamerané na rozvoj PG

V úspešných školách zvyšovanie záujmu žiakov o prírodovedné predmety pozitívne podmieňovalo organizovanie množstva rozmanitých aktivít, zapájanie jednotlivcov do predmetových olympiád, súťaží a do činnosti záujmových útvarov (v 3 ZŠ ich ponuka absentovala). Z oslovených 72 učiteľov viedlo záujmové útvary 33 % vyučujúcich BIO a CHE a 17 % FYZ. Ich činnosť bola väčšinou orientovaná na riešenie praktických úloh, vykonávanie pokusov, na prípravu žiakov na olympiády a súťaže. Celkovo evidovali subjekty v záujmových útvaroch 393 žiakov druhého stupňa, čo predstavuje iba 16 % z celkového počtu (2 447). Takmer tretina žiakov v dotazníku uviedla, že o činnosti záujmových útvarov s prírodovedným zameraním nevedela a pätina respondentov si myslela, že nemala možnosť sa do nich zapojiť.

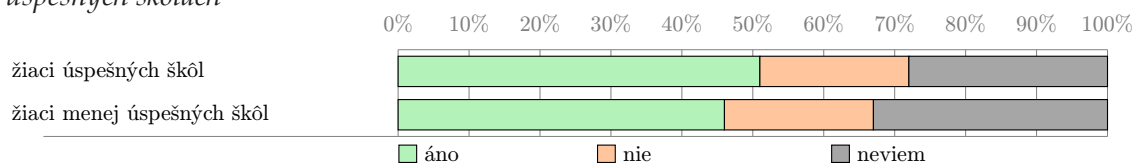
Vyučujúci organizovali akcie napomáhajúce rozvoju PG, aktivity podporujúce ekologické a environmentálne správanie sa žiakov. Využívali spoluprácu odborníkov z prírodovedných oblastí, vysokých škôl, odborných inštitúcií. Uskutočňovali exkurzie doma i v zahraničí, zorganizovali prednášky. Zapájali žiakov do národných i medzinárodných projektov. Realizácia aktivít v spolupráci s rôznymi organizáciami vhodne dopĺňala obsah učiva prírodovedných predmetov s pozitívnym dosahom na praktické uplatnenie získaných poznatkov. Vo svojich vyjadreniach učitelia uviedli, že sa v ostatných 2 rokoch so žiakmi zúčastňovali aktivít zameraných na rozvoj PG (BIO – 70 % učiteľov, FYZ – 58 % a CHE – 52 %). V dotazníku uviedli, že pomoc zákonných zástupcov (personálna, materiálna i finančná) pri rozvíjaní vzťahu k prírodovedným predmetom využívali zriedka.

Záujmové útvary s prírodovedným zameraním boli v skupine menej úspešných škôl zriadené iba v polovici subjektov. Z oslovených 52 učiteľov viedlo záujmové útvary 29 % učiteľov BIO, 18 % CHE a 7 % FYZ. V záujmových útvaroch evidovali celkom 224 žiakov druhého stupňa, čo predstavuje 9,2 % z ich celkového počtu (2 437). V dotazníku pätina žiakov uviedla, že nemala



možnosť pracovať v záujmovom útvare prírodovedného zamerania v škole, tretina nevedela, že takúto možnosť v škole mali. Negatívnym zistením bolo, že v jednej ZŠ (s najvyšším počtom evidovaných žiakov z MRK) v aktuálnom školskom roku nezriadili žiaden záujmový útvar, ktorý by rozširoval a prehľboval vedomosti a zručnosti žiakov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*.

**Graf 106** Možnosť zapojenia sa žiakov do činnosti záujmových útvarov v úspešných a menej úspešných školách



V ďalšom subjekte malo poskytnutie celodenného systému VaV žiakov z MRK formou mimoškolskej činnosti zameranej aj na oblasť PG výrazne pozitívnejší dosah na rozvíjanie vzťahu jednotlivcov k prírodovedným predmetom. Vyučujúci iba ojedinele organizovali akcie zamerané na ekologické a environmentálne správanie sa žiakov. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu málokedy využívali spoluprácu s odborníkmi z prírodovedných a technických oblastí, so SŠ či s pracoviskami vysokých škôl s cieľom prírodnej vedy spopularizovať. V tejto oblasti školy takmer vôbec nekooperovali ani so zákonnými zástupcami žiakov. V ostatných 2 rokoch podľa vyjadrení učiteľov (41 % učiteľov CHE, 24 % BIO a 21 % FYZ) sa nezúčastnili spolu so žiakmi žiadnych podujatí podporujúcich vzťah žiakov k prírodným vedám. Rozvoj PG oslabovalo nedostatočné vzbudzovanie záujmu jednotlivcov o ekologické, environmentálne a prírodovedné témy, nedostatočné uplatňovanie účinných foriem motivovania žiakov z MRK k aktívnej účasti na projektoch, k získavaniu bádateľských zručností v záujmových útvaroch či k účasti na predmetových súťažiach a olympiádach.

#### Rozvíjanie PG vo výchovno-vzdelávacom procese vybraných predmetov

ŠŠI vykonala v oboch skupinách škôl priame pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu na 294 vyučovacích hodinách predmetov BIO, FYZ, CHE v 7., 8. a 9. ročníku. Cieľom pozorovania bolo zistiť, aké činitele v edukácii potencionálne podmieňovali rozvíjanie PG a záujem žiakov o prírodné vedy. Výchovno-vzdelávací proces bol posudzovaný najmä z hľadiska **učenia sa žiakov** – úroveň dosiahnutých kompetencií v 4 dimenziách vedomostí: A – faktografická, B – konceptuálna, C – procedurálna a D – metakognitívna, v každej z nich na úrovni 3 kognitívnych procesov – poznanie, zručnosť a schopnosť. Vo **vyučovaní učiteľom** boli posudzované oblasti: uplatnenie vhodne zvolených zdrojov učenia, využívanie stratégií podporujúcich rozvoj PG, výber organizačnej formy edukácie.

V úspešných školách bol vzdelávací proces sledovaný na 155 vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* (56 hodín BIO, 53 FYZ a 46 CHE). V menej úspešných školách na 139 vyučovacích hodinách (47 BIO, 47 FYZ a 45 CHE).

**Tabuľka 20** Dimenzia A – faktografické vedomosti

Dimenzia A – faktografické vedomosti (základné vedomosti, s ktorými sa žiak musí oboznámiť)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	100 %	100 %	100 %	96 %	98 %	98 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	93 %	89 %	98 %	73 %	87 %	72 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	63 %	43 %	50 %	22 %	77 %	60 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>56</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>47</b>

Žiaci úspešných škôl preukázali faktografické vedomosti na úrovni poznania (zapamätanie a porozumenie) takmer na všetkých vyučovacích hodinách BIO, CHE, FYZ. Používali odborné termíny a výrazy, vedeli objasniť vzorce, schémy, dokázali odlišovať podstatné informácie od nepodstatných a využiť naučené poznatky v novej situácii, uvádzali príklady na základe ich použitia v texte. Osvojené zručnosti prejavili na úrovni vyhľadávania a triedenia na základe spoločných znakov, funkcie alebo významu. Nie všetci dokázali interpretovať výsledky jednoduchých pozorovaní. Na základe už nadobudnutých vedomostí vedeli zostrojiť vo dvojiciach modely a prezentovať ich. Na úrovni schopností zaznamenávali výsledky meraní, interpretovali ich, obhajovali svoje postupy pri konštruovaní modelov a odpovedali na otázky spolužiakov. Viacerí argumentovali aj príkladmi z praxe. Niekde v dôsledku neposkytnutia dostatočného času a priestoru mali žiaci menej možností prejať schopnosť vyvodzovania záverov. Niektorí z nich dospeli k správne vyriešeniu úlohy iba pomocou návodných otázok učiteľa. Kritické myslenie pri riešení problémových úloh preukázali zväčša jednotlivci s lepším učebným potenciálom. Na vyučovacích hodinách bola rozvíjaná úroveň poznania (zapamätanie, porozumenie) a rovnakou mierou aj úroveň zručností (aplikuj, analyzuj). Menej systematicky boli rozvíjané kognitívne procesy na úrovni schopností (zhodnoť, vytvor), najmenej na hodinách CHE.

Žiaci menej úspešných škôl vedeli pomenovať a označiť časti, prvky, jednotky, postupy, fyzikálne veličiny. Niektorí mali problémy s určením násobkov alebo dielov jednotiek. Zväčša používali odborné termíny a výrazy, vedeli objasniť vzorce, schémy a využiť naučené poznatky v novej situácii, uvádzali príklady na základe ich použitia v texte. Nie všetci vedeli pri opakovaní učiva vymenovať časti celkov, vysvetliť rozdiely, navrhovať postupy, zaznamenávať priebeh pokusov. Žiaci z MRK dokázali prevažne len za asistencie učiteľa vyznačiť či opísať veci, javy, procesy, vyriešiť zadania. Ich vyjadrovanie bolo stručné, neodhaľovalo jednoznačné pochopenie reprodukovanej informácie, potrebovali doplňujúce otázky. Na úrovni schopností vedelo málo žiakov zdôvodniť význam vecí, javov, procesov, charakterizovať ich a interpretovať výsledky svojho pozorovania. Zložitejšie zadania (konštruovanie, skladanie, experimentálna činnosť) dokázali plniť iba na menej ako polovici hodín BIO, FYZ (najmenej na CHE – 22 %). Na vyučovacích hodinách bola rozvíjaná úroveň poznania a menej úroveň zručností. Najmenej boli rozvíjané kognitívne procesy na úrovni schopností na hodinách FYZ a CHE.

**Tabuľka 21** Dimenzia B – konceptuálne vedomosti

Dimenzia B – konceptuálne vedomosti (vedomosti o vzťahoch medzi prvkami v rámci väčších štruktúr)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	93 %	79 %	89 %	69 %	87 %	68 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	77 %	43 %	70 %	29 %	81 %	47 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	20 %	13 %	30 %	4 %	51 %	23 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>56</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>47</b>

Konceptuálne vedomosti na úrovni poznania prezentovali žiaci úspešných škôl na väčšine sledovaných predmetov. Chápali priebeh prírodných procesov, vlastnými slovami vyjadrovali priebeh dejov. Na dvoch tretinách hodín dokázali na úrovni zručností vysvetliť fungovanie vzťahov, štruktúr, aplikovať vedomosti pri hľadaní príčinných a logických súvislostí, nachádzať zhody a odlišnosti, zostaviť kritériá na porovnanie v rámci jednotlivých celkov, predviesť experiment podľa návodu. Na základe predchádzajúcich skúseností a znalostí z preberaných tém vedeli iba niektorí vyvodiť závery (na tretine hodín predmetov CHE, FYZ a 20 % BIO). Pri vyslovovaní hypotéz boli prevažne menej samostatní. *Konceptuálne vedomosti boli rozvíjané najmä na úrovni poznania. Menej dôrazne podporovali učitelia rozvoj kognitívnych procesov*

na úrovni zručnosť a najmenej na úrovni schopnosť. Táto úroveň bola rozvíjaná, i keď menej systematicky, na hodinách FYZ (51 %).

Žiaci menej úspešných škôl dostali možnosť na dvoch tretinách hodín preukázať vedomosti na úrovni poznanie. Samostatne plniť úlohy na úrovni zručnosti zamerané najmä na opisovanie prírodných javov, procesov dokázali na menej ako polovici hodín. Vzťahy medzi jednotlivými prvkami vysvetľovali jednotlivci zväčša s podporou vyučujúcich. Vedomosti na úrovni schopnosť mali jednotlivci možnosť prezentovať iba na nízkom počte hodín (FYZ – 23 %, BIO – 13 %, najmenej CHE – 4 %). Žiaci z MRK, z dôvodu slabých komunikačných zručností, odpovedali na jednoduché otázky veľmi stručne, jednoslovne a často aj gramaticky nesprávne. *Konceptuálne vedomosti boli na vyučovacích hodinách BIO, CHE, FYZ rozvíjané na viac ako polovici hodín na úrovni poznanie. Menej dôrazne podporovali vyučujúci rozvoj kognitívnych procesov na úrovni zručnosť (častejšie na hodinách BIO, FYZ). Ojedinele alebo vôbec nevenovali pozornosť zadávaniu úloh na úrovni schopnosť.*

**Tabuľka 22** Dimenzia C – procedurálne vedomosti

Dimenzia C – procedurálne vedomosti (vedomosti o špecifických postupoch, metódach, algoritmoch, technikách, o použití zručností)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	43 %	23 %	67 %	58 %	66 %	47 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	20 %	9 %	37 %	27 %	53 %	30 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	5 %	0 %	20 %	4 %	30 %	21 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>56</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>47</b>

Procedurálne vedomosti preukázali žiaci úspešných škôl na viac ako polovici hodín. Iba niektorí z nich (na tretine hodín) však dokázali prepojiť poznatky o špecifických postupoch, metódach, algoritmoch, technikách s praktickou činnosťou, simulovať fyzikálne, chemické a biologické procesy, bezpečne narábať s biologickým materiálom. Viacerí prejavili zručnosti v spájaní rôznych informácií s cieľom pomenovať podstatné fakty, vysvetliť ich a určiť princíp usporiadania vzájomných vzťahov v spoločne vytvorenej štruktúre zápisu. Do diskusie o vyjadrení svojich názorov, pocitov a vlastných skúseností sa zapájali minimálne (na 5 % hodín BIO, 20 % CHE a 30 % FYZ). Ojedinele dokázali jednotlivci samostatne vyjadriť hypotézy a konfrontovať ich s vlastnými poznatkami. *Rozvoj procedurálnych vedomostí podporovali učitelia málo cielene, prevažne iba na úrovni poznanie v edukácii všetkých sledovaných predmetov. Frekvencia výskytu zadávaných úloh na úrovniach zručnosť a schopnosť bola nízka alebo úplne chýbala na hodinách CHE, BIO. Naopak, učitelia FYZ cielenejšie rozvíjali kognitívne procesy aj na úrovni zručnosť (53 % hodín).*

Žiaci v menej úspešných školách procedurálne vedomosti prevažne nemali možnosť preukázať. Na úrovni poznanie pracovali s tabuľkami, schémami, grafmi, doplňovali odborné výrazy do textu na menej ako polovici hodín. Na úrovni zručnosť dokázali voľbou vhodných postupov pri pozorovaní prírodných javov zistiť odlišné a spoločné znaky a s pomocou vyučujúcich vyvodiť závery. Z dôvodu slabých argumentačných schopností nevedeli často svoje rozhodnutia obhájiť. Učitelia ich nevedli k diskusii o riešení problémov. Žiaci dostali iba málo príležitostí diskutovať na hodinách (CHE – 34 %, BIO – 29 % a FYZ – 23 %). Rozvíjanie kognitívnych procesov na úrovniach zručnosť a schopnosť zväčša absentovalo. *Procedurálne vedomosti boli menej výrazne rozvíjané na úrovniach poznanie a zručnosť iba na hodinách CHE a FYZ. Frekvencia výskytu zadávaných úloh na úrovniach zručnosť a schopnosť bola nízka alebo úplne chýbala.*

**Tabuľka 23** Dimenzia D – metakognitívne vedomosti

Dimenzia D – metakognitívne vedomosti (vedomosti o poznaní, sebaopoznaní)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	21 %	6 %	26 %	22 %	25 %	9 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	7 %	0 %	13 %	4 %	11 %	9 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnot, vytvor)	0 %	0 %	2 %	0 %	6 %	6 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>56</b>	<b>47</b>	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>53</b>	<b>47</b>

V úspešných školách sa rozvíjanie metakognitívnych vedomostí prostredníctvom kognitívnych procesov na úrovni poznania vyskytovalo na pätine hodín, v dôsledku čoho sa u žiakov slabo rozvíjali schopnosti ako kritická reflexia, argumentácia, hodnotenie.

V menej úspešných školách nebol žiakom na vyučovacích hodinách BIO, CHE a FYZ poskytnutý čas a priestor na preukázanie metakognitívnych vedomostí o poznaní a sebaopoznaní.

V dimenzii D – metakognitívne vedomosti bola úroveň poznania rozvíjaná iba v skupine úspešných škôl na nízkom počte hodín. Frekvencia výskytu úloh a činností podporujúcich rozvoj úrovni zručnosť a schopnosť bola v oboch skupinách škôl minimálna alebo úplne absentovala. Žiaci v úspešných školách preukázali osvojené faktografické/základné vedomosti na všetkých úrovniach – poznanie, zručnosť a schopnosť a konceptuálne vedomosti na úrovniach poznania a zručnosť, menej na úrovni schopnosť. Výrazné rozdiely v rozvíjaní kognitívnych procesov v prospech úspešných škôl boli v dimenziách B – konceptuálne, C – procedurálne a D – metakognitívne vedomosti.

### Vyučovanie učiteľom

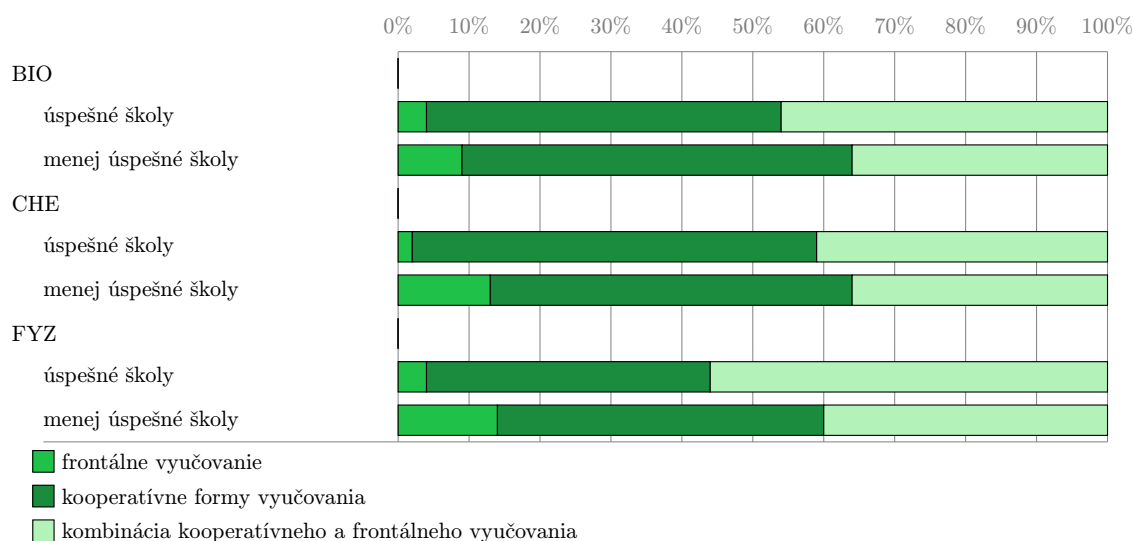
Pedagógovia úspešných i menej úspešných škôl formulovali ciele vyučovacích hodín v zhode s UO. Na pätine z nich nebolo stanovenie vyučovacích cieľov komplexné, žiakom oznámili iba názov preberanej témy. Očakávané výsledky učenia sa žiaka špecifikovali len na polovici sledovaných hodín. V dotazníku takmer všetci z oslovených učiteľov uviedli, že konkrétne ciele a stratégie zamerané na rozvíjanie PG si stanovovali v každom tematickom celku. V oboch skupinách škôl uprednostňovali v edukácii organizačné formy tradičného vyučovania (inštruktívny spôsob výučby) s prevahou frontálnej práce a kombináciu frontálnej práce a práce vo dvojiciach/v skupinách.

Kooperatívne formy vyučovania častejšie zaraďovali učitelia v menej úspešných školách. Materiálno-technické vybavenie sa na pätine zo všetkých sledovaných hodín nevyužívalo vhodne, účelne a zmysluplne vo vzťahu k stanoveným cieľom vyučovania, k učebnej téme.

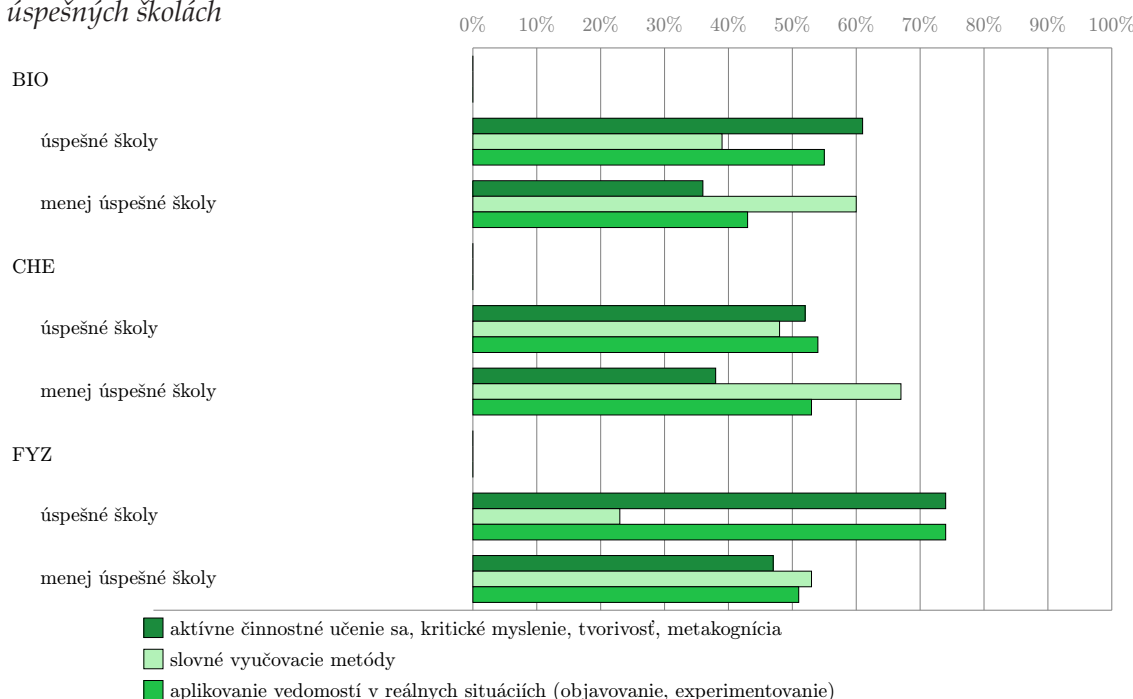
Na základe zistení z priameho pozorovania edukácie možno konštatovať, že v úspešných školách prevažovalo uplatňovanie metód smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiaka (na 74 % hodín FYZ, 52 % CHE, 61 % BIO). Vyučujúci častejšie umožňovali jednotlivcom vzájomne diskutovať, riešiť otvorené úlohy, praktické a teoretické problémy. Vytváranie príležitostí na aplikovanie vedomostí, zručností v reálnych situáciách bolo pozorované najmä na hodinách FYZ – 74 %, menej na CHE – 54 % a BIO – 55 %. Niektorí predkladali žiakom len hotové poznatky, častejšie uplatňovali slovné metódy, z nich prevažoval výklad a monológ učiteľa (48 % hodín CHE, 39 % BIO a najmenej na 23 % hodín FYZ).



**Graf 107** Uplatňované organizačné formy vyučovania na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách



**Graf 108** Uplatňované stratégie vyučovania na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách

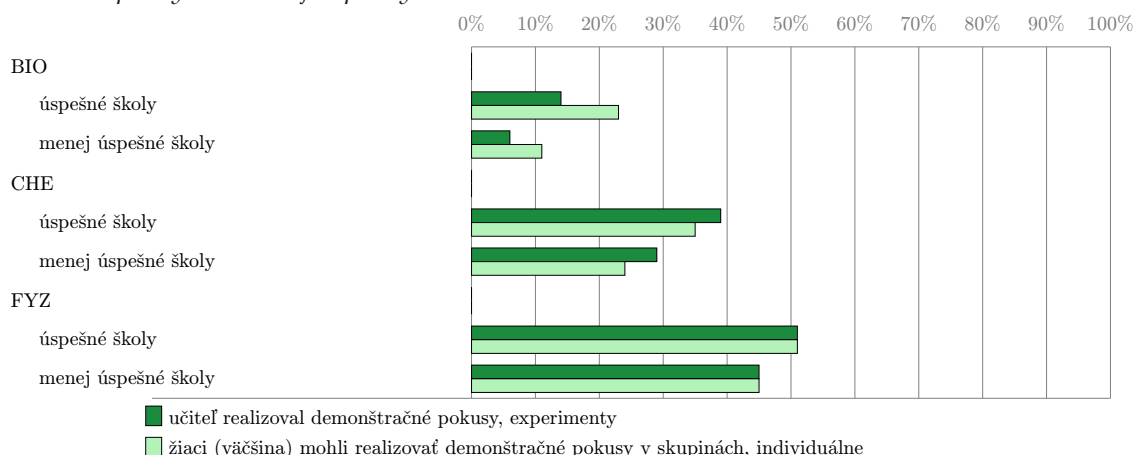


Miera vykonávania demonštračných pokusov a experimentov učiteľom bola pomerne nízka, pozorovaná iba na polovici zo sledovaných hodín FYZ – 51 %, menej na CHE – 39 % a takmer vôbec na BIO – 14 %. Úlohy smerujúce k žiakemu objavovaniu, bádaniu, skúmaniu, ktoré by im umožňovali osvojenie si nových vedomostí a formovať pozitívne postoje k vedeckému spôsobu poznávania sveta, boli zadávané iba na 51 % hodín FYZ, 35 % hodín CHE a najmenej na hodinách BIO – 23 %.

Na hodinách v menej úspešných školách prevažovalo odovzdávanie hotových poznatkov, uplatňovanie slovných vyučovacích metód – výkladu, monológu učiteľa (67 % hodín CHE, 60 % BIO a 53 % FYZ). V nízkej miere bolo žiakom umožnené manipulovať s konkrétnymi predmetmi, pozorovať fyzikálne, chemické javy, merať, vzájomne diskutovať, riešiť praktické a teoretické problémy. Vytváranie príležitostí na aplikovanie vedomostí, zručností v reálnych situáciách bolo pozorované najmä v edukácii CHE – 53 % hodín, FYZ – 51 %, menej na BIO – 43 %.



**Graf 109** Uplatňovanie bádateľsky orientovaných metód vyučovania na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách



Pedagógovia nedostatočne stimulovali rozvoj kritického myslenia žiakov, iba niektorí z nich uplatňovali metódy smerujúce k ich aktívnemu a činnostnému učeniu sa (FYZ – 47 %, CHE – 38 %, BIO – 36 % hodín).

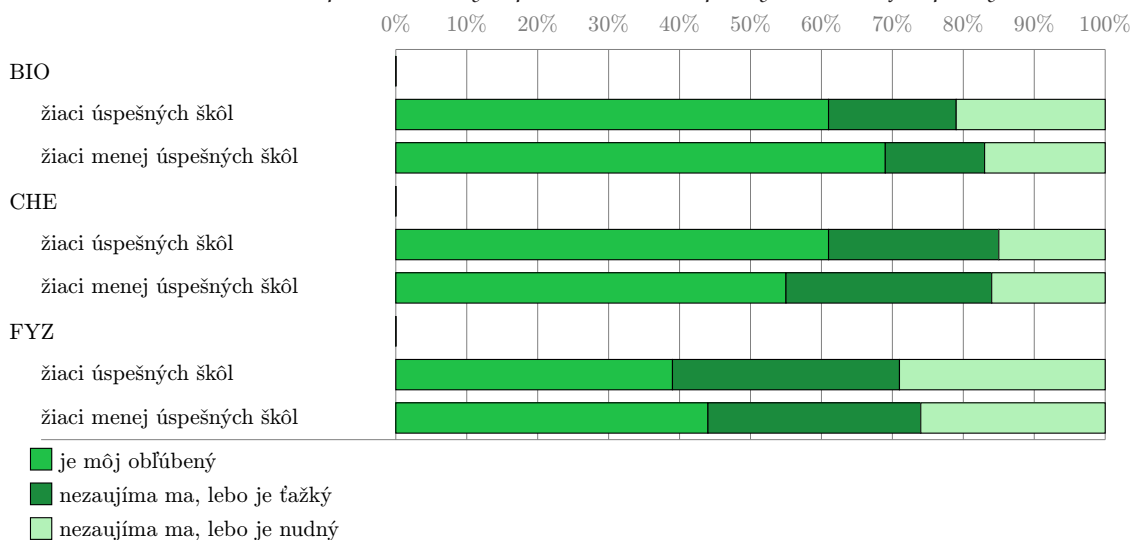
Miera vykonávania demonštračných pokusov a experimentov učiteľom bola rovnako pomerne nízka, pozorovaná iba na necelú polovicu zo sledovaných hodín FYZ (45 %), menej CHE (29 %) a takmer vôbec na BIO (6 %). Zadávanie úloh smerujúcich k žiackemu objavovaniu či bádaniu s cieľom formovať pozitívne postoje jednotlivcov k vedeckému spôsobu poznávania sveta bolo ojedinele uplatňované, pozorované iba na 45 % hodín FYZ, 24 % CHE a najmenej na hodinách BIO – 11 %.

Úroveň vyučovania prírodovedných predmetov oslabovali nedostatočné zavádzanie rôznych inovácií v organizácii a riadení učebného procesu a málo účinná motivácia žiakov k vykonávaniu rôznych zaujímavých bádateľských činností.

#### Vyhodnotenie dotazníkov

Počas tematickej inšpekcie boli žiakom 7., 8. a 9. ročníka zadané dotazníky, ktorými sa zisťovala obľúbenosť sledovaných prírodovedných predmetov, vnímanie ich výučby, postoje a názory na metódy a spôsoby práce využívané učiteľmi v edukácii.

**Graf 110** Vzťah žiakov k prírodovedným predmetom v úspešných a menej úspešných školách



Učiteľom predmetov BIO, CHE a FYZ bol zadaný dotazník zameraný na posúdenie frekvencie uplatňovania inovačných metód a foriem práce smerujúcich k rozvíjaniu bádateľských spôsobilostí, manuálnych a technických zručností i kritického myslenia žiakov.

Viac ako polovica žiakov považovala predmet BIO za obľúbený aj napriek tomu, že mali pomerne málo možností počas hodín objavovať, bádať, skúmať veci, javy, procesy a pracovať samostatne alebo v skupinách. Naopak, FYZ považovali za menej obľúbený predmet, možno práve preto, že počas vyučovania učitelia od nich častejšie vyžadovali zvýšenú aktivitu, samostatnosť pri pokusoch a bádateľských aktivitách alebo pri skupinových formách vyučovania vzájomnú kooperáciu pri činnostiach, zodpovednosť za výsledky práce i zverené učebné pomôcky.

### Biológia

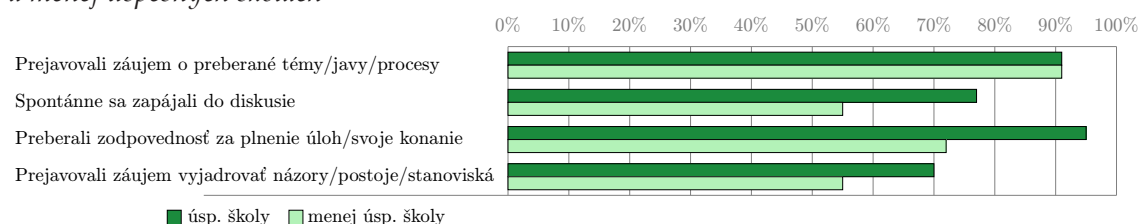
Predmet BIO, zameraný na formovanie pozitívneho vzťahu žiakov k živej prírode cez rozvíjanie schopnosti jednotlivcov ekologicky myslieť a konať, zaradilo 61 % zo 786 žiakov úspešných škôl a 68 % zo 602 žiakov menej úspešných škôl k obľúbeným prírodovedným predmetom. Necelá pätina respondentov v oboch skupinách škôl ho považovala za ťažký a pätina za málo zaujímavý.

**Tabuľka 24** Obľúbenosť predmetu BIO podľa žiakov

BIO	Žiaci úspešných škôl	Žiaci menej úspešných škôl
	786	602
Je môj obľúbený predmet	61 %	68 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký	18 %	14 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný	21 %	17 %

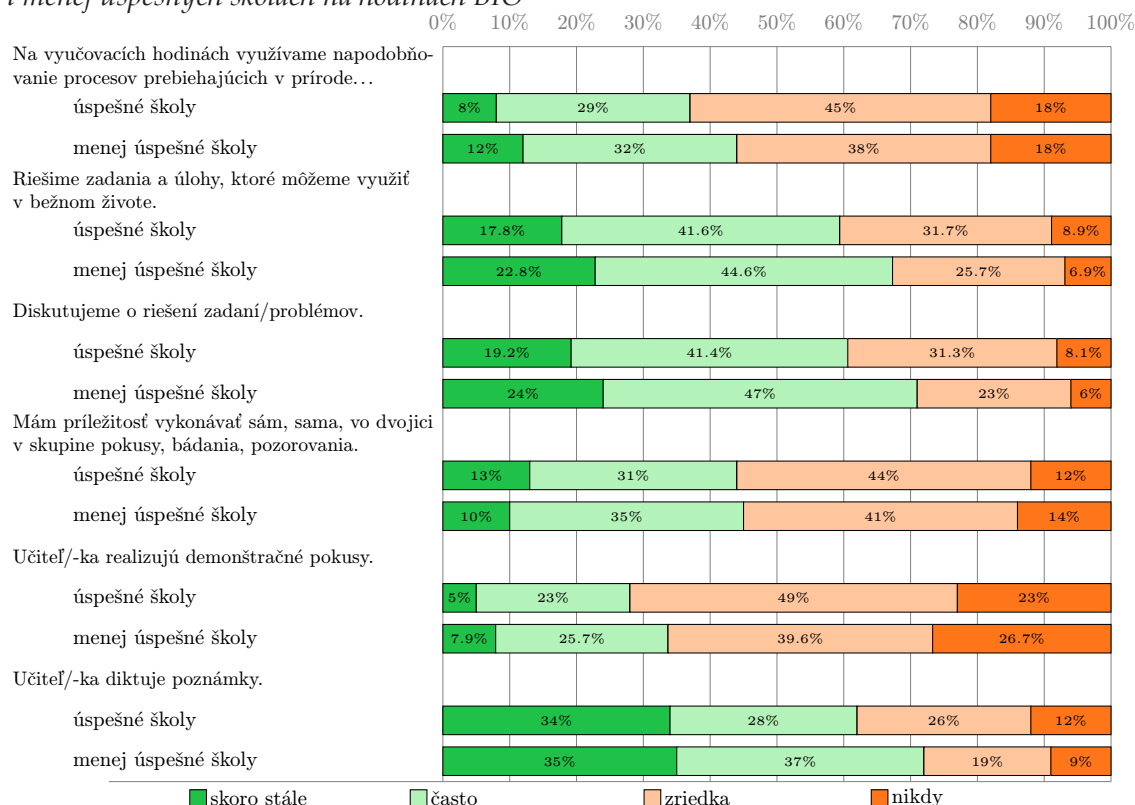
Zo zistení z priameho pozorovania edukácie vyplynulo, že na hodinách BIO boli žiaci úspešných škôl aktívnejší a iniciatívnejší ako žiaci z menej úspešných škôl. Mali viac vytvorených a poskytnutých možností zapájať sa do diskusií, vyjadrovať svoje názory, hodnotové postoje, preberať zodpovednosť za plnenie úloh, činností vykonávaných samostatne i v dvojiciach. Vyučujúci sa cielenejšie zameriavali na vytváranie pozitívneho vzťahu žiakov k predmetu, sledovali ich záujem o prírodovedné vedy s cieľom zamerať pozornosť jednotlivcov na zaujímavé témy o prírode, vedeli im odporučiť odborné texty či literatúru.

**Graf 111** Záujem žiakov o zapájanie sa do procesu učenia sa na hodinách BIO v úspešných a menej úspešných školách



V dotazníku sa žiaci (najmä žiaci úspešných škôl) vyjadrovali k výučbe, k uplatneným metódam a spôsobom práce otvorene a aj kriticky. Viac ako polovica respondentov (62 %) v úspešných a (72 %) v menej úspešných školách uviedla, že im **učitelia skoro stále alebo často diktovali poznámky**, nerealizovali demonštračné pokusy a na viac ako polovici hodín nevyužívali možnosť názornejšie im priblížiť prírodné javy. Samotní žiaci nemali možnosť vykonávať vo dvojici alebo samostatne pokusy a približne tretina uviedla, že len zriedka diskutovali o riešení zadání/problémov a takmer 40 % z nich nemalo možnosť riešiť zadania a úlohy, ktoré by využili aj v bežnom živote.

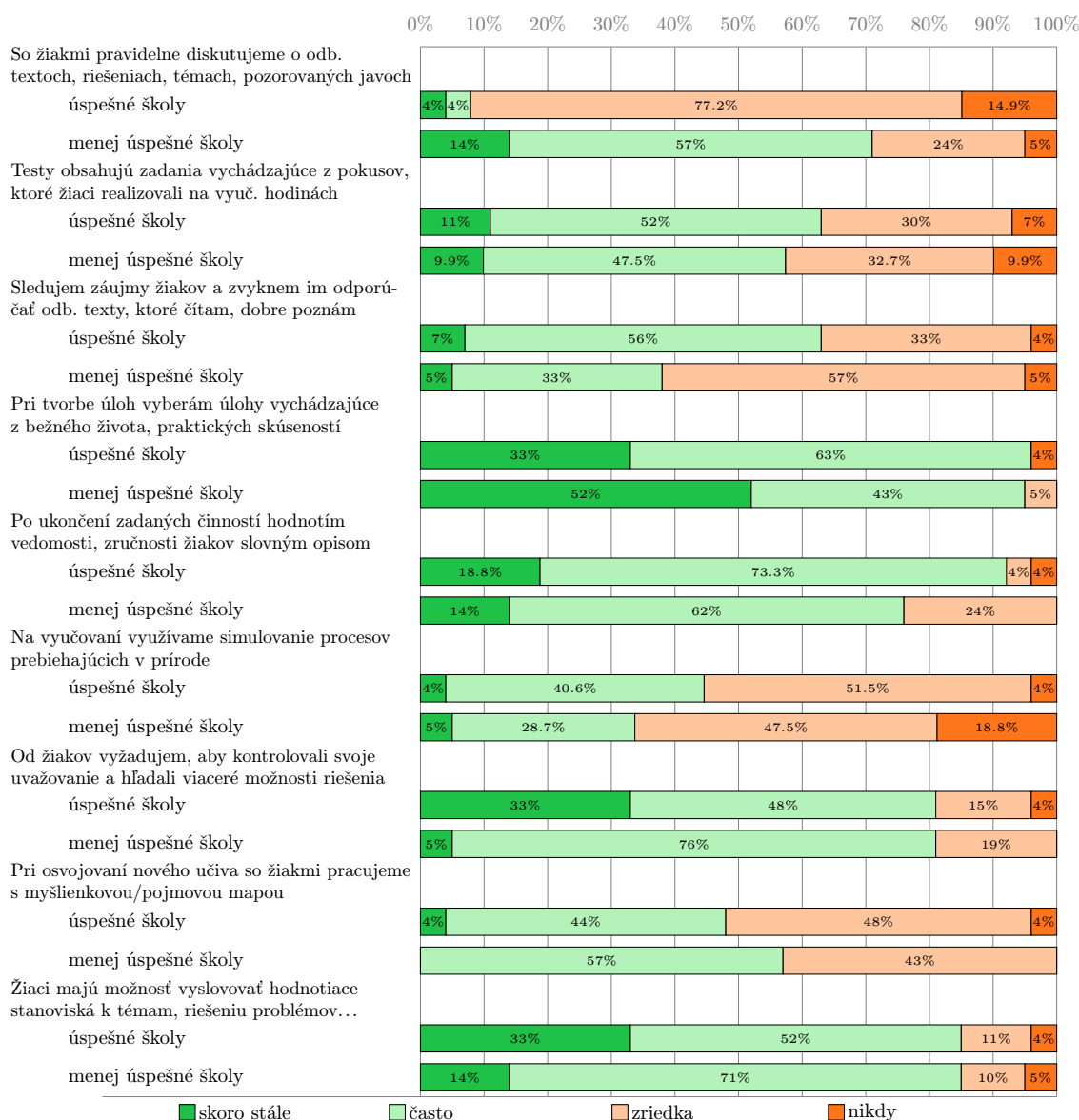
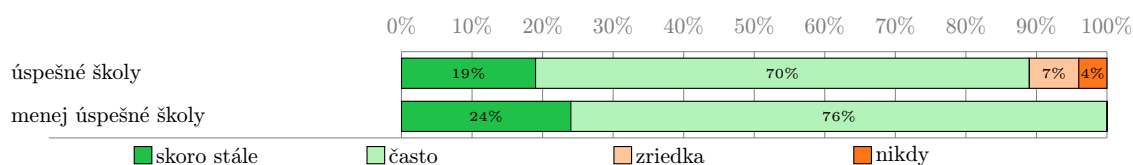
**Graf 112** Vyjadrenia žiakov k uplatňovaniu vybraných metód a foriem práce v úspešných i menej úspešných školách na hodinách BIO



Učitelia v úspešných školách pristupovali k posúdeniu svojej výchovno-vzdelávacej činnosti menej kriticky. Z ich odpovedí v dotazníku vyplynulo, že na hodinách BIO uplatňovali inovačné metódy a formy práce smerujúce k rozvíjaniu bádateľských spôsobilostí, pracovných kompetencií a technických zručností i kritického myslenia. Od žiakov (*skoro stále/často* – 81 %) vyžadovali, aby pri riešení úloh kontrolovali svoje uvažovanie, myšlienkové pochody a neuspokojili sa len s jedným riešením, ale aby hľadali viaceré možnosti. Viedli ich (*skoro stále/často* – 85 %) k vyjadrovaniu hodnotiacich stanovísk k témam, pravidelne s nimi diskutovali o odborných textoch, vykonaných experimentoch. Po ukončení zadaných činností (*skoro stále/často* – 93 %) poskytovali žiakom informácie o ich silných a slabých stránkach, o spôsoboch a cestách rozvoja teoretických vedomostí i praktických zručností. V dotazníku tiež priznali, že menej priestoru a času venovali simulácii – napodobňovaniu procesov prebiehajúcich v prírode a menej využívali aj prácu s myšlienkovými/pojmovými mapami. Žiakom zadávali vedomostné testy/písomné zadania, ktoré vychádzali z pokusov/bádaní realizovaných na hodinách. Pri tvorbe úloh však vychádzali (*skoro stále/často* – 96 %) z bežného života a praktických skúseností. Viac ako polovica pedagógov (63 %) sledovala záujem žiakov o predmet BIO a odporúčala im zaujímavú odbornú literatúru.

Až 89 % pedagógov uviedlo, že na základe spätnej väzby poskytovanej žiakom menili podľa potreby nastavené stratégie vyučovania. Zo zistení z priameho pozorovania edukácie na 56 hodinách BIO vyplynulo, že rozvíjanie PG bolo stimulované umožnením žiakom samostatne pracovať s učebnými pomôckami. Učitelia uplatňovali frekventovanejšie metódy a formy práce smerujúce k aktívnemu činnostnému učeniu sa.

Na sledovaných hodinách zadávanými úlohami a činnosťami boli *faktografické a konceptuálne vedomosti žiakov rozvíjané na úrovniach poznanie, zručnosť, menej schopnosť*. Frekvencia výskytu úloh a činností podporujúcich rozvoj procedurálnych vedomostí bola už nižšia, na úrovni *poznanie, ojedinele na úrovni zručnosť*. Rozvíjanie *metakognitívnych vedomostí o poznaní* bolo *minimálne alebo absentovalo*.

**Graf 113** Uplatňované stratégie vyučovania na hodinách BIO**Graf 114** Uplatňovanie zmeny stratégie vyučovania na hodinách BIO

V skupine menej úspešných škôl boli učitelia pri posudzovaní svojej výchovno-vzdelávacej činnosti rovnako málo sebakritickí, pri posudzovaní každej položky v dotazníku uvádzali najmä možnosť často. Podľa nich venovali menej priestoru a času iba využívaniu simulácie procesov prebiehajúcich v prírode (*zriedka/nikdy* – 67 %) a práci s myšlienkovou mapou (*zriedka* – 43 %). Pozornosť dôslednejšie nezameriavali ani na sledovanie záujmu žiakov o predmet, a tým formovaniu ich pozitívneho vzťahu k prírodovedným vedám (*zriedka/nikdy* – 62 %). Iba 20 % učiteľov uviedlo, že zadávané vedomostné testy/písomné zadania nevychádzali z pokusov, bádání realizovaných na hodinách. Pri tvorbe úloh podľa nich využívali situácie (*skoro stále*– 52 % a *často* – 43 %) z bežného života. Aj ďalšie sledované javy posudzovali len pozitívne, čo sa v konfrontácii so zisteniami z priameho pozorovania edukácie nepotvrdilo.

Menej pravdivým sa javili najmä tvrdenia, že na základe poskytnutej spätnej väzby menili stratégie vyučovania v záujme pomoci žiakom pri učení sa.

Zo zistení z pozorovania 47 vyučovacích hodín vyplynulo, že žiaci prevažne nevyužívali prostriedky IKT, sporadicky samostatne pracovali s informáciami v tabuľkách, grafoch a schémach, s učebnými pomôckami samostatne a aktívne nepracovali. Učitelia didaktické pomôcky a edukačné programy využívali len na prezentáciu pri sprístupňovaní a fixácii učiva, uprednostňovali menej efektívne stratégie vyučovania (výklad, riadený rozhovor) pred tímovou prácou a metódami smerujúcimi k aktívnemu činnostnému učeniu sa. Bádateľskú činnosť vykonávali žiaci ojedinele alebo ju vôbec nevykonávali. Žiaci z MRK v dôsledku menej rozvinutých komunikačných spôsobilostí neprejavili na hodinách BIO na požadovanej úrovni ani osvojenie faktografických vedomostí. Pri práci s odborným textom, s informáciami v tabuľkách, grafoch vyhľadávali len základné informácie, pričom časť z nich nielenže nemala dostatočne zvládnutú techniku čítania, ale mala aj problémy s reprodukováním textu. V edukácii bolo celkovo pozorované rozvíjanie najmä *faktografických vedomostí žiakov na úrovni poznanie a zručnosť, konceptuálnych vedomostí iba na úrovni poznanie. Frekvencia výskytu úloh a činností podporujúcich rozvoj procedurálnych a metakognitívnych vedomostí bola minimálna, prevažne úplne absentovala.*

## Chémia

Napriek tomu, že predmet CHE má svojim bádateľským a činnostným charakterom viesť žiakov k objavovaniu prírodných zákonitostí dôležitých v živote každého jednotlivca, považovalo ho za obľúbený iba 61 % žiakov úspešných škôl. Necelú pätinu nezaujímal, lebo je ťažký a 15 % respondentov ho nemalo rado, lebo je málo zaujímavý. O 6 % viac žiakov považovalo CHE za ťažší predmet ako BIO.

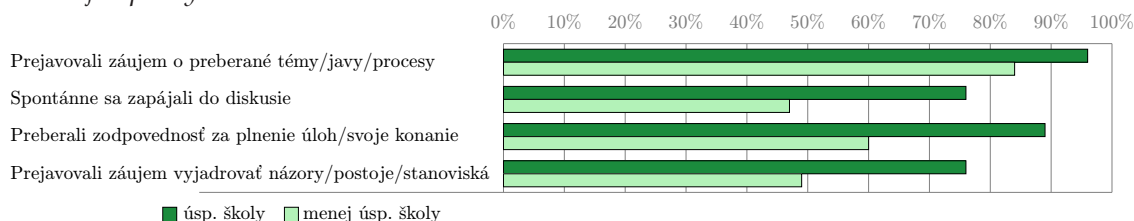
V menej úspešných školách obľubovalo CHE 55 % žiakov, takmer tretinu nezaujímal, lebo je náročný a 16 % respondentov ho nemalo rado, bol pre nich fádny. O 15 % viac žiakov považovalo CHE za ťažší predmet ako BIO.

**Tabuľka 25** Obľúbenosť predmetu CHE podľa žiakov

CHE	Žiaci úspešných škôl	Žiaci menej úspešných škôl
	786	602
Je môj obľúbený predmet	61 %	55 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký	24 %	29 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný	15 %	16 %

Žiaci úspešných škôl prejavovali na vyučovacích hodinách CHE výrazne vyšší záujem o predmet ako žiaci menej úspešných škôl. Vyučujúci im vytvárali viac priestoru a poskytovali čas pracovať samostatne i v skupinách, realizovať pokusy, aplikovať získané vedomosti v reálnych situáciách. Prejavovali vyšší záujem o preberané témy, bádanie, spontánnejšie sa zapájali do diskusií. Vo vyššej miere dokázali prebrať zodpovednosť za svoje konanie a otvorenejšie, spontánnejšie vyjadrovali svoje názory, hodnotové postoje k preberaným témam.

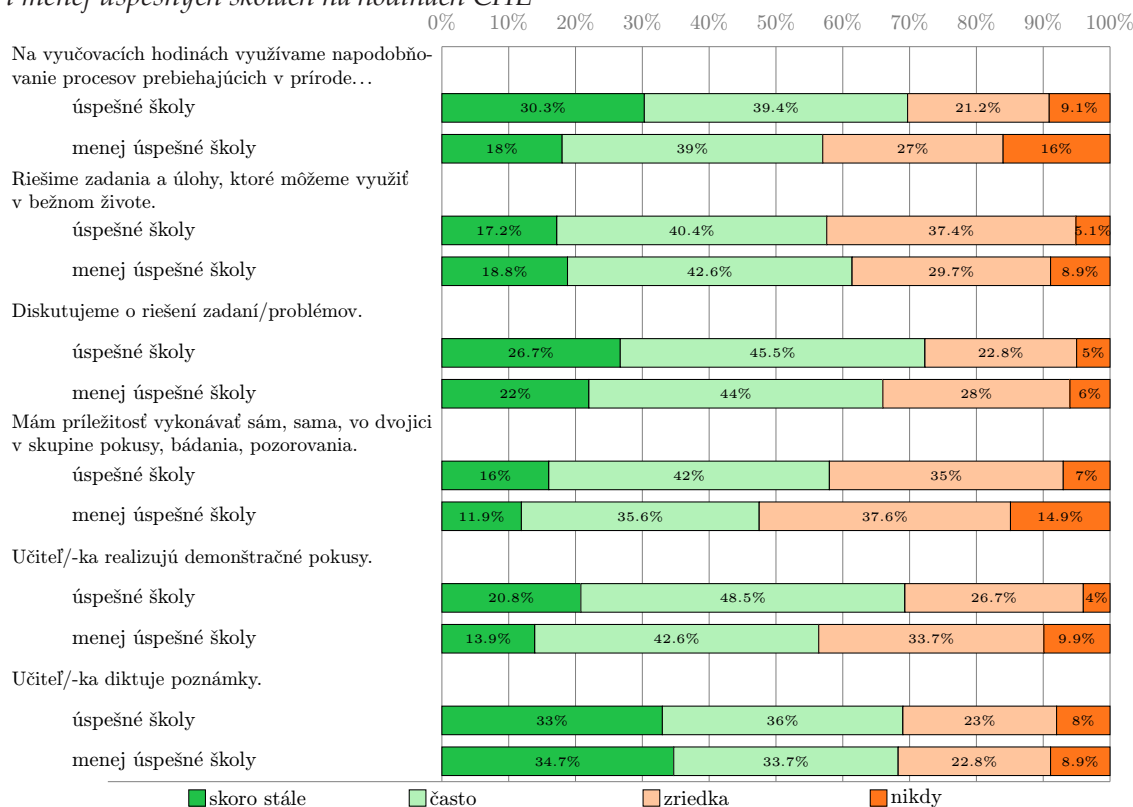
**Graf 115** Záujem žiakov o zapájanie sa do procesu učenia sa na hodinách CHE v úspešných a menej úspešných školách





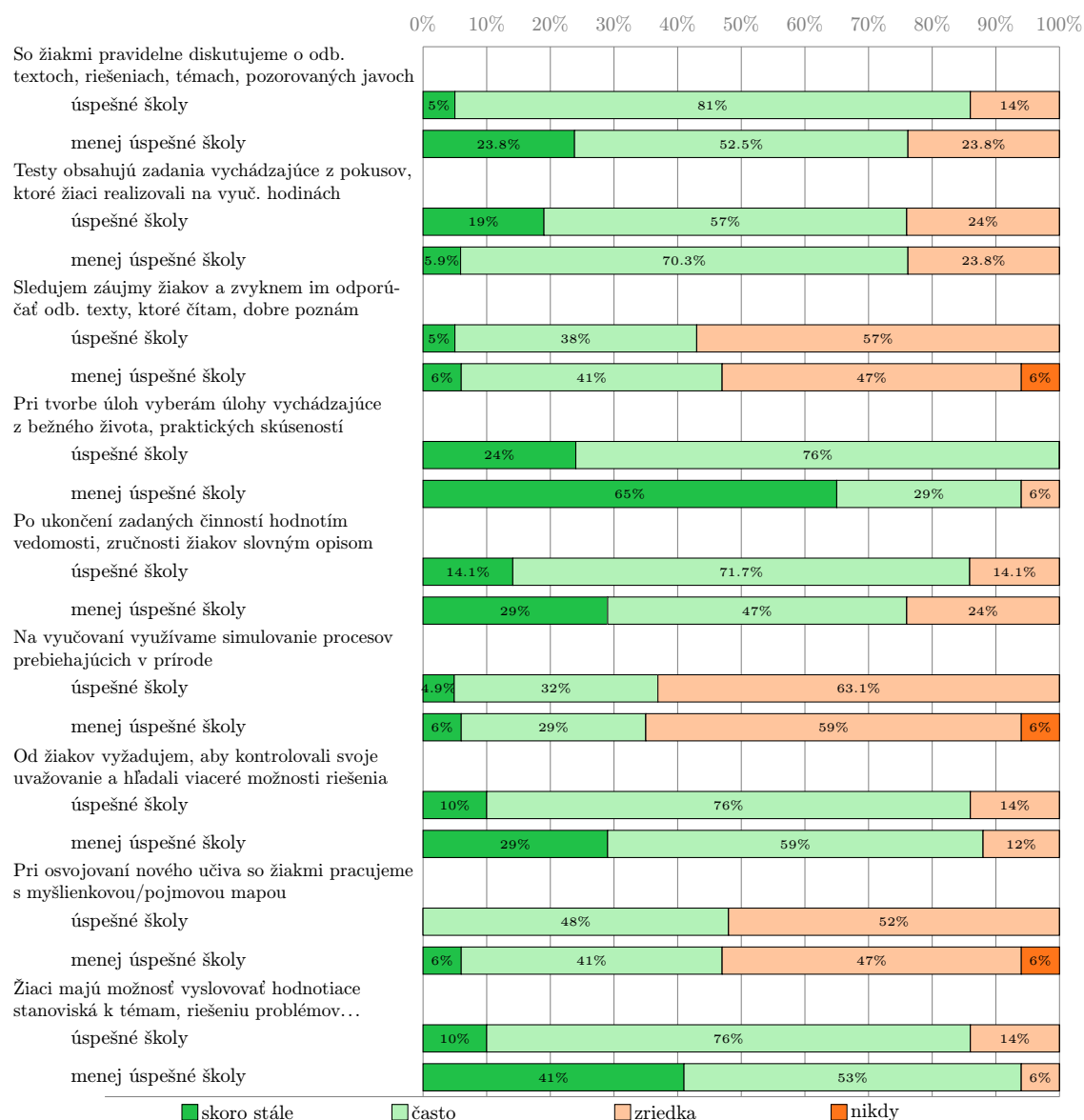
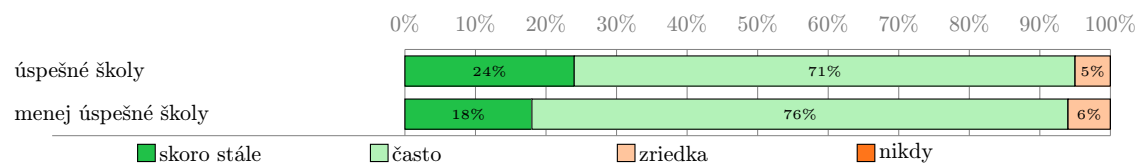
Zo zistení z dotazníkov pre žiaka vyplynulo, že 69 % respondentov v úspešných i v menej úspešných školách uviedlo, že im **učitelia skoro stále alebo často diktovali poznámky**. Viac respondentov, najmä v úspešných školách, vnímalo vyučovanie predmetu CHE pozitívnejšie ako BIO. Negatívne posudzovalo 30 % až 40 % žiakov najmä skutočnosti, že učitelia zriedka vykonávali alebo vôbec nerealizovali demonštračné pokusy; nevyužívali možnosť priblížiť žiakom simuláciou prírodné javy a iba zriedka (42 %) zadávali také zadania/úlohy, ktoré by mohli žiaci využiť aj v bežnom živote. Najmä v menej úspešných školách pociťovala viac ako polovica žiakov absenciu (zriedka/nikdy – 53 %) možností vykonávať vo dvojici alebo samostatne experimenty.

**Graf 116** Vyjadrenia žiakov k uplatňovaniu vybraných metód a foriem práce v úspešných i menej úspešných školách na hodinách CHE



Učitelia CHE v úspešných školách sa k svojej výchovno-vzdelávacej činnosti vyjadrovali prevažne kladne. Priznali, že málo priestoru a času venovali simulácii procesov prebiehajúcich v prírode (62 %). Takmer polovica z nich uviedla, že iba *zriedka* pri osvojovaní učiva umožňovala žiakom pracovať s myšlienkovou/pojmovou mapou (52 %). Viac ako polovica (57 %) neposkytovala jednotlivcom výraznejšiu pomoc pri formovaní ich vzťahu k prírodovedným predmetom a vytváraní pozitívnych postojov k vedeckému spôsobu poznávania sveta.

Väčšina pedagógov uviedla, že na základe spätnej väzby poskytovanej žiakom prispôbovala a menila podľa ich potrieb i možností nastavené stratégie vyučovania. Zistenia z pozorovania edukácie na 46 hodinách čiastočne zodpovedali tvrdeniam pedagógov. Prevažne zmysluplne, vhodne a účelne využívali učebné pomôcky, interaktívnu tabuľu, výučbové programy a umožnili žiakom aktívne s nimi pracovať. Nie vždy vykonávali demonštračné pokusy a umožňovali žiakom samostatne experimentovať, bádať či pozorovať chemické deje. Na všetkých sledovaných hodinách uprednostnili frontálne vyučovanie pred kooperatívnym a často uplatňovali aj slovné vyučovacie metódy, čo nestimulovalo rozvoj kritického myslenia a sebapoznania žiakov.

**Graf 117** Uplatňované stratégie vyučovania na hodinách CHE**Graf 118** Uplatňovanie zmeny stratégie vyučovania na hodinách CHE

Zadávanými úlohami a činnosťami boli rozvíjané najmä *faktografické a konceptuálne vedomosti žiakov na úrovniach poznanie, zručnosť, menej na úrovni schopnosť*. Frekvencia výskytu úloh a činností podporujúcich rozvoj *procedurálnych vedomostí* bola najmä na úrovni poznanie, zriedka bola pozorovaná aj na úrovni zručnosť a iba na pätine hodín aj na úrovni schopnosť. Rozvíjanie *metakognitívnych vedomostí o poznaní* bolo nevýrazné, minimálne alebo úplne *absentovalo*.

Aj vyučujúci v *menej úspešných školách* posudzovali svoju edukačnú činnosť výrazne pozitívne, čo nebolo v zhode so zisteniami školských inšpektorov z jej priameho pozorovania. Viac ako polovica respondentov (53 %) priznala, že nevenovala pozornosť názornosti vyučovania, nevyužívala napodobňovanie procesov prebiehajúcich v prírode a pri osvojovaní učiva v záujme jeho uľahčenia neposkytovala žiakom možnosť aktívne pracovať s myšlienkovými/pojmovými

mapami. Učitelia tiež uviedli, že (zriedka alebo nikdy – 53 %) prevažne nesledovali záujem žiakov o predmet, nerozprávali sa s nimi o témach, o knihách, ktoré by boli prínosom pri rozvíjaní ich prírodovedného myslenia a formovaní pozitívneho vzťahu k prírodným vedám.

Tvrdenie viac ako 90 % učiteľov, že uplatňované stratégie vyučovania prispôbovali potrebám žiakov, sa na základe zistení z priameho pozorovania edukácie javilo málo pravdivé.

Pozorovania 45 vyučovacích hodín CHE preukázali, že rozvoj PG limitovala absencia experimentálnej činnosti. Žiaci nevykonávali demonštračné pokusy, nemali teda ani príležitosti zapájať sa do diskusie o experimentoch, o pozorovaných javoch či riešení problémov. Formy práce, ktoré učitelia využívali, nesmerovali k rozvíjaniu analyticko-syntetických zručností žiakov, kritického myslenia a tvorivosti. Preferovanie frontálneho vyučovania s využívaním prevažne slovných edukačných metód (výklad, menej riadený rozhovor) malo negatívny vplyv aj na rozvíjanie prírodovedného myslenia žiakov. Na hospitovaných hodinách žiaci neboli aktívni, nekládli doplňujúce otázky a do diskusií sa nezapájali, čím sa nerozvíjali dostatočne ich komunikačné a poznávacie kompetencie. Výraznejšie boli tieto nedostatky pozorované v školách s vyšším počtom rómskych žiakov, kde priestorové podmienky aj materiálno-technické vybavenie neumožňovali vyučujúcim realizovať názorné vyučovanie orientované aj na bádateľské aktivity. V jednej zo škôl nezaraďovali do edukácie praktické aktivity aj z dôvodu problémového správania sa žiakov počas vyučovania (žiaci znehodnocovali chemické učebné pomôcky) a obavy učiteľov o ich bezpečnosť a zdravie. Na hodinách CHE boli rozvíjané najmä faktografické vedomosti žiakov na úrovniach poznanie, zručnosť, menej na úrovni schopnosť. Pomerne málo cielene boli rozvíjané konceptuálne vedomosti žiakov zadávaním úloh iba na úrovni poznanie. Frekvencia výskytu zadávania úloh a činností podporujúcich rozvoj procedurálnych vedomostí bola na polovici hodín iba na úrovni poznanie, ojedinele na úrovni zručnosť. Rozvíjanie metakognitívnych vedomostí o poznaní bolo málo výrazné, minimálne alebo úplne absentovalo.

## Fyzika

Svojím činnostným charakterom má predmet FYZ viesť žiakov vlastnou skúsenosťou (objavovaním a experimentovaním) poznávať fyzikálne zákonitosti. Za obľúbený ho však považovalo iba 39 % žiakov úspešných škôl. Takmer tretinu z nich nezaujímal, lebo ho zaraďovali medzi ťažké predmety a menej ako tretina respondentov ho nemala rada, bol podľa nich nezaujímavý. V menej úspešných školách si obľúbilo predmet 44 % oslovených žiakov, takmer tretinu predmet nezaujímal pre jeho náročný obsah a 26 % respondentov ho považovalo za jednotvárny.

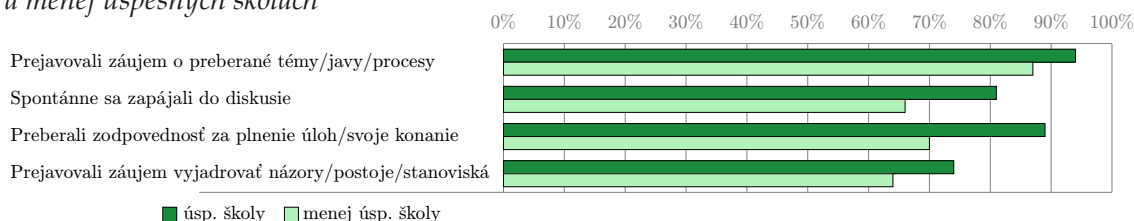
**Tabuľka 26** Obľúbenosť predmetu FYZ podľa žiakov

FYZ	Žiaci úspešných škôl	Žiaci menej úspešných škôl
	786	602
Je môj obľúbený predmet	39 %	44 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký	32 %	31 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný	29 %	26 %

Žiaci úspešných škôl boli aj na hodinách FYZ pomerne aktívnejší a prejavovali vyšší záujem o preberané témy ako žiaci menej úspešných škôl. Zapájali sa do činností, do diskusií, bez zábran, slobodne vyjadrovali svoje názory, hodnotové stanoviská. Učitelia prevažne cielene formovali postoje žiakov k prírodným vedám i k vedeckému spôsobu poznávania sveta, výraznejšie ako vyučujúci BIO, CHE. Vytvárali viac príležitostí pre samostatnú prácu žiakov i prácu v skupinách, umožňovali im vykonávať pokusy, viedli ich aplikovať získané vedomosti v reálnych situáciách.

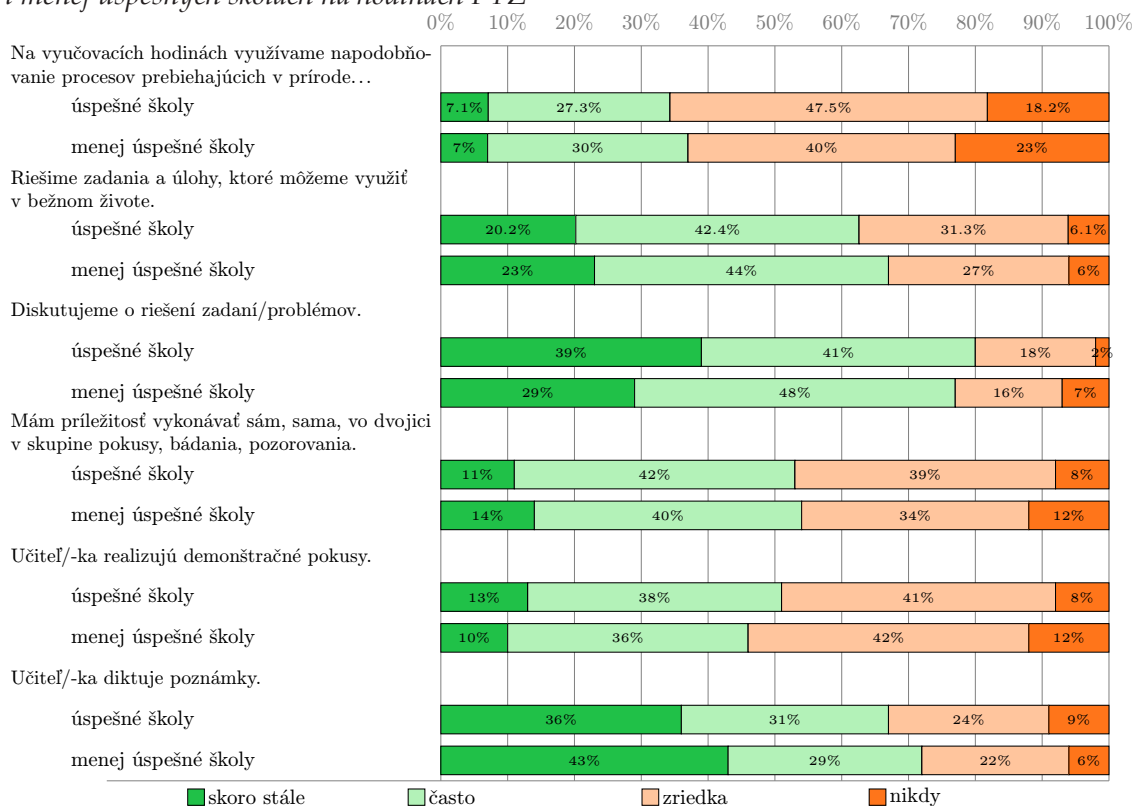
Vyjadrenia žiakov úspešných škôl v dotazníku k výučbe predmetu boli pozitívnejšie ako vyjadrenia ich rovesníkov v menej úspešných školách. Podľa nich aj na hodinách FYZ vyučujúci skoro stále/často diktovali poznámky. Menej ako na hodinách CHE vykonávali učitelia demonštračné pokusy a takmer vôbec nevyužívali simuláciu prírodných, fyzikálnych javov.

**Graf 119** Záujem žiakov o zapájanie sa do procesu učenia sa na hodinách FYZ v úspešných a menej úspešných školách



Samotní žiaci mali iba na polovici hodín možnosť vykonávať pokusy vo dvojici/v skupinách. Viac ako tretina respondentov neriešila na hodinách zadania a úlohy, ktoré by mohla využiť v bežnom živote. K pozitívnejším zisteniam prináležal fakt, že žiaci v oboch skupinách škôl mali na hodinách FYZ viac príležitostí diskutovať o riešeníach, zadaniach, o problémoch ako na hodinách BIO či CHE.

**Graf 120** Vyjadrenia žiakov k uplatňovaniu vybraných metód a foriem práce v úspešných i menej úspešných školách na hodinách FYZ

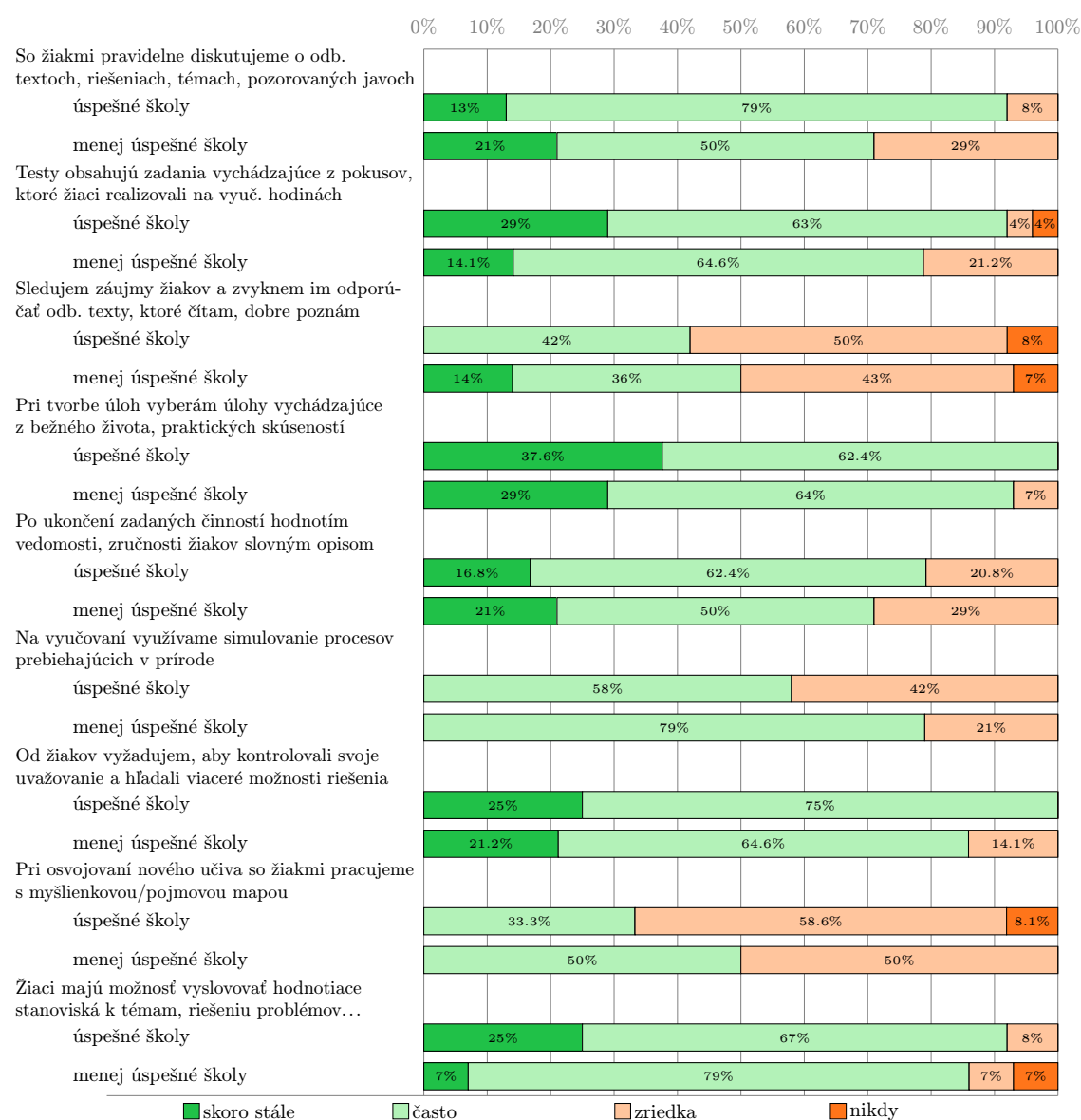


Učitelia FYZ v úspešných školách nepristupovali v dotazníku k posudzovaniu svojej edukačnej činnosti kriticky, prevažne ju hodnotili pozitívne. Niektorí priznali, že *zriedka* (42 %) venovali priestor a čas simulácii – napodobňovaniu procesov prebiehajúcich v prírode a pri osvojovaní učiva *zriedka/nikdy* (64 %) umožňovali žiakom pracovať s myšlienkovou/pojmovou mapou. Viac ako polovica (58 %) uviedla, že nesledovala záujem žiakov o predmet a neposkytovala im výraznejšiu pomoc pri formovaní vzťahu k prírodovedným predmetom a vytváraní pozitívnych postojov k vedeckému spôsobu poznávania sveta.

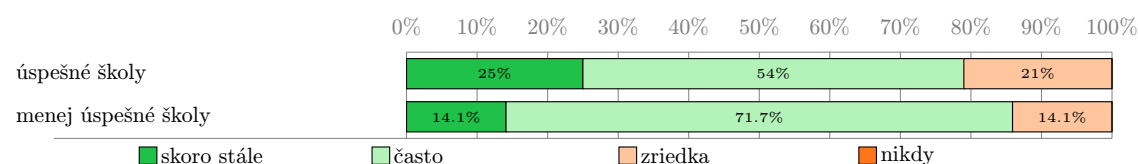
V dotazníku uviedli (80 %), že na základe spätnej väzby poskytovanej žiakom prispôbovali a menili nastavené stratégie vyučovania ich potrebám a vzdelávacím možnostiam. Pozorovanie vyučovania na 53 hodinách preukázalo, že časté zadávanie praktických úloh poskytovalo žiakom možnosť aktívne pracovať s vhodne zvolenými učebnými pomôckami, vykonávať experimenty alebo pozorovania.

Vyhľadávajú informácií z grafov, tabuliek, schém a využívanie digitálnej techniky podporovalo rozvíjanie funkčnej gramotnosti žiakov. Pedagógovia zaraďovali do edukácie diskusiu o riešení problémov, o pozorovaných objektoch a javoch či experimentoch. Umožňovali žiakom v reálnych situáciách aplikovať získané vedomosti a zručnosti, pričom vhodne uplatňovali kombináciu kooperatívneho a frontálneho vyučovania. Využívali, i keď *zriedka*, aj metódy a formy práce smerujúce k rozvíjaniu kritického myslenia. Na vyučovacích hodinách boli *faktografické a konceptuálne vedomosti zadávanými úlohami a činnosťami rozvíjané na všetkých troch úrovniach: poznanie, zručnosť, schopnosť. Frekvencia výskytu úloh a činností podporujúcich rozvoj procedurálnych vedomostí bola nižšia, na polovici hodín na úrovniach poznanie, zručnosť a nedostatočne bola podporovaná na úrovni schopnosť. Rozvíjanie metakognitívnych vedomostí o poznaní bolo minimálne alebo absentovalo.*

**Graf 121** Uplatňované stratégie vyučovania na hodinách FYZ



**Graf 122** Uplatňovanie zmeny stratégie vyučovania na hodinách FYZ





V skupine menej úspešných škôl učitelia FYZ pristupovali k hodnoteniu svojej výchovno-vzdelávacej činnosti málo kriticky. Boli presvedčení, že všetky sledované javy na hodinách *skoro stále/často* uplatňovali. Iba niektorí z nich dokázali reálne posúdiť svoju edukačnú činnosť. Uviedli, že menej podporovali (*zriedka* – 50 %) prácu žiakov s myšlienkovými alebo pojmovými mapami. Nezaoberali sa sledovaním záujmu jednotlivcov o predmet, nerozprávali sa s nimi o témach, ktoré ich zaujímali (*zriedka/nikdy* – 50 %), neodporúčali im vhodnú literatúru, v záujme rozšíriť ich prírodovedné vedomosti. Neposkytovali žiakom informáciu o ich silných a slabých stránkach ihneď po ukončení činnosti. Vyjadrenia učiteľov i žiakov v dotazníkoch o uplatnených organizačných formách, bádateľsky orientovanom vyučovaní s podporou experimentovania neboli v súlade s priamym pozorovaním na 47 sledovaných vyučovacích hodinách.

Až 85 % z vyučujúcich deklarovalo, že v edukácii poskytovali žiakom spätnú väzbu a následne prispôbovali ich potrebám a možnostiam voľbu stratégií vyučovania, čo nezodpovedalo zisteniam z edukácie. Vyučujúci preferovali frontálne vyučovanie s uplatňovaním slovných edukačných metód. Prevažne nevyužívali metódy a formy práce smerujúce k rozvíjaniu kritického myslenia, nevytvárali príležitosti na aplikovanie získaných vedomostí. Žiaci mali málo možností na vykonávanie demonštračných pokusov, menej často používali učebné pomôcky a priamo neparticipovali na experimentálnej činnosti. S interaktívnou tabuľou alebo výučbovými programami pracovali väčšinou učitelia pri prezentácii a vysvetľovaní nového učiva. V školách, s prevahou žiakov z MRK, boli odpovede jednotlivcov na jednoduché otázky veľmi stručné, jednoslovné a často gramaticky nesprávne. Náhodnou kontrolou protokolov z praktických cvičení sa zistilo, že závery z meraní a pozorovaní boli spracované jednotne vyučujúcimi, žiaci ich len odpísali z predlohy.

Výkladom učiva a diktovaním či odpisovaním poznámok sa žiaci stali iba pasívnymi prijímateľmi informácií, čo bolo jedným z dôvodov, prečo na hodinách neprejavili komunikačné spôsobilosti na požadovanej úrovni. Zadaní písomných prác alebo testov, ktoré sa realizovali na vyučovacích hodinách, boli zamerané najmä na faktografické vedomosti (premena fyzikálnych jednotiek, definície fyzikálnych pojmov, charakteristika fyzikálnych javov). Na vyučovacích hodinách FYZ boli *zadávanými úlohami a činnosťami faktografické a konceptuálne vedomosti žiakov rozvíjané na úrovniach poznanie a zručnosť, menej na úrovni schopnosť. Frekvencia výskytu úloh a činností podporujúcich rozvoj procedurálnych vedomostí bola nízka. Iba na polovici hodín prevažovalo rozvíjanie na úrovni poznanie a na tretine hodín na úrovni zručnosť. Rozvíjanie procedurálnych vedomostí na úrovni schopnosť a rozvíjanie metakognitívnych vedomostí o poznaní absentovalo.*

### Faktory podmienujúce úspešnosť žiakov v prírodovednej gramotnosti

Z analýzy výsledkov priameho pozorovania edukácie a zistení z dotazníkov boli v skupine úspešných škôl identifikované v jednotlivých oblastiach VaV tie faktory, ktoré **výrazne pozitívne** ovplyvňovali úroveň rozvíjania PG žiakov:

#### Oblasť: Podmienky výchovy a vzdelávania

##### » personálne podmienky

- » záujem pedagogických zamestnancov zvyšovať kvalitu vyučovacieho procesu,
- » vyšší podiel učiteľov, ktorí absolvovali ďalšie vzdelávanie v oblasti rozvíjania prírodovednej gramotnosti žiakov,

##### » organizácia aktivít na podporu PG

- » širšia ponuka záujmových útvarov s prírodovedným zameraním,
- » vyšší počet žiakov zapojených do činnosti záujmových útvarov,
- » organizovanie aktivít zameraných na ekologické a environmentálne správanie sa žiakov,
- » zapájanie žiakov do súťaží, predmetových olympiád, projektov.

**Oblasť: Výchovno-vzdelávací proces**» plánovanie a organizácia výchovno-vzdelávacieho procesu

- » vypracovanie stratégie rozvíjania PG,
- » využívanie disponibilných hodín na účelné rozšírenie obsahu učebných osnov v prírodovedných predmetoch,
- » delenie tried na skupiny pri témach, ktoré si vyžadovali nadobúdanie a overovanie praktických zručností,

» vyučovanie učiteľom

- » uplatňovanie motivácie, ktorá súčasne rozvíjala a aktivizovala vnímanie, pozornosť, pamäť, predstavivosť žiakov,
- » uplatnenie úloh na aplikáciu poznatkov vychádzajúcich z bežného života, praktických skúseností, zaraďovanie činností/aktivít smerujúcich ku konfrontácii s reálnymi už osvojenými poznatkami,
- » zaraďovanie bádateľských aktivít a experimentovanie (najmä na hodinách FYZ),
- » zadávanie úloh vedúcich k hlbšiemu porozumeniu, k analýze, k premýšľaniu o téme a k hľadaniu známych i skrytých súvislostí, viacerých možností riešenia,
- » zastúpenie úloh umožňujúcich uplatňovať informácie v nových súvislostiach, ktoré cielene viedli k hodnoteniu, k tvorbe úsudkov, úvah,
- » poskytovanie spätnej väzby žiakom o ich výkonoch a informácií o spôsoboch ich ďalšieho rozvoja.

**7.1.2 Gymnázia**

Tematické inšpekcie sa vykonali na **29** GYM, z nich bolo **21** štátnych, **5** cirkevných a **3** súkromné. Pri identifikácii faktorov, ktoré ovplyvňujú stav a úroveň rozvíjania PG, sa vychádzalo zo zistení vyplývajúcich z priamych pozorovaní na vyučovacích hodinách predmetov BIO, CHE, FYZ, zo zistení z oblasti podmienok vo vybraných GYM, z pedagogickej a inej dokumentácie škôl. ŠŠI získavala ďalšie informácie aj z dotazníkov pre riaditeľov škôl, učiteľov hospitovaných vyučovacích hodín, žiakov týchto tried a z rozhovorov s riadiacimi zamestnancami a pedagógmi.

Výber subjektov na vykonanie tematickej inšpekcie vychádzal z výsledkov testovania žiakov končiacich ročníkov GYM v školskom roku 2018/2019. Test bol administrovaný na **122** GYM s vyučovacím jazykom slovenským s počtom **2 302** žiakov v končiacich ročníkoch (1 417 žiakov štvorročného a päťročného VP a 885 žiakov osemročného VP) a bol vypracovaný v spolupráci s NÚCEM. Obsah úloh testu vychádzal zo ŠVP, predovšetkým v nadväznosti na ciele vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. V rámci dimenzií kognitívnych procesov boli úlohy zamerané na porozumenie, aplikáciu a analýzu v 7 tematických oblastiach, v ktorých úspešnosť bola výrazne rozdielna.

Nadpriemernú úspešnosť dosiahli žiaci v dvoch tematických oblastiach: **Človek, jeho telo, zdravý životný štýl** a **Energia**. Výrazne najnižšiu úspešnosť mali v oblasti **Vzduch**. Druhú najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci pri riešení úloh z oblasti **Fyzikálne javy**. Najväčší podiel žiakov (29,2 %) bol úspešný s výsledkom v intervale 60 % – 70 %, druhá najpočetnejšia skupina žiakov (16,7 %) dosiahla úspešnosť v intervale 50 % – 60 %. Iba 3,5 % žiakov dosiahlo úspešnosť najmenej 90 % a až 21,2 % testovaných malo úspešnosť nižšiu ako 50 %. Len 18 žiakov (0,8 %) bolo v teste 100 % úspešných. Priemerná úspešnosť v PG žiakov tried končiacich ročníkov bola na úrovni **62,1** %.

**Tabuľka 27** Priemerná úspešnosť žiakov v PG v jednotlivých oblastiach a celkovo za SR

Sledované oblasti	úspešnosť
1. Základné znaky, vlastnosti a prejavy živých organizmov, organizmus a prostredie	50,6 %
2. Človek, jeho telo, zdravý životný štýl	91,4 %
3. Voda	56,5 %
4. Energia	83,0 %
5. Vlastnosti látok, chemické reakcie	65,0 %
6. Fyzikálne javy	36,9 %
7. Vzduch	30,4 %
<b>Celková priemerná úspešnosť</b>	<b>62,1 %</b>

### Faktory podmieňujúce úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov identifikované pri analýze testovania v školskom roku 2018/2019

Na základe analýzy výsledkov testovania žiakov ŠŠI zistila, že úspešnosť žiakov v oblasti PG je vyššia ak:

- » sú chlapci,
- » navštevujú veľkú školu (počet žiakov v končiacich ročníkoch vyšší ako 90),
- » sa vzdelávajú v 8-ročnej forme vzdelávania,
- » škola zvýši počet hodín prírodovedných predmetov,
- » škola disponuje odbornými učebňami jednotlivých prírodovedných predmetov, resp. počítačom riadeným laboratóriom,
- » škola prizýva na vyučovanie odborníkov z prírodovedných/technických oblastí,
- » pedagógovia nepreferujú hodnotenie žiakov na základe schopnosti reprodukovať memorované učivo,
- » pedagógovia rozvíjajú prostredníctvom vzdelávania svoje špecifické a univerzálne profesijné kompetencie,
- » majú žiaci možnosť bádania, skúmania,
- » majú žiaci možnosť experimentovania vykonávaného samostatne,
- » majú žiaci pozitívny vzťah k prírodovedným predmetom,
- » žiaci plánujú študovať medicínske, prírodovedné a technické odbory,
- » žiaci prejavujú pozitívne postoje k životnému prostrediu.

Cieľom tematickej inšpekcie bolo overiť hypotézy formulované na základe testovania v školách úspešných a menej úspešných.

### Charakteristika škôl

Prvú skupinu – úspešné školy tvorili GYM (14) s úspešnosťou v testovaní v intervale od 67,2 % do 83,1 %. Školy navštevovalo 2 202 žiakov 8-ročného VP a 4 009 žiakov 4-ročného VP, z ktorých bolo 106 žiakov so ZZ a 28 s intelektovým nadaním. Najviac GYM patrilo z hľadiska počtu žiakov končiacich ročníkov medzi veľké (v končiacom ročníku bolo viac ako 90 žiakov) a stredné (v končiacom ročníku bolo 48 žiakov až 90 žiakov) a z hľadiska zriaďovateľa to boli najmä štátne školy, v skupine úspešných škôl nebola ani 1 súkromná. Druhá skupina – menej úspešné školy boli GYM (15), ktoré v jednotlivých krajoch dosiahli najnižšiu úspešnosť – od 41,8 % do 59,6 %.

Túto skupinu navštevovalo **1 547** žiakov 8-ročného VP a **2 556** žiakov 4-ročného VP. Z nich so ZZ bolo **60** žiakov, zároveň **1** žiak zo SZP a **4** žiaci s intelektovým nadaním. Z hľadiska počtu žiakov končiacich ročníkov prevažovali malé (v končiacom ročníku bolo najviac 47 žiakov) a stredné školy, z hľadiska zriaďovateľa bol pomer štátnych GYM k neštátnym 3 : 2. Všetky školy boli s vyučovacím jazykom slovenským, 1 subjekt aj s vyučovacím jazykom slovenským a nemeckým. Školy nenavštevovali žiaci z MRK.

**Tabuľka 28** Prehľad úspešných a menej úspešných škôl z hľadiska veľkosti a zriaďovateľa

Školy	Veľkosť			Zriaďovateľ		
	malá	stredná	veľká	štátne	cirkevné	súkromné
Úspešné	1	3	10	12	2	0
Menej úspešné	7	6	2	9	3	3

### Skutočnosti potencionálne ovplyvňujúce úroveň prírodovednej gramotnosti žiakov

**Stratégiu rozvíjania PG** mali vypracovanú v 6 úspešných školách buď ako súčasť ŠkVP, alebo ako samostatný dokument v podobe plánov činnosti koordinátorov environmentálnej výchovy alebo plánov rozvíjania PG. Podrobne a kvalitne mali vypracovaný plán aktivít na podporu rozvoja PG v 1 z týchto subjektov s určením konkrétnych termínovaných úloh pre učiteľov prírodovedných povinných i povinne voliteľných predmetov. Predpokladom na dosahovanie cieľov pri rozvíjaní PG boli vypracované stratégie zamerané na uplatňovanie inovatívnych vzdelávacích postupov prostredníctvom netradičných organizačných foriem a aktivizujúcich metód, ktorými podporia zvedavosť, samostatnosť a tvorivé myslenie žiakov. Koordinátori environmentálnej výchovy boli ustanovení v 8 subjektoch.

Všetky školy mali disponibilnými hodinami posilnenú vzdelávaciu oblasť *Človek a príroda*, zriadili semináre a cvičenia z predmetov BIO, CHE a FYZ. Na 3 GYM s rovnakým cieľom vytvorili nové predmety s hodinovou alebo dvojhodinovou týždennou dotáciou: biológia a anatómia, informatika v prírodovede, mladý záchranár. Výučbu prírodovedných predmetov v 1 subjekte podporovali programom overovaným ŠPÚ, ktorý spočíval vo výbere voliteľných predmetov z 36 disponibilných hodín v druhej polovici štúdia, poskytoval možnosť získať nadštandardný vedomostný základ pre budúcich vedcov, lekárov, farmaceutov a umožňoval každému žiakovi zvoliť si vlastnú vzdelávaciu a kariérnu cestu. Z predmetov prírodovedného zamerania si žiaci okrem bežných hodín seminárov mali možnosť zvoliť ďalšie predmety s dvojhodinovou dotáciou: rozšírené kapitoly z BIO, FYZ pre medikov, chemické výpočty, laboratórna technika. Inde sa plán environmentálnej výchovy zameriaval najmä na podporu neformálneho vzdelávania prostredníctvom realizácie mimoškolských aktivít.

Prierezové témy environmentálna výchova, ochrana života a zdravia realizovali GYM rôznymi formami – od začlenenia vhodných tém do UO predmetov cez kurzy a účelové cvičenia až po zapojenie sa do projektov (*Zelená škola*, *Záhrada, ktorá učí*). Environmentálnu výchovu a tému ochrany života a zdravia rozvíjali aj záujmovými školskými a mimoškolskými aktivitami (predmetové olympiády a súťaže, krúžková činnosť, exkurzie). V 1 škole boli v konkrétnych tematických celkoch uvedené prierezové témy jednoznačne zadané ako rozširujúce učivo v UO prírodovedných predmetov. V súlade s RUP sa na vyučovaní príslušných predmetov delili triedy na skupiny, okrem 1 subjektu, kde sa ani pri preberaní tém zameraných na nadobúdanie a overovanie praktických zručností triedy nedelili.

Pozorovanie a hodnotenie, vrátane následnej modifikácie uplatňovaných stratégií vyučovania prírodovedných predmetov vedúcimi PZ, bolo uskutočňované len v 5 školách a nie vždy boli zistené nedostatky. Na 1 GYM sa pri sledovaní rozvíjania PG dôsledne zameriavali na realizáciu experimentov s uplatnením systému Vernier na delených hodinách, na aplikáciu inovatívnych metód a efektívnosť formatívneho hodnotenia činnosti žiakov.



V menej úspešných školách mali vypracovanú **stratégiu rozvíjania PG** len v 2. Na ďalších 2 GYM venovali pozornosť rozvíjaniu PG prostredníctvom viacpočetných aktivít zahrnutých v pláne činnosti školy alebo v plánoch PK, v ostatných nevenovali rozvíjaniu PG osobitnú pozornosť. Koordinátori environmentálnej výchovy boli z 15 GYM druhej skupiny škôl ustanovení v tretine subjektov a svoju činnosť zamerali na organizovanie podujatí s obsahom environmentálnej výchovy. V tejto skupine škôl mali v rámci disponibilných hodín zaradené semináre z predmetov BIO, CHE a FYZ, v tretine subjektov len s minimálnou hodinovou dotáciou (aj vzhľadom na nižšie počty žiakov v jednotlivých ročníkoch). V 1 subjekte nepodporili rozvíjanie PG navýšením počtu hodín predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*, UP ich tried, vrátane triedy zapojenej do projektu *IT Akadémia*, boli totožné s počtami hodín BIO, FYZ a CHE v RUP inovovaných ŠVP. Riaditeľ iného GYM, naopak, uviedol zvýšenie počtu hodín praktických cvičení v UP prírodovedných predmetov ako príspevok k rozvíjaniu PG v ich škole. Nové predmety prírodovedného zamerania vytvorili v 3 školách. Bola to INF v prírodných vedách, praktické cvičenia z BIO, CHE, FYZ a v 1 z nich celá skupina predmetov: FYZ pre maturantov, FYZ netradične, FYZ vo výpočtoch, chemické výpočty, mikrobiológia, botanika a zoológia, biológia človeka a ekológia, vybrané kapitoly z BIO (v triedach s rozšíreným vyučovaním anglického jazyka predmet BIO v angličtine pozostávajúci z časti prírodovednej a časti anatómie ľudského tela).

Prierezové témy environmentálna výchova, ochrana života a zdravia boli v subjektoch najčastejšie zaradené do obsahu vhodných predmetov, prípadne do obsahu kurzov. Deliť triedy na skupiny v 4 školách nemuseli, keďže počet žiakov v triedach bol nízky. V tretine subjektov však nepristúpili k deleniu vôbec, a to ani na hodinách laboratórnych prác a cvičení, kde sa v súlade so ŠVP vyžaduje delenie tried pri počte žiakov nad 24 kvôli vhodnejším podmienkam na rozvíjanie praktických zručností. Podľa vyjadrení učiteľov sa podmienky na prácu v laboratóriu s triedami, ktoré sa nedelili, ukázali ako málo vyhovujúce, keďže časť žiakov nemala možnosť vykonávať činnosti osobne.

Dohľad nad kvalitou výchovno-vzdelávacieho procesu v skupine menej úspešných škôl bol skoro v polovici GYM formálny a nesústredoval sa na rozvíjanie kompetencií žiakov. V ostatných GYM kontrolnú a hospitačnú činnosť nevykonávali vôbec. Otvorené hodiny PK spravidla nerealizovali, sporadicky si odovzdávali informácie a poznatky z absolvovaných školení alebo neformálneho vzdelávania. Pozitívom na 1 GYM bolo organizovanie otvorených hodín pre žiakov vyšších ročníkov v spolupráci s vysokými školami a bývalými absolventmi zamerané na bádateľské aktivity s cieľom získať žiakov pre štúdium prírodných vied.

### **Podmienky výchovy a vzdelávania zabezpečené školami**

#### *Personálne podmienky*

Pedagogickí zamestnanci úspešných škôl, ktorí zabezpečovali výchovno-vzdelávací proces, spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie sledovaných predmetov okrem učiteľky CHE vyučujúcej 14 hodín (s aprobáciou MAT – INF). Pedagógovia sa zúčastňovali vzdelávania orientovaného na rozvíjanie PG, na nadobúdanie zručností vo využívaní inovatívnych vyučovacích metód, prostriedkov IKT a na uplatňovanie aktivizujúcich foriem edukácie poskytovaného rôznymi inštitúciami. Vzdelávania na podporu rozvoja PG sa v predmete BIO zúčastnilo 49 % učiteľov, v CHE – 73 % a vo FYZ – 71 %. Vzdelávanie považovali za prínosné pre svoju ďalšiu prácu (BIO – 38 %, CHE – 70 %, FYZ – 68 %) a vyslovili potrebu rozšírenia ponuky a možností zúčastňovať sa ho. V 1 škole plánovali pre všetky učiteľky BIO absolvovanie neakreditovaného vzdelávania práce so softvérom *COACH*, pre učiteľky FYZ zas naplánovali oboznámenie sa s bádateľskými aktivitami a možnosťami ich implementovania do vyučovania. Na viacerých GYM boli zapojení do národných projektov *IT Akadémia* a *operačného programu Vzdelávanie*, v rámci ktorého sa zúčastňovali školení, pripravovali pracovné listy prírodovedných predmetov a v 1 subjekte overovali inovácie metodík, učebné materiály. Interné vzdelávanie sa realizovalo formou vzájomnej výmeny poznatkov, nadobudnutých zručností a skúseností alebo formou školenia poskytnutého koordinátorom PG. K zdieľaniu skúseností dochádzalo aj



prostredníctvom otvorených hodín alebo vzájomných hospitácií členov PK. Na 1 GYM sa realizovala prax študentov – budúcich pedagógov a viacerí vyučujúci prírodovedných predmetov boli cvičnými učiteľmi. Riaditeľka ďalšej školy ako predsedníčka Združenia učiteľov CHE organizovala v spolupráci s NÚCEM konferenciu *Prírodovedná gramotnosť v štúdiu PISA* a organizovala vzdelávacie aktivity pre učiteľov CHE. V roku 2018 bola 1 učiteľka CHE vyznamenaná plaketou Mateja Bela a stala sa členkou exkluzívneho klubu laureátov ceny D. Ilkoviča ako prejav ocenenia za dlhoročnú prípravu a úspechy študentov v celoštátnych a medzinárodných súťažiach a olympiádach. Člen PK BIO v inej škole zostavil sadu interaktívnych cvičení a herbárové položky listnatých drevín, ktoré sa využívali na vyučovacích hodinách ako učebný materiál. Mnohí ďalší pripravovali žiakov na súťaže a olympiády, viedli ich pri stredoškolskej odbornej činnosti, celoslovenských i medzinárodných projektoch, organizovali podujatia a exkurzie podporujúce rozvoj PG.

Aj v skupine menej úspešných škôl pedagógovia sledovaných predmetov spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie prírodovedných predmetov. Vzdelávanie podporujúce rozvoj PG neabsolvoval ani jeden z vyučujúcich v 2 subjektoch, v ostatných sa učitelia vzdelávali takmer výlučne externe. Na 1 GYM všetci učitelia CHE a FYZ a polovica učiteľov BIO absolvovali vzdelávanie o rozvíjaní PG, 1 učiteľka sa zúčastnila medzinárodnej konferencie EDUCO a študijného pobytu na Lekárskej fakulte Viedenskej univerzity. Ďalšia bola členkou komisie krajského a celonárodného kola stredoškolskej odbornej činnosti. Členovia PK prírodovedných predmetov v tomto i ďalšom GYM boli v porovnaní s ostatnými školami druhej skupiny agilnejší ako vo vzdelávaní, tak i v organizácii mimo vyučovacích aktivít v oblasti PG. Nepriaznivými výsledkami z testovania PG sa zaoberali na 2 GYM. Ich príčinu videli v jednom prípade v neefektívnom využívaní kapacity chemického laboratória (nedelenie tried znemožňujúce dodržanie podmienok pre bezpečnú realizáciu laboratórnych prác), v chýbajúcom vybavení laboratórií a v obmedzenom využívaní IKT vo vyučovaní. V druhom prípade identifikovali ako príčinu slabý záujem žiakov o prírodovedné predmety a ich nedostatočnú domácu prípravu.

Odbornosť vyučovania bola v oboch skupinách škôl vo všetkých sledovaných predmetoch zabezpečená na 100 %, výnimkou bolo vyučovanie FYZ na 1 GYM.

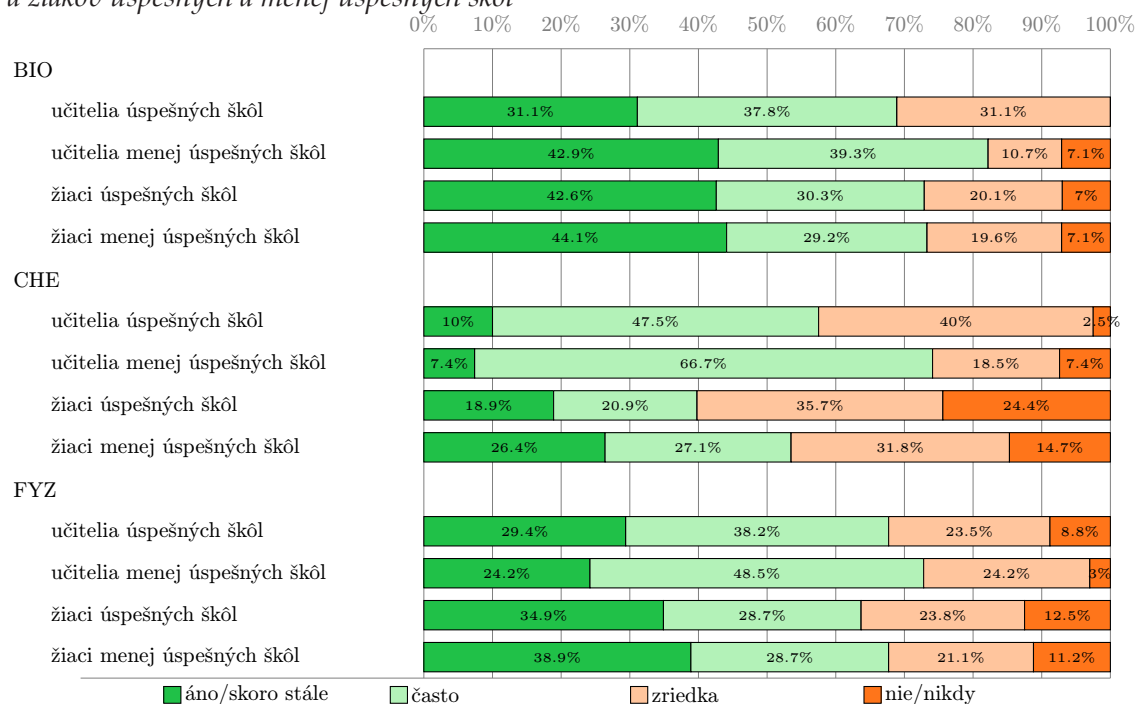
### ***Priestorové a materiálno-technické vybavenie***

Všetkých 14 úspešných škôl disponovalo veľmi dobrým priestorovým vybavením. Vo väčšine z nich sa okrem odborných učební nachádzali i laboratória, 6 z nich bolo aj počítačom podporovaných, všetky boli zväčša prepojené s kabinetmi a prípravovňami. V 1 subjekte sa aktuálne uchádzali prostredníctvom projektu o zriadenie počítačom podporovaného laboratória. Len v 1 škole nebola učebňa BIO kapacitne vyhovujúca. Hospitácie ŠŠI potvrdili realizáciu vyučovania v odbornej učebni BIO v 64 %, CHE v 47 % a FYZ v 81 %. Voľbu vyučovania v exteriéri alebo v prostredí mimo školy či učebni (vysokoškolské a vedecké pracoviská, arboréta, prírodné prostredie) využívali na GYM menej často (na hodinách BIO 78 % učiteľov uviedlo *zriedka*, 7 % *nikdy*, v CHE 78 % *zriedka*, 13 % *nikdy* a vo FYZ 79 % *zriedka* a 12 % *nikdy*). V niektorých GYM mali vlastné vonkajšie priestory (bylinková záhrada, biozáhradka, environmentálne plochy na školskom dvore, školské akvárium a terárium) slúžiace ako učebňa v prírode. Na 1 GYM pravidelne využívali exteriérovú učebňu v školskom átriu, ktorú v rámci projektu KOPRAX žiaci upravili na zónu s dažďovými záhradami a fontánou, vybudovali nádrž na zadržiavanie dažďovej vody a vysadili ukážky rastlín na realizáciu zelenej strechy. V inom subjekte v spolupráci s rodičmi vysadili školský park s rôznymi druhmi listnatých stromov slúžiaci na poznávanie a určovanie rastlín a na tento účel využívali aj plochy s rastlinným porastom v okolí školy. Pedagógovia i žiaci mohli navštevovať knižnice s odbornou literatúrou, multimediálne učebne, ojedinele i ovocný sad a zážitkový chodník. Žiaci mali k dispozícii dostatok učebníc a učebných textov, len zriedkavo niektoré chýbali (chémia pre 3. ročník). Vybavenie učebnými pomôckami a didaktickou technikou bolo pre kreatívne vyučovanie predmetu dostatočné, s čím sa v dotazníkoch stotožnilo 87 % učiteľov BIO, 83 % učiteľov CHE, ale len 62 % učiteľov FYZ. Učebne a laboratória mali zariadenia na vykonávanie laboratórnych cvičení a experimentov, niekde boli vybavené aj IKT technikou,

videokonferenčným projektorom a nadštandardnými zariadeniami, ako sú napríklad *Interfejs Lab Quest*, meracie zariadenie *CoachLab*, vizualizéry, softvérový balík pre tvorbu vyučovacích systémov a elektronických kurzov *Moodle*. V 1 škole získali prostredníctvom projektu 3D tlačiareň, kamery, fotoaparát, notebooky a množstvo iných pomôcok vrátane elektronickej odbornej literatúry. Ojedinele boli pomôcky a technika napriek funkčnosti morálne zastarané a inventár by mal byť podľa pedagógov niektorých GYM doplnený. Na 1 GYM v učebniach prírodovedných predmetov chýbali interaktívne tabule.

Priestorové vybavenie väčšiny menej úspešných škôl umožňovalo realizáciu vyučovania v súlade so ŠVP. Mali pre takmer všetky sledované predmety samostatné odborné učebne s kabinetmi na odkladanie učebných pomôcok a didaktickej techniky. Počítačom podporované laboratórium mali len v 2 subjektoch. Časť GYM disponovala okrem odbornej učebne aj chemickým laboratóriom a v jednom boli 2 špeciálne učebne pre BIO. V ďalšom subjekte bola astronomická pozorovateľňa, ktorá už neslúžila svojmu účelu a pozorovania hviezdárskym ďalekohľadom sa vykonávali v teréne alebo na chodbe školy. Napriek pomerne dobrému priestorovému zabezpečeniu škôl tejto skupiny na 4 GYM boli zistené nedostatky. Závažným negatívom boli v prvom subjekte chýbajúce odborné učebne na všetky prírodovedné predmety, v druhom mali kapacitne nevyhovujúce fyzikálne laboratórium. V ďalšom mali 1 odbornú učebňu pre všetky prírodovedné predmety, čo znemožňovalo jej využitie pre jednotlivé predmety v požadovanej miere. V poslednom z týchto subjektov chýbala odborná učebňa BIO a spoločnú učebňu CHE využívali 2 školy toho istého zriaďovateľa. Vyučovanie v odbornej učebni sa počas priameho pozorovania realizovalo v BIO na 68 % hodín, v CHE na 55 % a vo FYZ na 75 %. Vyučovanie mimo učebne a budov škôl bolo podľa 68 % učiteľov BIO, 56 % učiteľov CHE a 76 % FYZ zriedkavé (odpoveď *nikdy* uviedlo 14 % učiteľov BIO, 30 % učiteľov CHE a 12 % FYZ). Vybavenie škôl učebnicami sledovaných predmetov bolo dostatočné, menej priaznivý bol stav učebných pomôcok a didaktickej techniky. V časti GYM chýbali základné učebné pomôcky pre vyučovanie niektorých tematických celkov, takže možno skonštatovať, že ojedinele materiálno-technické vybavenie (a chýbajúce odborné učebne) neumožňovalo vyučovanie prírodovedných predmetov v rozsahu vzdelávacích štandardov ŠVP. Školské a kabinetné knižnice boli vybavené odbornou literatúrou v menšom rozsahu a žiaci si spravidla vypožičiavali publikácie len sporadicky. Materiálno-technické vybavenie a priestorové podmienky považovalo za vyhovujúce pre kreatívne vyučovanie predmetu 86 % učiteľov BIO, 78 % učiteľov CHE a 39 % učiteľov FYZ.

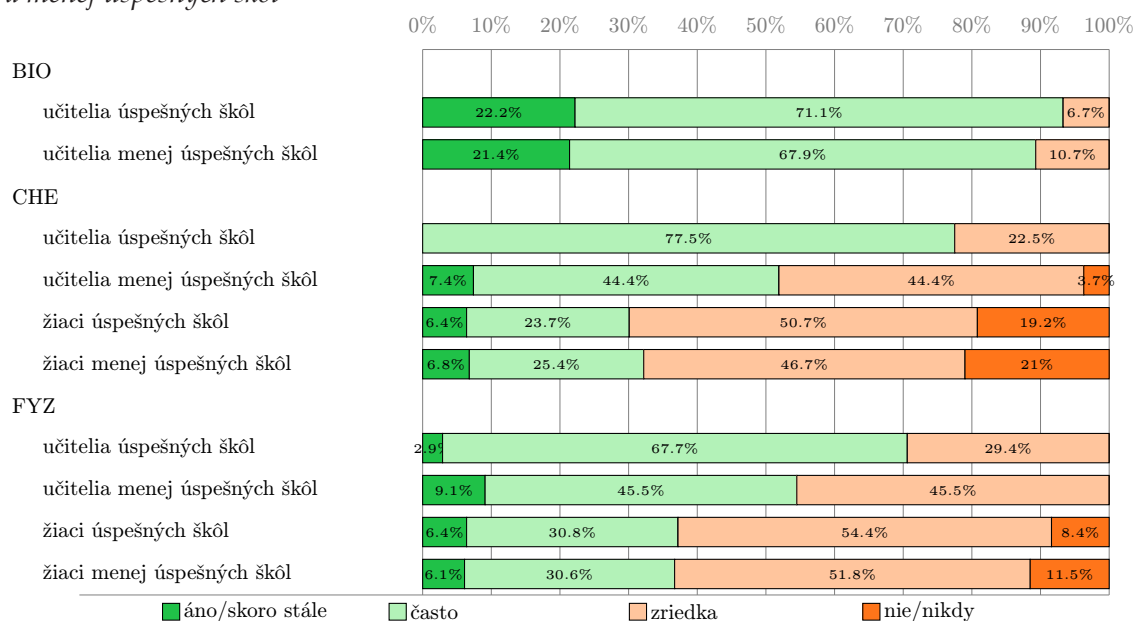
**Graf 123** Využívanie digitálnej techniky, výučbových programov a aplikácií podľa učiteľov a žiakov úspešných a menej úspešných škôl



Frekvencia využívania digitálnej techniky, aplikácií a výučbových programov na vyučovaní dosahovala z pohľadu učiteľov iné hodnoty, ako uvádzali žiaci v CHE, v predmetoch BIO a FYZ bola podobná. Respondenti z menej úspešných škôl (učitelia i žiaci) vykazovali vo všetkých troch predmetoch mierne častejšie používanie digitálnych prostriedkov, aplikácií a výučbových programov.

Aj používanie základných laboratórnych pomôcok, meracích prístrojov, mikroskopu, prírodnín alebo učebných pomôcok videli učitelia inak ako žiaci (hodnoty sú súčtom stupňov skoro stále a často; v dotazníku žiakov sa BIO nezisťovala).

**Graf 124** Využívanie laboratórnych a učebných pomôcok podľa učiteľov a žiakov úspešných a menej úspešných škôl



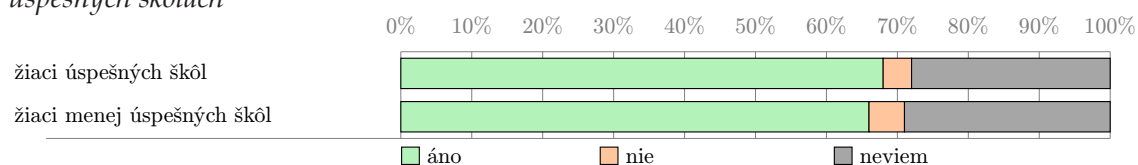
### Aktivity zamerané na rozvoj PG

Vo všetkých školách skupiny úspešných škôl pracovali záujmové útvary s náplňou činnosti týkajúcou sa oblasti prírodovedy. Podujatia z tejto oblasti navštívilo so svojimi žiakmi v posledných 2 rokoch 80 % učiteľov BIO, 88 % učiteľov CHE a 94 % učiteľov FYZ. Venovali sa príprave žiakov na rôzne súťaže a olympiády alebo posilňovaniu vedomostí ich rozširovaním o praktické cvičenia a činnosti, pri ktorých mali žiaci možnosť nadobudnúť zručnosti pre ďalšie štúdium prírodných vied. Takéto krúžky viedla viac ako tretina z oslovených učiteľov (44 % BIO, 35 % CHE, 38 % FYZ). O možnosti zapojiť sa do činnosti záujmového útvaru v škole sa kladne vyjadrilo 68 % žiakov, nevedelo o nej 28 %. Žiaci boli (s výnimkou 1 subjektu) zapojení do rôznych národných i medzinárodných projektov alebo si školy vytvorili vlastné projekty. Na 1 GYM pracovali v medzinárodnom projekte *Masterclasses*, v ktorom analyzovali dáta namerané v experimente Atlas v Cerne. Najlepšie práce stredoškolskej odbornej činnosti a predmetových olympiád tejto i ďalšej školy prezentovali pred spolužiakmi, odborníkmi a rodičmi prostredníctvom pravidelných školských študentských konferencií a v odbore BIO boli úspešní na celonárodnej úrovni (1. miesto), v odbore CHE v krajskom kole (1. miesto). Ďalší sa úspešne zapojili do online súťaže Genius Logicus, kde získali ocenenie *Vynikajúci medzinárodný riešiteľ*. Ich spolužiaci boli úspešní i na Festivale vedy a techniky občianskeho združenia AMAVET v odbore BIO a škola získala za aktívnu podporu neformálneho vzdelávania a rozvoj kompetencií mladého človeka v roku 2015 *Cenu pre najlepšiu školu* od ministra školstva SR. Pre žiakov iných SŠ zorganizovali konferenciu *Projekt podporujúci ekologické a environmentálne správanie žiakov Elektroodpad – dopad* realizovali v inej škole, v ktorej sa aktuálne zapojili aj do projektu GPH – *Reserata pro Futuro* orientovaného na zvyšovanie čitateľskej, matematickej, finančnej a prírodovednej gramotnosti. V medzinárodnom projekte *Rozvoj cezhraničného a celoživotného*

*vzdelávania územia* bola zaangažovaná aj ďalšia škola. S prácou stredoškolskej odbornej činnosti postúpila žiačka 1 GYM z 2. miesta AMAVET-u na Vernadského národnú súťaž 2019 v Moskve. V súťaži, ktorú organizovalo toto občianske združenie, bol úspešný aj žiak iného subjektu získaním ceny poroty. V celoštátnej súťaži *Expert geniality show* získal 1 žiak 2. miesto v oblasti Tajomstvá prírody. Učitelia prírodovedných predmetov uviedli, že záujem žiakov podporovali aj exkurziami, pri ktorých vyžadovali aktívnu účasť žiakov, ich zapojenie sa napríklad formou vopred pripravených informácií, zápisom z počutého a videného počas exkurzií/prednášok alebo následnými prezentáciami súvisiacimi s realizovanými exkurziami, prednáškami či besedami. Zapájali ich do kampaní a akcií na ochranu životného prostredia, pri ktorých sa u žiakov stretávali s veľkou odozvou. Triedenie odpadu v rámci projektu *Zelená škola* bolo bežným. Žiaci viacerých subjektov čistili rieky, parky a lesné porasty, zúčastňovali sa prednášok s environmentálnymi témami.

V skupine menej úspešných škôl bola záujmová činnosť užšia, na 1 GYM nemali zriadený žiaden záujmový útvar s prírodovedným zameraním, na 2 ďalších GYM mali len po jednom. V dotazníku sa 57 % učiteľov BIO, 37 % učiteľov CHE a 58 % učiteľov FYZ vyjadrilo, že nevedú a nikdy nevedli záujmový útvar z oblasti svojho predmetu. Podobne negatívne sa o účasti na podujatí súvisiacom so vzdelávacou oblasťou *Človek a príroda* so žiakmi vyslovilo 11 % učiteľov BIO, 30 % učiteľov CHE a 18 % učiteľov FYZ. Takmer tretina žiakov z oboch skupín škôl nevedela o možnosti pracovať v nejakom záujmovom útvaru.

**Graf 125** Možnosť zapojenia sa žiakov do činnosti záujmových útvarov v úspešných a menej úspešných školách



Činnosť záujmových útvarov bola orientovaná prevažne na utvrdzovanie a rozširovanie učiva, nadobúdanie praktických zručností pri práci v laboratóriu a prípravu na maturitu, prípadne na štúdium medicíny. V niektorých sa zaoberali prípravou žiakov na súťaže a predmetové olympiády. Účasť žiakov v súťažiach či olympiádach bola menej častá a výraznejšie výsledky dosahovali len na krajskej alebo celoslovenskej úrovni. Napriek tomu sa aj v tejto skupine škôl našli jednotlivci, ktorí uspeli v krajských a celonárodných kolách stredoškolskej odbornej činnosti. V 1 subjekte mali osobitný predmet, výsledkom činnosti v ňom bola práca prednesená na študentskej vedeckej konferencii Projekt. V 2 školách pracovali Mladí reportéri životného prostredia. Predmetové komisie mnohých škôl sa angažovali v príprave exkurzií, besied a ekologických aktivít.

### Rozvíjanie PG vo výchovno-vzdelávacom procese vybraných predmetov

Výchovno-vzdelávací proces sledovala ŠŠI v oboch skupinách škôl priamymi pozorovaniami na 409 vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* s cieľom identifikovať činitele potencionálne podmieňujúce úspešnosť žiakov v oblasti PG. Výchovno-vzdelávací proces bol posudzovaný z hľadiska **učenia sa žiakov** – úroveň dosiahnutých kompetencií v 4 dimenziách vedomostí: A – faktografická, B – konceptuálna, C – procedurálna a D – metakognitívna, v každej z nich na úrovni 3 kognitívnych procesov – poznanie, zručnosť a schopnosť. Proces bol tiež posudzovaný z hľadiska **vyučovania učiteľom** – uplatnenie vhodne zvolených cieľov a zdrojov vyučovania, výber metód a organizačných foriem vyučovania, uplatňovanie stratégií podporujúcich rozvoj PG. V úspešných školách bolo vyučovanie sledované na 232 vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* – 78 hodín BIO, 81 CHE a 73 FYZ, v menej úspešných školách na 177 vyučovacích hodinách, z nich na 63 BIO, 55 CHE a 59 FYZ.



**Tabuľka 29** Dimenzia A – faktografické vedomosti

Dimenzia A – faktografické vedomosti (základné vedomosti, s ktorými sa žiak musí oboznámiť)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	91 %	89 %	98 %	87 %	96 %	85 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	68 %	51 %	73 %	67 %	70 %	49 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>78</b>	<b>63</b>	<b>81</b>	<b>55</b>	<b>73</b>	<b>59</b>

Prácu v dimenzii faktografických vedomostí na úrovni zapamätania a porozumenia prezentovali žiaci úspešných škôl na všetkých hodinách vybraných predmetov priameho pozorovania. Informácie o morfológii rastlín, rozmnožovaní rôznych živočíšnych druhov, anatómii či fyziológii ľudského tela vedeli reprodukovať bez chýb. Dokázali charakterizovať zlúčeniny, pomenovať ich, triediť podľa viacerých kritérií, vysvetliť ich vlastnosti, odvodzovať chemické vzorce a zostavovať rovnice. Pomenovávali fyzikálne jednotky a veličiny, ovládali definície, pri jednoduchých výpočtoch identifikovali konštanty. Ovládali odborné termíny, definície, základné charakteristiky, vedeli objasniť vzorce, rovnice. Zapamätané poučky a definície aplikovali v nových situáciách, úlohy riešili úspešne, interpretovali výsledky, uvádzali príklady zo života, osvojené poznatky spájali do celkov, pričom svoje riešenia podporovali argumentmi. Väčšina žiakov dokázala samostatne pracovať aj na úrovni schopnosti, vytvárali náčrty a schémy.

Hoci v menej úspešných školách rozvíjali poznanie v tejto dimenzii na 100 %, úroveň schopnosti bola výrazne nižšia. Žiaci odpovedali na doplnujúce otázky učiteľov, opisovali organizmy, javy, procesy skoro bez chýb, ťažšie si osvojovali a menej používali odbornú terminológiu. Vedeli využiť poznatky v zmenených situáciách, pri náročnejších úlohách zväčša s pomocou učiteľov. Málo príležitostí (len približne na polovici pozorovaných hodín) dostávali na činnosti rozvíjajúce úroveň schopností, čo potvrdili aj v dotazníkoch napríklad odpoveďou o samostatnej práci s tabuľkami, grafmi a schémami či samostatným vykonávaním pozorovania, experimentov a bádania.

Na vyučovacích hodinách v dimenzii faktografických vedomostí bola najviac rozvíjaná úroveň poznania (zapamätanie, porozumenie) a najmenej úroveň schopnosť v oboch skupinách škôl. Rozdiely v skupinách škôl spočívali v rozvíjaní faktografických vedomostí na úrovni kognitívnych procesov zručnosť a schopnosť, rozvíjaniu ktorých sa pedagógovia venovali menej často ako úrovni poznania. Najmenej rozvíjanou bola úroveň schopnosť v oboch skupinách škôl, v menej úspešných s výraznejším rozdielom v BIO (68 % ku 51 %) a FYZ (70 % ku 49 %) v ich neprospech.

**Tabuľka 30** Dimenzia B – konceptuálne vedomosti

Dimenzia B – konceptuálne vedomosti (vedomosti o vzťahoch medzi prvkami v rámci väčších štruktúr)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	88 %	81 %	85 %	89 %	90 %	83 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	65 %	59 %	85 %	69 %	78 %	71 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	21 %	21 %	42 %	36 %	49 %	19 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>78</b>	<b>63</b>	<b>81</b>	<b>55</b>	<b>73</b>	<b>59</b>



Žiaci úspešných škôl preukázali poznatky v dimenzii konceptuálnych vedomostí na úrovni poznania pri reprodukovanií informácií o vzťahoch, javoch a procesoch prebiehajúcich v živej i neživej prírode, o priebehu chemických procesov, vzniku a podstate fyzikálnych javov. Všetci týmto javom a procesom porozumeli, v BIO skoro na dvoch tretinách sledovaných hodín (65 %) vedeli poznatky aplikovať, v CHE (85 %) analyzovať procesy, odôvodňovať zoradenie prvkov, vyvodzovať ich vlastnosti a účinky prvkov i zlúčenín. Na viac ako troch štvrtinách hodín FYZ (78 %) dokázali nachádzať príčinnno-následné vzťahy, aplikovať poznatky o fungovaní štruktúr do nových neznámych situácií, samostatne analyzovať a nachádzať súvislosti v rámci štruktúr. Zhodnotiť javy a procesy, vytvoriť hypotézy na základe stanovených kritérií dokázali menej často, na priamych pozorovaniach hodín BIO dostali málo príležitostí rozvíjať konceptuálne vedomosti na úrovni schopnosť (21 %). Táto úroveň vedomostí bola menej než predchádzajúce rozvíjaná aj v CHE (42 %) a FYZ (49 %). V menej úspešných školách mali žiaci v dimenzii konceptuálnych vedomostí menej možností riešiť úlohy, zadania a pracovať na všetkých troch úrovniach (poznatie, zručnosť, schopnosť) ako žiaci úspešných škôl. Pri výklade učiva potrebovali viac času a príkladov, pri riešení na úrovni analýzy a aplikácie sa niekedy dopúšťali chýb, spravidla ich dokázali odhaliť až po upozornení a s pomocou učiteľa. Iniciatívu často preberal pedagóg poskytovaním hotových vedomostí, čo potvrdili žiaci v dotazníkoch (*skoro stále a často* učiteľ diktuje poznámky na 84 % hodín BIO, 76 % CHE, 77 % FYZ). Len zriedkavo dokázali samostatne vyvodiť závery.

*Rozvíjaniu konceptuálnych vedomostí v oboch skupinách venovali pedagógovia menej priestoru v porovnaní s rozvíjaním faktografických vedomostí. Najmenej sa zaoberali rozvíjaním úrovne schopnosť, pričom vo vyučovaní FYZ bol medzi úspešnými a menej úspešnými školami na tejto úrovni viditeľný rozdiel (49 % ku 19 %). V tomto predmete bol v menej úspešných školách aj výrazný rozdiel v rozvíjaní PG na úrovni zručnosť (71 %) a úrovni schopnosť (19 %).*

**Tabuľka 31** Dimenzia C – procedurálne vedomosti

Dimenzia C – procedurálne vedomosti (vedomosti o špecifických postupoch, metódach, algoritmoch, technikách, o použití zručností)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	46 %	33 %	56 %	47 %	71 %	37 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	29 %	25 %	38 %	33 %	56 %	24 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	14 %	8 %	22 %	16 %	36 %	7 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>78</b>	<b>63</b>	<b>81</b>	<b>55</b>	<b>73</b>	<b>59</b>

V úspešných školách jednotlivci, ktorí sa orientovali na ďalšie štúdium odborov s prírodovedným obsahom, dokázali samostatne realizovať experiment, pracovať s laboratórnymi pomôckami, látkami a preparátmi bezpečne, mali dostatočne osvojené zručnosti pri zostavovaní modelov, interdisciplinárne prepájali poznatky a vyslovené predpoklady podopierali argumentmi. Závery zachytávali písomne verbálne i v schémach, zistenia overovali v konkrétnych situáciách a prepájali ich s bežným životom. Celkovo však žiaci nedostávali príležitosti na praktické činnosti, pozorovania a experimenty v optimálnom rozsahu, preto nie všetci dokázali samostatne určiť správny a efektívny postup práce, zvoliť vhodné pomôcky, nástroje alebo techniku pri manipulácii s prírodninami, chemickými látkami, modelmi. Zručnosti časti z nich, ktorí nemali možnosť priamo sa zapájať do činností, neboli dostatočne rozvíjané a rozvinuté. Najmenej boli na úrovni *schopnosť* v BIO (14 %), čiastočne viac v CHE (22 %) a FYZ (36 %), čo v porovnaní s úrovňou *poznatie* (BIO 46 %, CHE 56 %, FYZ 71 %) predstavuje 2- až 3-násobný rozdiel. Túto skutočnosť potvrdili žiaci aj v dotazníkoch, keď sa vyjadrili, že učitelia im vytvárajú príležitosti samostatne, vo dvojici alebo

v skupine vykonávať pozorovania, bádanie alebo pokusy len približne na polovici vyučovacích hodín (zriedka, nikdy v BIO 52 %, CHE 60 %, FYZ 49 %).

V menej úspešných školách pedagógovia venovali rozvíjaniu procedurálnych vedomostí nedostatočnú pozornosť na všetkých úrovniach (približne na štvrtine až tretine sledovaných vyučovacích hodín), najmenej na úrovni schopnosť (menej ako desatina hodín priameho pozorovania). Žiaci v dotazníkoch konštatovali, že pracovali v laboratóriu, robili pokusy *skoro stále/často* na menej ako polovici hodín (BIO 43 %, CHE 41 %, FYZ 45 %) a používať pomôcky alebo prístroje na meranie a pozorovanie mali možnosť iba na približne tretine hodín (32 % CHE a 37 % FYZ). Najmenej rozvíjaná bola úroveň schopnosť (7 %).

*Dimenzia procedurálnych vedomostí vo vyučovacom procese zaostávala svojím rozvíjaním za faktografickými a konceptuálnymi. Podobne úroveň schopnosť bola v jej rámci rozvíjaná najmenej. V predmete FYZ bola v úspešných školách pozorovaná výrazne vyššia miera rozvíjania vedomostí na všetkých úrovniach v pomere k predmetom BIO a CHE. Na úrovniach poznania a zručnosť bol v tomto predmete rozdiel medzi úspešnými a menej úspešnými školami približne 2-násobný, ale najmarkantnejší bol na úrovni schopnosť – až 5-násobný (36 % ku 7 %).*

**Tabuľka 32** Dimenzia D – metakognitívne vedomosti

Dimenzia D – metakognitívne vedomosti (vedomosti o spôsoboch poznávania, poznania vlastných kognitívnych schopností a kontrole vlastného učenia sa)		Vzdelávacia oblasť: Človek a príroda					
		BIO		CHE		FYZ	
Skupina		Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy	Úspešné školy	Menej úspešné školy
Frekvencia výskytu úrovni na vyučovacích hodinách v %	<b>Poznanie</b> (pamätaj, porozumej)	36 %	29 %	38 %	25 %	51 %	32 %
	<b>Zručnosť</b> (aplikuj, analyzuj)	21 %	13 %	21 %	11 %	29 %	7 %
	<b>Schopnosť</b> (zhodnoť, vytvor)	5 %	6 %	10 %	7 %	14 %	0 %
<b>Počet priamych pozorovaní</b>		<b>78</b>	<b>63</b>	<b>81</b>	<b>55</b>	<b>73</b>	<b>59</b>

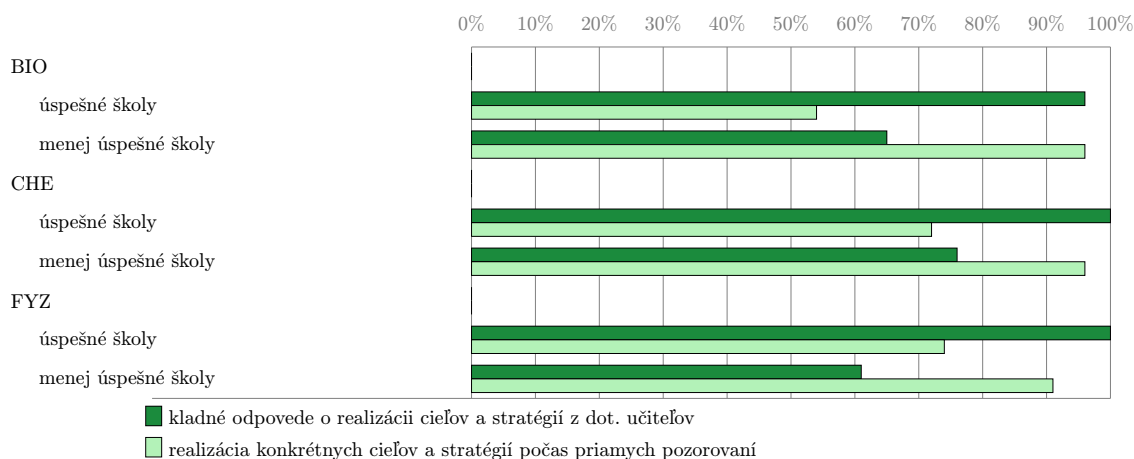
Metakogníciu venovali pedagógovia najmenej priestoru v oboch skupinách škôl, hoci zhodne v dotazníkoch deklarovali u žiakov skoro stále a časté vyžadovanie kontroly vlastného uvažovania takmer vždy (81 % až 96 %). Rozvíjanie kritickej reflexie bolo pozorované v oboch skupinách škôl len na približne štvrtine až polovici hospitácií na úrovni poznania. Na úrovni zručnosť to bola menej ako štvrtina (s výnimkou FYZ v úspešných školách) a zároveň sa rozdiel medzi skupinami zväčšil v neprospech menej úspešných škôl. Úplne nedostatočne rozvíjali a prehľbovali metakogníciu na úrovni schopnosť. Žiaci kontrolovali svoje tvrdenia, interpretované informácie, riešenia, postupy spravidla len na popud učiteľa, rutinne vykonávali kontroly výpočtov, hľadali chyby a v úspešných školách väčšina z nich ich dokázala identifikovať (analýza). Niektorí jednotlivci vedeli samostatne zostaviť algoritmus krokov potrebných na kontrolu vyriešenia úloh – úroveň schopnosť, ale v menej úspešných školách celkom výnimočne. Nepriaznivým pre rozvoj metakognície bolo diktovanie poznámok, hotových faktov, resp. ich odpisovanie z prezentácií, čo nepodporovalo potrebu uvažovania, prehodnocovania, overovania pravdivosti informácií a správnosti riešenia úloh.

*Dimenzia metakognitívnych vedomostí v porovnaní s predchádzajúcimi bola rozvíjaná najmenej v oboch skupinách škôl. Medzi skupinami bol približne 2-násobný rozdiel na úrovni zručnosť v BIO a CHE a 4-násobný vo FYZ. Kým v úspešných školách bola metakognícia na úrovni schopnosť vo FYZ rozvíjaná na 14 % hodín (najviac zo sledovaných predmetov), v menej úspešných nebola pozorovaná vôbec (0 %). Vo všetkých dimenziách možno pozorovať pokles hodnôt od úrovne poznania, cez zručnosť až po schopnosť.*

## Vyučovanie učiteľom

Vo formulovaní cieľov pedagógmi nebol medzi oboma skupinami (a sledovanými predmetmi) výraznejší rozdiel. Ten sa prejavil v špecifikácii očakávaných výsledkov, ktoré v úspešných školách boli častejšie deklarované v BIO – 56 % ku 46 %, FYZ 73 % ku 49 %, s výnimkou CHE – 51 % ku 62 %, kde bol pomer opačný. Pri porovnaní odpovedí z dotazníkov učiteľov k reálne pozorovaným vyučovacím hodinám však bol zjavný rozdiel v oboch skupinách škôl.

**Graf 126** Realizácia konkrétnych cieľov a stratégií na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách

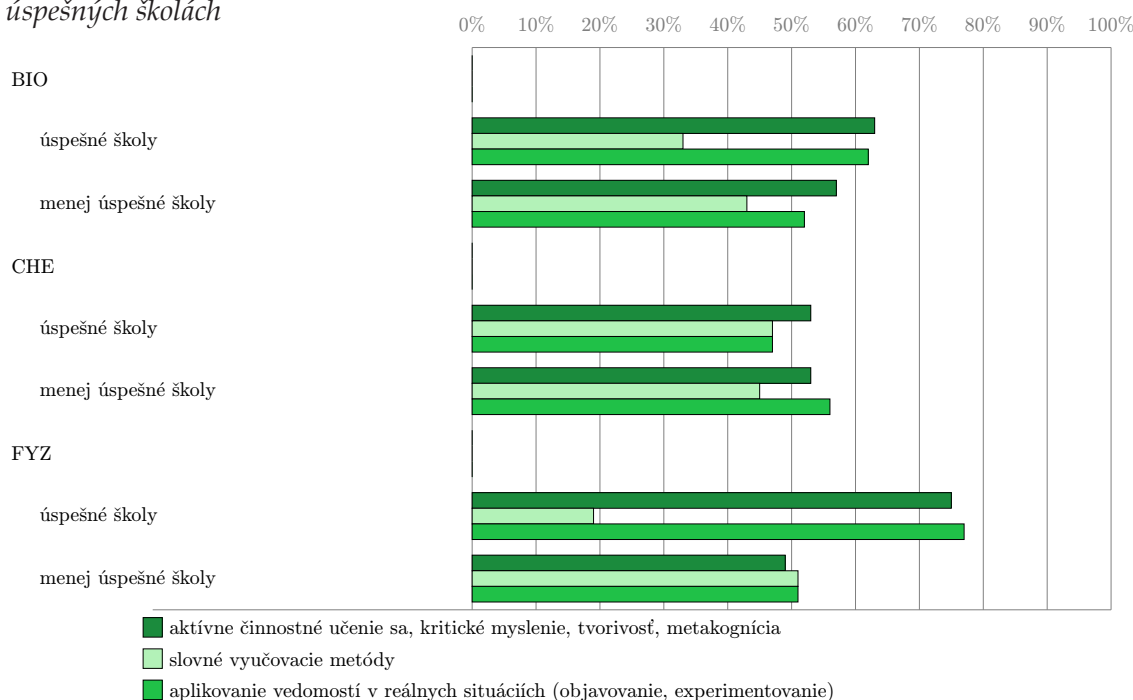
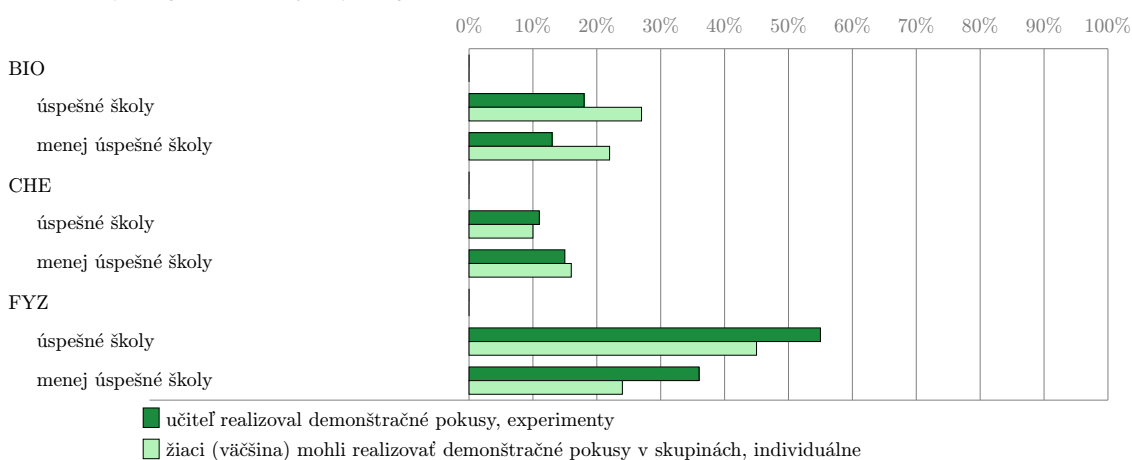


V úspešných školách (prvá skupina) stratégie smerujúce k aktivizácii, činnostnému učeniu sa žiaka, rozvíjaniu tvorivosti a kritického myslenia prevažovali, uplatňovali sa však aj slovné vyučovacie metódy v predmetoch BIO a FYZ v menšej miere, v CHE však skoro na polovici hodín (47 %) priameho pozorovania. Pedagógovia v niektorých častiach vyučovacej hodiny využívali ako spôsob zaznamenávania informácií a poznatkov aj diktovanie, čo znižovalo efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Žiaci diktovanie v dotazníkoch potvrdili odpoveďami *skoro stále a často* v predmetoch BIO – 73 %, CHE – 91 % a FYZ – 74 %. Progresívne didaktické postupy a inovátné formy a metódy vzdelávania aplikovali najmä v 3 školách.

Učitelia tejto skupiny škôl častejšie poskytovali žiakom učebné pomôcky, didaktickú techniku a prostriedky IKT (BIO – 79 % ku 70 %, CHE – 78 % ku 62 %, FYZ – 71 % ku 47 %) na priamu činnosť a ich výber a použitie boli vhodnejšie, účelnejšie a efektívnejšie vzhľadom na stanovené ciele vo všetkých predmetoch a najmä vo FYZ (82 % ku 64 %). Zaujímavosťou je, že výpovede žiakov oboch skupín škôl v dotazníkoch o využívaní interaktívnej tabule, výučbových programov a aplikácií boli podobné.

Vyučovací proces v menej úspešných školách bol z hľadiska uplatňovaných stratégií, foriem a metód pomerne jednotvárný. Takmer na polovici priamych pozorovaní dominovali slovné, najmä monologické vyučovacie metódy a metódy smerujúce k aktivizácii, činnostnému učeniu sa žiaka, rozvíjaniu jeho analytického a kritického myslenia či tvorivosti boli uplatňované v menšej miere ako v úspešných školách. Výrazný rozdiel bol vo FYZ, v ktorej podiel slovných metód na hodinách priameho pozorovania v menej úspešných školách bol až polovičný (51 %), kým v úspešných školách predstavoval iba 19 %. Podobný rozdiel v neprospech menej úspešných škôl bol aj v aplikovaní vedomostí pri bádaní, objavovaní a experimentovaní (BIO – 52 % ku 62 %, FYZ – 51 % ku 77 %), len v CHE bol pomer iný (56 % ku 47 %).

Príležitosti na aplikovanie vedomostí a zručností v reálnych situáciách, teda na objavovanie, bádanie a experimentovanie vytvárali učitelia úspešných škôl na približne polovici až troch štvrtinách hospitovaných hodín (62 % – 77 %), pričom demonštračné pokusy realizovali zriedkavo (s výnimkou FYZ – polovica hospitovaných hodín) a žiakom na ich vykonávanie tiež poskytovali málo príležitostí.

**Graf 127** Uplatňované stratégie vyučovania na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách**Graf 128** Uplatňovanie bádateľsky orientovaných metód vyučovania na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách

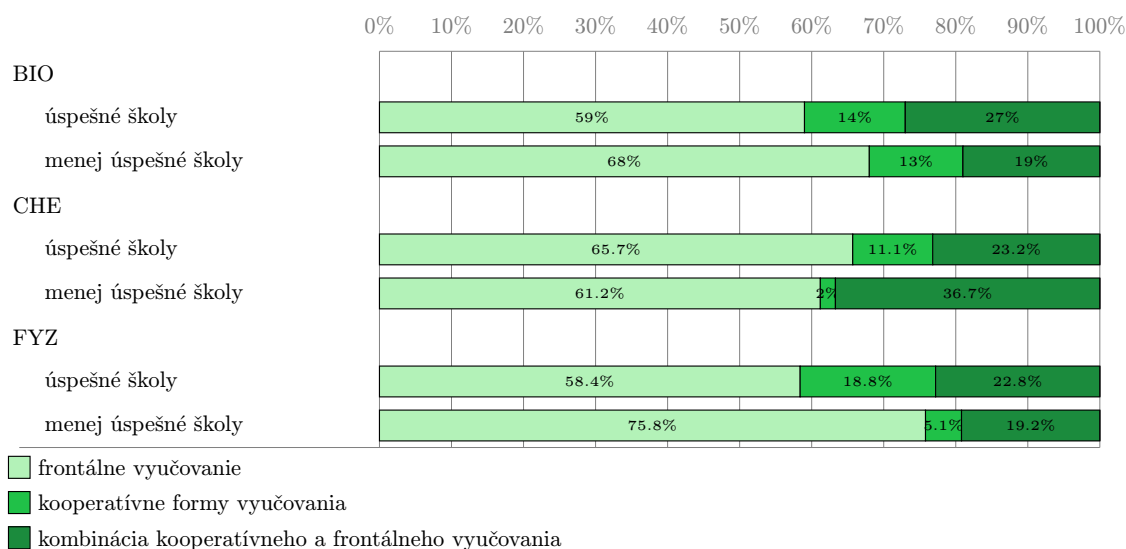
Názorné vyučovanie s demonštračnými pokusmi bolo v menej úspešných školách realizované menej (BIO – 18 % ku 13 % a FYZ 55 % ku 36 %), pričom vo FYZ učitelia oboch skupín škôl vykonávali pokusy častejšie ako v dvoch ostatných predmetoch a CHE bola výnimkou s vyššou mierou realizácie chemických pokusov učiteľmi v menej úspešných školách (11 % ku 15 %).

Na viac ako polovici priamych pozorovaní v úspešných školách dominovalo frontálne vyučovanie, činnosti realizované kooperatívnou formou práce boli zriedkavé. Kombinácia frontálneho a kooperatívneho vyučovania bola uplatňovaná tiež menej často.

Najčastejšie využívanou organizačnou formou v menej úspešných školách bolo tak isto frontálne vyučovanie, pedagógovia menej uplatňovali kombináciu frontálneho a kooperatívneho vyučovania a celkom sporadicky kooperatívne vyučovanie. V porovnaní s úspešnými školami sa však frontálna forma práce uplatňovala (s výnimkou v CHE) častejšie, zatiaľ čo kooperatívne vyučovanie a kombinácia oboch foriem boli menej časté (opäť s výnimkou CHE – 23 % ku 36 % v kombinácii oboch foriem). Paradoxom je vyjadrenie učiteľov v dotazníkoch, v ktorých uviedli

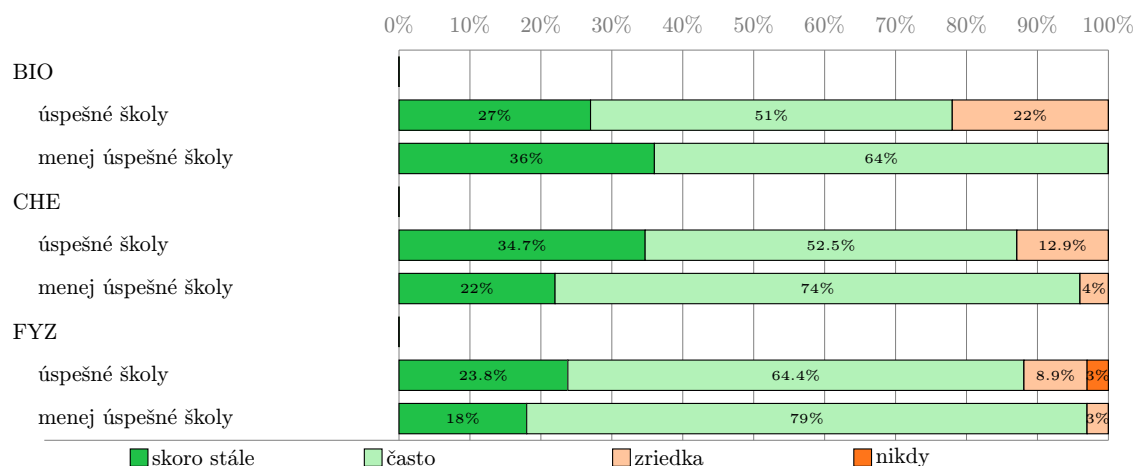
prevažujúce formy kooperatívneho vyučovania v prvej skupine škôl v súčte *skoro stále* a *často* až 86 % v BIO, 73 % v CHE, 80 % vo FYZ a podobne vysoké hodnoty i v druhej skupine BIO – 79 %, CHE – 64 %, FYZ – 82 %.

**Graf 129** Uplatňované organizačné formy vyučovania na hodinách BIO, CHE, FYZ v úspešných a menej úspešných školách



Častým javom v tejto skupine škôl bolo **diktovanie** poznámok alebo odpisovanie textu z printového zdroja, prípadne interaktívnej tabule, ktoré potvrdili žiaci v dotazníkoch odpoveďami *skoro stále* a *často* na BIO – 84 %, CHE – 76 %, FYZ – 77 %. Miera diktovania bola v tejto skupine s výnimkou CHE vyššia ako v úspešných školách. Učitelia menej úspešných škôl tiež poskytovali svojim žiakom podľa vlastných vyjadrení častejšie spätnú väzbu a v súvislosti s ňou menili podľa potreby stratégie, čo ale nebolo na hospitáciách pozorované.

**Graf 130** Poskytovanie spätnej väzby v úspešných a menej úspešných školách podľa učiteľov

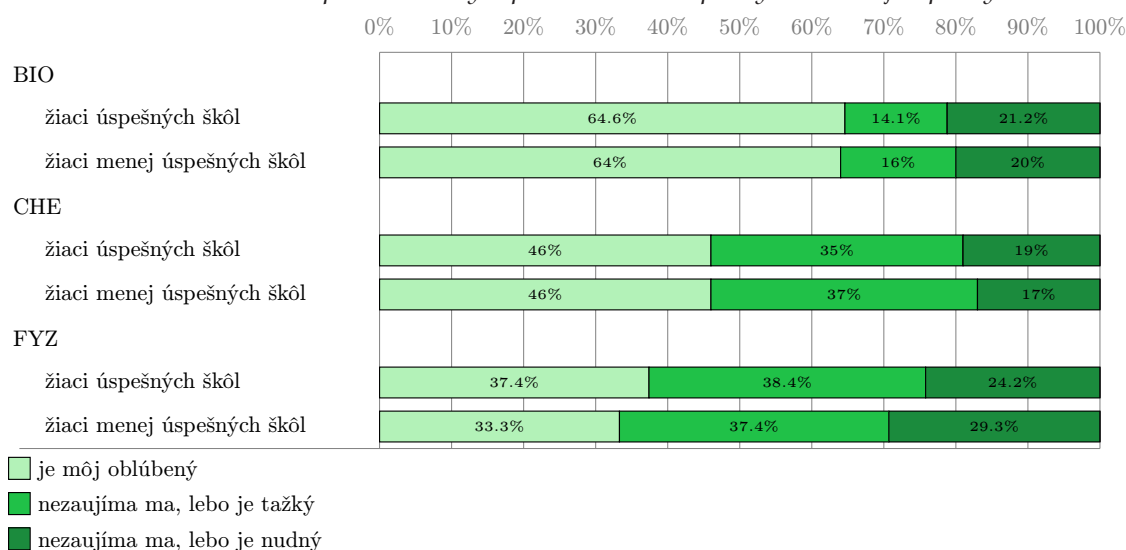


### Vyhodnotenie dotazníkov

Žiakom (1 935) a učiteľom (207) tried, v ktorých sa uskutočnili priame pozorovania, boli zadane dotazníky. Ich cieľom bolo zistiť skutočnosti týkajúce sa vyučovania (vykonávané činnosti, používané metódy), mimovyučovacích aktivít a vnímania sledovaných predmetov žiakmi a vzťah k nim, ako i zhody alebo rozdiely v ich výpovediach. Žiaci sa v nich vyjadrovali otvorene a kriticky, ich odpovede sa často líšili od tvrdení učiteľov, ba niekedy ich popierali.

Názory žiakov oboch skupín na obľúbenosť, náročnosť či záujem o prírodovedné predmety boli veľmi podobné, takmer identické.

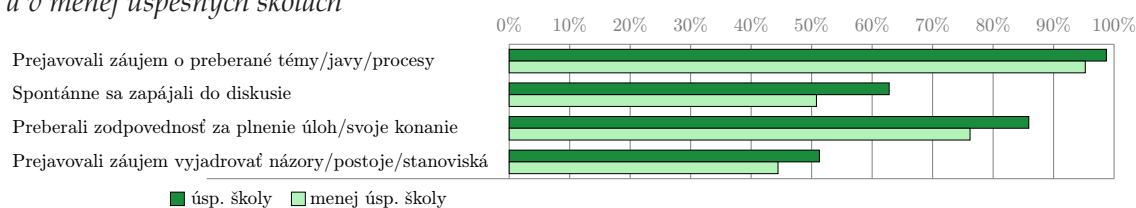


**Graf 131** Vzťah žiakov k prírodovedným predmetom v úspešných a menej úspešných školách

Oblúbenosť BIO v porovnaní s CHE a FYZ bola výrazne vyššia. Možno predpokladať, že to vyplýva zo vzťahu mladých ľudí k živej prírode, vplyvu vnímania problémov environmentalistiky spoločnosťou na ich myslenie a cítenie a zároveň z menšej oblúbenosti práce so vzorcami a výpočtami, o čom svedčí i fakt, že tieto dva predmety považujú v porovnaní s BIO za náročné („ťažké“).

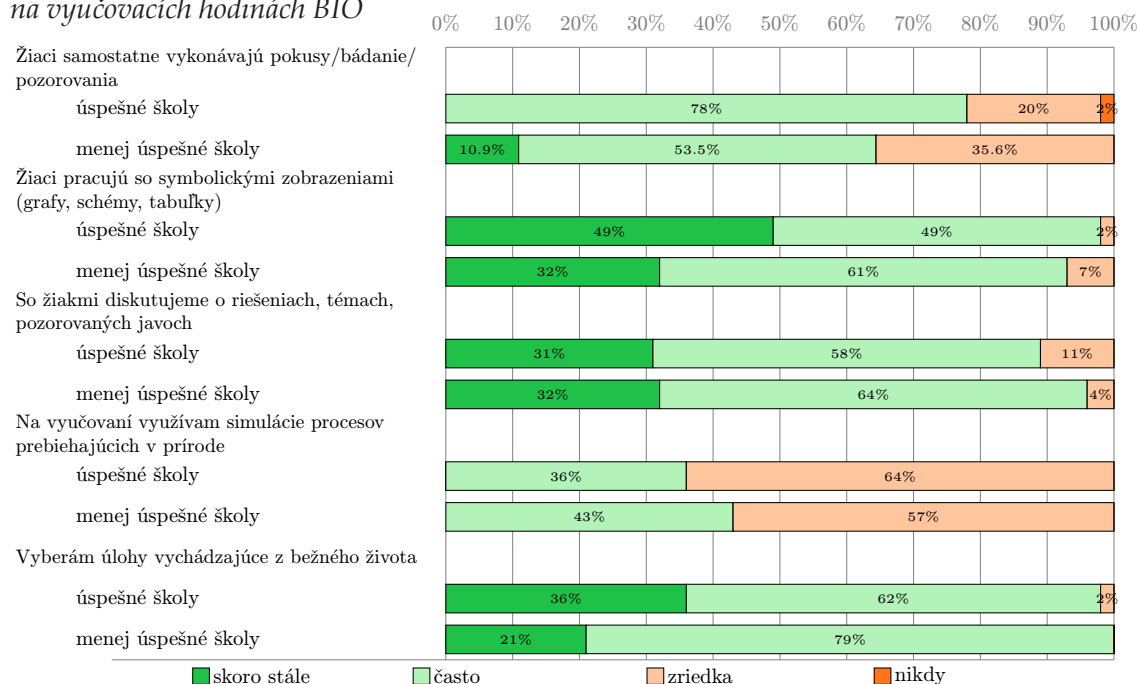
### Biológia

Predmet BIO zaradilo 64 % z 1 117 žiakov úspešných škôl a rovnaké percento z 818 žiakov menej úspešných škôl k oblúbeným predmetom. Menej ako pätina respondentov (14 %, 16 %) oboch skupín škôl ho považovala za ťažký a pätina (21 %, 20 %) za nezaujímavý. Odlišnosti vo vnímaní a prístupe k predmetu sa prejavili počas priamych pozorovaní, keď žiaci úspešných škôl spontánne a častejšie dávali najavo názory a postoje v diskusií k pertraktovaným témam a problémom, k svojej práci sa stavali zodpovednejšie, boli viac zaangažovaní a prejavovali väčší záujem o témy a činnosti.

**Graf 132** Záujem žiakov o zapájanie sa do procesu učenia sa na hodinách BIO v úspešných a v menej úspešných školách

V jednotlivých vyjadreniach učiteľov prvej a druhej skupiny škôl vidno rozdiely, najviac sa k sebe približujú v otázke diskusie o témach, riešeníach zadaní a pozorovaných javoch. Zo vzájomného porovnania odpovedí učiteľov (*skoro stále* a *často*) vyplýva častejšia možnosť samostatného vykonávania pokusov žiakmi, pozorovania a bádania v úspešných školách. Rovnako v prospech prvej skupiny hovoria aj príležitosti na prácu so symbolickými zobrazeniami (grafy, schémy, diagramy), v prvej skupine škôl na 98 % hodín (v súčte *skoro stále* a *často*) a v druhej skupine na 93 % hodín. Mierne v prospech menej úspešných škôl vypovedajú tvrdenia ich učiteľov o diskusiách k témam, riešeniam a problémom, o využívaní simulácií prírodných procesov a o výbere úloh z bežného života. Možno však vysloviť pochybnosť o korektnosti takýchto odpovedí, čomu nasvedčujú i priame pozorovania vyučovania.

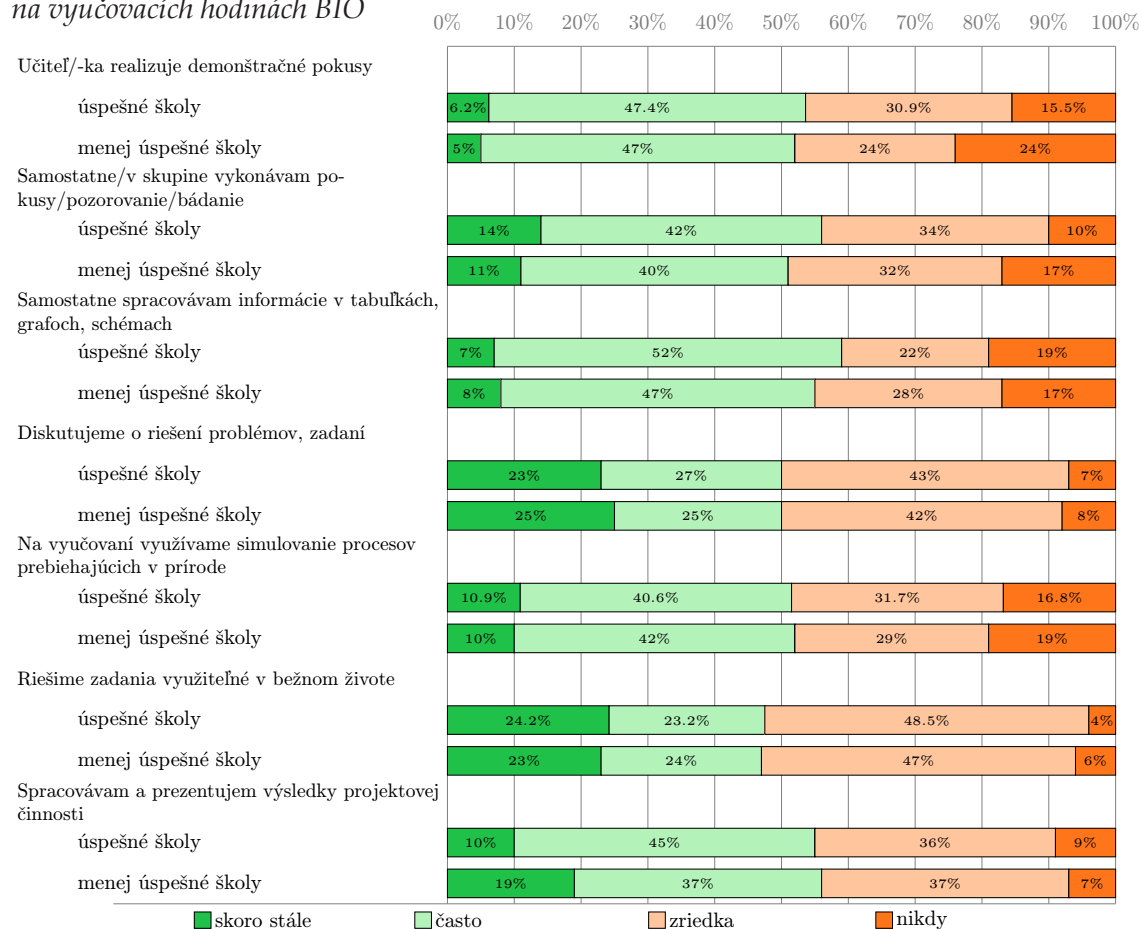
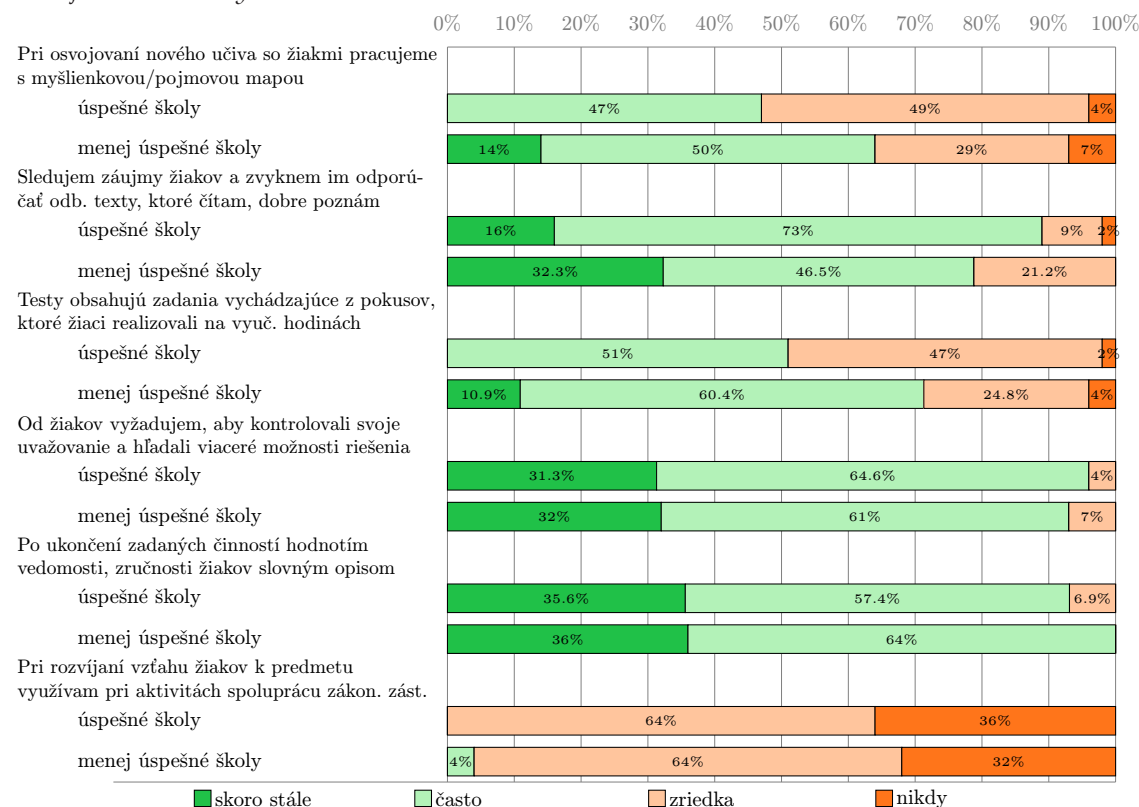
**Graf 133** Odpovede učiteľov oboch skupín škôl o uplatňovaných metódach a činnostiach na vyučovacích hodinách BIO



Z pohľadu žiakov úspešných a menej úspešných škôl nerealizovali samostatne pokusy, pozorovanie a bádanie na viac ako polovici hodín (v súčte *zriedka* a *nikdy* 52 %/57 %). Na tretine hodín nediskutovali o riešení zadání, problémov (34 %/33 %) a úlohy využiteľné v bežnom živote neriešili tiež na približne tretine hodín (27 %/30 %). Kriticky sa vyjadrovali aj k možnosti spracovávať a prezentovať výsledky projektovej činnosti (54 %/44 %). V otázke realizácie demonštračných pokusov učiteľmi žiaci konštatovali, že sa tak deje v súčte *skoro stále* a *často* v prvej skupine škôl na 36 % vyučovacích hodín a v druhej na 29 %. Priame pozorovania registrovali demonštračné pokusy v BIO na 18 % v prvej skupine a 13 % v druhej skupine, čo je výrazne menej často.

Pri porovnaní odpovedí **žiacov a učiteľov** na rovnaké výroky/otázky je možné pozorovať rozdiely, niekedy výrazné. V dotazníkoch učiteľov oboch skupín škôl sa prejavuje tendencia vypovedať v prospech častejšieho uplatňovania jednotlivých metód a vykonávania činností, než o nich vypovedajú žiaci. Učitelia takmer výlučne popierali, že by žiaci nikdy nemali príležitosť nejakú činnosť vykonávať, k tomuto stupňu uvádzali hodnotu 0 %, kým žiaci vo všetkých otázkach odpoveďou *nikdy* (v intervale výskytu od 4 % do 24 %) ich tvrdenia vyvracali. Podobne odpoveď *často* má v dotazníkoch učiteľov vyššiu frekvenciu (v intervale od 49 % do 79 %), kým žiaci ju označovali menej (v intervale od 22 % do 48 %). Tak isto sa líšia aj odpovede *skoro stále* na rovnaké otázky u učiteľov a žiakov (učitelia – interval 11 % až 49 %, žiaci – interval 5 % až 25 %). Žiaci možnosť pracovať so symbolickými zobrazeniami na rozdiel od učiteľov uvádzali výrazne menej: len na 29 % hodín v úspešných školách a na 36 % hodín v menej úspešných (učitelia 98/93 %). Prekvapivým je v tejto súvislosti protiklad medzi učiteľmi a žiakmi úspešných škôl v uplatňovaní simulácií prírodných procesov vo vyučovaní, keď sa učitelia (36 %) vyjadrili o ich uplatňovaní v nižšej miere ako žiaci (43 %).

Podľa odpovedí **učiteľov** týkajúcich sa **ďalších aspektov** vyučovania BIO a rozvíjania PG medzi úspešnými a menej úspešnými školami existujú rozdiely v sledovaní záujmov žiakov a podpore ich orientácie na prírodné vedy. V prvej skupine škôl učitelia venujú tejto podpore viac pozornosti (92 % v súčte *skoro stále* a *často*) než v menej úspešných školách (78 %). Mierny rozdiel je aj vo vyžadovaní kontroly vlastného uvažovania – v prvej skupine škôl učitelia častejšie trvajú na uplatňovaní metakognície v procese učenia sa (95 % ku 93 %). Iná je situácia v používaní pojmovej/myšlienkového mapy pri osvojovaní nového učiva, keď sa učitelia druhej skupiny vyslovili, že s ňou pracujú častejšie (64 %) ako v úspešných školách (47 %) a rovnako reagovali aj na zostavovanie testov zo zadání vychádzajúcich z vykonaných pokusov či pozorovania.

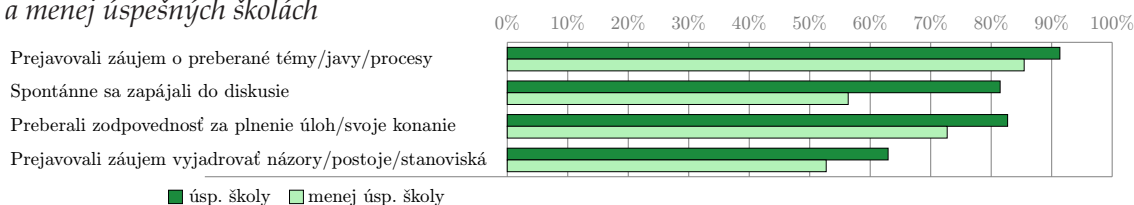
**Graf 134** Odpovede žiakov oboch skupín škôl o uplatňovaných metódach a činnostiach na vyučovacích hodinách BIO**Graf 135** Prehľad odpovedí učiteľov úspešných a menej úspešných škôl o ďalších aspektoch rozvíjania PG na vyučovacích hodinách BIO

V úspešných školách kladne odpovedalo (súčet *skoro stále* a *často*) 51 %, v neúspešných o takmer štvrtinu viac (72 %). V uplatňovaní slovného opisu pri hodnotení žiackej činnosti a výsledkov boli odpovede tiež v mierny prospech druhej skupiny škôl. Tento jav je možné vysvetliť možnou výraznejšou tendenciou časti učiteľov uvádzať spoločensky očakávané odpovede. Takmer zhoda medzi skupinami škôl bola v otázke spolupráce so zákonnými zástupcami pri aktivitách rozvíjajúcich vzťah žiakov k predmetu (prírodným vedám), ktorá bola veľmi zriedkavá.

## Chémia

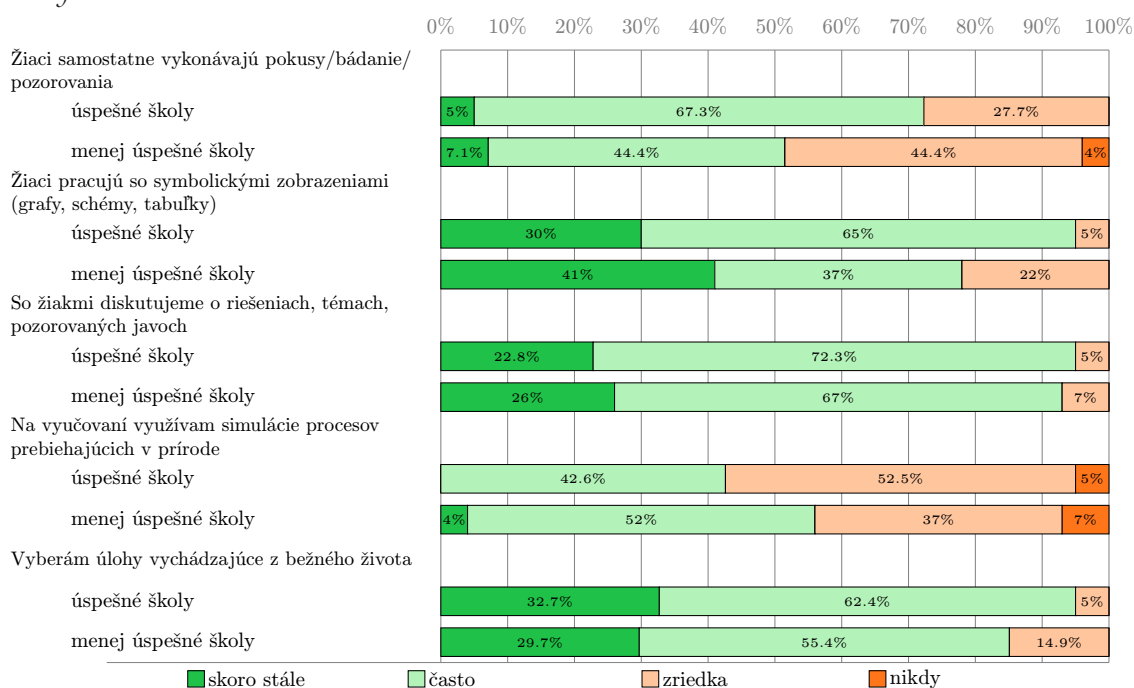
Vzťah žiakov k predmetu CHE bol v oboch skupinách škôl rovnaký – pre 46 % z nich bol obľúbeným. Mierna odlišnosť bola v názore na jeho náročnosť (35 %/37 % žiakov preto nezaujímal) a jednotvárnosť (pre 19 %/17 % z nich bol nudný, a preto ich nezaujímal). Postoj žiakov k predmetu sa na priamych pozorovaniach prejavil rozdielne v úspešných a menej úspešných školách. V prvej skupine bol záujem o preberané témy a dianie na vyučovacej hodine živší, žiaci častejšie cítili väčšiu zodpovednosť za plnenie úloh, zapájali sa do diskusie a vyjadrovali svoje názory, hodnotové postoje a stanoviská.

**Graf 136** Záujem žiakov o zapájanie sa do procesu učenia sa na hodinách CHE v úspešných a menej úspešných školách



Pre porovnanie odpovedí učiteľov prvej a druhej skupiny je vo všetkých sledovaných ukazovateľoch príznačná vyššia percentuálna hodnota vykonávania jednotlivých činností v úspešných školách (súčet *skoro stále* a *často*). Podľa nich mali žiaci možnosť samostatne realizovať pokusy, pozorovanie a bádanie (73 % ku 51 %), pracovať so symbolickými zobrazeniami (95 % ku 78 %) viac ako žiaci menej úspešných škôl. Napríklad stupeň hodnotenia *často* sa u učiteľov úspešných škôl pohybuje v intervale od 53 % do 73 %, v menej úspešných školách ho učitelia použili v intervale od 37 % do 67 %, čo svedčí o nižšom zastúpení uplatňovaných metód a činností v menej úspešných školách.

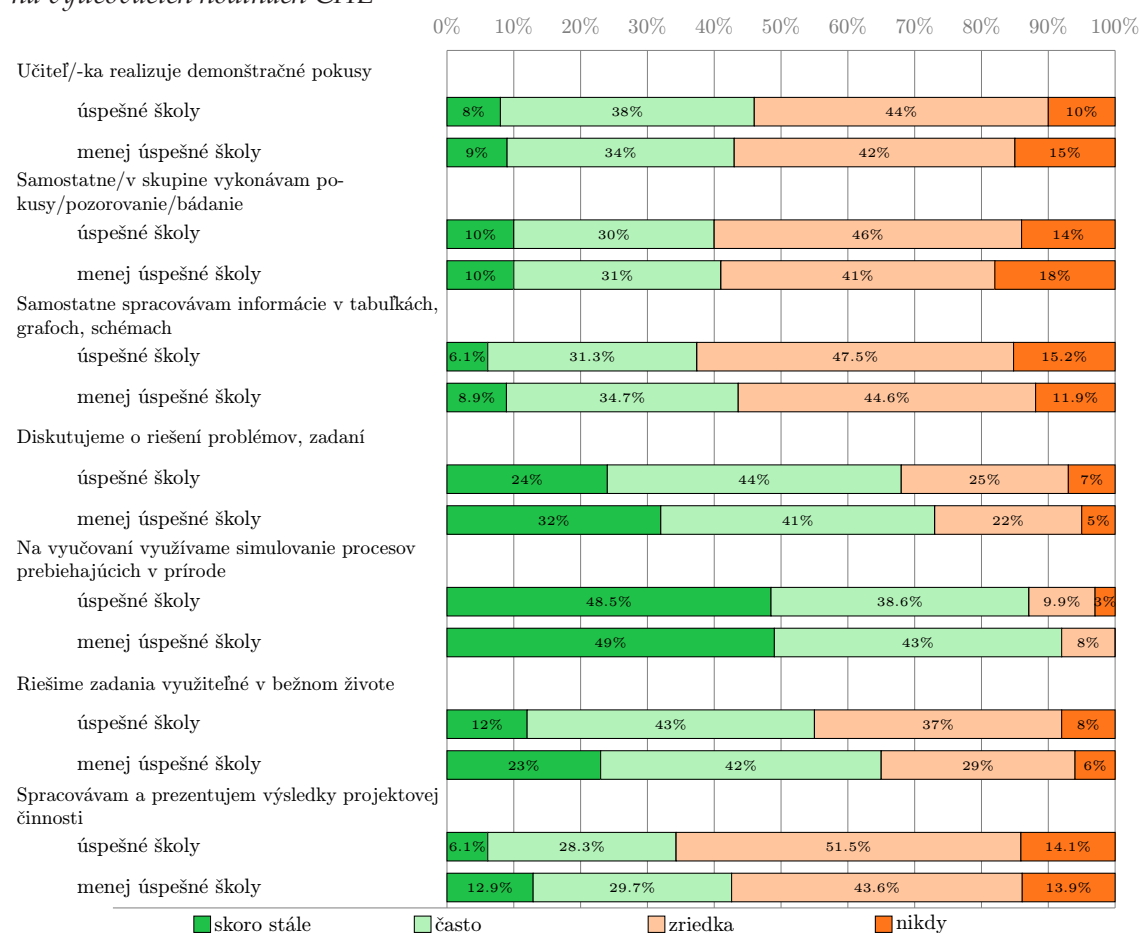
**Graf 137** Odpovede učiteľov oboch skupín škôl o uplatňovaných metódach a činnostiach na vyučovacích hodinách CHE



Tvrdenia **žiakov** sú, naopak, v jednotlivých ukazovateľoch mierne v prospech menej úspešných škôl (s rozdielom 1 % – 10 % v súčte *skoro stále* a *často*), čo sa približuje zisteniam z priamych pozorovaní. Pritom žiaci oboch skupín v otázkach/výrokoch vypovedali o miere výskytu jednotlivých metód alebo vykonávania činností pod 50 %.

Porovnávajúc vyjadrenia **učiteľov a žiakov** vidno analogickú snahu učiteľov podobne ako v predmete BIO. Zatiaľ čo odpovede učiteľov vypovedajú v ich prospech, teda o častejšom uplatňovaní metód a činností, žiaci majú iný názor. V dotazníkoch učiteľov sa hodnotenie 0 % stupňom *nikdy* objavuje oveľa častejšie (7 z 10 odpovedí), žiaci toto hodnotenie uplatnili len raz, teda vyjadrili názor, že tá-ktorá metóda alebo činnosť nebola na vyučovacích hodinách prítomná od 3 % do 18 %.

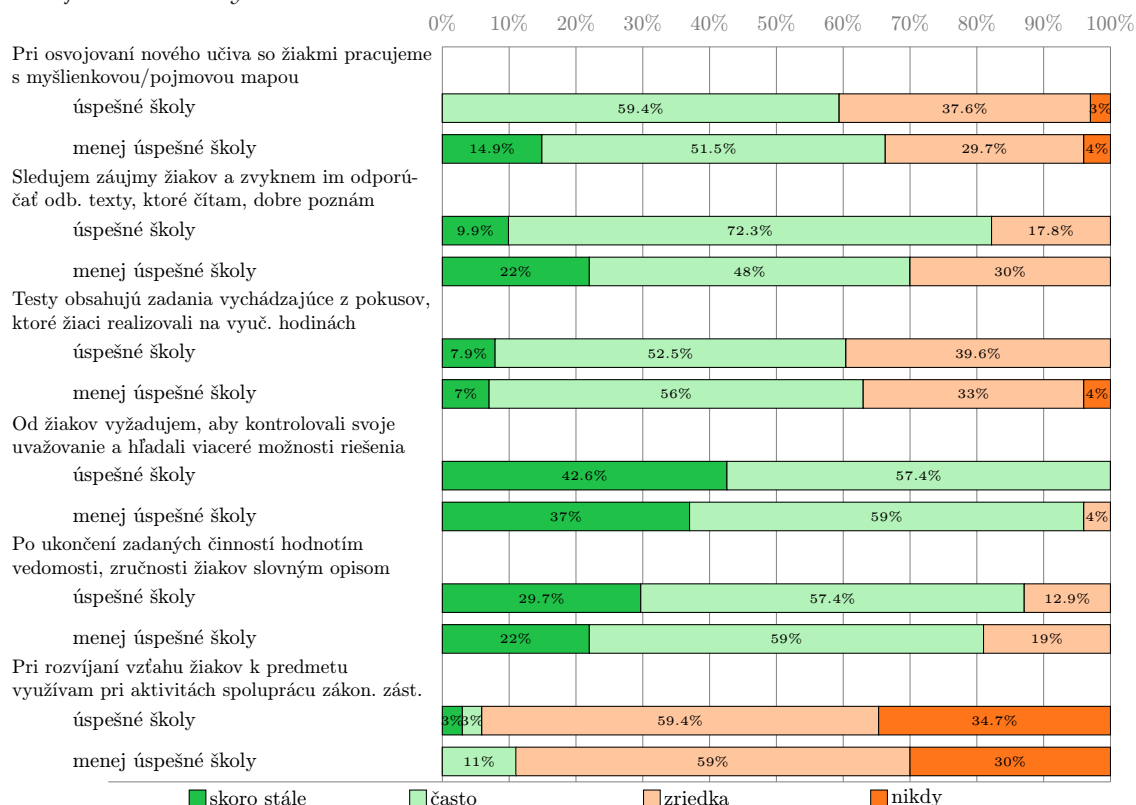
**Graf 138** Odpovede žiakov oboch skupín škôl o uplatňovaných metódach a činnostiach na vyučovacích hodinách CHE



Učitelia sa vyjadrili k **ďalším stránkam** vyučovania CHE a rozvíjania PG, pričom ich hodnotenie je podobné ako v predmete BIO v úspešných aj menej úspešných školách nielen percentuálnou hodnotou uplatňovaných činností a metód, ale aj odpoveďami v stupni *nikdy*, ktorým hodnotili veľmi podobne. V súčte hodnotení *skoro stále* a *často* bol pomer odpovedí v prospech prvej skupiny rovnaký ako v prospech druhej skupiny. Učitelia úspešných škôl podľa vlastných tvrdení trvali dôslednejšie na kontrole uvažovania samotnými žiakmi pri riešení úloh a zadaní (100 % ku 96 %), častejšie opisne hodnotili silné a slabé stránky žiackej činnosti a výkonov (88 % ku 81 %), systematickejšie sledovali záujmy žiakov a odporúčali im odbornú literatúru (83 % ku 70 %) ako učitelia druhej skupiny škôl. Tri stránky, v ktorých mali menej úspešné školy podľa ich učiteľov miernu prevahu, sa týkali práce s myšlienkovou/pojmovou mapou pri osvojovaní nových poznatkov (67 % ku 60 %), výberu testových úloh/zadaní písomných prác vychádzajúcich z pokusov a pozorovaní realizovaných na vyučovacích hodinách (63 % ku 61 %) a spolupráce a pomoci zákonných zástupcov pri aktivitách spojených s rozvíjaním PG (11 % ku 6 %).



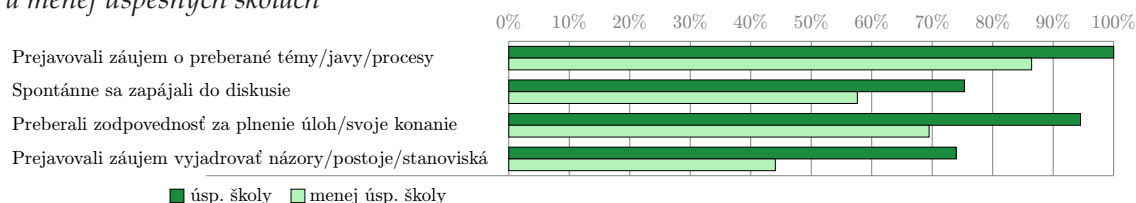
**Graf 139** Prehľad odpovedí učiteľov úspešných a menej úspešných škôl o ďalších aspektoch rozvíjania PG na vyučovacích hodinách CHE



## Fyzika

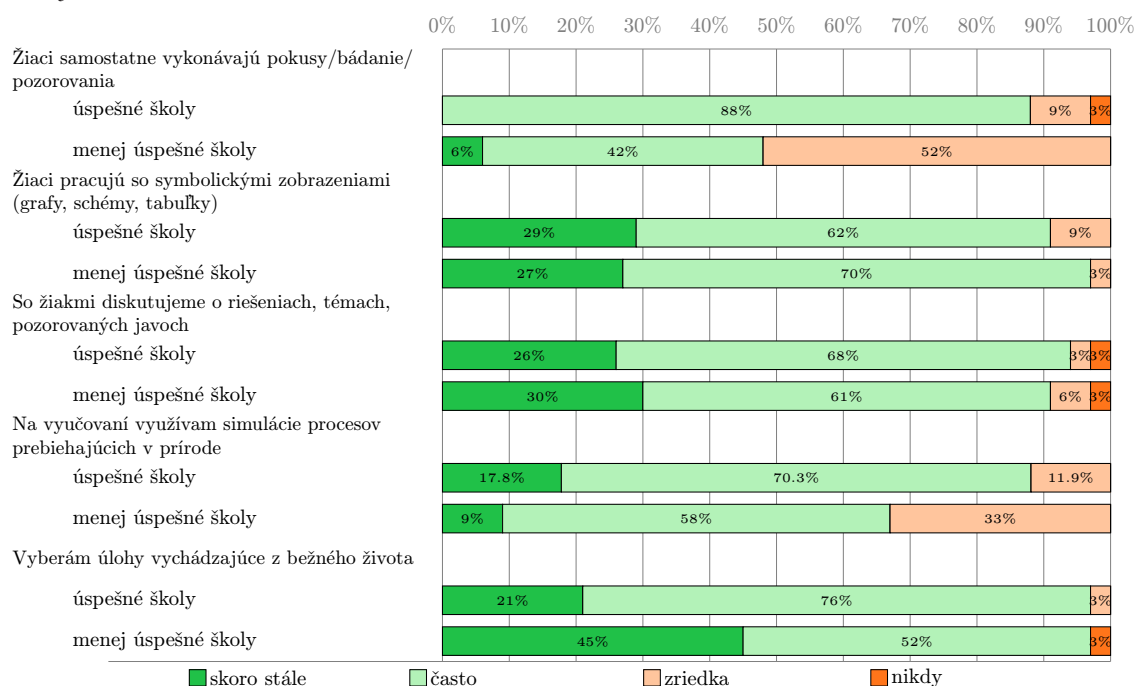
Fyzika bola hodnotená z hľadiska obľúbenosti v oboch skupinách škôl takmer totožným percentuálnym vyjadrením ako najmenej atraktívny predmet (37 %/33 %) a zároveň ako predmet najťažší (38 %/37 %) a najnudnejší (24 %/29 %). Aj vo FYZ je evidentný bližší vzťah žiakov úspešných škôl k predmetu. Svoj záujem oň (témy, javy, procesy) na hospitáciách prejavovali na úrovni 100 %, podobne aj vyššiu mieru zaangažovanosti.

**Graf 140** Záujem žiakov o zapájanie sa do procesu učenia sa na hodinách FYZ v úspešných a menej úspešných školách



Učitelia oboch skupín škôl uvádzali približne rovnaké uplatňovanie niektorých metód a realizáciu činností, väčší rozdiel sa prejavil v možnosti žiakov samostatne vykonávať pokusy, bádanie a pozorovanie, pre ktoré v úspešných školách mali podľa nich o viac ako tretinu (40 %) viac príležitostí (súčet *skoro stále* a *často*). V tejto skupine mali aj viac príležitostí na diskusiu o témach a problémoch spojených s vyučovaním a prevahu vo využívaní simulácií procesov a javov prebiehajúcich v prírode. Percento vypovedajúce o výbere úloh a zadaní vychádzajúcich z praktických skúseností bolo v oboch skupinách škôl rovnaké (97 %). Práca so symbolickými zobrazeniami bola podľa vyjadrenia učiteľov menej úspešných škôl častejšia na ich vyučovacích hodinách (97 %, kým v úspešných školách 91 %).

**Graf 141** Odpovede učiteľov oboch skupín škôl o uplatňovaných metódach a činnostiach na vyučovacích hodinách FYZ



Žiaci oboch skupín škôl sa v dotazníkoch vyslovili k jednotlivým otázkam tiež takmer rovnako. V úspešných školách sa podľa žiackych vyjadrení viac venovali napodobňovaniu prírodných procesov (52 % ku 40 %), učiteľky častejšie vykonávali demonštračné pokusy (52 % ku 43 %) a umožňovali žiakom samostatne ich vykonávať (51 % ku 45 %). Mierne vyššie percento dosiahli podľa žiakov menej úspešné školy v samostatnej práci so symbolickými zobrazeniami, spracovávaním a prezentovaním projektov a v riešení úloh a zadaní využiteľných v bežnom živote.

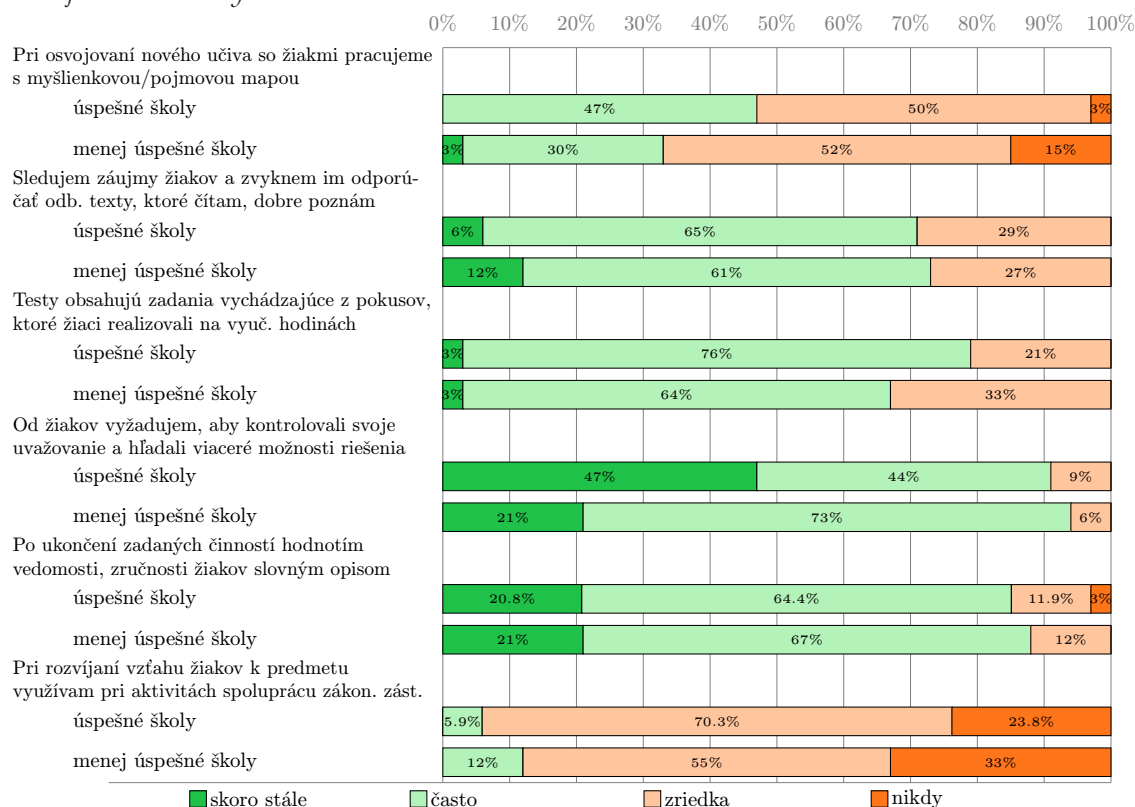
Podobne ako v BIO a CHE aj vo FYZ pri porovnávaní vyjadrení **učiteľov a žiakov** k rovnakým otázkam možno pozorovať výrazný rozdiel – vyššie hodnoty uvádzané u učiteľov. Kým sa v názore na frekvenciu diskusie k témam a problémom učiteľa so žiakmi najviac zhodujú, v ostatných otázkach/vyjadreniach sú značné odlišnosti a najväčšie rozdiely (až takmer 50 %) sú v názoroch na prácu žiakov so symbolickými zobrazeniami (91/97 % ku 43/55 %) a vo výbere úloh riešených na vyučovacích hodinách vychádzajúcich z bežného života (97/97 % ku 52/56 %).

Učiteľia sa o ďalších aspektoch vyučovania FYZ a rozvíjania PG v prvej a druhej skupine škôl vyjadrili len veľmi malými percentuálnymi rozdielmi, ale takmer zhodne vo všetkých otázkach/vyjadreniach popreli, že by uvedené metódy neuplatňovali a činnosti nevykonávali. Myšlienkovú/pojmovú mapu však pri objasňovaní nového učiva používali častejšie v úspešných školách (47 % ku 33 %).

**Graf 142** Odpovede žiakov oboch skupín škôl o uplatňovaných metódach a činnostiach na vyučovacích hodinách FYZ



**Graf 143** Prehľad odpovedí učiteľov úspešných a menej úspešných škôl o ďalších aspektoch rozvíjania PG na vyučovacích hodinách FYZ



**Faktory podmienujúce úspešnosť žiakov v prírodovednej gramotnosti**

Z analýzy výsledkov priameho pozorovania vyučovacích hodín, dotazníkov možno identifikovať nasledujúce **faktory**, ktoré vplývajú na úroveň PG **pozitívne**:

**Oblasť: Podmienky výchovy a vzdelávania**» stratégia rozvíjania PG

- » vypracovanie a napĺňanie stratégie rozvíjania PG,
- » posilnenie počtu hodín prírodovedných predmetov,
- » zriadenie nových prírodovedných predmetov,
- » dôsledné (a častejšie) delenie tried na skupiny,
- » kvalitná realizácia prierezových tém environmentálna výchova a ochrana života a zdravia,
- » systematické pozorovanie a hodnotenie uplatňovaných stratégií vyučovania prírodovedných predmetov, vrátane ich následnej modifikácie,
- » zmysluplná sebareflexia výsledkov vlastnej práce a úrovne žiackych kompetencií v rámci predmetových komisií,
- » ustanovenie a efektívna systematická činnosť koordinátora PG,

» personálne podmienky

- » záujem pedagógov skvalitňovať a zefektívňovať vyučovací proces a ich zaangažovanosť v aktivitách zvyšujúcich úroveň PG,
- » vyššia zaangažovanosť učiteľov vo vedení záujmových útvarov s náplňou činnosti z oblasti prírodných vied,
- » rozvinutý a efektívny systém externého aj interného vzdelávania,
- » systematický prenos poznatkov a skúseností z externého a interného vzdelávania učiteľov do vyučovacej praxe,

» priestorové a materiálno-technické podmienky

- » dostatok odborných učební, ich efektívne využívanie,
- » zriadenie učební v prírode, ich využívanie,
- » vyučovanie v priestoroch vysokoškolských a vedeckých pracovísk,
- » dostatok funkčných a moderných učebných pomôcok a prostriedkov informačno-komunikačných technológií,
- » zriadenie a využívanie počítačom podporovaných laboratórií,
- » budovanie a využívanie knižníc s bohatým inventárom odbornej prírodovednej literatúry,

» aktivity zamerané na rozvoj PG

- » väčšia zaangažovanosť žiakov v záujmovej činnosti,
- » príprava a podpora žiakov v súťažiach, predmetových olympiádach a stredoškolskej odbornej činnosti,
- » podpora žiakov v tvorbe vlastných projektov a spolupodieľaní sa na projektoch v rámci kolektívu,

- » aktívna účasť a efektívna činnosť žiakov v nadväznosti na realizované prednášky, besedy a exkurzie.

**Oblasť: Výchovo-vzdelávací proces**

- » rozvíjanie vyšších dimenzií poznania/vedomostí (procedurálnych, metakognitívnych) a uplatňovanie stratégií a metód rozvíjajúcich kritické myslenie,
- » častejšie uplatňovanie vyšších myšlienkových procesov na úrovni zručností a schopností vo všetkých dimenziách poznania/vedomostí,
- » špecifikácia očakávaných výsledkov učenia sa,
- » uplatňovanie stratégií smerujúcich k aktivizácii a činnostnému učeniu sa – vyššia zaangažovanosť žiakov na vyučovaní,
- » širšie uplatňovanie bádateľsky orientovaného vyučovania s priamou zaangažovanosťou žiakov do vykonávania pokusov a pozorovania,
- » podpora diskusie k témam vyučovania a problémom pri riešení zadaní,
- » podpora samostatnej práce so symbolickými zobrazeniami, tvorby myšlienkových/pojmových máp a využívania simulácií procesov prebiehajúcich v prírode,
- » výber zadaní a úloh, ktoré vychádzajú z bežného života,
- » sledovanie záujmov žiakov a podpora ich orientácie na prírodné vedy,
- » poskytovanie spätnej väzby o výkonoch žiakov a informácií o možných spôsoboch odstraňovania slabých miest v nich.



## 7.2 Bezpečnosť školského prostredia a o vzťahy medzi aktérmi vzdelávania v základných a stredných školách

Kvalita interpersonálnych vzťahov medzi všetkými aktérmi vzdelávania permanentne ovplyvňuje atmosféru a kultúru školy a má významný vplyv na socializáciu žiakov. Žiadna ZŠ či SŠ nemôže napredovať a zlepšovať úroveň dosiahnutých výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, ak nevytvára hodnotovo orientované prostredie, v ktorom sa žiaci cítia fyzicky, sociálne a emocionálne bezpečne. Zámerom inšpekcií v ZŠ i SŠ bolo poskytnúť riaditeľom škôl spätnú väzbu o zistených nedostatkoch v systéme výchovného poradenstva a prevencie, v uplatňovaní primárnej prevencie, motivovať ich k zlepšeniu a informovať verejnosť o výskyte rôznych foriem šikanovania v školách a o prevencii negatívnych javov v správaní žiakov.

### 7.2.1 Základné školy

Inšpekcie sa vykonali v 31 štátnych plnoorganizovaných ZŠ, z nich malo vyučovací jazyk slovenský 30 subjektov, vyučovací jazyk maďarský 1, na vidieku sídlilo 14 a v meste 17 škôl. Počas inšpekcií bol zadaný 1 410 žiakom 6. a 7. ročníka dotazník, ktorým sa zisťovala prítomnosť šikanovania v školách. Dotazník s podobným zameraním sa zadával aj 123 členom ŽŠR. Klímu školy a faktory, ktoré jej formovanie zásadne ovplyvňovali, posudzovalo v dotazníku 757 PZ a procesy súvisiace s vytváraním klímy školy a vzťahov medzi aktérmi vzdelávania 1 273 žiakov 8. a 9. ročníka.

#### Celoslovenská stratégia zameraná na vytváranie bezpečného školského prostredia a prevenciu negatívnych javov v správaní žiakov

Viac ako polovica z hodnotených subjektov mala vypracované školské stratégie v zmysle úloh vyplývajúcich z právnych predpisov a metodických usmernení. Ich prioritou bolo vytváranie podnetného a podporujúceho prostredia pre žiakov a utváranie vhodných podmienok pre uplatňovanie prevencie spoločensky nežiaducich javov. Záujem PZ vzdelávať sa v oblasti prevencie sociálno-patologických javov bol však celkovo nízky. Iba v neceljej tretine škôl sa za ostatné dva roky zúčastnili na odborných seminároch zameraných na prevenciu a riešenie šikanovania, kyberšikany, patologických javov a závislostí detí, na informačnú a internetovú bezpečnosť či riešenie konfliktov.

K základným dokumentom vypracovanej stratégie patrili **školský poriadok** a jeho príloha, ktorá obsahovala informácie o šikanovaní, o jeho formách, metódy riešenia šikanovania a možnosti preventívneho pôsobenia. Predložené ŠP však v takmer tretine subjektov neposkytovali primerané podmienky pre vytváranie ústretových vzťahov medzi všetkými aktérmi vzdelávania. V niektorých dokumentoch absentovalo ukotvenie práv a povinností zákonných zástupcov, žiakov alebo primárna prevencia výskytu nežiaducich sociálno-patologických javov či rozpracovanie opatrení na prevenciu a riešenie šikanovania. Iné nemali jednoznačne stanovené pravidlá vedúce k ochrane zdravia žiakov či majetku školy alebo organizáciu procesu vzdelávania tak, aby bol čas žiakov strávený v škole maximálne efektívne využitý z hľadiska ich vzdelávania i mimoškolskej činnosti. V 10 % ZŠ neprerokovali ŠP v pedagogickej rade školy alebo v rade školy.

Triedni učitelia venovali málo času oboznamovaniu žiakov s obsahom ŠP a diskusii o jeho jednotlivých ustanoveniach či zdôrazňovaniu skutočnosti, že pre každého žiaka je v záujme zaistenia vlastnej BOZ dôležité poznať svoje povinnosti a práva a zároveň ich aj uvedomele dodržiavať. Odpovede 1 410 žiakov 6. a 7. ročníka na položky v dotazníku potvrdili formálnosť ich oboznámenia sa s dokumentom. Zmeniť nastavené pravidlá správania v ŠP nedostalo 46 % opýtaných a 13 % nemalo možnosť o pravidlách s učiteľmi diskutovať. Až 40 % žiakov sa nevedelo k téme vyjadriť. Riaditelia škôl nepociťovali potrebu meniť a dopĺňať ŠP aj z dôvodu, že samotní žiaci nepredkladali žiadne akceptovateľné pripomienky.

Pozitívom v činnosti 55 % subjektov bola podpora participácie žiakov na demokratickom riadení školy konštituovaním ŽŠR. Členmi rád boli riadne zvolení zástupcovia tried 5. – 9. ročníka, mali vypracované štatúty a plány aktivít. V dotazníku 123 respondentov – členov rád svoju činnosť

hodnotilo kladne, považovali ju za prínosnú a prospešnú pre všetkých žiakov školy. Zvolenie za člena rady vnímali ako prejav dôvery. Kladne posudzovali aj skutočnosť, že so spolužiakmi aktívne komunikovali a navrhovali ich aktivity do plánu práce školy. Viac ako polovica z nich uviedla, že pedagógovia predložené návrhy prijímali a tretina zaujala negatívne stanovisko. Podľa nich návrhy žiakov neboli prijímané a ani zapracované do plánu práce. Svoj názor k tejto otázke nevyjadrilo 10 % z členov ŽŠR.

Systém poskytovania výchovného poradenstva a prevencie v oblasti osobnostných, sociálnych, vzdelávacích a iných školských problémov žiakov zabezpečovali najmä **výchovní poradcovia** v spolupráci s koordinátorom prevencie a niekde aj so školským špeciálnym pedagógom, školským psychológom. Počet týchto zamestnancov však nezohľadňoval potreby najmä škôl, ktoré nemali vytvorené primerané podmienky pre pôsobenie inkluzívnych tímov a vzdelávali žiakov so ZZ, zo SZP a z MRK. Výchovní poradcovia prevažne poskytovali metodickú pomoc pedagógom pri VaV žiakov so ŠVVP, zabezpečovali spoluprácu s príslušnými CPPPaP, CŠPP. Podieľali sa tiež na navrhovaní opatrení prispievajúcich k riešeniu výchovných a študijných problémov jednotlivcov. Systém poskytovania poradenstva nebol vo väčšine ZŠ cielene orientovaný na aktívnu výchovnú prácu so žiakmi, vrátane žiakov z rizikových skupín, na formovanie súdržných triednych kolektívov.

Zo zistení z dotazníkov vyplynulo, že viac ako tretina žiakov výchovného poradcu nepoznala a 84 % sa s ním vôbec nestretlo, nekonzultovali žiaden problém, nepotrebovali žiadnu radu. Pravidelné stretnutia s výchovným poradcom zamerané najmä na získanie informácií o ďalšom štúdiu potvrdilo iba 8 % respondentov. Ojedinele sa s ním stretli 2 % a 5 % priznalo, že sa s výchovným poradcom stretli pri riešení vlastných výchovných problémov súvisiacich s porušením ŠP. Väčšina členov ŽŠR ho však poznala. Viac ako polovica z nich s ním nekooperovala pri riešení konfliktných vzťahov medzi žiakmi v triednych kolektívoch a takmer tretina s výchovným poradcom vôbec nespolupracovala.

Činnosť **koordinátorov prevencie** sa na základe predložených plánov práce zameriavala najmä na realizáciu preventívnych aktivít korešpondujúcich s reálnym výskytom problémového správania žiakov v školskom prostredí. Podujatia organizovali v kooperácii s poradenskými zariadeniami, s políciou, s oddeleniami ÚPSVaR SR, sociálnymi kurátormi. Realizované činnosti obsahovo vychádzali z odporúčaných národných programov. Organizované charitatívne aktivity boli zamerané na predaj či finančné zbierky pre dobročinné organizácie. Absentovalo však výraznejšie motivovanie žiakov k dobrovoľníctvu, s cieľom formovať pozitívne vlastnosti osobnosti. Napriek množstvu aktivít a činností, ktoré sa v školách realizovali, viac ako polovica žiakov v dotazníku uviedla, že koordinátora prevencie nepoznala.

#### **Dochádzka žiakov do školy, opatrenia na zabezpečenie riadneho plnenia povinnej školskej dochádzky a opatrenia vo výchove**

Výchovnými problémami žiakov sa v školách zaoberal výchovný poradca a niekde aj výchovná komisia. Účinnosť ňou prijatých a uplatňovaných opatrení (individuálne pohovory, intervencia v spolupráci s poradenskými zariadeniami, pokarhania od triedneho učiteľa/riaditeľa školy) bola závislá najmä od miery a kvality kooperácie školy so zákonnými zástupcami žiakov. Z poskytnutých štatistických údajov z predchádzajúceho školského roku 2018/2019 navštevovalo sledované školy **10 711** žiakov. Na posilnenie disciplíny boli udelené:

- » **pokarhania** od triedneho učiteľa alebo od riaditeľa školy – **316** žiakom (čo predstavuje 2,8 % z celkového počtu žiakov), z toho bolo **19 %** žiakov so ZZ a **12 %** žiakov z MRK,
- » **znížená známka zo správania** – **319** žiakom (za nevhodné správanie voči učiteľovi, vulgárne vyjadrovanie, fajčenie, agresívne správanie sa voči spolužiakom, záškoláctvo...), z nich takmer polovicu tvorili žiaci z ohrozených skupín – **22 %** žiakov so ZZ a **13 %** žiakov z MRK,
- » **2 030** žiakom (čo predstavuje 18 % z celkového počtu žiakov) bola udelená **pochvala**, z nich boli iba **3 %** žiakov so ZZ a **1 %** žiakov z MRK.

V 2 školách mal zníženú známku zo správania pomerne vysoký počet žiakov prevažne za neospravedlnené hodiny, záškoláctvo, šikanovanie a fyzické napadnutie vyučujúcej, neplnenie si školských povinností, nevhodné správanie sa počas vyučovania, nerešpektovanie pokynov učiteľov, vulgárne vyjadrovanie sa a agresívne správanie (ZŠ Košického kraja – 34 žiakov prvého stupňa a 22 žiakov na druhom stupni, z nich bolo až 80 % žiakov z MRK a ZŠ Banskobystrického kraja – 20 žiakov prvého stupňa, z nich boli 2 žiaci nultého ročníka a 157 žiakov druhého stupňa, žiaci so ZZ tvorili 19 % a žiaci z MRK 13 %).

V predchádzajúcom školskom roku žiaci vymeškali **1 042 816** vyučovacích hodín (priemer na žiaka **97,35**):

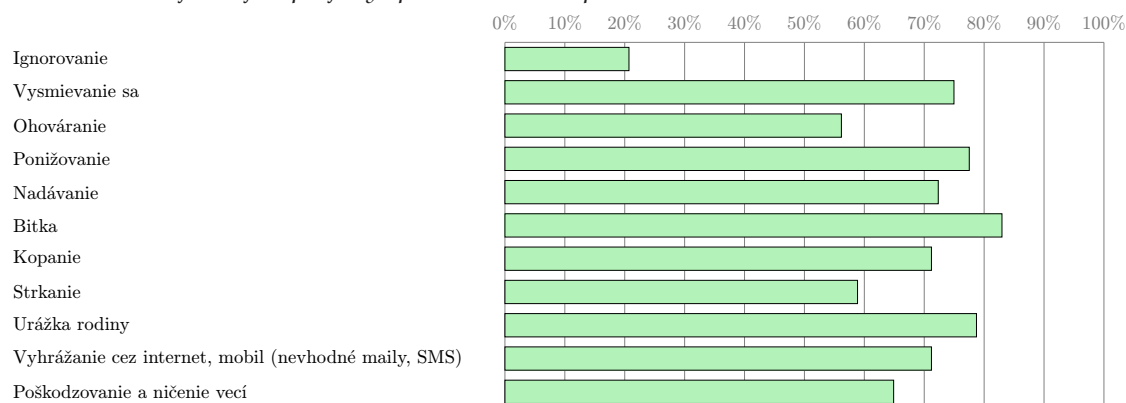
- » z celkového počtu vymeškaných hodín bolo **80 403** neospravedlnených (7,7 %),
- » **390** žiakov z MRK vymeškalo **29 %** hodín (22 979) z celkového počtu neospravedlnených hodín; priemer na žiaka – **59** hodín,
- » **806** žiakov so ZZ vymeškalo **16 %** hodín (12 786) z celkového počtu neospravedlnených hodín; priemer na žiaka – **16** hodín,
- » viac ako **15** neospravedlnených hodín v mesiaci malo **324** žiakov; príslušnému orgánu štátnej správy a obci bolo zaslaných **313** oznámení, z nich bolo **30 %** oznámení o žiakoch z MRK,
- » predčasne ukončilo povinnú školskú dochádzku **66** žiakov (0,012 % z počtu 5 262 žiakov druhého stupňa).

Vychádzajúc z uvedených údajov možno konštatovať, že v školách nie vždy hľadali dôsledne riešenia a spôsoby predchádzania vzniku problémového správania žiakov, záškoláctvu, neuplatňovali účinné výchovné intervencie, formy a metódy. Úspech či neúspech pedagógov pri riešení výchovných problémov zjavne závisel od postojov žiakov k škole a k jej výchovno-vzdelávacej činnosti, od ochoty a angažovanosti všetkých aktérov vzdelávania kooperovať pri VaV, od vytvorenia podmienok pre prácu inkluzívnych tímov v škole, ale najmä od presvedčenia zákonných zástupcov žiaka, že škola koná v záujme ich dieťaťa.

### Aktívna ochrana žiakov pred sociálno-patologickými javmi a riešenie ich príznakov

Systematický celoplošný monitoring zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania nevykonávalo **40 %** škôl. V ostatných subjektoch v spolupráci s CPPPaP, ÚPSVaSR zadávali žiakom dotazníky, anketové lístky alebo uplatnili iné nástroje na zisťovanie výskytu šikanovania a kyberšikanovania, drogovej závislosti a sociálnej klímy v triedach. Výsledky prevažne vyhodnocovali iba štatisticky, k zisteným nedostatkom prijímali málo konkrétne opatrenia a ich účinnosť nesledovali. Primárna prevencia vo viac ako polovici škôl bola nekomplexná a nedostatočne podporovaná kontinuálnym uplatňovaním výchovných, psychologických a psychoterapeutických metód. Vo všetkých subjektoch bolo správanie sa žiakov sledované nepretržitým pedagogickým dozorom v triedach i počas prestávok, prostredníctvom rozhovorov na triednických hodinách, pozorovaním, ojedinele aj kamerovým systémom, využitím schránky dôvery.

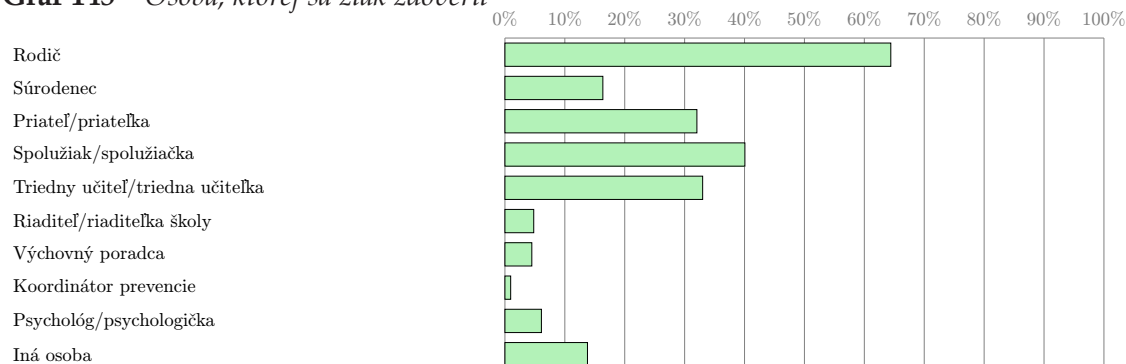
Zo zistení z dotazníka zadaného žiakom 6. a 7. ročníka vyplynulo, že v komunite školy malo obavy, strach z niektorého zo spolužiakov **13 %** opýtaných, **25 %** pociťovalo v triede alebo v škole mierne obavy a 62 % sa rozhodne nikoho nebálo. Prestávky trávili žiaci zväčša pasívne, len v obmedzenej miere mali umožnené aktívne relaxovať prostredníctvom športových a pohybových činností. V niektorých triednych kolektívach boli jedinci, ktorí trávili prestávky najradšej osamote a nevšimli si okolie (8 %). Medzi žiakmi boli však aj takí, ktorí doberaním si iných, ustavičným zabídaním, hádaním, ubližovaním, vyvolávali v triede napätie a rivalitu. Za ubližovanie považovali respondenti najmä bitku, urážanie rodiny, ponižovanie, vysmievanie sa.

**Graf 144** Najčastejšie prejavy správania, ktoré považovali žiaci za ubližovanie

Až **26 %** žiakov v dotazníku uviedlo, že sa niektorí spolužiaci cez prestávky často bili, hádali a **15 %** respondentov malo v triede spolužiakov, ktorí sa iným vysmievali pre ich inakosť. Minimálna ponuka alternatívnych možností trávenia času počas prestávok vytvárala priestor na výskyt nevhodných foriem správania sa jednotlivcov, ktoré často vyústili do sociálne-patologického správania.

Z odpovedí žiakov tiež vyplynulo, že sa počas vyučovania v triede nekomfortne cítilo necelých **6 %** respondentov a **10 %** si myslelo, že vyučujúci k nim boli málo tolerantní. Významné boli odpovede **58 %** respondentov, ktoré potvrdili častý výskyt nevhodného správania jednotlivcov počas vyučovania (nerešpektovanie pokynov, vyrušovanie a vykrikovanie). Učitelia, podľa väčšiny opýtaných, dokázali nevhodné správanie každého jedného žiaka eliminovať a spravodlivo riešiť. Ochranu a podporu pedagógov mali aj žiaci, ktorých ostatní odsudzovali pre náboženstvo/rasu/sociálny pôvod/národnosť alebo názor. Takmer **10 %** členov rád nebolo presvedčených o pozitívnom zmýšľaní niektorých učiteľov a **4 %** z nich radšej na otázku neodpovedali. Výhovné problémy svojich spolužiakov s konkrétnymi učiteľmi nemalo možnosť riešiť až **44 %** členov ŽŠR. V riadenom rozhovore túto skutočnosť nedokázali špecifikovať a odpovedali, že do riešenia prevencie šikanovania neboli zaangažovaní.

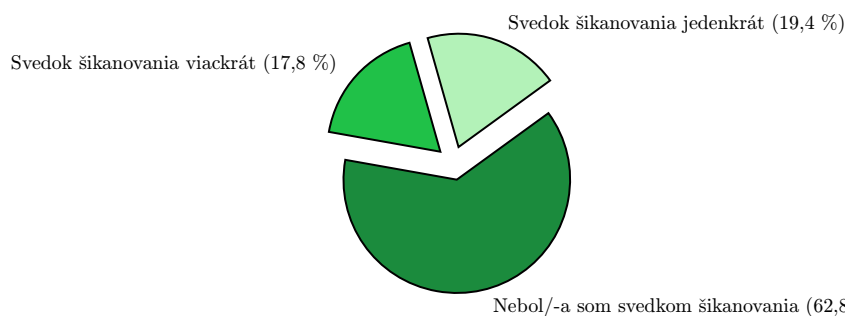
O nepríjemnej skúsenosti so šikanovaním sa nebálo rozprávať **51 %** žiakov (z počtu žiakov, ktorí boli šikanovaní alebo boli svedkami šikanovania) a, naopak, **33 %** žiakov sa nikomu neodvážilo zdôveriť. Dôvod takéhoto konania obhajovali najmä tým, že nevedeli ako pomôcť spolužiakovi, báli sa agresora a jeho odplaty, nepatrili medzi tých, ktorí o všetkom rozprávajú, nechceli o tom hovoriť... Strach zdôveriť sa niekomu malo **9 %** a pocit hanby **7 %** žiakov. Tí, ktorí mali odvahu podeliť sa s niekým o ponižujúci zážitok, prejavili dôveru svojim rodičom, menej spolužiakovi/spolužiačke. Takmer rovnaký počet žiakov prejavil dôveru triednej učiteľke/triednemu učiteľovi, priateľke/priateľovi. S nepríjemným zážitkom sa niektoré z obetí dokázali zdôveriť len súrodencovi alebo inej osobe. Pomerne nízky počet žiakov hľadal pomoc u psychológa/psychologičky, možno aj z dôvodu, že ich v školách pôsobilo veľmi málo. Riaditeľovi školy, výchovnému poradcovi a koordinátorovi prevencie sa zdôverilo iba niekoľko z obetí šikanovania.

**Graf 145** Osoba, ktorej sa žiak zdôveril

Na základe vyhodnotenia položiek dotazníka možno konštatovať **prítomnosť šikanovania** v každej z kontrolovaných škôl.

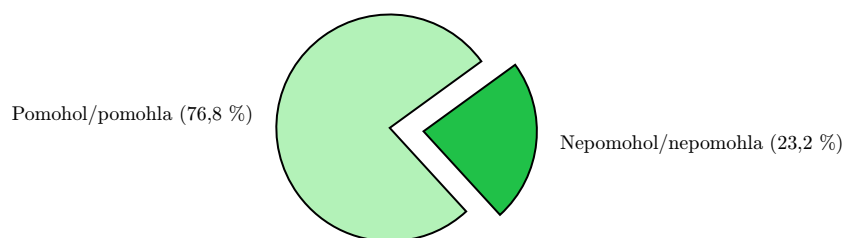
Šikanovanie sa dotýkalo celej komunity školy, vyskytovalo sa nielen na toaletách a tichých miestach vonkajších areálov subjektov, ale aj počas vyučovania, počas cesty žiaka zo školy a do školy. **Svedkom šikanovania** bolo jedenkrát alebo viackrát 37 % opýtaných.

**Graf 146** Percentuálny podiel žiakov, ktorí boli svedkami šikanovania



Z celkového počtu svedkov šikanovania (525) až 77 % uviedlo, že spolužiakovi, ktorý bol šikanovaný, pomohlo. Odvahu pomôcť kamarátovi vzoprieť sa proti agresorovi nenašlo v sebe 14 % svedkov a určite by nepomohlo 9 %.

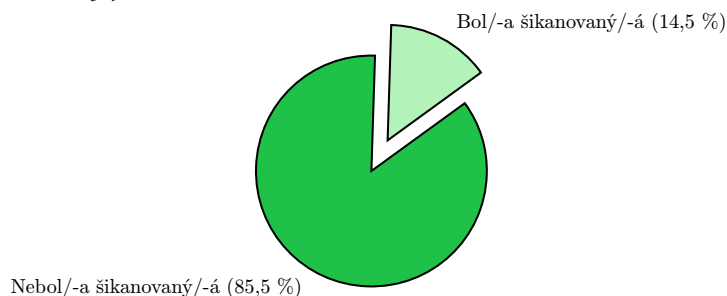
**Graf 147** Percentuálny podiel žiakov, svedkov šikanovania, ktorí pomohli spolužiakovi



Vyjadriť sa k položke, či by sa zastali spolužiaka, ak by boli svedkami jeho šikanovania, dostali príležitosť aj členovia ŽŠR. Vôbec by v takej situácii nezaváhali a spolužiakovi by okamžite pomohlo 82 % žiakov, 11 % by váhalo. Odpovedať na otázku nedokázalo 5 % z nich a necelé 1 % priznalo, že by spolužiakovi pre strach a nedostatok odvahy určite nepomohlo.

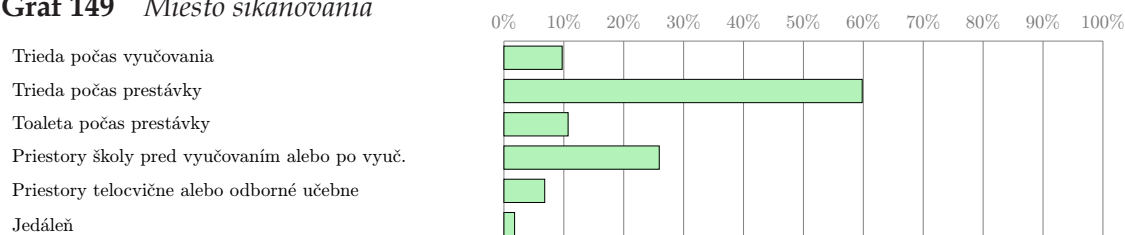
Takmer 15 % respondentov (čo predstavuje každého siedmeho žiaka) svojou odpoveďou potvrdilo, že bolo **obeťou šikanovania**. Na otázku, či im niekto zo spolužiakov pomohol, odpovedalo kladne 67 % a 33 % záporne.

**Graf 148** Percentuálny podiel žiakov, ktorí boli šikanovaní



Šikanovaní i svedkovia šikanovania medzi miesta, kde agresori najčastejšie svoje obete šikanovali, priradili triedu počas prestávky, tichšie priestory školy pred vyučovaním alebo po vyučovaní, toaletu počas prestávky, triedu počas vyučovania, priestory telocvične alebo odborných učební, jedáleň, a to aj napriek zabezpečenému pedagogickému dozoru či nainštalovaných videokamier na chodbách škôl.



**Graf 149** Miesto šikanovania

Získané údaje potvrdili skutočnosť, že o šikanovaní sa v školách so žiakmi síce diskutovalo, ale málo pozornosti sa venovalo prevencii a diskusii o tom, kto im v škole môže pomôcť, komu by sa mali so šikanovaním zdôveriť, ako by žiaci mohli pomôcť spolužiakovi, aby zmiernili následky jeho šikanovania.

### Klíma školy a vzájomné vzťahy medzi aktérmi vzdelávania

Dôležitým zdrojom poznatkov pri posudzovaní klímy škôl a posudzovaní kvality vytvorených vzájomných vzťahov medzi aktérmi VaV boli dotazníky zadávané PZ. Pedagogické kolektívy 90 % škôl sa vyznačovali súdržnosťou pedagógov, vzájomne sa však odlišovali kvalitou vzťahov vnútri kolektívov alebo kvalitou vzťahov medzi pedagógmi a vedúcimi PZ. V 5 ZŠ bola pozorovaná výrazná angažovanosť učiteľov pri plnení úloh vyplývajúcich z vízie školy; v ďalších 3 školách sa vzťahy medzi pedagógmi vyznačovali vysokou mierou vzájomnej spolupráce a rešpektovania. V 6 subjektoch prevládala ochota učiteľov vytvárať v edukácii atmosféru dôvery a podporovať žiakov pri prekonávaní neúspechu v učení. Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 3 ZŠ. Učitelia týchto škôl prejavili nízku ochotu budovať vzájomné pozitívne priateľské vzťahy so žiakmi, nedostatočne podporovali menej úspešných žiakov v učení. Ich frustrácia sa prejavovala slabou sociálnou blízkosťou medzi pedagógmi, pocitom tlaku zo strany riaditeľa a niekde aj jeho direktívnym štýlom riadenia.

Oblasť vytvárania vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi bola tiež sledovaná zadaním dotazníka žiakom 8. – 9. ročníka. Položky v dotazníku vychádzali z predpokladu, že kvalitu VaV výrazne ovplyvňuje vytváranie bezpečného, príjemného, hodnotovo orientovaného prostredia, v ktorom prevládajú ústretová komunikácia a vzájomné medziľudské vzťahy. Vyhodnotenie príslušných položiek preukázalo, že vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania v 63,4 % škôl oslaboval najmä menej ústretový vzájomný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi. Túto negatívnu skutočnosť potvrdili nasledovné odpovede respondentov:

- » 38 % prekalal prístup niektorých pedagógov k žiakom; konštatovali, že medzi učiteľmi boli aj takí, ktorí ponížovali a zosmiešňovali ich spolužiakov,
- » 29 % nemalo príležitosť podieľať sa na rozhodnutiach, ktorými by prispievali k zlepšeniu práce školy, chýbala im možnosť konať samostatne a prebrať zodpovednosť za svoje správanie,
- » 21 % potvrdilo, že nemalo príležitosť v škole a na vyučovaní vyjadrovať svoje názory,
- » 31 % nemalo na vyučovaní dostatok priestoru na diskusiu o svojich názoroch,
- » priemerne 8 %, čo predstavuje až 100 žiakov, nevedelo alebo odmietlo vyjadriť svoj názor k jednotlivým položkám v dotazníku.

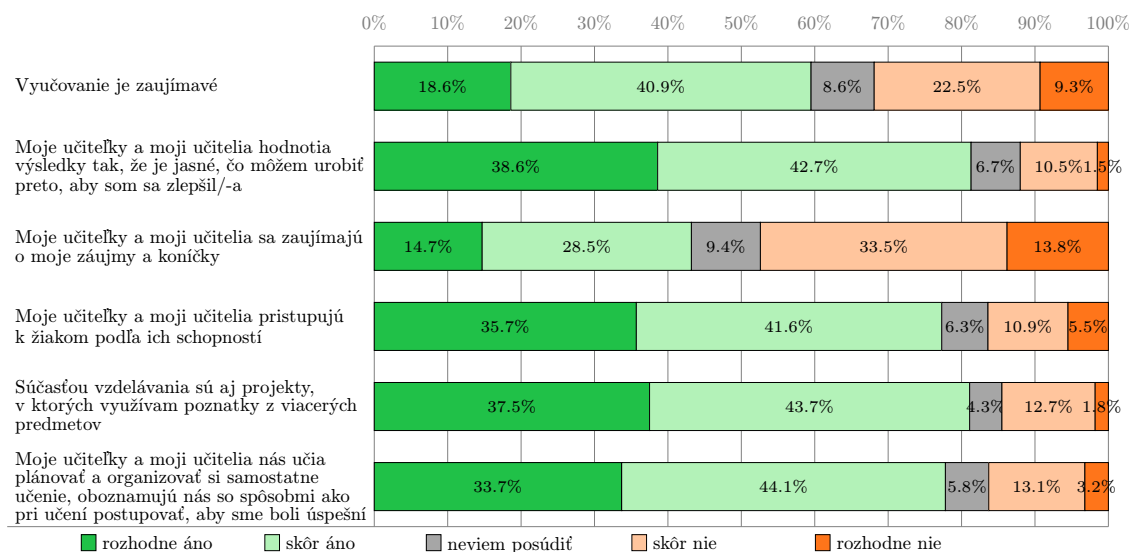
Žiaci vnímali potrebu slobodne hovoriť o škole a o živote v nej, vnímali absenciu príležitosti byť informovaní o problémoch a chceli sa aktívne zúčastňovať na rozhodovacích procesoch spolu s pedagógmi. Učitelia ich nevedli dostatočne k zodpovednosti za svoje konanie, neboli motivovaní k slobodnému vyjadrovaniu sa. Zistenia z vykonaných hospitácií tiež potvrdili, že len menej ako polovica zo sledovaných hodín sa vyznačovala vedením žiakov k aktívnej diskusii, poskytovaním príležitostí na vyjadrovanie názorov. Vyučujúci nebudovali vzájomné vzťahy so žiakmi na základe úprimnej interakcie, konštruktívneho myslenia, vzájomného počúvania sa a možnosti odpovedania.

**Graf 150** Vytváranie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiaka

Druhá skupina položiek v dotazníku zisťovala mieru podpory uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiakov. Vyhodnotenie príslušných položiek preukázalo, že v 69 % ZŠ nevedeli učitelia žiakov k aktívnemu činnostnému učeniu sa, k hľadaniu vlastného efektívneho spôsobu učenia sa, v malej miere zohľadňovali osobitosti jednotlivcov, ich potreby, záujmy. Žiaci v edukácii vnímali kriticky nasledovné skutočnosti:

- » 53 % bolo presvedčených, že viacerí učitelia *nemali záujem dozvedieť sa niečo o ich osobnom živote*, nezaujímalo ich, čomu sa žiaci vo svojom voľnom čase venujú, čo ich baví; vo vyučovaní absentoval emocionálny rozmer,
- » 32 % *považovalo vyučovacie hodiny za málo zaujímavé, nezábavné*; žiaci nenachádzali zmysel v tom, čo sa v škole učia, nechápali súvislosti medzi učivom a ich reálnym životom,
- » 16 % vnímalo negatívne, že ich *učitelia nevedeli k tomu, aby sa vedeli samostatne učiť*,
- » 16 % vyjadrilo nespokojnosť s tým, že *učitelia nepristupujú k žiakom podľa ich schopností*,
- » 15 % si myslelo, že *súčasťou vzdelávania neboli projekty, v ktorých by mohli využívať poznatky z viacerých predmetov*,
- » 12 % nebolo spokojných s hodnotením učiteľov, *nepomáhali im zlepšiť sa*,
- » priemerne 6,8 % zvolilo odpoveď *neviem posúdiť* na všetky sledované položky v dotazníku; možno predpokladať, že táto skupina žiakov prejavila svoj nezáujem odpovedať na otázky v anonymnom dotazníku alebo sa odmietla vyjadriť z dôvodu, že mala priamu negatívnu skúsenosť s niektorým učiteľom (*nepristupoval k nim primerane, nepomáhal im prekonávať neúspechy*).

Na viac ako polovici hodín nevytvárali vyučujúci podmienky pre inkluzívne vzdelávanie každého žiaka, neoptimalizovali učebnú záťaž s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby. Rovnako na viac ako polovici hodín neuplatňovali efektívne stratégie vyučovania a neumožnili žiakom slobodnú voľbu pri výbere činností, nepodporovali rozvíjanie ich autonómnosti a iniciatívnosti.

**Graf 151** Podpora uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiaka

## 7.2.2 Stredné školy

Úloha sa plnila v rámci 7 komplexných inšpekcií na GYM a 8 SOŠ. Informácie sa získavali zo zadaných dotazníkov zameraných na bezpečnosť školského prostredia (755 žiakom školy, 140 členom ŽŠR), na vzťahy medzi aktérmi vzdelávania (763 žiakom) a na klímu školy (340 učiteľom) i z rozhovorov s riaditeľmi škôl, koordinátormi prevencie, výchovnými poradcami a žiakmi. Následne sa porovnávali s priamym pozorovaním vyučovacieho procesu a výsledkami analýzy pedagogickej a inej dokumentácie školy.

### Celoslovenská stratégia zameraná na vytváranie bezpečného školského prostredia a prevenciu negatívnych javov v správaní žiakov

S cieľom vylúčiť rizikové správanie žiakov zapracovali sledované školy problematiku vytvárania bezpečného školského prostredia predovšetkým do školských vzdelávacích programov a školských poriadkov. Napriek tejto skutočnosti sa v každej zo sledovaných škôl vyskytli žiaci, ktorí sa cítili šikanovaní, prípadne boli svedkami šikanovania, čo indikovalo nedôslednú a nesytematickú prácu osôb zainteresovaných do oblasti školskej prevencie. Pedagogickí zamestnanci sa dostatočne nevenovali rozvíjaniu svojich kompetencií v oblasti prevencie negatívnych javov v správaní sa žiakov a bezpečnosti školského prostredia. Vzdelávania zameraného na sociálno-patologické javy (šikanovanie, extrémizmus) sa zúčastnilo len 7 % (9) PZ sledovaných GYM. Napriek skutočnosti, že v SOŠ sa vyskytlo výrazne viac problémov v oblasti bezpečnosti školského prostredia ako na GYM, vzdelávania v tejto oblasti sa zúčastnilo len 6 % (7) PZ a 2 odborní zamestnanci (zo 4).

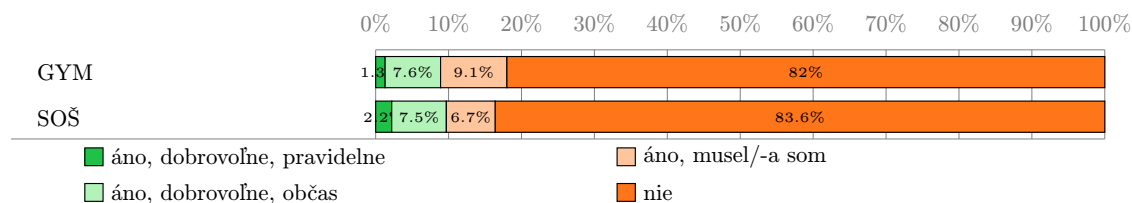
Sledované subjekty vydali **školské poriadky**, ktoré upravovali základné pravidlá vnútorného fungovania školy. Žiaci a zákonní zástupcovia s nimi boli preukázateľným spôsobom oboznámení, avšak v žiackom dotazníku zameranom na bezpečnosť školského prostredia 5 % žiakov GYM a 7 % žiakov SOŠ uviedlo, že ŠP nepozná. Možnosť podieľať sa na jeho tvorbe nemalo 43 % žiakov GYM a 46 % žiakov SOŠ, žiaci SOŠ mali v menšej miere možnosť diskutovať o pravidlách v ňom uvedených (priestor na diskusiu potvrdilo 75 % respondentov GYM a 68 % žiakov SOŠ). Vo viac ako polovici GYM a polovici SOŠ neobsahovali ŠP všetky ustanovenia v súlade so školským zákonom – neupravovali podrobnosti o právach a povinnostiach zákonných zástupcov žiakov, pravidlách vzťahov medzi žiakmi a pedagógmi, prevádzke a vnútornom režime školy a ani o podmienkach na zaistenie ochrany pred diskrimináciou, šikanovaním a šírením drog (niektoré GYM a SOŠ neimplementovali do ŠP Smernicu k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach).

Na tvorbe a dodržiavaní ŠP, a tým aj na podpore zaistenia bezpečného školského prostredia sa podieľa aj ŽŠR, ktorá zastupuje záujmy žiakov. Členovia ŽŠR konštituovanej na 6 GYM (86 %) a všetkých SOŠ nedostatočne participovali na riešení výchovných problémov spolužiakov (*spoluprácu s výchovným poradcom pri riešení týchto problémov potvrdila v zadanom dotazníku iba tretina jej členov na GYM a 38 % v SOŠ; spoluprácu s učiteľmi potvrdilo 41 % členov ŽŠR na GYM a polovica členov v SOŠ*) a nespolupracovali ani pri formovaní ústretových vzájomných vzťahov v triednych kolektívoch (32 % na GYM a 28 % v SOŠ *sa vyjadrilo, že nespolupracujú*). Členovia ŽŠR však prevažne pripustili, že žiaci prostredníctvom nich navrhujú aktivity na zlepšenie práce školy (*najmä kultúrne a športové*) a dve tretiny jej členov na GYM aj v SOŠ boli presvedčené o tom, že ich podnety boli rozhodne akceptované a implementované do plánu práce školy či ŠP. Svoje zvolenie do ŽŠR ako prejav dôvery spolužiakov v snahe dosiahnuť v škole zmeny k lepšiemu vnímala väčšina žiakov.

Systém poskytovania výchovného poradenstva a prevencie v oblasti osobnostných, vzdelávacích, sociálnych a iných potrieb žiakov zabezpečovali v školách okrem koordinátorov prevencie aj **výchovní poradcovia**. Na GYM (v 3 školách pôsobili školskí psychológovia a v 1 školský špeciálny pedagóg) výchovní poradcovia (v 1 škole výchovná poradkyňa *nespĺňala kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca*) venovali najväčší priestor vo svojej práci kariérovému poradenstvu (žiaci, ktorí sa zúčastnili stretnutí s výchovným poradcom bolo len 18 %, z nich sa najviac vyjadrilo, že sa stretnutia týkali informácií o ďalšom štúdiu), poskytovali metodickú pomoc učiteľom pri VaV žiakov, zabezpečovali spoluprácu s CPPP a i CŠPP. Podľa zistení sa ale len v tretine škôl výchovní poradcovia podieľali na riešení výchovných problémov žiakov (*často boli presvedčení, že v ich škole sa nevyskytujú vo veľkej miere negatívne javy v správaní žiakov, pričom 7 % oslovených žiakov sa cítilo šikanovaných a 22 % bolo svedkom šikanovania*) a takmer v polovici škôl nenavrhovali také opatrenia, ktoré by prispeli k formovaniu osobnosti žiakov (*zväčša navrhovali sankcie*). Aktivity zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov uskutočňovali výchovní poradcovia len v 3 školách (43 %). Zistilo sa tiež, že v niektorých prípadoch výchovní poradcovia nedisponovali všetkými relevantnými informáciami súvisiacimi s riešením problémov žiakov, pretože menej závažné problémy riešili triedni učitelia a závažnejšie riaditelia škôl (*školy nemali vymedzené kompetencie pri riešení problémov žiakov, nefungovala reálna spolupráca zainteresovaných, a preto neboli často problémy riešené*). Negatívnou bola aj skutočnosť, že až 21 % žiakov vôbec nevedelo, kto je výchovným poradcom a 82 % sa s ním nikdy nestretlo za účelom odbornej rady, pomoci alebo konzultácie pri riešení osobných alebo školských problémov (*pravidelných stretnutí sa zúčastnilo len 1 % žiakov*). Na základe týchto zistení je možné konštatovať, že systém poskytovania výchovného poradenstva nebol ani v jednom GYM efektívny (*v niektorých školách výchovní poradcovia len v malej miere vyvíjali aktívnu činnosť, išlo len o formálnu pozíciu*).

Systém výchovného poradenstva a prevencie nebol efektívny ani v SOŠ. Spájanie pozícií výchovného poradcu a koordinátora prevencie (*okrem výchovných poradcov a koordinátorov prevencie pracoval v 1 škole školský špeciálny pedagóg a v 3 SOŠ školskí psychológovia; 1 SOŠ nezaistila služby školského špeciálneho pedagóga napriek deklarovanej potrebe, v inej riaditeľ školy uviedol potrebu školského psychológa*) spôsobovalo prednostné riešenie situácií spojených so vzdelávacími potrebami a výchovnými problémami žiakov, ale malá pozornosť bola venovaná systematickým a cielene zameraným aktivitám na riešenie ich osobnostných a sociálnych potrieb a formovaniu a rozvoju pozitívnych vzťahov medzi žiakmi. Pravidelne sa pri riešení problémov zúčastňovali konzultácií s výchovným poradcom len 2 % žiakov, 8 % sa s ním stretlo občas (27 % respondentov *nepoznalo výchovného poradcu*). Aktivity zamerané na prevenciu sociálno-patologických javov sa v rámci systému výchovného poradenstva neuskutočňovalo v 7 SOŠ (88 %), pričom 13 % žiakov sa cítilo šikanovaných a 27 % bolo svedkom šikanovania.



**Graf 152** Frekvencia kontaktov žiakov s výchovným poradcom

Monitorovanie a riešenie príznakov nežiaducich sociálno-patologických javov v správaní sa žiakov i koordináciu preventívnych aktivít v spolupráci s celým pedagogickým zborom a zvlášť s výchovným poradcom zabezpečuje v škole **koordinátor prevencie**.

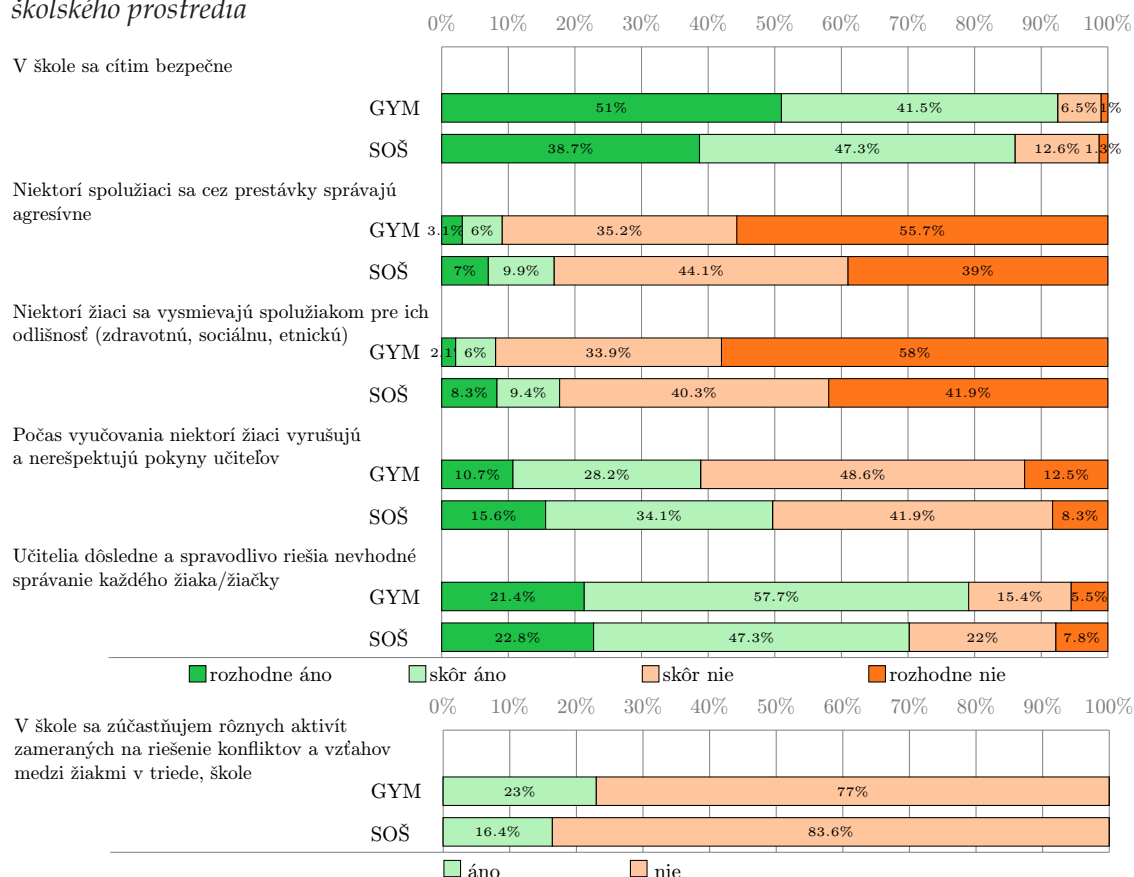
Jeho funkciu mali ustanovenú všetky **GYM** (*koordinátora prevencie však nepoznalo 82 % žiakov*). Z rozhovorov i z analýzy dokumentov vyplynulo, že školy prostredníctvom nich prevažne zabezpečovali najmä rôzne preventívne aktivity s cieľom poskytovať informácie na zaistenie BOZ žiakov (77 % žiakov sa však vyjadrilo, že sa v škole nezúčastňovalo aktivít zameraných na riešenie konfliktov a vzťahov medzi žiakmi v triede alebo škole) a učiteľom. Aktivity však neboli zamerané na konkrétne problémy zistené v škole.

Aj koordinátori prevencie v **SOŠ** (*v 2 SOŠ plnil ich úlohy výchovný poradca alebo školský psychológ*) sa orientovali prevažne na realizovanie preventívnych aktivít. Napriek tomu bol výsledok ich činnosti oslabený najmä tým, že nezisťovali od žiakov spätnú väzbu k týmto aktivitám (84 % žiakov nepotvrdilo svoju účasť na aktivitách zameraných na riešenie konfliktov a vzťahov medzi žiakmi), absentovala diskusia o realizovaných činnostiach a následné plánovanie ďalších v súlade so zistenými názormi či získanými poznatkami žiakov (87 % žiakov koordinátora prevencie nepoznalo).

Na **GYM** zisťovali školskí inšpektori názory žiakov na bezpečnosť školského prostredia zadaním dotazníkov 383 žiakom a 59 členom ŽŠR. Výrazná väčšina žiakov potvrdila (92 %), že sa v škole cíti bezpečne a dobre, ale 9 % žiakov si myslelo, že sa niektorí spolužiaci správali cez prestávky agresívne a takmer 40 % žiakov uviedlo, že počas vyučovania niektorí žiaci vyrušovali a nerešpektovali pokyny učiteľov. Výskyt nevhodného správania potvrdilo aj 8 % žiakov v odpovedi na otázku, či sa niektorí žiaci vysmievali spolužiakom pre ich zdravotnú, sociálnu alebo etnickú odlišnosť. Aj keď podľa ich názorov boli učitelia prevažne chápaivi a tolerantní (83 %), uviedli tiež (zhodne 20 % žiakov i členov ŽŠR), že nie celkom dôsledne a spravodlivo riešili nevhodné správanie každého žiaka, a teda ich nevnímali vždy ako spravodlivých pri prešetrovaní porušenia disciplíny (10 % respondentov uviedlo, že túto skutočnosť nevie posúdiť). Členovia ŽŠR neboli celkom presvedčení (7 %) ani o tom, že žiaci, ktorých ostatní odsudzujú kvôli náboženstvu, rase, sociálnemu pôvodu, národnosti alebo názorom mali ochranu a podporu učiteľov (*nevedelo posúdiť 10 % respondentov*).

Dotazníky sa zadali aj 372 žiakom **SOŠ** a 81 členom ŽŠR. Preukázalo sa, že žiaci sa cítia v škole tiež prevažne bezpečne (86 %), ale vo väčšej miere sa potvrdil výskyt nevhodného správania žiakov. Podľa 17 % žiakov sa niektorí jednotlivci správajú cez prestávky agresívne a až 50 % sa vyjadrilo, že počas vyučovania niektorí žiaci vyrušujú a nerešpektujú pokyny učiteľov. Na otázku o tom, či sa niektorí žiaci vysmievajú spolužiakom pre ich zdravotnú, sociálnu alebo etnickú odlišnosť odpovedalo kladne 18 % respondentov (*všetky uvedené negatívne javy boli v SOŠ zistené vo väčšej miere ako na GYM*). Postoj učiteľov k negatívnemu správaniu sa žiakov sa zisťoval aj u členov ŽŠR. Aj keď 80 % členov ŽŠR považovalo učiteľov za spravodlivých pri prešetrovaní porušenia disciplíny a 74 % sa vyjadrilo, že žiaci, ktorých ostatní odsudzujú, majú podporu učiteľov, až 30 % žiakov malo iný názor, domnievali sa, že učitelia dôsledne a spravodlivo neriešili nevhodné správanie každého žiaka.



**Graf 153** Porovnanie odpovedí žiakov na vybrané otázky dotazníka týkajúce sa bezpečnosti školského prostredia**Dochádzka žiakov do školy a opatrenia na zabezpečenie riadneho plnenia školskej dochádzky**

Z dôvodu nízkej efektívnosti výchovného poradenstva v oblasti riešenia výchovných problémov na **GYM** boli za previnenia voči ŠP v predchádzajúcom školskom roku udelené najmä sankcie – 26 žiakom pokarhania triedneho učiteľa (1,5 % z 1 786 žiakov) alebo riaditeľa školy (1,5 % žiakov) a 21 žiakom (1 %) znížená známka zo správania.

V **SOŠ** boli sankcie udelené vyššiemu počtu žiakov ako na **GYM** – 316 žiakom (16 % z 2 356 žiakov) bolo udelené pokarhanie a 82 (4 %) znížená známka zo správania. Školy podmienene vylúčili zo štúdia 8 žiakov a vylúčili 2. Výchovné problémy žiakov sa v niektorých **SOŠ** riešili aj v spolupráci s CPPPaP alebo Policajným zborom SR a následne sa uskutočňovali aj kontrolné aktivity zamerané na zistenie ďalšieho stavu vzťahov medzi žiakmi. Výrazne negatívnymi však boli zistenia školských inšpektorov o tom, že niektoré sledované **SOŠ** neriešili problémy súvisiace so šikanovaním alebo riešenie malo len formálny charakter, prípadne realizovaný monitoring bol zameraný na šikanovanie len v 1. ročníku, kde sa potvrdili negatívne javy (žiaci dokonca uviedli, že sami šikanujú), ale žiadne opatrenia uplatnené neboli.

Žiaci kontrolovaných **GYM** vymeškali v minulom školskom roku celkom 102 155 vyučovacích hodín, čo bolo v priemere 99 hodín na žiaka (z toho ospravedlnených 89 a neospravedlnených 0,5 hodiny). Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo 8 žiakov, ale príslušnému orgánu štátnej správy neboli zaslané žiadne oznámenia z dôvodu, že žiaci neplnili povinnú školskú dochádzku. Z rozhovoru s riaditeľmi škôl a výchovnými poradcami vyplynulo, že najčastejšími dôvodmi udelených opatrení bolo nedodržanie zásad ŠP pri ospravedlňovaní absencie, neskoré príchody na vyučovanie a svojvoľné odchody z neho, v menšej miere aj záškoláctvo a tiež nevhodné správanie na vyučovacích hodinách.

Žiaci **SOŠ** vymeškali v predchádzajúcom školskom roku viac hodín oproti žiakom **GYM** – 282 238 ospravedlnených hodín (120 hodín na 1 žiaka) a 10 399 neospravedlnených (4 hodiny na žiaka). Vysoká absencia bola zapríčinená nedodržiavaním povinností pri ospravedlňovaní neúčasti na vyučovaní vyplývajúcich zo ŠP, stratou záujmu o štúdium vo zvolenom odbore alebo brigádnickou činnosťou žiakov. Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo 52 žiakov. Príslušnému orgánu štátnej správy boli zaslané oznámenia o 4 žiakoch, pri 4 si škola oznamovaciu povinnosť nesplnila a ostatní už neplnili povinnú školskú dochádzku. Spätné informácie o riešení výchovných problémov dostala 1 **SOŠ**.

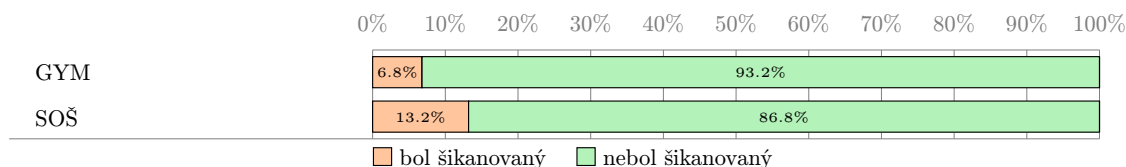
Uložené opatrenia podľa väčšiny vedúcich pedagogických zamestnancov **GYM** a **SOŠ** mali pozitívny vplyv na dochádzku a správanie sa žiakov.

### Aktívna ochrana žiakov pred sociálno-patologickými javmi a riešenie ich príznakov

Až 86 % sledovaných **GYM** a 75 % **SOŠ** neidentifikovalo problémy v osobnostnom a sociálnom vývine žiakov spôsobených sociálno-patologickými javmi, nevyhodnocovalo aktuálny stav. Podľa vyjadrení niektorých koordinátorov (*najmä na GYM*) situáciu v triedach vyhodnocovali triedni učitelia a v prípade podozrenia na výskyt takýchto javov informovali koordinátorov, ktorí následne požiadali o spoluprácu výchovného poradcu alebo školského psychológa. Koordinátori na **GYM** sa spolu s výchovnými poradcami často domnievali, že v škole sa výchovné problémy a problémy týkajúce sa bezpečnosti školského prostredia nevyskytujú.

Na otázku, či boli žiaci sami **šikanovaní**, odpovedalo z celkového počtu 383 žiakov **GYM** 26 kladne (7 %), čo znamená, že každý trinásty žiak bol obeťou šikanovania. Z nich 70 % (18 žiakov) uviedlo, že im pomohol niektorý zo spolužiakov. Z oslovených 372 žiakov **SOŠ** sa až 49 vyjadrilo (13 %), že sami boli v škole šikanovaní, takže šikanovaný bol každý siedmy žiak. Z nich sa 24 vyjadrilo (49 %), že im pomohol spolužiak.

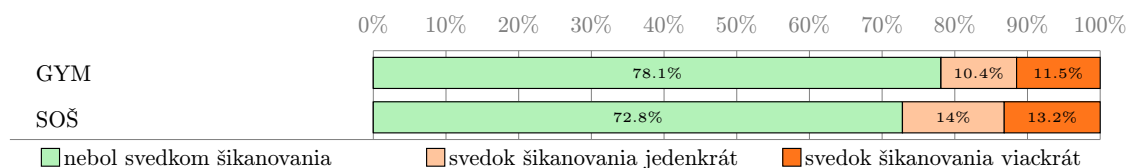
**Graf 154** Percentuálny podiel žiakov, ktorí boli šikanovaní



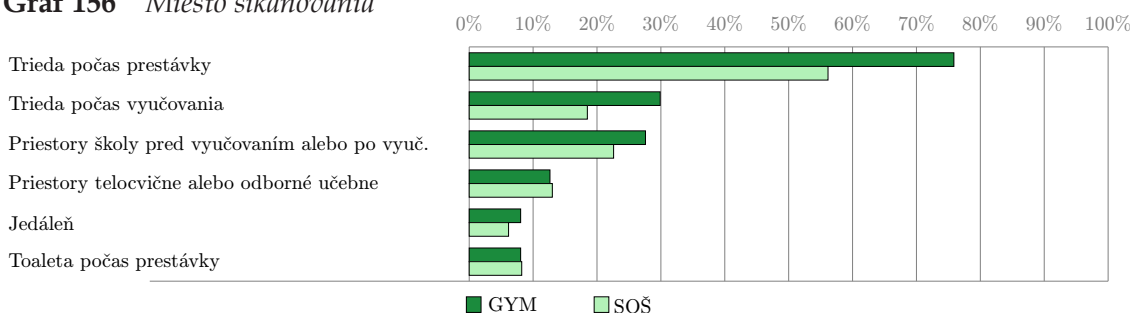
Najviac šikanovaných žiakov **GYM** podľa krajov (žiaci, ktorí v školách daného kraja potvrdili, že boli šikanovaní) sa preukázalo v Košickom kraji a najviac žiakov **SOŠ**, ktorí sa považovali za šikanovaných, bolo v Trenčianskom kraji.

**Svedkom šikanovania** bolo jedenkrát 10 % (40 žiakov) a viackrát 11 % (44) respondentov **GYM**. Z týchto žiakov (84) sa 65 % vyjadrilo, že pomohli spolužiakovi, ktorému niekto ubližoval, ostatní však nemali odvahu, alebo uviedli iné dôvody (*nebol to môj problém; keby sa vyskytlo fyzické napadnutie, tak áno, ale posmech nevdá; zbytočná snaha a pod.*). Členovia **ŽSR** sa k otázke o tom, či by sa zastali svojho spolužiaka, ak by boli svedkami jeho šikanovania, vyjadrili kladne v 93 %, takmer 2 % uviedli rozhodne nie a 5 % na túto otázku nevedelo odpovedať.

Výsledky dotazníka ukazujú, že v **SOŠ** sa šikanovanie vyskytovalo častejšie. Svedkom šikanovania bolo jedenkrát 14 % (52 žiakov) a viackrát 13 % (49 žiakov). Z tých, ktorí boli svedkami šikanovania (101), pomohlo niekedy spolužiakom 70 % (71 žiakov). Ostatní sa vyjadrili, že nepomohli preto, lebo nemali odvahu, báli sa reakcie kolektívu alebo šikanovanie nepovažovali za svoj problém; dokonca aj preto, že podľa odpovedí žiakov to všetci vedeli, ale nikto to neriešil. Členovia **ŽSR** by sa zastali spolužiaka, ak by boli svedkami jeho šikanovania (88 %), ale až 12 % sa k tejto skutočnosti nevedelo vyjadríť.

**Graf 155** Percentuálny podiel žiakov, svedkov šikanovania

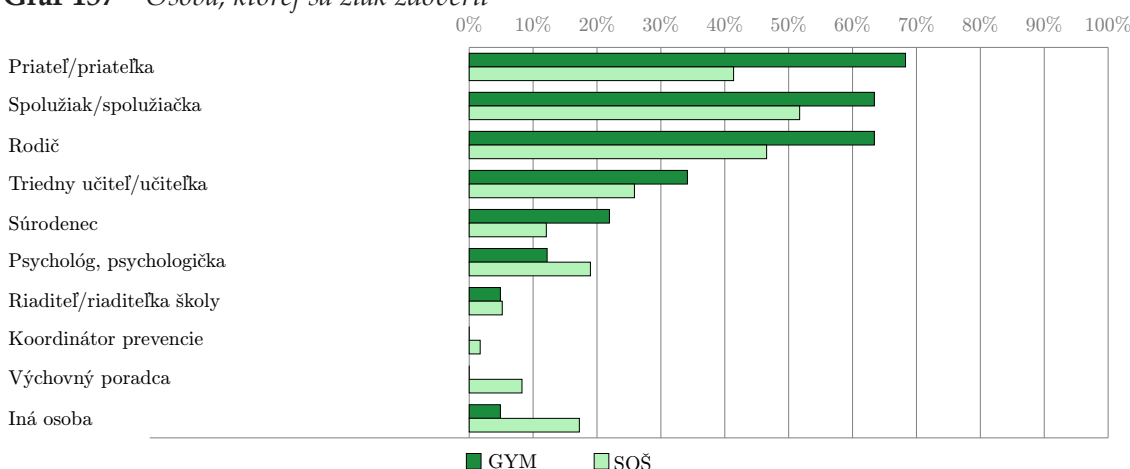
Šikanovanie sa podľa žiakov GYM aj SOŠ (šikanovaných i svedkov šikanovania) najviac vyskytovalo v triede počas prestávky. Výrazne negatívnym zistením však bolo, že šikanovanie sa často uskutočňovalo na GYM aj v triede počas vyučovania. Agresori v SOŠ si ako miesto šikanovania okrem triedy zväčša vyberali priestory školy pred vyučovaním alebo po skončení vyučovania.

**Graf 156** Miesto šikanovania

Zdôveriť sa so skúsenosťami spojenými so šikanovaním sa rozhodlo 41 žiakov GYM (47 %), ktorí boli šikanovaní alebo svedkami šikanovania. Títo jednotlivci oslovili svojho priateľa, spolužiakov, rodiča, v menšej miere aj triednych učiteľov alebo psychologov, ale ani jeden žiak sa nezdôveril výchovnému poradcovi alebo koordinátorovi prevencie.

Zo žiakov SOŠ (šikanovaných a svedkov šikanovania) sa zdôverilo 58 (40 %), a to najmä spolužiakom alebo rodičovi (výchovnému poradcovi alebo koordinátorovi prevencie sa zdôveril veľmi malý počet žiakov).

Zo všetkých 383 opýtaných žiakov GYM by odborníkovi na linke dôvery nepovedalo o svojich problémoch až 68 %, v SOŠ by ich bolo 73 % z celkového počtu 372.

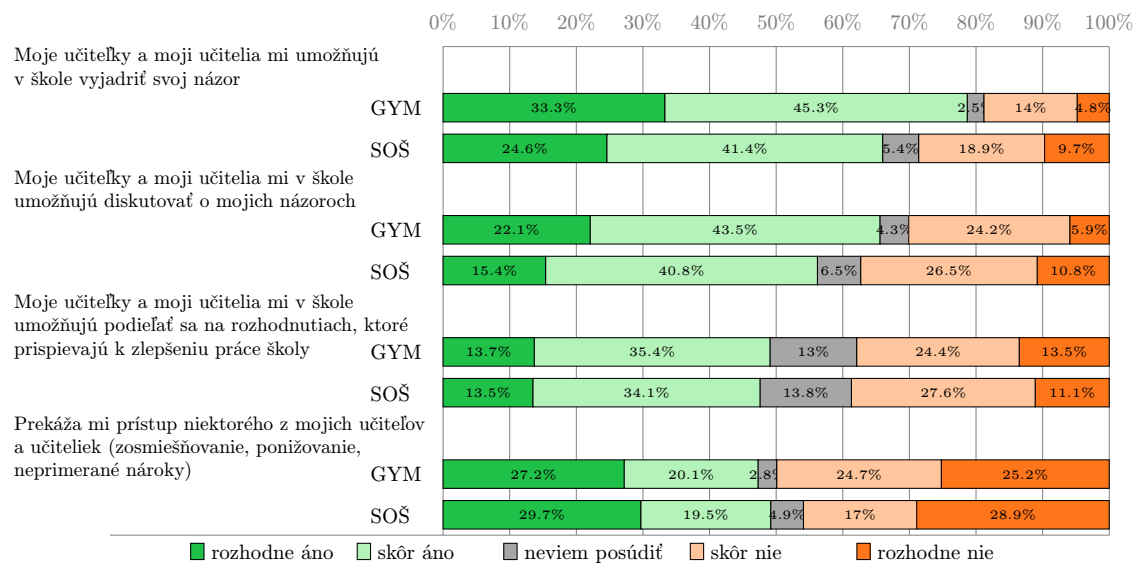
**Graf 157** Osoba, ktorej sa žiak zdôveril

### Klíma školy a vzájomné vzťahy medzi aktérmi vzdelávania

Z dôvodu posúdenia **klímy školy** a kvality vzájomných vzťahov medzi aktérmi výchovy a vzdelávania boli dotazníky zadané aj 158 pedagogickým zamestnancom GYM. Z ich odpovedí vyplynulo, že klíma všetkých GYM bola otvorená, sledované dimenzie (*angažované správanie učiteľov, ústretové správanie riaditeľa školy, sociálna blízkosť učiteľov, direktívne správanie riaditeľa a frustrovanosť učiteľov*) sa pohybovali v pásmach bežných hodnôt alebo nadpriemeru (*len v 1 škole v učiteľskom zbore síce prevládala vzájomný rešpekt, ale menšia sociálna blízkosť – hodnota dimenzie bola výrazne horšia ako pásmo bežných hodnôt*). Vzťahy medzi pedagogickými zamestnancami SOŠ sa zisťovali zadaním dotazníka 182 učiteľom. Na rozdiel od GYM, kde klíma každej školy bola otvorená, v 1 SOŠ bola uzavretá. V 2 školách sa zistili 2 sledované dimenzie (*v jednej ústretovosť riaditeľa a v druhej frustrovanosť učiteľov*) v hodnotách výrazne horších ako sú bežné.

V zadaných dotazníkoch učelia síce potvrdili otvorenú klímu, ktorá sa však v plnej miere nepreniesla do pozitívnych vzájomných **vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi**. Na ich posúdenie boli analyzované odpovede z dotazníkov vyplnených 393 žiakmi GYM a 370 žiakmi SOŠ. Z ich odpovedí je zrejmé, že vytváranie priaznivej atmosféry, pocit ich istoty a psychického bezpečia oslaboval najmä prístup niektorých učiteľov (*zosmiešňovanie, ponižovanie a neprimerané nároky*), neumožnenie žiakom podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievali k zlepšeniu práce školy ale aj neumožnenie žiakom diskutovať o ich názoroch a v menšej miere i vyjadriť názor. Na rozdiel od žiakov GYM mali žiaci SOŠ menej možností na vyjadrenie názorov a následnú diskusiu o nich (*na sledovaných hodinách sa potvrdilo, že vyučujúci často nevyužili potenciál preberanej témy na stimulovanie žiakov k vyjadreniu svojich názorov*).

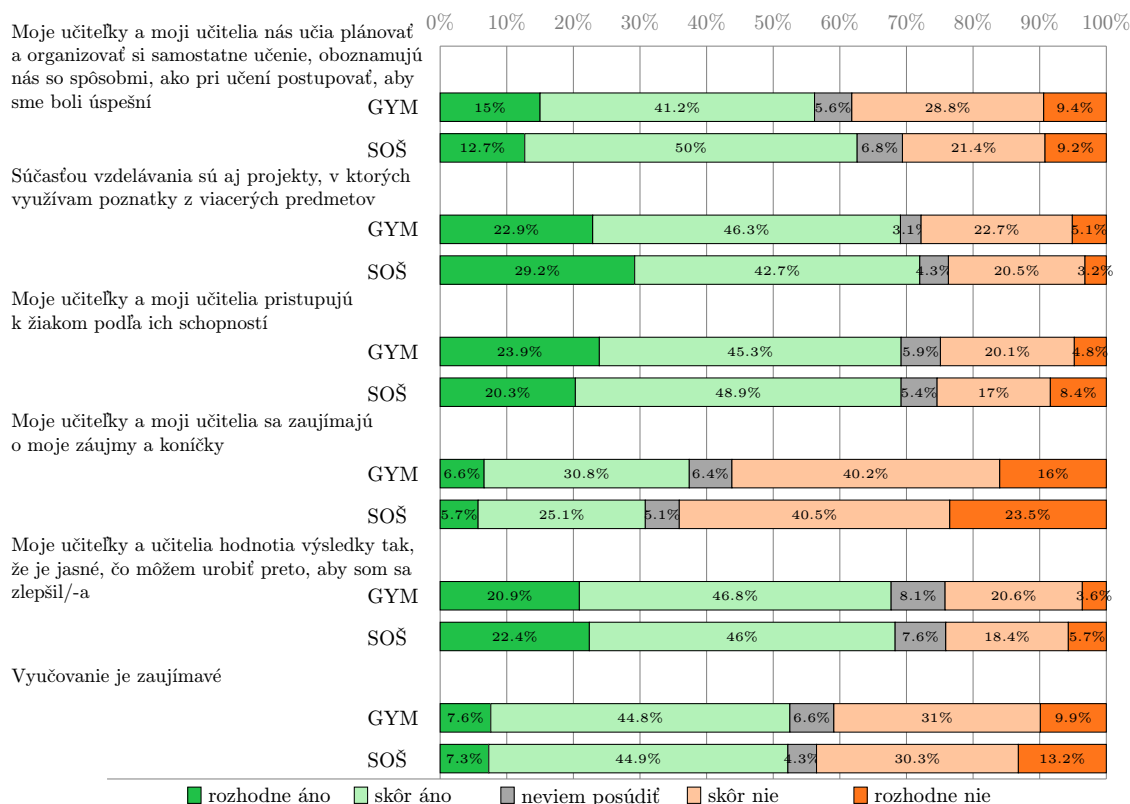
**Graf 158** Vytváranie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiaka



Školy v dostatočnej miere nevytvárali žiakom prostredie, v ktorom by sa cítili spokojne, bezpečne a ktoré by im poskytovalo priestor na slobodné myslenie, vyjadrovanie a príležitosť na otvorený dialóg; teda prostredie, v ktorom by pociťovali istotu a podporu zo strany učiteľov i kolektívu a mohli by venovať pozornosť seberealizácii a naplneniu svojich schopností formou tvorivosti, spontánnosti i záujmu o učenie sa. Priame pozorovanie výchovno-vzdelávacieho procesu preukázalo, že žiaci nedostali príležitosť v plnej miere vyjadriť svoj názor a diskutovať o ňom. Vykonanými hospitáciami sa však celkom nepotvrdilo vyjadrenie žiakov o tom, že učelia k nim pristupujú málo empaticky, čo pravdepodobne znamená, že niektorí pedagógovia svoje správanie na sledovaných hodinách upravili vzhľadom na prítomnosť školských inšpektorov.

Odpovede žiakov na druhú skupinu otázok v dotazníku poukazujú na to, že učitelia nedostatočne podporovali u žiakov osvojenie a využívanie efektívnych stratégií učenia sa. Viac ako polovica žiakov GYM (56 %) a až dve tretiny žiakov SOŠ (64 %) výrazne negatívne vnímali, že učitelia nevenovali pozornosť ich voľnočasovým aktivitám, dostatočne ich nepoznali. Vyjadrili sa tiež, že vyučovanie bolo nezaujímavé (žiaci GYM 41 %, SOŠ 44 %) a učitelia ich neučili plánovať a organizovať si samostatne učenie (žiaci GYM 38 %, SOŠ 31 %). Prekážalo im aj to, že súčasťou vzdelávania neboli projekty, v ktorých by využili poznatky z viacerých predmetov, učitelia k nim nepristupovali podľa ich schopností a nehodnotili ich výsledky tak, aby bolo jasné, čo môžu urobiť pre svoje zlepšenie.

**Graf 159** Podpora uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiaka





### 7.3 Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní základných škôl a stredných odborných škôl

Téma sústavnej potreby znižovať počty málo úspešných žiakov v školách a fenomén predčasného ukončenia školskej dochádzky sa týka mnohých štátov Európskej únie a má závažné sociálne, ekonomické, a tým aj politické dôsledky. Štátna školská inšpekcia 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 na úrovni základných a stredných škôl. Z pohľadu zníženia, prípadne úplného odstránenia neúspechu žiakov vo vzdelávaní zohráva dôležitú úlohu vopred vypracovaný **systém 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 skupín (menej úspešní žiaci vo vzdelávaní, žiaci zo SZP, z MRK, so ZZ i žiaci s iným materinským jazykom).

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.

#### 7.3.1 Základné školy

Úloha sa sledovala v 49 ZŠ, z ktorých bolo 18 neplnoorganizovaných. Žiakov z MRK vzdelávalo 10 ZŠ, pričom väčšina pochádzala zo SZP.

**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 testov, a to bez orientácie na sledovanie a podporu 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 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 PZ, 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. Takmer v dvoch tretinách škôl 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 dosah 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.

Z rozhovorov s vedúcimi **metodických orgánov**, učiteľmi i zo zápisníc zo zasadnutí metodických orgánov vyplynulo, že takmer v polovici škôl 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 PZ, ktorí uviedli, že sa príčinami vzdelávacích neúspechov jednotlivcov zaoberajú metodické orgány. 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 metodických orgánov.

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 výchovného poradcu 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. 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.

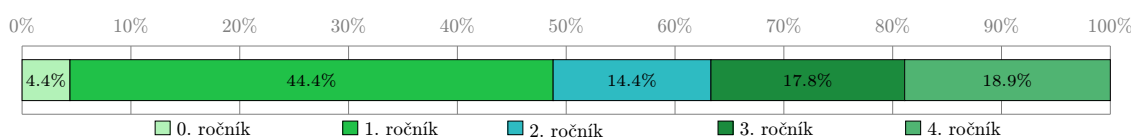
Riaditelia verbálne podporovali **systematické vzdelávanie** PZ v oblasti prevencie školského neúspechu žiakov, čo potvrdili odpovede 91 % učiteľov v dotazníku. Aj napriek tomu sa externého vzdelávania s takýmto zameraním zúčastňovali výnimočne. Takmer tri štvrtiny riaditeľov hodnotených škôl v priebehu riadeného rozhovoru nemalo vedomosť o vzdelávacích programoch, obsah ktorých by súvisel so sledovanou oblasťou (*len v 7 školách sa PZ 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 v primárnom vzdelávaní a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

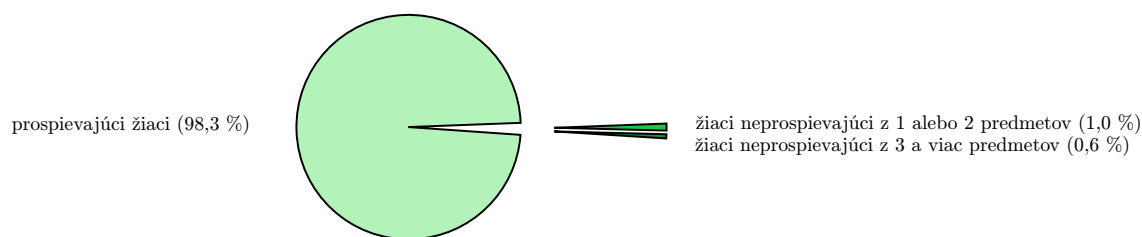
V nultom ročníku a na prvom stupni sledovaných ZŠ z celkového počtu 5 449 žiakov bolo na konci 2. polroka školského roka 2018/2019 neprospeievajúcich 90 (1,6 %), z ktorých 56 (1 %) neprospeievalo z jedného alebo dvoch predmetov a ostatní žiaci (0,6 %) neprospeievali najmenej z 3 predmetov. V 25 subjektoch nebol hodnotený stupňom prospechu nedostatočný ani jeden žiak. Teda školy, v ktorých boli neprospeievajúci 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 neprospeievajúcich žiakov na prvom stupni vyšší ako 10 %.

Z analýzy dát vyplynulo, že najväčší podiel neprospeievajúcich žiakov tvorili žiaci 1. ročníka (44,4 %).

**Graf 160** Podiel neprospeievajúcich žiakov prvého stupňa podľa ročníkov

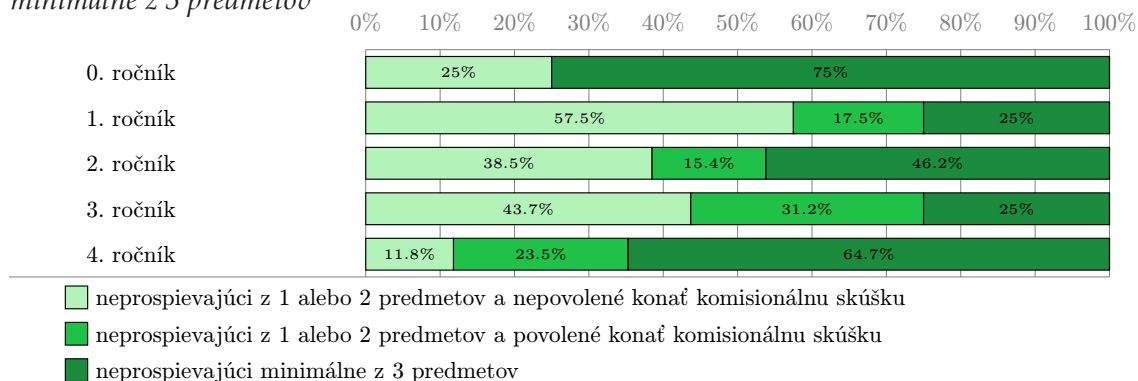


**Graf 161** Podiel prospievajúcich, neprospievajúcich žiakov prvého stupňa z 1 alebo z 2 predmetov a neprospievajúcich z 3 a viac predmetov



Žiaci boli menej úspešní predovšetkým v predmetoch SJL a MAT, výnimočne aj v predmetoch PDA a VLA. 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 neprospievali z 2 predmetov. Komisionálnych skúšok sa zúčastnilo 16 žiakov, pričom 7 z nich skúšky úspešne vykonali. To znamená, že celkovo z 90 neprospievajúcich žiakov až 83 (92,2 %) v školskom roku 2019/2020 opakovalo príslušný ročník.

**Graf 162** Podiel 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



Jeden z významných faktorov, ktorý ovplyvňuje školskú úspešnosť, je prítomnosť žiakov na vyučovaní. Zo zistení ŠŠI vyplynulo, že žiaci nultého ročníka, ktorí sa vzdelávali v 5 ZŠ, vymeškali ospravedlnene v **priemere na jedného žiaka 146 hodín a 7,4 hodiny neospravedlnene**. Ide o relatívne vysoký počet s jasným negatívnym dosahom 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, ako i v ostatných školách. Kým v školách s MÚŽ vymeškali žiaci priemerne 73,1 hodiny ospravedlnene, v ostatných školách bol priemerný počet ospravedlnene vymeškaných hodín iba 47,6. Riaditelia škôl v informačnom dotazníku uviedli, že 115 žiakov nultého 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 prípadoch (11,8 %) 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 s MÚŽ udelili pochvalu len 14,9 % žiakom, v ostatných ZŠ riaditelia udelili pochvalu viac ako každému tretiemu žiakovi (36,9 %).

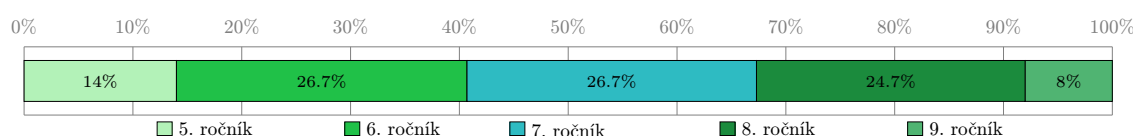
### Menej úspešní žiaci v nižšom strednom vzdelávaní a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

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 neprospievajúcich žiakov 73 (1,4 %) bolo hodnotených

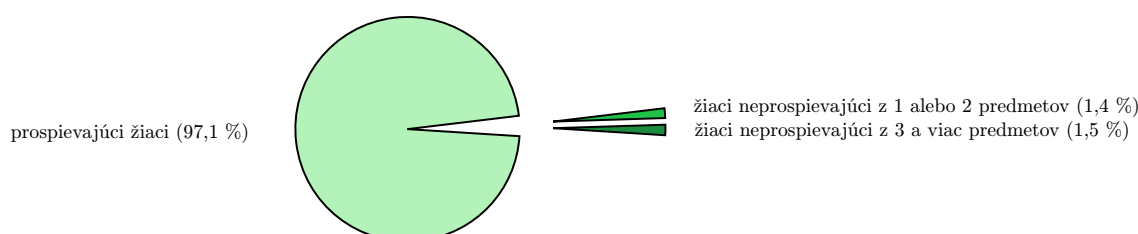
stupňom prospechu nedostatočný z jedného alebo dvoch predmetov a 77 (1,5 %) najmenej z 3 predmetov. V 8 subjektoch ani jeden žiak nebol hodnotený stupňom prospechu nedostatočný. Školy, v ktorých evidovali neprospievajúcich žiakov, navštevovalo spolu 4 420 žiakov. Podiel MÚŽ v jednotlivých ZŠ bol v rozpätí od 0,2 % až po 17,6 %, pričom len v jednej ZŠ z Banskobystrického kraja podiel neprospievajúcich bol vyšší ako 10 %. V ďalších 8 školách bol podiel neprospievajúcich žiakov na druhom stupni medzi 4 % až 10 %.

Z analýzy dát vyplynulo, že najnižší podiel z celkového počtu neprospievajúcich tvorili žiaci 9. ročníka, približne štvrtinu tvorili žiaci 6., 7. a 8. ročníka.

**Graf 163** Podiel neprospievajúcich žiakov druhého stupňa podľa ročníkov

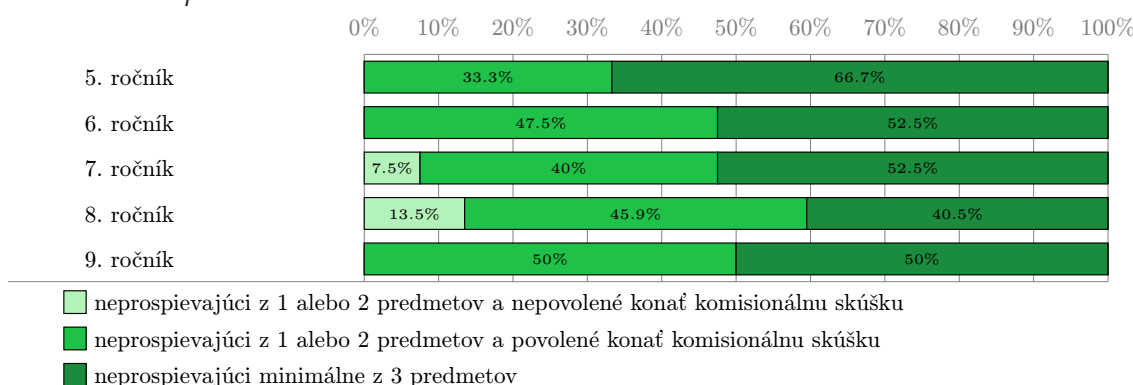


**Graf 164** Podiel prospievajúcich, neprospievajúcich žiakov druhého stupňa z 1 alebo 2 predmetov a neprospievajúcich z 3 a viac predmetov



Väčšina MÚŽ neprospevala 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 FYZ a CHE)*. Zo 73 žiakov, ktorí boli klasifikovaní stupňom prospechu nedostatočný z 1 alebo 2 predmetov, riaditelia škôl povolili vykonať komisionálne skúšky 65 z nich (89 %). Komisionálne skúšky vykonalo úspešne 54 žiakov, 6 žiaci sa na komisionálne skúšky nedostavili a boli hodnotení stupňom prospechu nedostatočný.

**Graf 165** Podiel 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 hodiny ospravedlnene a 8,3 hodiny 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 hodiny ospravedlnene, v ostatných školách bol priemerný počet ospravedlnene vymeškaných hodín 92,6. V ZŠ s MÚŽ vymeškali žiaci priemerne neospra-



vedlnene 9,6 hodiny, v ostatných školách neospravedlnene vymeskali len 1,4 hodiny. Riaditelia o 198 žiakov, ktorí neospravedlnene vymeskali 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 %).

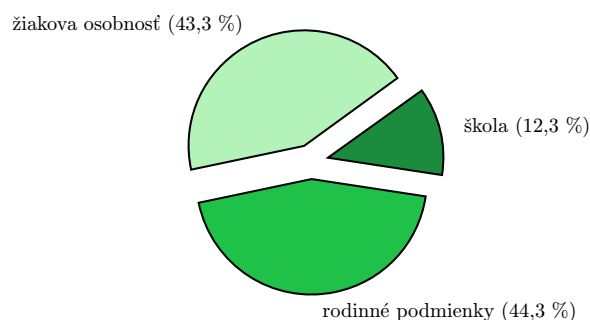
V subjektoch, v ktorých sa vzdelávali MÚŽ, malo zníženú známku zo správania 5,2 % žiakov, kým v ostatných školách 2,1 %. Riaditelia škôl s MÚŽ udelili pochvalu 18,4 % žiakom, v ostatných školách bolo takto ocenených 24,7 % žiakov.

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 (výchovný poradca, kariérový poradca) 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, sčasti i z dôvodu nezájmu zo strany žiakov.

### Opatrenia na podporu menej úspešných žiakov z pohľadu riaditeľov hodnotených subjektov

Vedúci PZ 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 166** Podiel faktorov ovplyvňujúcich neúspech žiakov podľa riaditeľov škôl



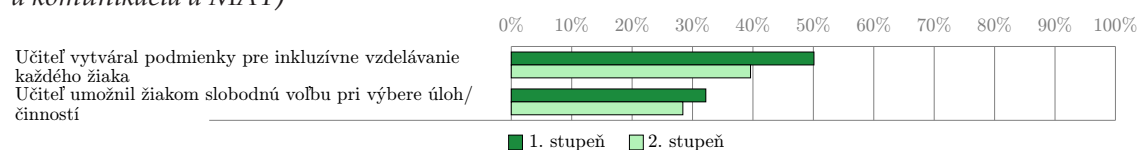
Napriek tomu, že úlohou školy by malo byť odstraňovanie sociálnych rozdielov žiakov, riaditelia príčiny neúspechu žiakov oboch stupňov vo výraznej miere spájali s *nezáujmom rodičov o vzdelávacie výsledky svojich detí, ich neochotou spolupracovať so školou, nízkou kultúrnou úrovňou rodín, či dokonca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

Dôvody neúspechu žiakov riaditelia často 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 argumentmi 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*. Neprospievanie žiakov spájali aj so *zvýšenými 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



učitelia 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 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. Štátna školská inšpekcia 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 167** Podiel priamych pozorovaní, na ktorých boli zaznamenané pozorované javy (*predmety, v ktorých najviac žiakov bolo menej úspešných – predmety vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia a MAT*)

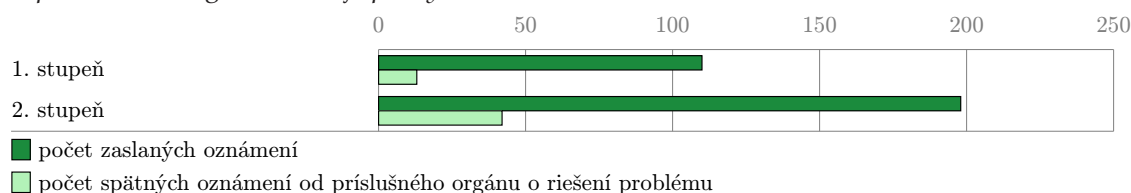


Z týchto zistení vyplýva, že vo väčšine škôl, a nielen vo vzťahu k MÚŽ absentovali také metódy a formy práce, ktoré by v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu zohľadňovali špecifické potreby a individualitu žiakov. Z výsledkov zo sledovaných hodín ďalej vyplýva, že učitelia uplatňovali metódy a formy práce smerujúce k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiaka (*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 PZ v oblasti školského neúspechu žiakov*. Vedúci PZ 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 na 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). 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 ÚPSVaR v tejto oblasti bola málo účinná. Prevažne nevyužívali všetky možnosti, ktorými by viedli zákonných zástupcov k zaisteniu pravidelnej dochádzky svojich detí do školy.

**Graf 168** Počet zaslaných oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymieškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci a počet spätných oznámení od príslušného orgánu štátnej správy



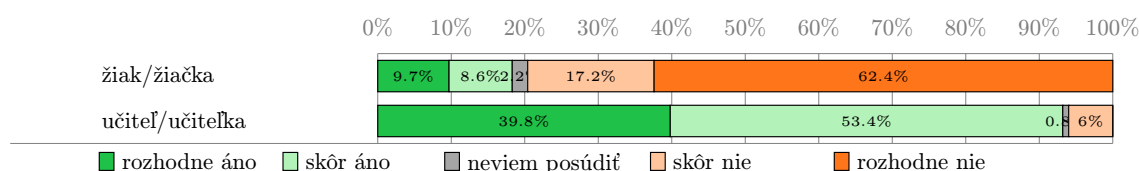
### Vyhodnotenie rozhovorov s menej úspešnými žiakmi a dotazníkov zadaných učiteľom

S cieľom zistiť, ako MÚŽ vnímajú a hodnotia opatrenia, ktoré školy prijali na eliminovanie ich neúspechu, sa s 93 z nich viedli rozhovory. Na porovnanie postojov a názorov tejto skupiny žiakov bol 133 učiteľom vyučujúcim predmety, v ktorých žiaci v druhom polroku školského roka 2018/2019 neprospevali, zadaný obsahovo podobne štruktúrovaný online dotazník. Cielene sa zisťovali **konkrétne formy podpory** MÚŽ vo vzdelávaní. Štátna školská inšpekcia 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 sú využívané a uplatňované jednotlivé formy individuálneho prístupu v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu a do akej miery. 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, skôr áno) používa pre nich individuálne pracovné listy. Výrazne odlišné odpovede však poskytli MÚŽ. Len 18,3 % z nich uviedlo, že im učitelia (rozhodne áno, skôr áno) na hodinách zadávali iné úlohy ako ostatným spolužiakom.

### Graf 169 Formy podpory menej úspešným žiakom – diferenciacia úloh

*Dotazník pre žiakov:* Na hodinách predmetu, v ktorom dosahujem zlé výsledky, mi učiteľ zadáva iné úlohy ako ostatným žiakom.

*Dotazník pre učiteľov:* Počas vyučovacej hodiny diferencujem úlohy a aktivity tak, aby aj menej úspešný žiak vedel uspieť.

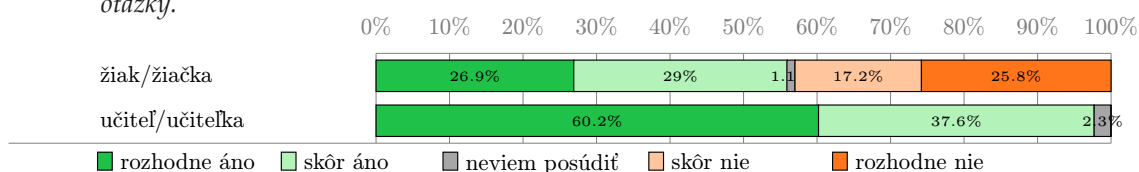


Takmer všetci učitelia (97,8 % odpovedí *rozhodne áno* a *skôr áno*) uviedli, že na hodinách venujú **individuálnu pozornosť** MÚŽ. Zo žiackych odpovedí však vyplynulo, že zvýšenú pozornosť zo strany učiteľov na vyučovacích hodinách zaznamenalo len 56 % z nich a dokonca viac ako štvrtina z nich rozhodne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

### Graf 170 Formy podpory menej úspešným žiakom – individuálny prístup, venovanie zvýšenej pozornosti

*Dotazník pre žiakov:* Na hodinách sa mi učiteľ/učitelia viac venujú ako ostatným žiakom (pri lavici mi ešte raz učivo vysvetľuje, odpovedá na moje otázky).

*Dotazník pre učiteľov:* Počas vyučovacej hodiny venujem individuálnu pozornosť menej úspešnému žiakovi opätovným vysvetlením učiva pri lavici, alebo odpovedám na jeho doplňujúce otázky.

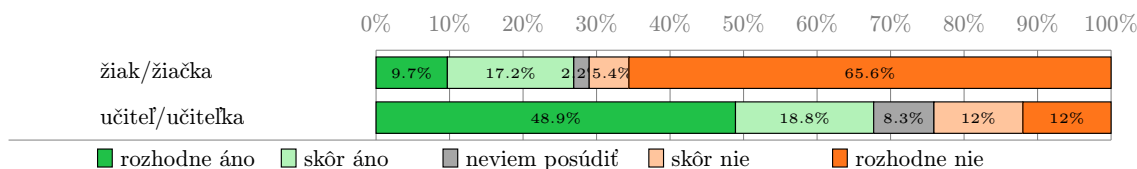


Ďalší výrazný rozdiel v odpovediach učiteľov a žiakov sa týkal poskytovania **odborného servisu** MÚŽ. Kým takmer 68 % pedagógov uviedlo, že má možnosť spolupracovať na vyučovacích hodinách s asistentom alebo ďalším učiteľom (odpovede *rozhodne áno, skôr áno*), tak zo žiakov len 26,9 % sa vyjadrilo,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

**Graf 171** *Formy podpory menej úspešným žiakom – poskytovanie odborného servisu žiakom*

*Dotazník pre žiakov:* Na hodinách predmetov, ktoré mi robia problémy, pracuje so mnou asistent alebo ďalší učiteľ.

*Dotazník pre učiteľov:* Na podporu MÚŽ mám možnosť počas vyučovacích hodín spolupracovať v triede s asistentom alebo mi pomáha ďalší učiteľ.



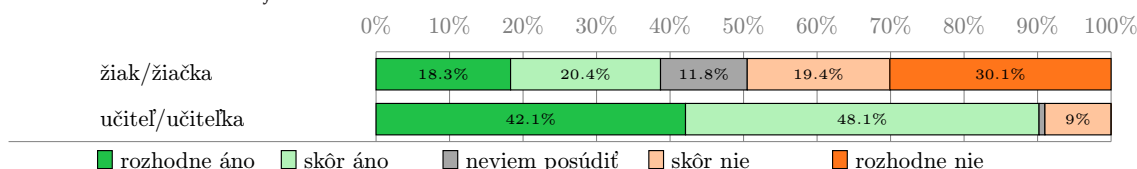
Z individuálnych rozhovorov vyplynulo, že iba 13 % žiakov malo príležitosť komunikovať so školským psychológom na tému ako sa v škole zlepšiť. S výrokom, že na hodinách problematických predmetov poskytuje pomoc ďalší učiteľ alebo asistent, sa stotožnilo takmer 68 % učiteľov, ale iba 27 % MÚŽ. Školy len 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** (odpovede *rozhodne áno, skôr áno*) svojich **žiakov** a na základe toho prispôsobuje opatrenia, ktoré by mali viesť k zlepšeniu ich školského výkonu. Takmer polovica opýtaných žiakov (49,5 %) vyjadrila presvedčenie, že učitelia ich skôr či rozhodne nepoznajú.

**Graf 172** *Formy podpory menej úspešným žiakom – znalosť silných a slabých stránok žiakov*

*Dotazník pre žiakov:* Učiteľ vie, čo ma zaujíma a podľa toho mi odporúča, do akých krúžkov by som mal chodiť, čomu by som sa mal venovať.

*Dotazník pre učiteľov:* Aktivne sa pýtam žiaka na jeho záľuby, odhaľujem silné a slabé stránky a na základe zistení motivujem žiaka k zaraďeniu sa do kolektívu, zúčastňovaniu sa na mimoškolskej činnosti.



Tieto závery vyplynuli aj z rozhovorov s učiteľmi a so žiakmi. Potvrdili ich 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 (napríklad len 43,2 % žiakov uviedlo, že učitelia sa zaujímajú o ich záujmy a koníčky), čo môže výrazne negatívne ovplyvniť individualizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.

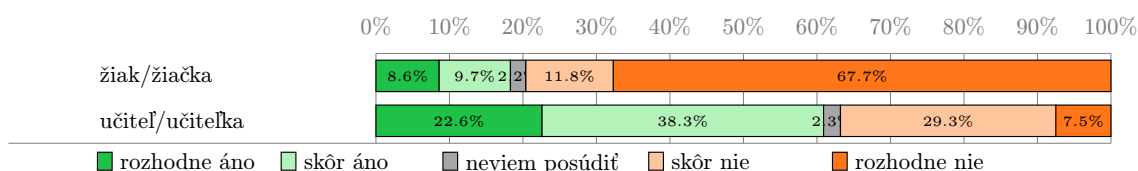
Pokým 61 % pedagógov uviedlo, že uplatňuje ako ďalšiu formu podpory na základe individuálnych potrieb jednotlivcov **doučovanie** v čase mimo vyučovania (odpovede *rozhodne áno, skôr áno*), len 18,3 % oslovených žiakov (odpovede *rozhodne áno, skôr áno*) potvrdilo pravidelné stretávanie sa s učiteľom na doučovaní, s cieľom vysvetliť im učivo, ktorému neporozumeli. Až 67,7 % žiakov uviedlo, že rozhodne sa doučovania nezúčastnili.

Až 83,5 % PZ uviedlo, že ako ďalšiu formu podpory pre MÚŽ využíva **rovesnícke učenie** (odpovede rozhodne áno, skôr áno). Naopak, len 37,7 % žiakov sa vyjadrilo, že im učiteľia vybrali spolužiaka, ktorý im vysvetľuje učivo, ktorému neporozumeli a robia spoločne domáce úlohy. Takmer 50 % žiakov rozhodne odmietlo existenciu rovesníckeho učenia.

### Graf 173 Formy podpory menej úspešným žiakom – doučovanie v čase mimo vyučovania

*Dotazník pre žiakov:* Pravidelne sa stretávam s učiteľom na doučovaní, kde mi opäť vysvetľuje učivo, ktoré som nepochopil.

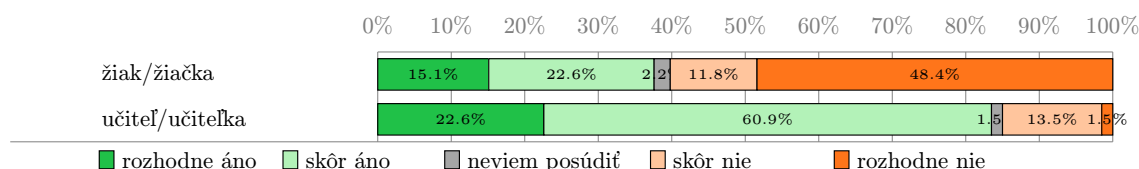
*Dotazník pre učiteľov:* Na základe individuálnych potrieb menej úspešného žiaka volím ako formu podpory doučovanie mimo vyučovacích hodín.



### Graf 174 Formy podpory menej úspešným žiakom – vytvorenie podmienok pre rovesnícke učenie

*Dotazník pre žiakov:* Učiteľ mi vybral spolužiaka/spolužiakov, ktorý/ktorí mi vysvetľuje/vysvetľujú veci, ktorým nerozumiem a robia so mnou domáce úlohy.

*Dotazník pre učiteľov:* Ako jednu z foriem podpory pre menej úspešného žiaka vytváram podmienky pre rovesnícke učenie.

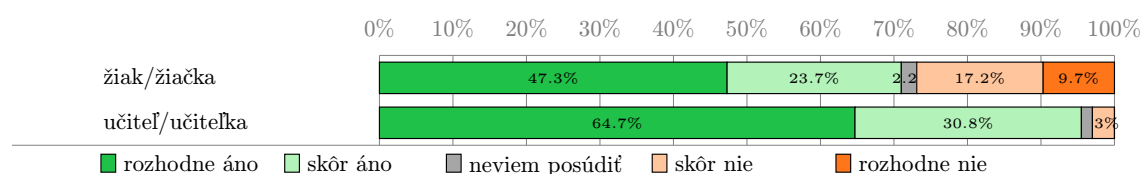


Takmer všetci vyučujúci v dotazníku uviedli, že pri komunikácii so slaboprospeievajúcimi žiakmi zdôrazňovali **dôležitosť** dobrého **vzdelania** pre reálny život (rozhodne áno 64,7 %, skôr áno 30,8 %). Z oslovených žiakov takmer 71 % túto skutočnosť síce potvrdilo, ale za negatívnu možno považovať skutočnosť, že viac ako polovica (55,9 %) z nich uviedla, že ich učiteľia nepoznali natoľko dobre, aby s nimi diskutovali o ich budúcom povolaní. 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 175 Formy podpory menej úspešným žiakom – komunikácia s menej úspešnými žiakmi o dôležitosti vzdelania pre život

*Dotazník pre žiakov:* Učiteľ často so mnou hovorí o tom, aké dôležité je mať dobré vzdelanie, aby som mohol byť úspešný v živote.

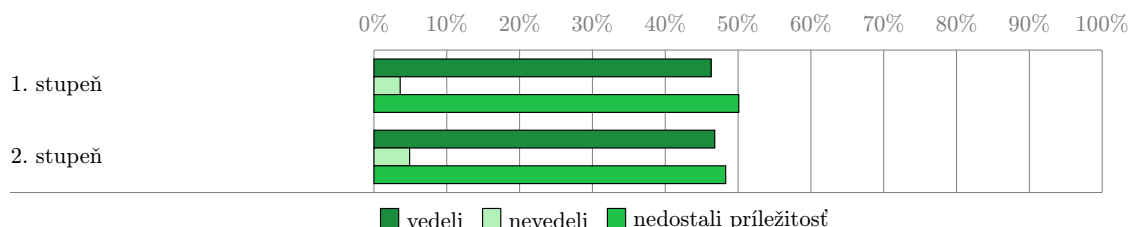
*Dotazník pre učiteľov:* Pri vysvetľovaní nového učiva, ale aj v komunikácii dbám na odôvodnenie dôležitosti dobrého vzdelania pre úspešný život.



Významným faktorom pri zmenšovaní 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 uviedla (až 92,5 %), že na hodinách iniciovali **tímové aktivity** a hry s celou triedou,

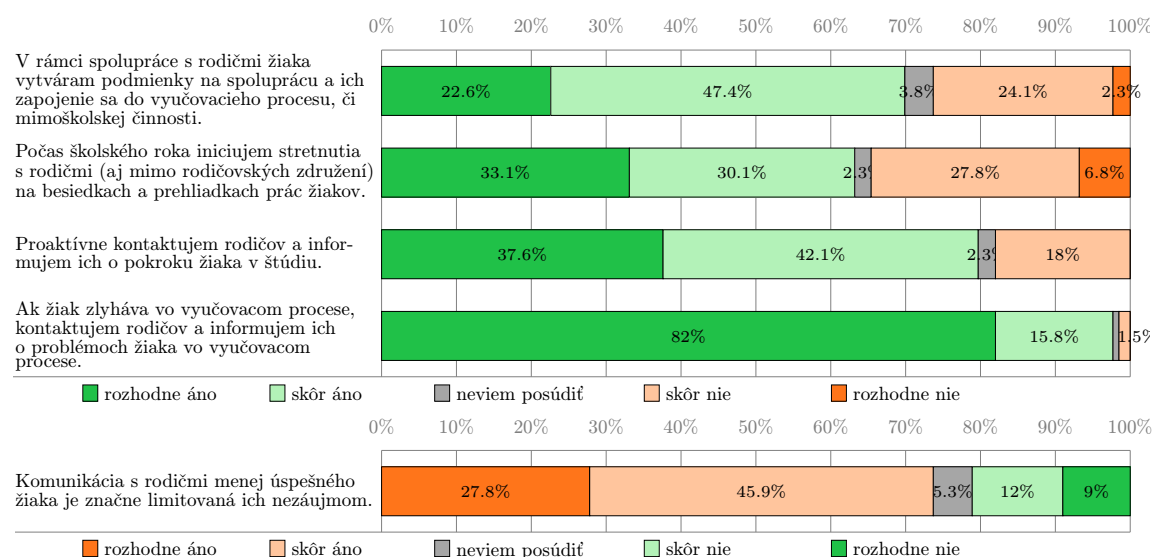
čím upevňovali kolektív a pocit príslušnosti k triede. Túto frekvenciu však nepotvrdili výsledky z pozorovania vyučovacích hodín ŠŠI vo vybraných predmetoch. Volené metódy a formy práce, a predovšetkým organizácia vyučovania neumožňovali na polovici sledovaných hodín jednotlivcom kooperovať či vzájomne si pomáhať.

**Graf 176** 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 áno, skôr áno*) preferujú frontálne vyučovanie. Významným faktorom pri podpore MÚŽ bol systém 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.

**Graf 177** Odpovede učiteľov na otázky týkajúce sa spolupráce rodičov a školy

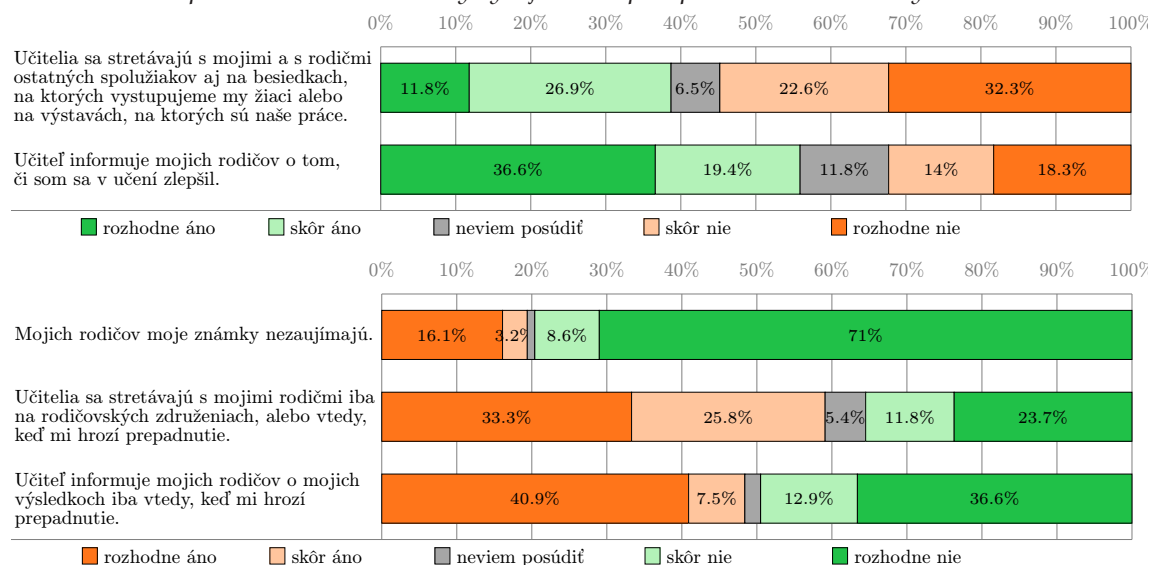


Z odpovedí žiakov vyplynulo, že spoluprácu školy s rodičmi vnímajú inak ako ich učitelia. Takmer 70 % žiakov (*rozhodne áno, skôr áno*) súhlasilo s tvrdením, že vyučujúci sa stretávajú s ich rodičmi iba na rodičovských združeníach. Za negatívum možno považovať skutočnosť, že takmer polovica opýtaných žiakov uviedla, že učitelia kontaktovali rodičov iba v prípadoch, keď im hrozilo prepádnutie. 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.

**Graf 178** Odpovede žiakov na otázky týkajúce sa spolupráce rodičov a školy



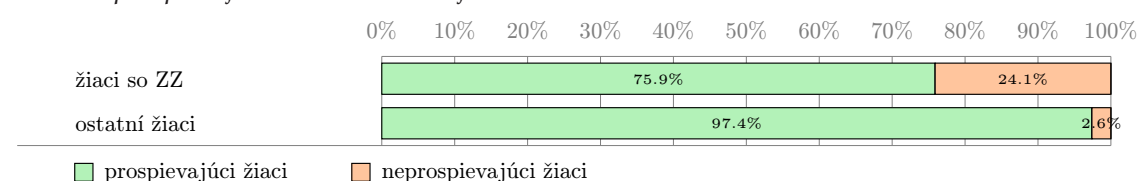
Až 67 % učiteľov zaradilo medzi jednu z príčin neúspechu žiakov v danom predmete ich nepravidelnú školskú dochádzku, ale len 23,7 % žiakov vidí v absencii príčinu svojich vzdelávacích problémov. Takmer 50 % opýtaných žiakov uviedlo, že ich vyučovanie prestane zaujímať v momente, keď niečomu neporozumejú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

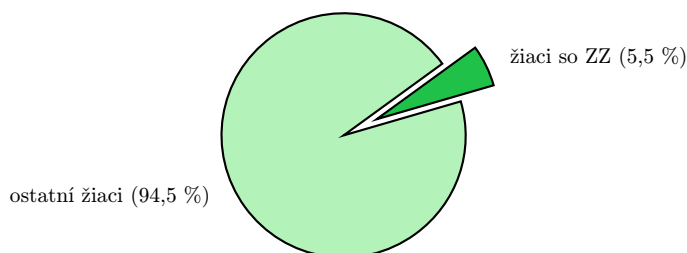
### Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu

#### Primárne vzdelávanie

Výchovno-vzdelávací proces pre 248 žiakov **prvého stupňa so ZZ** bol zabezpečovaný 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, 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 neprosperlo z jedného alebo viacerých predmetov 19 žiakov. Z jedného alebo dvoch predmetov neprosperlo 15 žiakov (z nich 5 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) neprosperli minimálne z 3 predmetov.

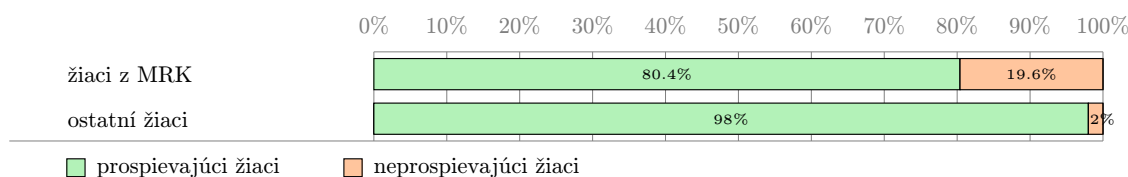
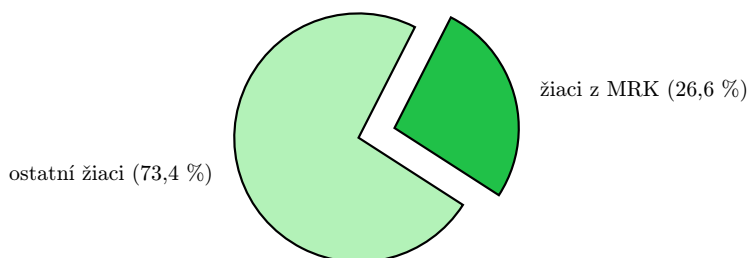
**Graf 179** Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich. Žiaci prvého stupňa (4 ZŠ), v ktorých medzi nepospievajúcimi žiakmi boli aj žiaci so ZZ



**Graf 180** Štruktúra žiakov prvého stupňa 35 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci so ZZ

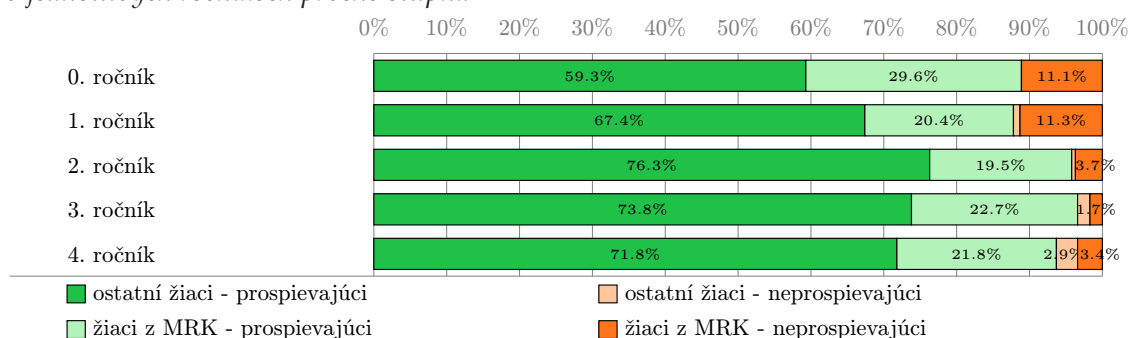
Výchovno-vzdelávací proces pre 240 žiakov prvého stupňa z MRK (z nich 11 žiakov nultého ročníka) bol zabezpečovaný v 10 subjektoch, v ktorých sa vzdelávalo celkovo 902 žiakov (z nich 27 žiakov v nultom ročníku). Žiaci z MRK tvorili v týchto školách 26,6 %.

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 nultom 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 neprospezo z jedného alebo viacerých predmetov 60 – z nich až 47/78,3 % pochádzalo z MRK.

**Graf 181** Podiel prospievajúcich a nepospievajúcich žiakov prvého stupňa pochádzajúcich z MRK a ostatných žiakov**Graf 182** Štruktúra žiakov prvého stupňa 10 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci z MRK

Z jedného alebo dvoch predmetov neprospezo 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 neprospezo celkom 24 žiakov (z nich 3 v nultom 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 nepospievajúcimi žiadny žiak z MRK.

**Graf 183** Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov z MRK a ostatných žiakov v jednotlivých ročníkoch prvého stupňa

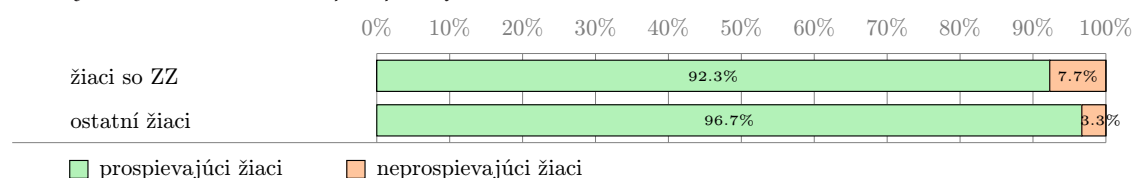


### Nižšie stredné vzdelávanie

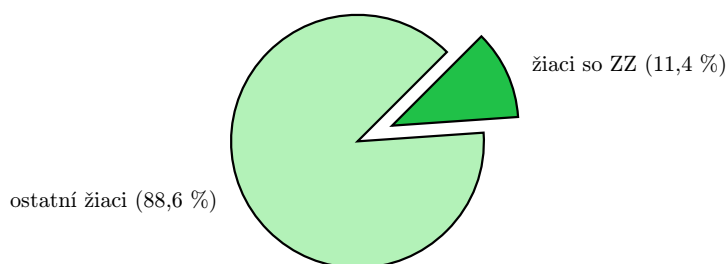
**Žiaci so ZZ** v počte 558 sa vzdelávali v 29 školách s celkovým počtom 4 886 žiakov. Teda podiel žiakov so ZZ bol v týchto školách na úrovni 11,4 %, pričom ich zastúpenie v jednotlivých ročníkoch sa pohybovalo od 9,3 % (9. ročník) do 12,5 % (6. ročník). V jednotlivých subjektoch podiel žiakov so ZZ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

Z celkového počtu žiakov na konci 2. polroka školského roka 2018/2019 neprospelo 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).

**Graf 184** Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov druhého stupňa v 11 školách, v ktorých boli vzdelávaní neprospievajúci žiaci so ZZ



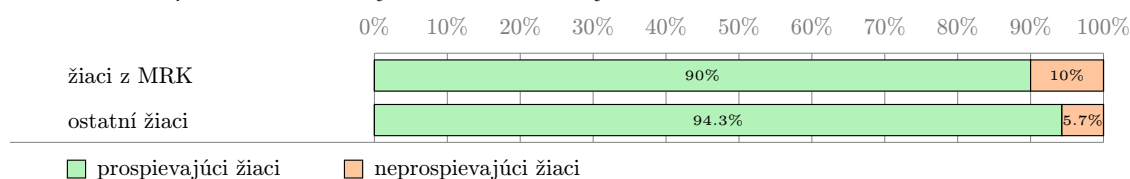
**Graf 185** Štruktúra žiakov druhého stupňa 29 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci so ZZ



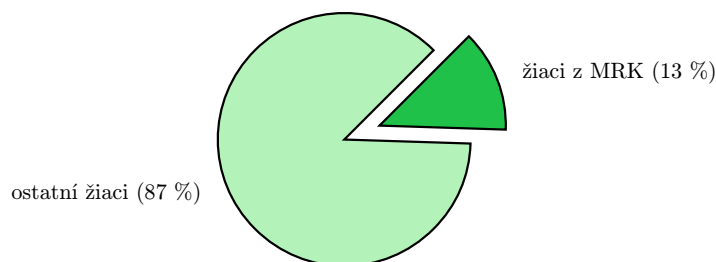
V 8 školách sa vzdelávalo 150 **žiacov z MRK**, pričom mali 13 % zastúpenie v celkovom počte žiakov. Od 5. po 9. ročník mal podiel žiakov z MRK klesajúcu tendenciu (5. ročník 16,5 %, 9. ročník 10 %). V jednotlivých školách sa podiel žiakov z MRK pohyboval od 1,5 % po 96,7 %.

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

**Graf 186** Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov z MRK a ostatných žiakov na druhom stupni v 8 hodnotených školách, v ktorých sa vzdelávali žiaci z MRK

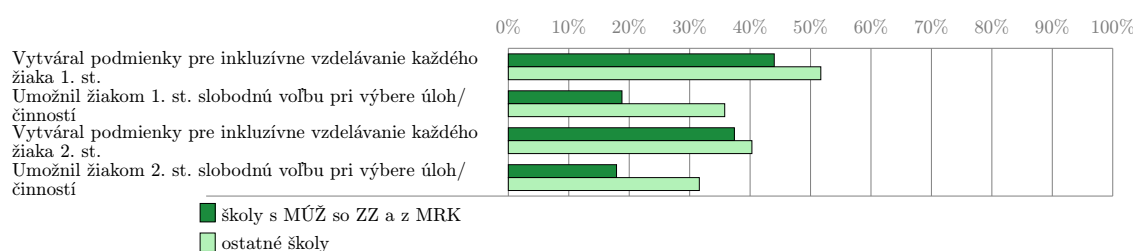


**Graf 187** Štruktúra žiakov druhého stupňa 8 škôl, v ktorých sa vzdelávali žiaci z MRK



Podobne ako v predchádzajúcich prípadoch ani školy, ktoré vzdelávali MÚŽ so ZZ alebo z MRK, neprístupovali 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 metodických orgánov vyplynulo, že analyzovali príčiny neprospievania 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. Štátna školská inšpekcia 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 vyberať úlohy a činnosti, nižší než v školách, v ktorých sa tieto skupiny žiakov nevyskytujú.

**Graf 188** 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 ciele 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/MJL, prípadne SJS, ale nie vždy boli využité v nižších ročníkoch primárneho vzdelávania, čím by vznikol aspoň predpoklad na čiastočné eliminovanie jazykovej bariéry žiakov. Ďalšia zo škôl 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, povinnosti, 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 ZŠ, v ktorej 12 žiakov (*väčšina z nich z MRK*), ktorí mali diagnostikované ZZ a odporúčané vzdelávanie formou školskej integrácie, nebolo zabezpečené vzdelávanie v súlade s ich ŠVVP. Škola týchto žiakov nezačlenila, a tak im nezabezpečila VaV s využitím špecifických foriem a metód zodpovedajúcim ich ŠVVP. V tomto subjekte boli neprosievajúci 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 hodiny, pričom podľa vyjadrenia riaditeľov by bol požadovaný úväzok 28,5 hodiny*) a v 3 ZŠ i 4 pedagogickí asistenti ovládajúci rómsky jazyk, pričom v školách, v ktorých neprosper 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 zabezpečená na 88 % a v ostatných subjektoch na 90 %. Nižšia odbornosť ako 75 % bola v 2 z týchto ZŠ na prvom stupni a v 4 ZŠ na druhom stupni.

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 dosah na ich výchovno-vzdelávacie výsledky a úspešnosť vo vzdelávaní mohol mať i vysoký počet vymeškaných neospravedlnených hodín. Žiaci z MRK (*tvorili 3,5 % 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. MŠ pred nástupom do ZŠ nenavštevovalo až 30 % oslovených MÚŽ. Z 10 škôl, ktoré navštevovali žiaci z MRK, 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, ktoré nezriaďovali ŠKD, v minulom školskom roku neprosperla v 1. ročníku tretina žiakov pochádzajúca z MRK. V rozhovoroch vedúci PZ 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*. Príčiny školského neúspechu 27 (3,3 %) 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 podmienujúci školský neúspech týchto žiakov považovali tiež rodinné prostredie. Žiakom so ZZ školy v špeciálnych triedach poskytovali VaV podľa VP pre žiakov s MP 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 bezbariérovú 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 multikultúrnej výchovy s cieľom rozvíjať vzájomné vzťahy, empatiu, rešpektovať individualitu žiakov.

Na základe rozhovorov s riaditeľmi škôl a slaboprospeievajúcimi žiakmi, dotazníka zadaného PZ 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 PZ, pre prácu so žiakmi z MRK aj komunikujúci v rómskom jazyku, chýbal celodenný výchovný systém a tiež motivačné faktory pre rodičov týchto žiakov pre zapojenie ich detí do systému.

### 7.3.2 Stredné odborné školy

Úloha sa sledovala v 8 SOŠ (7 škôl malo vyučovací jazyk slovenský, 1 slovenský a maďarský; z celkového počtu bolo 7 škôl štátnych a 1 súkromná).

**Vnútný systém kontroly a hodnotenia** žiakov so zadanými vlastnými spôsobmi, formami, postupmi a kritériami hodnotenia nebol vypracovaný v **62,5 %** kontrolovaných škôl (5 SOŠ). Nevyhovujúcu úroveň vnútorného systému kontroly a hodnotenia mali z pohľadu ŠŠI 4 SOŠ, z nich v 2 (aj v dôsledku chýbajúceho vnútorného systému kontroly a hodnotenia) zaznamenali najvyšší evidovaný počet MÚŽ (18 %, resp. 11 %).

Z vyjadrení vedúcich PZ vyplynulo, že príčiny neprospeievania žiakov analyzujú na zasadnutiach predmetových komisií a pedagogickej rady. V záznamoch zo zasadnutí PK v niektorých školách síce konštatovali slabé výsledky žiakov, ale absentovala analýza príčin neúspechu, prijímanie adekvátnych opatrení a následná kontrola ich plnenia. Činnosť **metodických orgánov**, v kontexte riešenia výchovno-vzdelávacích otázok a problémov žiakov, bola len na formálnej úrovni. Zo zistení vyplýva, že výchovno-vzdelávacími otázkami a problémami žiakov sa metodické orgány zaoberali vážnejšie len v 1 škole (12,5 %). Úroveň vnútorného systému kontroly ovplyvňovala najmä **plánovaná kontrolná činnosť** vedúcich PZ školy (s určenými oblasťami, metódami, formami kontroly a harmonogramom práce) vo vzťahu k PZ, ktorá však až v **75 %** škôl nebola realizovaná systematicky. Len 2 školy (25 %) prijímali opatrenia k zisteným nedostatkom a kontrolovali ich plnenie. V niektorých školách bola zaznamenaná hospitačná činnosť predsedov PK, no hodnotiace kritériá v hospitačných záznamoch neboli orientované na učebnú činnosť žiaka, ale skôr na hodnotenie učiteľov (podobne ako v prípade hospitácií zo strany vedenia škôl).

Takto (formálne) vykonané hospitácie neboli efektívnym nástrojom na skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Zároveň deklarovaná úroveň vyučovania nekorešpondovala so zisteniami ŠŠI z vykonaných hospitácií v čase inšpekčného výkonu.

V dotazníku sa vedúci PZ vyjadrili, že ako varovné signály vzdelávacích neúspechov u žiakov identifikovali najmä ich zvýšenú absenciu na vyučovaní, podozrenie zo záškoláctva, následné zhoršenie prospechu a zmeny v správaní. V týchto prípadoch boli o tom zákonní zástupcovia preukázateľne informovaní nielen prostredníctvom triednych aktívov, ale (podľa vyjadrení riaditeľov škôl) aj počas individuálnych stretnutí, doručených písomných oznamov, resp. prostredníctvom aplikácie elektronickej žiackej knižky. Ďalej sa vedúci PZ v rozhovore vyjadrili, že ponúkali žiakom a ich zákonným zástupcom poradenskú službu (najmä rodičom MÚŽ, resp. žiakov so ZZ) prostredníctvom konzultačných hodín výchovného poradcu a PZ, ako aj prostredníctvom formálnych i neformálnych stretnutí s triednymi učiteľmi a vedením školy. Zo zistení vyplynulo, že väčšina uplatnených opatrení bola účinná iba čiastočne. Pri nedostatočnej analýze výsledkov nemohlo vedenie škôl zaceliť kontrolu na problémové javy, zovšeobecniť nedostatky, ktoré ich spôsobujú a prijímať účinné opatrenia na ich odstránenie.

V oblasti služieb školy preukázaný systém **výchovného poradenstva**, poskytovaný pri riešení vzdelávacích potrieb žiakov, nebol efektívny až v 87,5 % škôl. Z ich vyjadrení a analýz plánov práce pre daný školský rok síce vyplynulo, že výchovní poradcovia (v spolupráci s odbornými zamestnancami poradenských zariadení) koordinovali proces integrácie žiakov, monitorovali adaptačný proces žiakov 1. ročníka a zabezpečovali základný monitoring vzťahov a sociálnej klímy v triednych kolektívoch, no zistenia z neho a ani žiadne prijaté opatrenia nevedeli preukázať. Optimálne nastavený systém predchádzania a riešenia individuálnych problémov žiakov (pri riešení osobnostných, vzdelávacích a sociálnych potrieb žiakov) zabezpečoval výchovný poradca len v 1 SOŠ. V dotazníku zadanom žiakom vo všetkých hodnotených SOŠ väčšina z nich uviedla (83,6 %), že pri riešení osobných a školských problémov im výchovný poradca neposkytuje pomoc. Z ich vyjadrení zároveň vyplynulo, že túto pomoc nevyužívali, resp. nepovažovali ju za potrebnú. Odbornú pomoc v podobe spolupráce školy a CPPP aP nevyužívali v 2 hodnotených školách (25 %). Efektivitu systému poradenstva znižovala najmä nesystematická činnosť, založená nie na poradenstve, ale len na prevahe informatívnych a organizačných činností. Podľa vyjadrenia žiakov v dotazníku štvrtina (26,9 %) z nich nevedela, kto je v škole výchovný poradca a k samotnému využívaniu služieb výchovného poradenstva pri riešení ich problémov sa vyjadril len veľmi nízky počet respondentov (16,4 %). Ak sa niektorí zúčastnili pohovoru, išlo hlavne o získanie informácií spojených s možnosťami ich ďalšieho štúdia. Výchovný poradca plnil hlavne úlohu kariérového poradenstva, v mnohých školách vykonávala obidve funkcie tá istá osoba.

Z vyjadrení vedúcich PZ vyplýva, že externé **vzdelávanie v oblasti prevencie** školského neúspechu absolvovalo celkovo len 5 PZ zo všetkých hodnotených škôl. Riaditelia v rozhovore prevažne konštatovali, že školy neboli informované o ponuke vzdelávacích programov v danej oblasti a iné možnosti (vrátane samoštúdia) ich PZ nevyužívali. Interné vzdelávanie malo prevažne len neformálny charakter a medzi učiteľmi bolo realizované viac-menej sporadicky. Vzájomné odovzdávanie informácií z (prípadne) absolvovaných vzdelávacích aktivít bolo identifikované len v 1 škole (12,5 %).

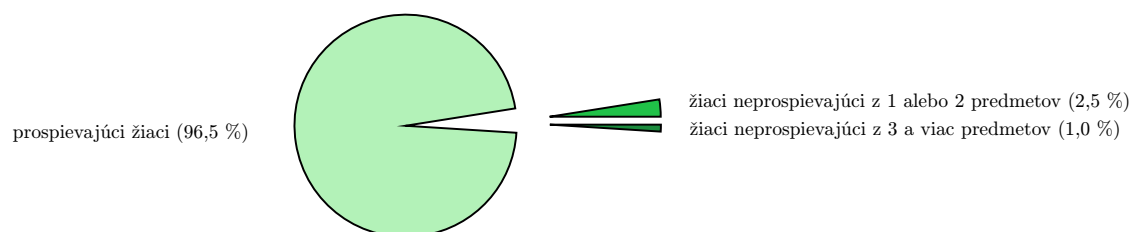
### **Menej úspešní žiaci 1. ročníka a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní**

V školskom roku 2018/2019 evidovali hodnotené školy spolu **32** (5,4 % z celkového stavu žiakov v 1. ročníku) MÚŽ 1. ročníka, z nich 17 v ŠO a 15 v UČO.

Celkový počet žiakov 1. ročníka bol **595** (z toho 485 v ŠO a 110 v UČO). O opakovanie ročníka požiadalo spolu 6 žiakov (1,8 % – z toho 2 v ŠO a 4 v UČO z evidovaných MÚŽ). Z uvedeného počtu MÚŽ ich bolo neprospiievajúcich z 1 alebo 2 predmetov 17 (53,1 % z evidovaných MÚŽ). Z 3 a viac predmetov neprospiievalo 15 (46,9 % z evidovaných MÚŽ) žiakov.

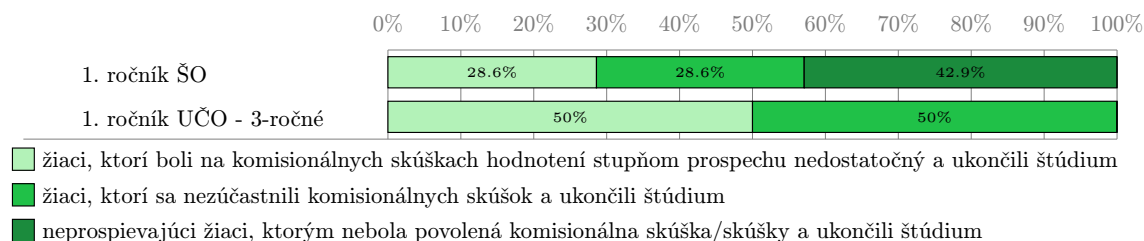
**Tabuľka 33** MÚŽ 1. ročníka v členení podľa dĺžky VP a stupňa vzdelania

Škola	Počet žiakov v 1. ročníku	Z nich počet MÚŽ	Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov	Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov
Stredná priemyselná škola stavebná a geodetická, Drieňová 35, Bratislava (ŠO)	69	4	3	1
SOŠ technická, Nová 5245/9, Piešťany (UČO - 2-ročné)	10	4	0	4
SOŠ technická, Nová 5245/9, Piešťany (UČO - 3-ročné)	15	2	1	1
SOŠ technická, Nová 5245/9, Piešťany (ŠO)	0	0	0	0
SOŠ obchodu a služieb, Piešťanská 2262/80, Nové Mesto nad Váhom (UČO - 2-ročné)	18	4	0	4
SOŠ obchodu a služieb, Piešťanská 2262/80, Nové Mesto nad Váhom (UČO - 3-ročné)	36	3	2	1
SOŠ obchodu a služieb, Piešťanská 2262/80, Nové Mesto nad Váhom (ŠO)	52	2	2	0
Stredná priemyselná škola strojnícka a elektrotechnická, Petöfiho 2, Komárno (ŠO)	137	1	0	1
Stredná priemyselná škola J. Murgaša, Hurbanova 6, Banská Bystrica (ŠO)	156	6	4	2
SOŠ, Jesenského 903, Tisovec (ŠO)	37	2	1	1
Súkromná hotelová akadémia, Drieňová 12, Banská Štiavnica (ŠO)	9	0	0	0
SOŠ obchodu a služieb, M. R. Štefánika 8, Krupina (UČO - 2-ročné)	11	0	0	0
SOŠ obchodu a služieb, M. R. Štefánika 8, Krupina (UČO - 3-ročné)	20	2	2	0
SOŠ obchodu a služieb, M. R. Štefánika 8, Krupina (ŠO)	25	2	2	0
<b>Spolu</b>	<b>595</b>	<b>32</b>	<b>17</b>	<b>15</b>

**Graf 189** Podiel prospievajúcich, neprospievajúcich žiakov 1. ročníka z 1 alebo 2 predmetov a neprospievajúcich z 3 a viac predmetov v ŠO**Graf 190** Podiel prospievajúcich, neprospievajúcich žiakov 1. ročníka z 1 alebo 2 predmetov a neprospievajúcich z 3 a viac predmetov v UČO

Podľa vyjadrení vedúcich PZ bol najväčší počet MÚŽ vykazovaný prevažne vo všeobecnovzdelávacích predmetoch. Z odborných predmetov neprospievali žiaci v 6 hodnotených SOŠ. Vykonať komisionálne skúšky malo povolené 17 (53,1 %) žiakov (z nich bolo 12 v ŠO a 5 v UČO), no úspešne ich vykonali len 11 (8 v ŠO a 3 v UČO), čo z celkového počtu 17 žiakov predstavuje podiel 64,7 %. Na komisionálnych skúškach neboli úspešní a následne sa rozhodli ukončiť štúdium 3 žiaci (2 v ŠO a 1 v UČO) a rovnaký počet žiakov (2 v ŠO a 1 v UČO) sa na skúšky nedostavil (a zároveň ukončil štúdium v danom odbore).

**Graf 191** Prehľad o pomere žiakov 1. ročníka v ŠO a UČO, ktorí ukončili štúdium z rôznych dôvodov – na komisionálnych skúškach boli hodnotení stupňom prospechu nedostatočný; nezúčastnili sa komisionálnych skúšok; komisionálne skúšky im neboli povolené



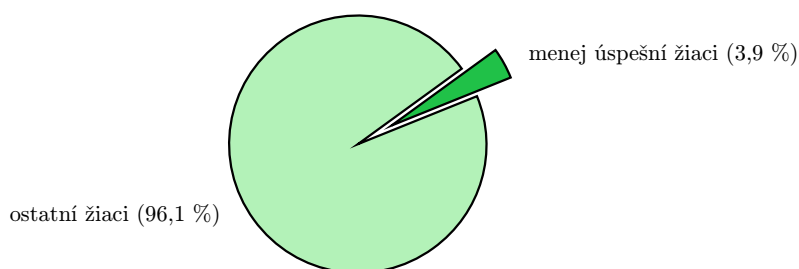
Vedúci PZ považovali počet MÚŽ v 1. ročníku prevažne za primeraný (v 2 školách dokonca za nízky) nielen vo vzťahu k celkovému počtu prijatých žiakov, ale aj v súvislosti s ich pohľadom na optimálne stanovené kritériá prijímania žiakov na štúdium v danom odbore. Z týchto dôvodov nepokladali za potrebné prijímať opatrenia vedúce k podpore MÚŽ a eliminácii ich počtu. Za nedostatočnú možno považovať aj nepatrnú snahu škôl pri adaptačnom procese žiakov 1. ročníka, jednou z príčin neúspechu týchto žiakov vo vzdelávaní je aj nedostatočné zvládnutie prechodu na vyšší stupeň vzdelávania.

**Menej úspešní žiaci vo vyšších ročníkoch a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní**

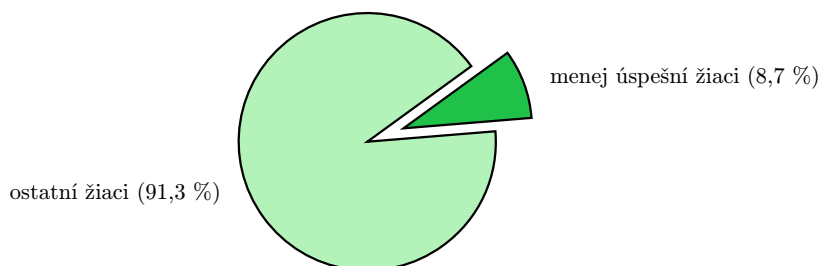
Z celkového počtu 1 761 žiakov (z nich bolo 1 565 v ŠO a 196 v UČO) vzdelávajúcich sa vo vyšších ročníkoch bolo 79 menej úspešných (4,5 %), pričom 62 z nich sa vzdelávalo v ŠO a 17 v UČO.

Z 1 alebo 2 predmetov neprospievalo v školskom roku 2018/2019 spolu 63 žiakov (48 v ŠO a 15 v UČO) a z 3, resp. viac predmetov 16 žiakov (14 v ŠO a 2 v UČO).

**Graf 192** Pomerné zastúpenie menej úspešných žiakov vyšších ročníkov v ŠO

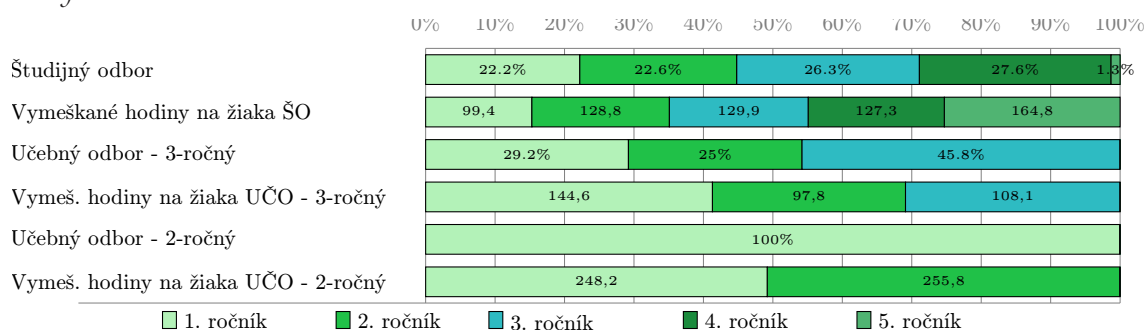


**Graf 193** Pomerné zastúpenie menej úspešných žiakov vyšších ročníkov v UČO



**Tabuľka 34** MÚŽ vo vyšších ročníkoch

Škola	Počet žiakov vo vyšších ročníkoch	Z nich počet MÚŽ	Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov	Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov
Stredná priemyselná škola stavebná a geodetická, Drieňová 35, Bratislava (ŠO)	226	7	7	0
SOŠ technická, Nová 5245/9, Piešťany (UČO - 2-ročné)	0	0	0	0
SOŠ technická, Nová 5245/9, Piešťany (UČO - 3-ročné)	38	9	8	1
SOŠ technická, Nová 5245/9, Piešťany (ŠO)	49	9	6	3
SOŠ obchodu a služieb, Piešťanská 2262/80, Nové Mesto nad Váhom (UČO - 2-ročné)	7	0	0	0
SOŠ obchodu a služieb, Piešťanská 2262/80, Nové Mesto nad Váhom (UČO - 3-ročné)	96	6	5	1
SOŠ obchodu a služieb, Piešťanská 2262/80, Nové Mesto nad Váhom (ŠO)	158	9	8	1
Stredná priemyselná škola strojnícka a elektrotechnická, Petőfiho 2, Komárno (ŠO)	405	8	7	1
Stredná priemyselná škola J. Murgaša, Hurbanova 6, Banská Bystrica (ŠO)	497	12	10	2
SOŠ, Jesenského 903, Tisovec (ŠO)	113	14	7	7
Súkromná hotelová akadémia, Drieňová 12, Banská Štiavnica (ŠO)	73	0	0	0
SOŠ obchodu a služieb, M. R. Štefánika 8, Krupina (UČO - 2-ročné)	5	0	0	0
SOŠ obchodu a služieb, M. R. Štefánika 8, Krupina (UČO - 3-ročné)	50	2	2	0
SOŠ obchodu a služieb, M. R. Štefánika 8, Krupina (ŠO)	44	3	3	0
<b>Spolu</b>	<b>1 761</b>	<b>79</b>	<b>63</b>	<b>16</b>

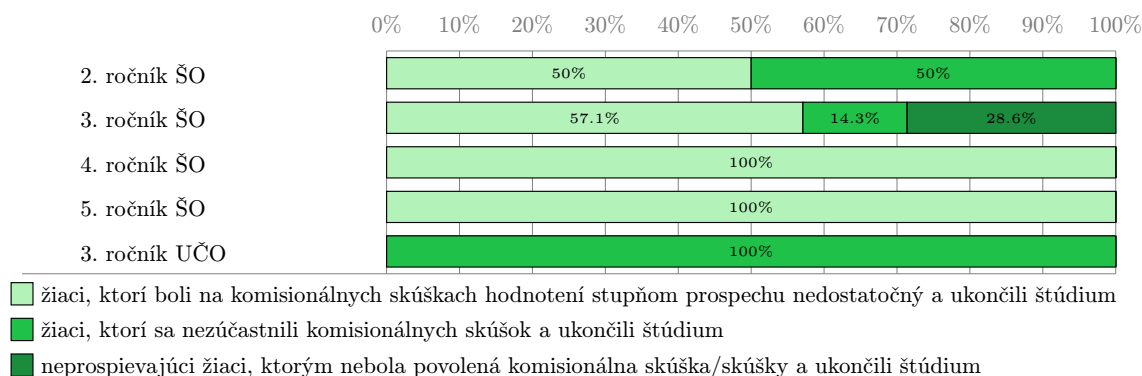
**Graf 194** Porovnanie podielu neprospievajúcich a počtu vymeškaných hodín na žiaka podľa dĺžky štúdia a ročníka

Podiel neprospievajúcich žiakov v ŠO vo vyšších ročníkoch postupne narastá, v niektorých subjektoch je najväčší podiel práve v 4. ročníku. V prípade 3-ročných UČO ide dokonca takmer až o 2-násobný nárast. Z toho vyplýva, že v priebehu štúdia sa školám nijako zvlášť nepodarilo pomôcť MÚŽ. Podľa vyjadrení vedúcich PZ najviac žiakov neprospele opäť zo všeobecnovzdelávacích predmetov. V 4 školách sa len minimálne zvýšila aj miera školského neúspechu v niektorom z odborných teoretických predmetov. Komisionálne skúšky boli povolené 62 žiakom, z nich bolo



48 úspešných, 9 boli na komisionálnych skúškach hodnotení stupňom prospechu nedostatočný a spolu s 5 žiakmi, ktorí sa skúšok nezúčastnili, ukončili štúdium v danom odbore. Z dôvodu školského neúspechu zanechalo štúdium celkovo 23 žiakov vyšších ročníkov (13,1 %). Maturitnú skúšku nevykonalo úspešne 13 žiakov, z nich 1 v minulosti neprosplieval aj v nižších ročníkoch. Záverečnú skúšku nevykonalo úspešne 7 žiakov vzdelávajúcich sa v UČO.

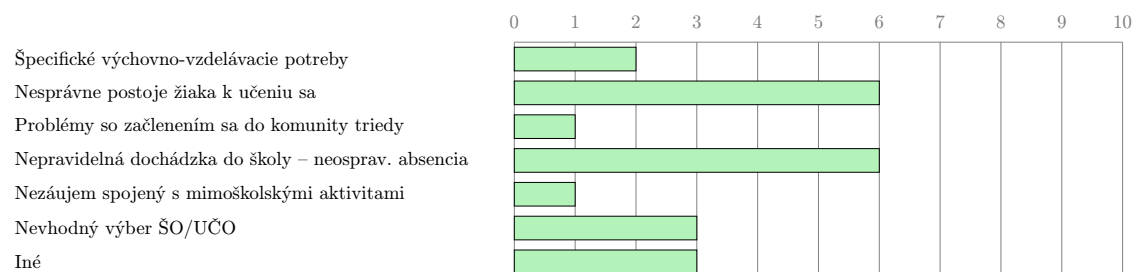
**Graf 195** *Prehľad o pomere žiakov vo vyšších ročníkoch v ŠO a UČO, ktorí ukončili štúdium z rôznych dôvodov – na komisionálnych skúškach boli hodnotení stupňom prospechu nedostatočný; nezúčastnili sa komisionálnych skúšok; komisionálne skúšky im neboli povolené*



### Opatrenia na podporu menej úspešných žiakov z pohľadu vedúcich pedagogických zamestnancov hodnotených subjektov

Za príčiny neúspechu žiakov **1. ročníka** spôsobenými **žiakovou osobnosťou** identifikovali riaditelia škôl najmä nesprávny postoj žiakov k učeniu, problémy v procese začlenenia sa do komunity triedy a školy, ale aj nesplnené očakávania vo zvolenom odbore štúdia (spojené s nevládaním jeho náročnosti) či nepravidelnú dochádzku žiakov do školy.

**Graf 196** *Príčiny neprosplievania žiakov podmienené žiakovou osobnosťou*



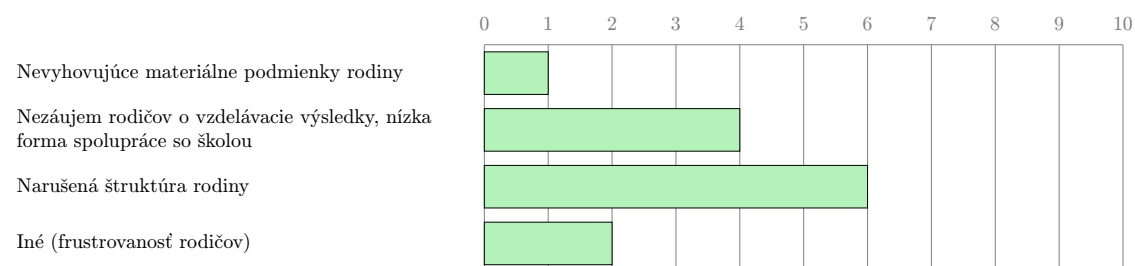
K pretrvávajúcim dôvodom neúspechov podmienených žiakovou osobnosťou patrili podľa vedúcich PZ aj vo **vyšších ročníkoch** nezáujem o vzdelávanie, nesústredenosť na vyučovaní, nevládanie zvýšených nárokov na štúdium, ľahostajný prístup k príprave na vyučovanie a nepravidelná dochádzka na vyučovanie spojená s vysokým počtom nielen neospravedlnených, ale aj ospravedlnených hodín. Analýzou vymeškaných hodín v porovnaní s dĺžkou štúdia a ročníkom sa nepotvrdila závislosť medzi počtom MÚŽ a priemerným počtom vymeškaných hodín.

Ďalšou príčinou neprosplievania žiakov vo vyšších ročníkoch bola podľa vyjadrení riaditeľov škôl brigádnická činnosť žiakov, ktorí si takýmto spôsobom popri škole zabezpečovali ekonomickú sebestačnosť.

Medzi príčiny neprosplievania žiakov podmienenými **rodinou žiaka** (jeho sociálnym zázemím) riaditelia škôl uviedli narušenú štruktúru rodiny, ale aj nezáujem zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky, nízku formu vzájomnej spolupráce rodiny a školy z dôvodu ich pracovnej zaneprázdnenosti a vyčerpanosti a v 1 prípade aj materiálne problémy vyplývajúce

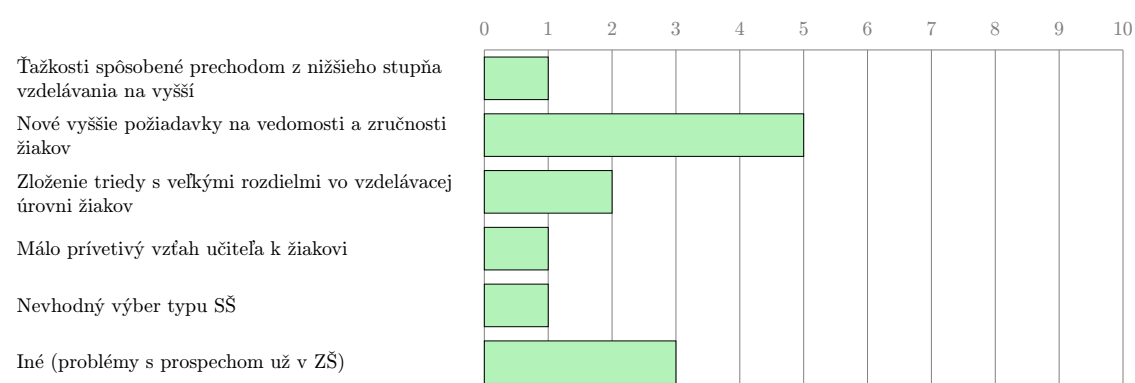
z nedostatočného finančného zabezpečenia rodiny. Vo vyšších ročníkoch boli príčiny podmienené rodinou identické ako u žiakov 1. ročníka.

**Graf 197** Príčiny neprospievania žiakov podmienené rodinou žiaka



Z príčin podmienených **školou** označili riaditelia škôl najmä požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov v závislosti od zvoleného typu strednej školy, ale aj výberu príslušného odboru. V 1 SOŠ považovali za jednu z príčin neúspešnosti žiakov i nedostatok aktuálnych učebníc pre odborné predmety, potrebné najmä pri domácej príprave na vyučovanie. Niektorí žiaci (v kontexte argumentácie dôvodov prečo neprospievajú z niektorých predmetov) priznali, že mali problém prispôbiť sa podmienkam pri učení v školskom internáte či ťažkosti spojené s dostupnosťou školy (a s tým spojené problémy, ako je skoré vstávanie či zlyhávanie prímestskej a mestskej dopravy).

**Graf 198** Príčiny neprospievania žiakov podmienené rodinou žiaka



K účinným opatreniam na podporu MÚŽ patrili podľa vyjadrení riaditeľov škôl v niektorých subjektoch najmä osobné stretnutia vyučujúcich pedagógov/triednych učiteľov so zákonnými zástupcami, ale aj (podľa vyjadrení viac ako polovice žiakov – 63,3 %) forma rovesníckeho doučovania. V ojedinelých prípadoch (keď učitelia avizovali prospechové problémy určitých žiakov) sa na vyučovacích hodinách zúčastňoval aj špeciálny pedagóg, ktorý priamo so žiakmi pracoval. Pedagogickí zamestnanci považujú tento prístup nielen za pozitívnu skúsenosť, ale aj za účinný nástroj pri pomoci žiakom s problémami v procese učenia sa. Medzi ďalšie frekventované opatrenia uvádzali riaditelia SOŠ najmä individuálny prístup zo strany pedagógov s dôrazom na podporu ich sebavedomia, cieľavedomé podporovanie motivujúcich sociálnych vzťahov v triede, komunikáciu so zákonnými zástupcami žiakov (aj na úrovni individuálnych konzultácií s výchovným poradcom), sústavné diagnostické pozorovanie zo strany výchovného poradcu a odborných zamestnancov (čo však bolo identifikované len v ojedinelých prípadoch), zapájanie žiakov do mimoškolských aktivít a v niektorých subjektoch aj motivačné štipendium. Z rozhovorov so žiakmi však vyplynulo, že ich vyjadrenia na uvedené prijaté opatrenia sa (v porovnaní s vyjadreniami vedenia škôl) výrazne líšili. Možno zároveň konštatovať, že ich výpovede korešpondovali v mnohých aspektoch so zisteniami ŠŠI. Individuálny prístup k žiakom, optimalizovanie učebnej záťaže s ohľadom na individuálne schopnosti a potreby žiaka neboli zo strany pedagógov uplatnené takmer na polovici sledovaných hodín (46,4 %) teoretického vyučovania (44,1 % v ŠO a 58,3 % v UČO).

Na otázku, akým spôsobom je v škole verifikovaná účinnosť prijatých opatrení, niektorí vedúci PZ odpovedali, že ich účinnosť overujú prostredníctvom metodických orgánov, no nevedeli uviesť konkrétne postupy ani výsledky overovania. V protiklade s deklarovanými opatreniami sa potvrdilo, že niektoré hodnotené subjekty overovali účinnosť prijatých opatrení len na základe nepravidielného monitorovania učebných výsledkov žiakov, a aj to len prostredníctvom triednych učiteľov. V tomto kontexte riaditelia škôl priznali, že síce disponovali údajmi o vzdelávacích výsledkoch žiakov, tie však mali prevažne len štatistický charakter. Dôsledná kvalitatívna analýza priebežných vzdelávacích výsledkov žiakov, v nadväznosti na prijímané opatrenia a kontrolu ich efektívnosti, však v komplexnej podobe absentovala.

Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že zlepšenie v oblasti eliminácie počtu MÚŽ si vyžaduje zo strany metodických orgánov prijímanie takých opatrení, ktoré sa (aj s pomocou odborných zamestnancov) zamerajú najmä na uplatňovanie efektívnych metód na vyučovaní, spojených s podporou aktívneho učenia sa žiakov vo vzťahu k ich individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám a podpore záujmu o zvolený odbor štúdia.

### Vyhodnotenie rozhovorov s menej úspešnými žiakmi a dotazníkov zadaných učiteľom

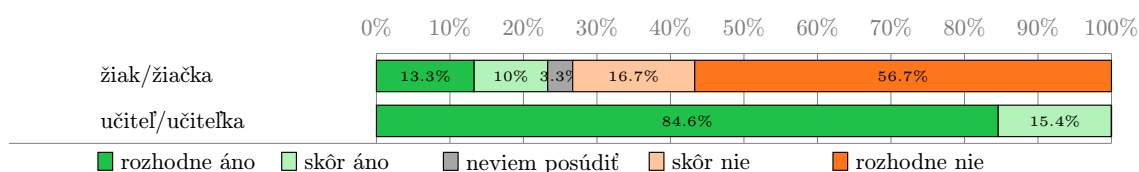
Prostredníctvom **dotazníkov** (pedagógovia) a **riadeného rozhovoru** (žiaci) ŠŠI zisťovala stav v súvislosti s formami podpory MÚŽ zo strany hodnotených subjektov. Dotazníkového zisťovania sa zúčastnilo 26 respondentov z radov PZ, ktorí vo svojich predmetoch evidovali MÚŽ. Riadené rozhovory boli vedené s 30 MÚŽ, ktorí v školskom roku 2018/2019 buď v jeho závere úspešne vykonali komisionálne skúšky, alebo opakovali ročník.

Všetci PZ v dotazníku uviedli, že vedenie školy im *vytvára priestor a podporuje ich v spolupráci s odbornými zamestnancami pri tvorbe stratégií na pomoc MÚŽ*. Vyjadrenia žiakov však boli v analogickom výroku v rozpore s odpoveďami ich učiteľov. Takmer tri štvrtiny z nich (73,3 %) sa na výrok o spolupráci so školským psychológom vyjadrili negatívne, čím poukázali na to, že tento druh pomoci je v hodnotených školách skôr ojedinelou záležitosťou.

### Graf 199 Formy podpory menej úspešným žiakom – poskytovanie odborného servisu

*Dotazník pre žiakov: V obdobiach, kedy v predmete/predmetoch dosahujem zlé výsledky, pracuje so mnou školský psychológ a radí mi, čo mám urobiť, aby som sa zlepšil.*

*Dotazník pre učiteľov: Vedenie školy je otvorené konzultáciám o opatreniach a iniciatívam na pomoc menej úspešným žiakom (kontaktovanie poradní atď.).*



Disproporcía medzi vyjadreniami pedagógov a žiakov bola nameraná aj v súvislosti s nasledujúcou dvojicou analogických výrokov. Až 88,5 % učiteľov v dotazníku uviedlo, že poskytuje žiakom **možnosti doučovania**, ale stotožnilo sa s tým len 23,3 % žiakov. Niektorí priznali, že túto možnosť síce vyučujúci ponúkali, no oni ju (z ďalej nešpecifikovaných dôvodov) nevyužívali. Podľa ich vyjadrení im viac vyhovovala možnosť rovesníckeho učenia, prípadne individuálna komunikácia s pedagógmi priamo počas vyučovania.

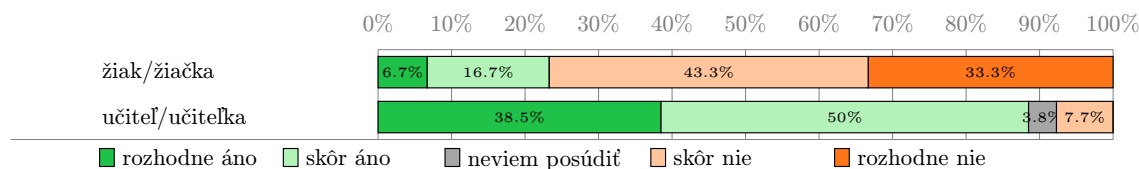
80,8 % učiteľov uviedlo, že podporovalo **rovesnícke učenie**. Viac ako tretina žiakov (36,7 %) túto formu pomoci nepotvrdila, ale 63 % z nich sa vyjadrilo, že takúto pomoc využívalo (v porovnaní s minulým školským rokom je to dvakrát viac).

Pedagogickí zamestnanci deklarovali, že ako podporný stimul pri práci s MÚŽ využívali najmä **individuálny prístup** (96,2 %). V porovnaní s učiteľmi sa však s týmto názorom stotožnila len polovica (53,3 %) opýtaných žiakov.

**Graf 200** *Formy podpory menej úspešným žiakom – doučovanie v čase mimo vyučovania*

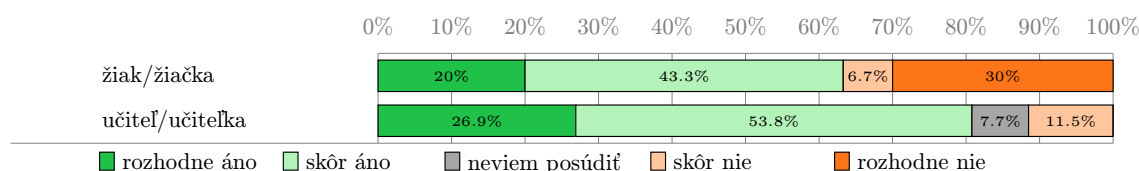
*Dotazník pre žiakov:* Pravidelne sa stretávam s učiteľom na doučovaní, kde mi opäť vysvetľuje učivo, ktoré som nepochopil.

*Dotazník pre učiteľov:* Na základe individuálnych potrieb menej úspešného žiaka volím ako formu podpory doučovanie mimo vyučovacích hodín.

**Graf 201** *Formy podpory menej úspešným žiakom – vytvorenie podmienok pre rovesnícke učenie*

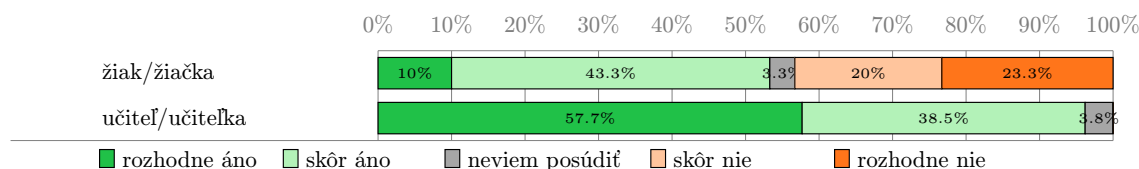
*Dotazník pre žiakov:* Učiteľ mi vybral spolužiaka/spolužiakov, ktorý/ktorí mi vysvetľuje/vysvetľujú veci, ktorým nerozumiem.

*Dotazník pre učiteľov:* Ako jednu z foriem podpory pre menej úspešného žiaka vytváram podmienky pre rovesnícke učenie.

**Graf 202** *Formy podpory menej úspešným žiakom – individuálny prístup, venovanie zvýšenej pozornosti*

*Dotazník pre žiakov:* Na hodinách sa mi učiteľ/učitelia viac venujú ako ostatným žiakom (pri lavici mi ešte raz učivo vysvetľuje, odpovedá na moje otázky).

*Dotazník pre učiteľov:* Počas vyučovacej hodiny venujem individuálnu pozornosť menej úspešnému žiakovi opätovným vysvetlením učiva pri lavici, alebo odpovedám na jeho doplňujúce otázky.



Takmer všetci PZ sa v dotazníku vyjadrili, že **diferencovali úlohy a aktivity** na hodinách tak, aby MÚŽ mohol uspieť (92,3 %). V tomto porovnaní vznikol takmer 89 % rozdiel, pretože len 3,3 % žiackych respondentov uviedlo, že im na hodinách predmetu, v ktorom dosahujú zlé výsledky, zadávali ich pedagógovia individuálne upravené úlohy, ktoré sa líšili od zadání určených ostatným žiakom.

Z vyjadrení učiteľov o **odovzdávaní pozitívnej spätnej väzby na dobre vykonanú prácu** vyplynulo, že všetci pedagógovia povzbudzujú MÚŽ, s čím sa však tretina žiakov (33,3 %) vo svojich vyjadreniach nestotožnila.

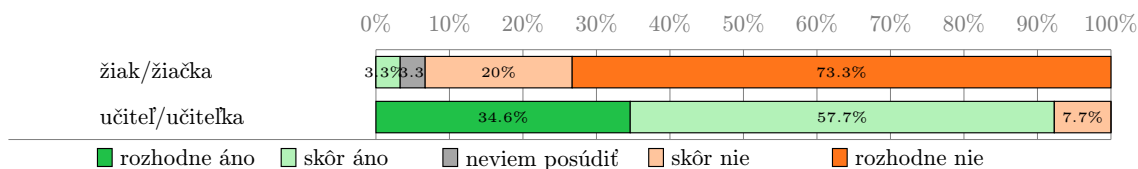
K výroku, či **sú MÚŽ vylučovaní z kolektívu** triedy, sa učitelia i žiaci vyjadrili takmer zhodne, PZ (92,3 %) a aj 90 % MÚŽ s výrokom nesúhlasilo.

Viac ako polovica žiackych respondentov (56,7 %) sa vyjadrila, že **nevyužila možnosť ísť** za učiteľom s cieľom **zistiť informácie** o možnostiach zlepšenia sa v predmete, v ktorom neprospevala, prípadne to nepovažovala za účinný spôsob vedúci k zmene svojich učebných výsledkov, čo bolo v protiklade s absolútne pozitívnym vyjadrením všetkých učiteľov.

**Graf 203** Formy podpory menej úspešným žiakom – diferenciácia úloh

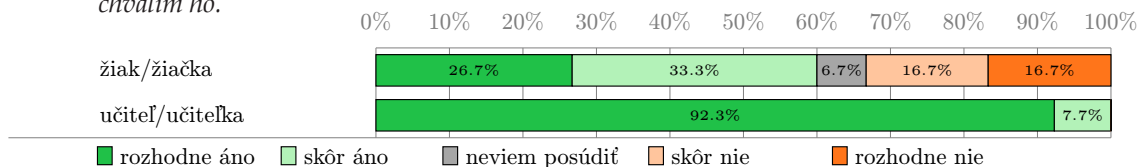
*Dotazník pre žiakov:* Na hodinách predmetu, v ktorom dosahujem zlé výsledky, mi učiteľ zadáva iné úlohy ako ostatným žiakom.

*Dotazník pre učiteľov:* Počas vyučovacej hodiny diferencujem úlohy a aktivity tak, aby aj menej úspešný žiak vedel uspieť.

**Graf 204** Formy podpory menej úspešným žiakom – odovzdávanie pozitívnej spätnej väzby na dobre vykonanú prácu žiaka

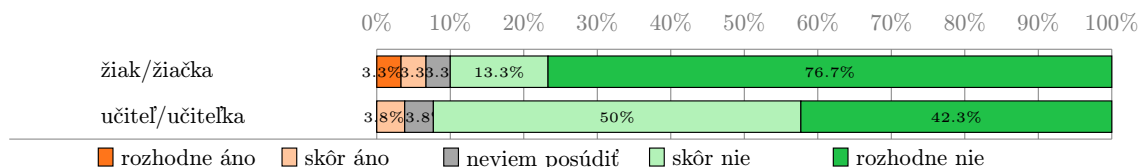
*Dotazník pre žiakov:* Učiteľ predmetu, v ktorom dosahujem zlé výsledky, ma povzbudzuje a pochoďa ma, keď odpoviem správne, alebo splním úlohu.

*Dotazník pre učiteľov:* Žiakovi dávam spätnú väzbu na dobre vykonanú prácu, povzbudzujem, chválím ho.

**Graf 205** Formy podpory menej úspešným žiakom – vplyv hodnotenia žiakov na socializáciu triedy

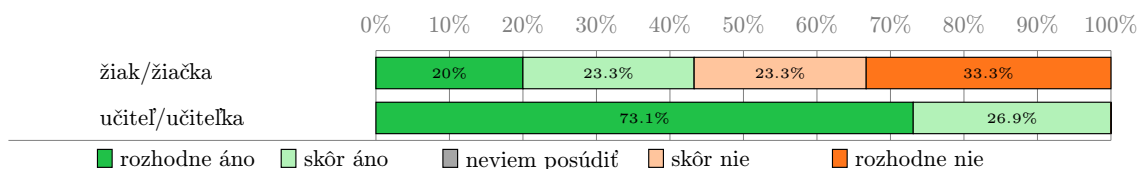
*Dotazník pre žiakov:* Mám pocit, že nie som súčasťou kolektívu triedy, moji spolužiaci ma nepovažujú za jedného z nich.

*Dotazník pre učiteľov:* Mám pocit, že menej úspešný žiak je zvyškom triedy vylúčený z kolektívu.

**Graf 206** Formy podpory menej úspešným žiakom – formatívne hodnotenie

*Dotazník pre žiakov:* Ak dlhodobo dostávam zlé známky z nejakého predmetu, prídem za učiteľom daného predmetu a pýtam sa ho, čo by som mal spraviť, aby som sa zlepšil.

*Dotazník pre učiteľov:* Pri formatívnom hodnotení vysvetlím žiakovi, kde spravil chyby a v čom sa ešte vie zlepšiť.



Za dôležitú príčinu neúspechu žiakov v jednotlivých predmetoch považovalo 84,6 % pedagógov ich **nepravidelnú školskú dochádzku**, s čím súhlasila len menej ako polovica žiackych respondentov (46,7 %).

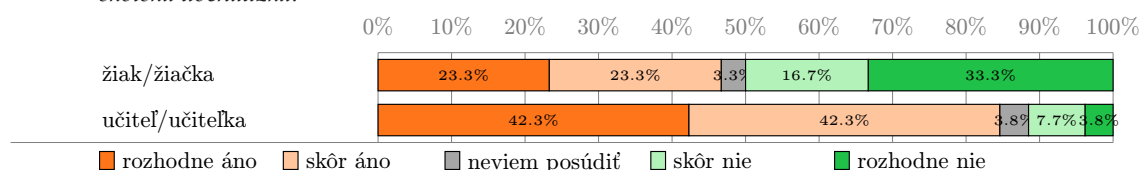
Jedným z účinných opatrení pri eliminácii počtu MÚŽ sa podľa vyjadrení riaditeľov škôl javila korektná spolupráca školy a zákonných zástupcov žiakov. S tvrdením, podľa ktorého **pedagógovia iniciujú stretnutia s rodičmi MÚŽ** aj mimo rodičovských združení, sa stotožnilo 69,2 % z nich. S vyjadrením však súhlasila iba polovica žiakov (50 %) a takmer polovica (46,7 %) z nich si myslí opak, t. j. že rodičia sa majú možnosť stretnúť s učiteľmi iba počas konania rodičovských združení.



**Graf 207** Vplyv pravidelnej dochádzky na študijné výsledky žiakov

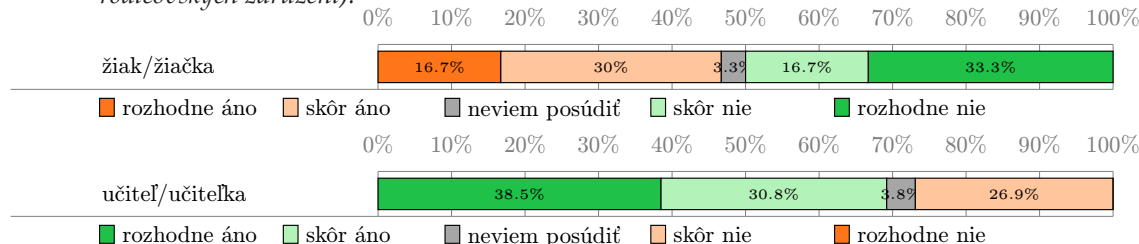
*Dotazník pre žiakov:* Myslím, že sa dobre neučím, lebo často v škole chýbam.

*Dotazník pre učiteľov:* Jednou z príčin neúspechu žiaka v danom predmete je jeho nepravidelná školská dochádzka.

**Graf 208** Formy podpory menej úspešným žiakom – stav spolupráce medzi školami a zákonnými zástupcami žiakov

*Dotazník pre žiakov:* Učitelia sa stretávajú s mojimi rodičmi iba na rodičovských združeníach, alebo vtedy, keď mi hrozí prepadnutie.

*Dotazník pre učiteľov:* Počas školského roka iniciujem stretnutie s rodičmi žiaka (aj mimo rodičovských združení).



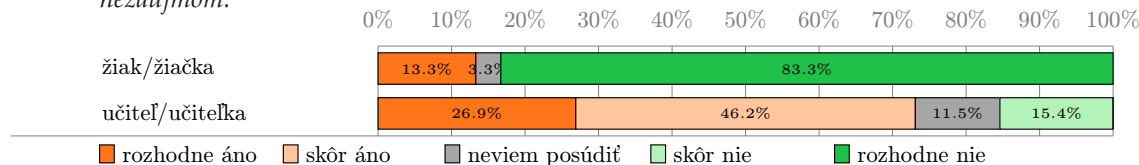
Podľa väčšiny učiteľov (73,1 %) je komunikácia s rodičmi v mnohých prípadoch limitovaná ich **nezáujmom o študijné výsledky** žiakov, s čím však 83,3 % žiakov nesúhlasilo.

Menší rozdiel medzi učiteľmi a žiakmi bol zistený v postoji k výroku o **informovaní zákonných zástupcov** zo strany pedagógov o tom, či sa ich deti zlepšili v učení. S výrokom súhlasilo 56,7 % žiakov a 65,4 % učiteľov. Z vyjadrení pedagógov a riaditeľov škôl vyplynulo, že záujem zo strany rodičov o výchovno-vzdelávacie výsledky svojich detí zaznamenali viac v študijných odboroch. V učebných odboroch bol kontakt so zákonnými zástupcami len sporadický a prebiehal najmä vtedy, keď už hrozilo prepadnutie, prípadne pri uložení výchovných opatrení.

**Graf 209** Formy podpory menej úspešným žiakom – záujem zákonných zástupcov žiakov o študijné výsledky žiakov

*Dotazník pre žiakov:* Mojich rodičov moje známky nezaujímajú.

*Dotazník pre učiteľov:* Komunikácia s rodičmi menej úspešného žiaka je značne limitovaná ich **nezáujmom**.

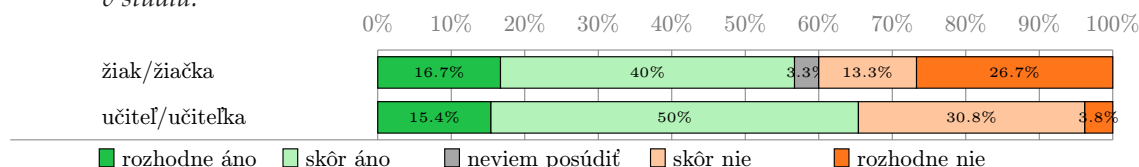


Z vyjadrení pedagógov celkovo vyplynulo, že žiakov na vyučovacích hodinách podporujú prostredníctvom individuálneho prístupu, čo sa však na sledovaných hodinách reálne nepotvrdilo (individuálny prístup bol zo strany ŠŠI pozorovaný v ŠO na polovici sledovaných hodín – 55,9 % a v UČO len na 41,7 %). Za ďalšie dôležité opatrenia pri práci s MÚŽ považovali intenzívnu komunikáciu so zákonnými zástupcami žiakov, sústavné diagnostické pozorovanie zo strany školského psychológa či doučovanie. V rozhovoroch žiaci uplatňovanie takýchto opatrení zo strany školy a učiteľov nepotvrdili.

**Graf 210** *Formy podpory menej úspešným žiakom – informovanie zákonných zástupcov žiakov zo strany školy o pokroku v učení*

*Dotazník pre žiakov:* Učiteľ informuje mojich rodičov o tom, či som sa v učení zlepšil.

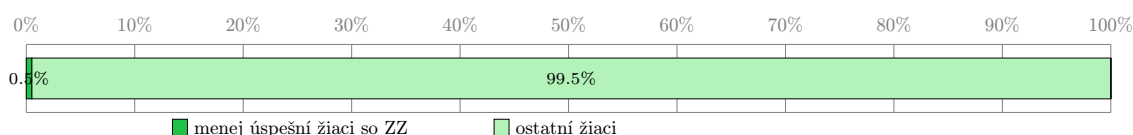
*Dotazník pre učiteľov:* Proaktívne kontaktujem rodičov a informujem ich o pokroku žiaka v štúdiu.



**Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu**

V 8 hodnotených subjektoch neboli v predošlom školskom roku evidovaní MÚŽ zo SZP, z MRK a deti cudzincov. Školy evidovali 12 MÚŽ so ZZ, čo predstavovalo 0,5 % zo všetkých žiakov. Vedúci PZ a výchovní poradcovia v rozhovore prevažne uvádzali, že v porovnaní s intaktnými žiakmi dosahuje väčšina žiakov so ZZ celkovo dobré vzdelávacie výsledky. Výchovno-vzdelávacie problémy tých, ktorí boli vedení ako menej úspešní, sú z ich pohľadu zapríčinené v niektorých predmetoch najmä slabšími študijnými výsledkami v nižších ročníkoch (čo zároveň znemožňovalo plynule nadväzovať na náročnejšie učivo vo vyšších ročníkoch).

**Graf 211** *Podiel neprospievajúcich žiakov so ZZ v skupine so všetkými žiakmi*



V ojedinelých prípadoch sa domnievali, že príčinami ich školského neúspechu sú aj nekomfortné vzťahy s rovesníkmi v triede a s pedagógmi. Vedúci PZ uviedli, že pre ich začlenenie sa do komunity triedy a na zabezpečenie rovného prístupu zabezpečovali najmä mimoškolské aktivity.

Výchovní poradcovia potvrdili, že vyučujúcim poskytovali nielen informácie o úpravách obsahu vzdelávania žiakov so ZZ v jednotlivých predmetoch, ale aj odporúčania súvisiace s ich hodnotením a klasifikáciou. Úroveň pomoci žiakom so ZZ v 1 SOŠ znižovalo nevypracovanie individuálneho vzdelávacieho plánu so zapracovanými odporúčaniami poradenského zariadenia.

Z rozhovorov s riaditeľmi sledovaných subjektov vyplynulo, že hodnotené školy sa pri zabezpečovaní **rovného prístupu k vzdelávaniu** snažili vytvárať vhodné pracovné prostredie podporujúce personalizované učenie, zohľadňovať špecifiká jednotlivcov a vytvárať v triednych kolektívoch podmienky rozvíjajúce podnetnú sociálnu klímu, čo však nebolo vždy v zhode so zisteniami ŠŠI. Zároveň uviedli, že ich PZ sú (podľa ich názoru) dostatočne spôsobilí zvládnuť individuálne potreby jednotlivcov vo vyučovacom procese a zároveň im tak zabezpečiť rovný prístup k vzdelávaniu. V nadväznosti na uvedené tvrdenie sa však takmer všetci zhodli na nevyhnutnej potrebe ich ďalšieho vzdelávania v oblasti inklúzie, aj vzhľadom na pribúdajúci počet žiakov so ZZ hlásiacich sa na SOŠ. Zároveň priznali existujúce nedostatky týkajúce sa málo dôslednej (priebežnej) analýzy príčin neprospievania žiakov a nedostatočného systémového vzdelávania v oblasti eliminácie školského neúspechu žiakov, čo korešponduje aj so zisteniami ŠŠI.

**Graf 212** Podmienky začlenenia sa do komunity triedy, procesu vzdelávania a zabezpečenia rovného prístupu

## 7.4 Vplyv sebahodnotiacich procesov na zvyšovanie kvality práce školy v základných a stredných školách

Štátna školská inšpekcia počas výkonu komplexnej inšpekcie v 64 školách (49 ZŠ, 7 GYM a 8 SOŠ) hodnotila aj uplatňovanie autoevalvačných procesov na zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacej činnosti škôl. Riaditelia škôl mali možnosť vyjadriť v dotazníku a v rozhovore svoj postoj k autoevalvácii škôl a pomenovať svoje skúsenosti s jej využívaním v praxi. Ak subjekt systematicky a plánovite sebahodnotiace procesy uplatňoval, ŠŠI to využila ako pozitívnu motiváciu pri hodnotení oblasti **riadenie školy**. Ak autoevalváciu nerealizoval, nijako to neovplyvňovalo hodnotenie tejto oblasti.

Sebahodnotenie považovalo za užitočný nástroj 93,7 % subjektov, 6,1 % riaditeľov ZŠ a 25 % riaditeľov SOŠ sa vyjadrilo, že sebahodnotiace procesy školy sú zbytočnou byrokratickou záťažou bez významného vplyvu na kvalitu školy. Informácie o metódach a nástrojoch na monitorovanie kvality vlastného riadenia školy a edukácie získavali riaditelia na vzdelávaní organizovanom MPC (29,6 %), od zriaďovateľa (29,6 %), ŠPÚ (15,6 %) alebo MŠVVaŠ SR (18,7 %). Riaditelia (najmä GYM a SOŠ) nepovažovali túto podporu za dostatočnú.

Potrebu uskutočňovať zmeny v systéme fungovania školy vyjadrilo 5 riaditeľov ZŠ (10,2 %), 2 SOŠ (25 %) a 1 GYM (14,3 %), časť z nich aj niektoré procesy autoevalvácie realizovala. Najčastejším používaným nástrojom boli dotazníky. Zistenia z dotazníkov však hlbšie neanalyzovali, zistené problémy neriešili, neprijímali opatrenia. Takmer všetkým subjektom chýbali jasne stanovené kritériá a indikátory kvality, časový plán realizácie sebahodnotenia, či už v oblasti pedagogického riadenia alebo v oblasti VaV. Väčšina škôl však záujem o objektívnu, systematickú a komplexnú autoevalváciu neprejavila.

V oblasti **pedagogického riadenia** realizovali viacerí riaditelia, najmä ZŠ, niektoré z autoevalvačných procesov v praxi, ale skutočnú potrebu uskutočňovať zmeny si uvedomovalo iba 8 riaditeľov škôl (5 ZŠ, 2 SOŠ a 1 GYM). Získané údaje a analýzu výsledkov spätnej väzby však väčšina z nich nedokázala využiť pre účinnejšie regulovanie a nastavenie svojho ďalšieho smerovania.

Z rozhovorov s riaditeľmi škôl vyplynulo, že:

- » v 2 ZŠ si stanovili jednoznačné oblasti a ukazovatele kvality z hľadiska vyučovania a učenia sa ako vnútornú normu, ktorá bola pre nich zrozumiteľná,
- » v 1 ZŠ a v 1 SOŠ sa zamerali na zisťovanie uplatňovania tvorivých foriem riadenia činnosti na vyučovacích hodinách, vhodnej motivácie a vhodného spôsobu hodnotenia žiakov,
- » v 1 ZŠ pravidelne zisťovali kvalitu vzťahov medzi zamestnancami, medzi zamestnancami a manažmentom školy, medzi pedagogickými i odbornými zamestnancami a žiakmi, prijali opatrenia na ich skvalitnenie,
- » v 2 ZŠ, v 2 GYM a v 1 SOŠ priebežne zisťovali problémy, s ktorými sa stretávali ich pedagogickí a odborní zamestnanci a prejavili snahu pomôcť im,
- » v 3 ZŠ a v 1 SOŠ mali vypracovaný systém motivácie zamestnancov vo vzťahu k stanoveným cieľom,
- » v 10 ZŠ, v 4 GYM a v 1 SOŠ boli vnútorné riadiace akty (vydané pokyny, usmernenia, rozhodnutia) manažmentu školy všetkým pedagogickým a odborným zamestnancom jasné a akceptovali ich,
- » v 1 ZŠ a v 1 SOŠ získavali od žiakov, rodičov, absolventov i zamestnávateľov spätnú väzbu, ktorá mala viesť k regulácii procesov vnútri školy; školy však nevedeli preukázať, ako ďalej so získanými informáciami pracovali a ako ich využili,
- » v 2 ZŠ a v 1 SOŠ vyhodnocovali spoluprácu s rodičmi, so zriaďovateľmi a s verejnosťou,

- » v 1 ZŠ deklarovali, že čiastočne vyhodnotili uskutočnené zmeny v systéme pedagogického riadenia a posúdili účinnosť intervenčných opatrení v nadväznosti na zlepšenie školy.

V oblasti **výchovy a vzdelávania** si potrebu uskutočňovať zmeny uvedomovalo tiež len veľmi málo riaditeľov škôl. Iba 9 z nich (6 ZŠ, 2 GYM, 1 SOŠ) realizovali niektoré autoevalvačné procesy v tejto oblasti. Väčšinou ich aktivity súviseli s porovnávaním dosiahnutých výsledkov žiakov v celonárodnom meraní. Výsledky zistení neanalyzovali vždy dôsledne, ak aj prijali opatrenia, neboli väčšinou dostatočne účinné. Identifikáciu silných a slabých stránok každého žiaka na základe kvalitnej pedagogickej diagnostiky nevykonávali ani v jednom GYM a v SOŠ, aj v ZŠ jej význam nedocenili, uplatňovala ju len 1 ZŠ.

Z rozhovorov s riaditeľmi škôl vyplynulo, že:

- » v 6 ZŠ a v 1 SOŠ pravidelne porovnávali dosiahnuté výsledky žiakov v celonárodnom meraní (Testovanie 5, Testovanie 9, EČ MS), niektoré z nich analyzovali a prijímali opatrenia na zlepšenie výsledkov žiakov, opatrenia však neboli vždy dostatočne efektívne,
- » v 1 ZŠ a v 1 GYM vyhodnocovali úrovne funkčnej gramotnosti žiakov (čitateľskej, matematickej, prírodovednej),
- » v 2 ZŠ pravidelne vyhodnocovali už zrealizované školské a medzinárodné programy, projekty, ale chýbalo zhodnotenie ich prínosu v edukácii,
- » v 1 ZŠ a v 2 GYM zisťovali hodnoty a postoje žiakov (zmysel pre spoluprácu, demokratické postoje, ohľaduplnosť, zmysel pre solidaritu a spravodlivosť); školy však nevedeli preukázať, ako so zisteniami ďalej pracovali,
- » v 2 ZŠ sledovali efektívnosť sebahodnotenia a účinnosť intervenčných opatrení v nadväznosti na zlepšenie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu,
- » v 1 ZŠ uskutočňovali pedagogickú diagnostiku žiakov, ktorá im umožňovala identifikovať silné a slabé stránky žiaka a prejavili snahu nastaviť vzdelávacie stratégie na základe jej výsledkov,
- » v 1 ZŠ a v 1 SOŠ priebežne vyhodnocovali vzdelávacie výsledky žiakov so ŠVVP, niekde prijímali aj opatrenia na ich zlepšenie,
- » v 2 ZŠ sledovali rozdiely v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi úspešnými a menej úspešnými žiakmi,
- » v 1 ZŠ sledovali rozdiely v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi žiakmi zo štandardného prostredia a z menej podnetného prostredia,
- » v žiadnej zo škôl sa nezaoberali rozdielmi v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi chlapcami a dievčatami.

Na základe uvedených zistení je možné konštatovať, že aj keď riaditelia škôl považovali proces sebahodnotenia za účinný nástroj na zlepšovanie kvality školy, plánované a systematické sebahodnotenie škôl nevykonávali. Z výsledkov dotazníkov síce vedeli identifikovať problémy v niektorých oblastiach, silné a slabé stránky, ale len veľmi málo ich dokázali využiť na nastavenie procesov smerujúcich k zlepšeniu. Zo 64 sledovaných škôl 2 ZŠ (3,1 %) mali formálne vypracovaný časový plán a stanovené kritériá autoevalvačného procesu. Vedúci PZ uviedli, že systematické sebahodnotenie neuskutočňujú najmä z dôvodu nedostatku informácií o tejto oblasti, absencie pomoci od iných inštitúcií, vysokej personálnej zaťaženia a aj pre nezáujem a odmietavý postoj zamestnancov.

Štátna školská inšpekcia bude naďalej vyvíjať tlak na zvyšovanie kvality riadenia škôl a na kvalitu VaV, pričom svojou činnosťou bude školy motivovať k tomu, aby sa autoevalvácia stala ich prirodzenou súčasťou.



## 8. Výrazne pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zlepšenie

### 8.1 Materské školy

#### Pozitívne zistenia

- » vzájomná podpora, spolupráca, dobré vzťahy osôb zúčastnených pri výchove a vzdelávaní,
- » informačný systém,
- » kvalita vypracovania ŠkVP a školského poriadku,
- » zabezpečenie alternatívnej stravy deťom, ktorých zdravotný stav si to vyžadoval,
- » angažovanie sa škôl pri plnení úloh NAPPO.

#### Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- » uplatňovanie procesov sebahodnotenia ako autoregulačného mechanizmu vlastnej pedagogickej práce,
- » doplnenie personálnej štruktúry v MŠ, ktoré vzdelávajú deti so ŠVVP, deti na jazykovo zmiešanom území, deti z MRK o učiteľov, pedagogických asistentov, odborných zamestnancov ovládajúcich aj rómsky jazyk,
- » zabezpečenie predprimárneho vzdelávania príslušným počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triedach s celodennou výchovou a vzdelávaním,
- » uplatňovanie funkcií poradných orgánov smerujúcich k efektívnemu podieľaniu sa na pedagogickom riadení a skvalitňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti aplikovaním skúseností pedagogických zamestnancov z rôznych foriem vzdelávania,
- » prijímanie opatrení k zisteným nedostatkom a kontrolovanie ich akceptovania vzhľadom na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania,
- » uplatňovanie efektívnych stratégií, spôsobov, postupov, metód, zásad a foriem výchovy a vzdelávania,
- » akceptovanie usmernení metodík a metodických príručiek,
- » rešpektovanie individuality (výchovno-vzdelávacích potrieb, rozvojovej a výkonovej úrovne, momentálnych dispozícií), učebného štýlu a autonómie dieťaťa,
- » aplikovanie hry ako základného výchovno-vzdelávacieho prostriedku aktivizácie detí k učeniu sa (zohľadňujúc základný rámec kľúčových kompetencií dieťaťa v MŠ),
- » rozvíjanie komunikačných kompetencií detí pochádzajúcich z rozdielneho jazykového prostredia,
- » eliminovanie výraznej dominancie učiteľov, striktného určovania možností postupov a riešení úloh, preťažovania detí,
- » rozvíjanie argumentačnej sebareflexie a sebaaprezentovania sa detí, hodnotenia činností a výkonov iných detí,
- » podporovanie vo výchovno-vzdelávacej činnosti:
  - » aktivity, fantázie, predstavivosti a kreativity,
  - » prepájania a konfrontovania učiva, reality s príkladmi zo života, s fikciou a virtuálnym svetom,
  - » vedenia detí k dokončeniu činnosti,
  - » účinného využívania adekvátnych učebných pomôcok,
  - » grafomotorických predpokladov písania,

- » zadávania jednoznačných inštrukcií a motivačných podnetov,
- » poskytovania korekčnej spätnej väzby,
- » uplatňovania pochvaly, kritického zhodnotenia a povzbudenia pri záverečnom hodnotení,
- » pohybovej gramotnosti detí (dimenzovanie cvičenia s primeraným počtom cvikov vzhľadom na ich fyzickú náročnosť a rovnomerné zaťaženie/precvičenie jednotlivých svalových skupín; cielené zameranie pozornosti učiteliek na dodržiavanie správnej techniky požadovaných pohybov, ich dôsledné korigovanie s cieľom maximalizovať zdravotnú a fyziologickú účinnosť jednotlivých cvičení; uplatňovanie pedagogickej, rekreačnej a zdravotnej funkcie pobytu vonku cieleným rozvíjaním PohG detí),
- » debariérizácia priestorov MŠ,
- » priestorové a materiálno-technické vybavenie niektorých škôl.

## 8.2 Základné školy

### Výrazne pozitívne zistenia

- » vytváranie príležitostí k napĺňaniu záľub a potrieb žiakov prostredníctvom ponuky záujmových útvarov, mimoškolských aktivít, súťaží a predmetových olympiád.

### Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- » zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacej činnosti školy prostredníctvom autoevalvácie,
- » uskutočňovanie výchovy a vzdelávania v súlade so ŠVP prostredníctvom vypracovaných ŠkVP a zabezpečenie plnenia stanovených vlastných špecifických cieľov,
- » vytváranie podmienok pre zavádzanie inkluzívneho vzdelávania a pre pôsobenie odborného inkluzívneho tímu zabezpečením paralelných podporných profesií (školský špeciálny pedagóg a školský psychológ),
- » vytváranie podmienok pre výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP rešpektovaním ich špecifických potrieb, uplatňovaním špeciálnopedagogických intervencií,
- » vytváranie podmienok pre vzdelávanie žiakov – cudzincov nastavením individuálnej cesty rozvíjania jazykových kompetencií každého žiaka – cudzinca s problémami vo zvládaní jazyka a ich modifikovaním podľa miery prekonávania jazykovej bariéry,
- » poskytovanie výchovného poradenstva cielené zameraného na prácu so všetkými žiakmi, na odstraňovanie ich neúspechov vo vzdelávaní, na vytváranie vzájomne optimálnych vzťahov v triednych kolektívoch i medzi učiteľmi a žiakmi,
- » vypracovanie samostatnej vízie a stratégie kariérového poradenstva a poskytovanie pomoci jednotlivcom pri stanovovaní realistických vzdelávacích a profesionálnych cieľov a podpory žiakom, ktorým vo zvýšenej miere hrozí riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky,
- » vypracovanie a poskytovanie komplexného systému preventívnych opatrení zameraných na predchádzanie a znižovanie výskytu rizikového správania žiakov, na identifikovanie príznakov šikanovania,
- » zabezpečenie odbornosti vyučovania na prvom stupni v predmete INF a na druhom stupni v predmetoch INF, OBN, FYZ, THD, ETV,
- » zvyšovanie odborných a profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov aj v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiakov, rešpektovania prirodzenej dôstojnosti a zásad rovnakého zaobchádzania,
- » zefektívnenie činnosti poradných orgánov a ich participovanie na riadiacich procesoch školy; vypracovanie systému riešenia problematiky menej úspešných žiakov vo vzdelávaní a analyzovania príčin zhoršenia výchovno-vzdelávacích výsledkov všetkých žiakov,

- » vyhotovenie a realizovanie systému premyslenej a transparentnej vnútornej kontroly a hodnotenia zameranej na všetky oblasti výchovno-vzdelávacej činnosti s dôrazom na rozvíjanie kľúčových kompetencií a funkčnej gramotnosti žiakov,
- » vytváranie priaznivej klímy a kultúry školy realizovaním aktivít významne ovplyvňujúcich osobnostný rozvoj žiakov a budovaním partnerských vzťahov so zákonnými zástupcami s dôrazom na posilňovanie vzájomnej dôvery a spolupráce,
- » formovanie podnetného a bezpečného prostredia škôl prispôsobovaním vzdelávacieho prostredia ohrozeným skupinám žiakov,
- » ustanovenie žiackej školskej rady a participovanie pri tvorbe školského poriadku a riešení výchovných problémov spolužiakov,
- » zabezpečenie priestorových a materiálo-technických podmienok zriadením odborných učební a ich materiálo-technického vybavenia; vybudovanie bezbariérových priestorov.

### 8.3 Stredné školy

#### Výrazne pozitívne zistenia

- » podporovanie záujmov žiakov v oblasti ich osobnostného a profesijného rozvoja i sociálnych vzťahov s rovesníkmi prostredníctvom školských a mimoškolských aktivít v zhode so stanovenými cieľmi v ŠkVP,
- » nahradzovanie nedostatku aktuálnych odborných učebníc tvorbou interných odborných textov z vhodných zdrojov z internetu a z rôznych publikácií, ich sprístupňovanie žiakom v elektronickej podobe.

#### Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- » sledovanie a vyhodnocovanie plnenia nastavených strategických cieľov vzdelávania,
- » uskutočňovanie výchovy a vzdelávania podľa príslušného ŠVP prostredníctvom ŠkVP (*vyhotovenie učebných plánov korešpondujúcich s RUP príslušných ŠVP, rozpracovanie učebných osnov predmetov v rozsahu vzdelávacích štandardov*),
- » uplatňovanie komplexného a efektívneho vnútorného systému kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov ako východiska pre zvyšovanie kvality ich pedagogickej činnosti.
- » pravidelné vykonávanie vnútornej kontroly zameranej na učenie sa žiakov v komparácii s vyučovaním učiteľa,
- » realizovanie plánovanej autoevalvácie ako užitočného nástroja na zvyšovanie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu,
- » plnenie delegovaných kompetencií príslušných predmetových komisií v oblasti cieľavedomej systematickej podpory menej úspešných žiakov vo vzdelávaní,
- » zapracovanie obsahu Národného štandardu finančnej gramotnosti do ŠkVP a následne do edukačného procesu,
- » podnecovanie žiakov k úvahe nad vlastným procesom učenia sa s cieľom prebrať zodpovednosť za vlastné učebné výsledky a zlepšenie kvality vlastnej práce,
- » využívanie metód a foriem výučby smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov, k podpore ich tvorivosti a iniciatívnosti pri získavaní poznatkov
- » uplatňovanie výchovno-vzdelávacích intervencií v edukácii podporujúcich priaznivú učebnú klímu, poskytujúcich žiakom pocit istoty a psychického bezpečia,
- » vytváranie optimálneho vzdelávacieho prostredia pre žiakov na teoretickom vzdelávaní rešpektovaním stanovenej organizácie vyučovania,

- » zaistenie bezpečného a hygienicky vhodného prostredia v školských dielňach počas praktickej prípravy,
- » poskytnutie priestoru žiakom na rozhodovacích procesoch v oblasti výchovy a vzdelávania prostredníctvom žiackej školskej rady,
- » zabezpečenie materiálneho a prístrojového vybavenia učebných priestorov pre vyučovanie predmetov odborného vzdelávania v súlade s normatívmi,
- » sledovanie aplikácie inovatívnych vyučovacích metód jednotlivých pedagógov do edukácie na základe absolvovaného externého vzdelávania a v nadväznosti na zvyšovanie úrovne výučby.

#### **8.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie**

##### **Oblasti vyžadujúce zlepšenie**

- » prijímanie žiakov do ŠZŠ až po diagnostických vyšetreniach (psychologických a špeciálno-pedagogických) so stanovením diagnózy mentálne postihnutie ako východisko pre zabezpečenie adekvátnych podmienok výchovy a vzdelávania,
- » zapracovanie osobitostí a podmienok výchovy a vzdelávania žiakov z MRK do ŠkVP,
- » skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu zamestnaním pedagogických asistentov pre žiakov z MRK ovládajúcich rómsky jazyk, prípadne ovládajúci dialekt miestnej komunity,
- » vytvorenie podmienok na vyučovanie telesnej a športovej výchovy z dôvodu chýbajúcich telocviční,
- » vytvorenie podmienok pre pracovné vyučovanie z dôvodu chýbajúcich školských kuchyniek,
- » vytvorenie podmienok pre zabezpečenie stravovania žiakov z dôvodu nedostatku školských jedální,
- » zabezpečenie podmienok pre systém celodennej starostlivosti žiakov,
- » využívanie príkladov dobrej praxe pri eliminovaní záškoláctva a zapájanie zákonných zástupcov žiakov z MRK,
- » šandardizovanie diagnostického procesu pri posudzovaní mentálneho postihnutia (vrátane rediagnostického vyšetrenia) tak, aby diagnostický proces smeroval skôr k nastaveniu podporných opatrení nezávisle od toho, či budú uplatňované v prúde špeciálneho školstva alebo v bežnom prúde,
- » zabezpečenie kontrolnej činnosti riaditeľov zariadení výchovného poradenstva a prevencie vo vzťahu k výstupným správam z diagnostických vyšetrení,
- » výber a aplikovanie relevantných psychodiagnostických metód v odborných vyšetreniach,
- » vypracovanie diagnostických správ (zamerané na posúdenie silných a slabých stránok v zmysle prediktorov ich ďalšieho vzdelávania a oblastí vyžadujúcich cieľenú stimuláciu, na konkrétne pedagogické postupy, ktoré by pomohli žiakom zvládať nároky školy),
- » zabezpečenie realizácie rediagnostických vyšetrení žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky, so zameraním na pregnantné stanovenie podporných opatrení s cieľom maximálne využiť potenciál žiaka,
- » vedenie odbornej dokumentácie žiakov (úplnosť, jednotnosť, efektívnosť, prehľadnosť) a evidovanie platnosti správ z odborných vyšetrení žiakov, následné zabezpečenie rediagnostických vyšetrení,
- » zabezpečenie zariadení výchovného poradenstva a prevencie odbornými zamestnancami (psychológovia, špeciálni pedagógovia, logopédi, sociálni pracovníci a iní odborní zamestnanci),
- » odstraňovanie stavebných bariér pre žiakov s obmedzenou schopnosťou pohybu i orientácie.

## 9. Podnety, odporúčania a upozornenia

### 9.1 Materské školy

#### Riaditeľom škôl

- » nastaviť jednoznačné pravidlá fungovania predprimárneho vzdelávania v zmysle právnych predpisov, ktoré sa premietnu do komplexne vypracovaného ŠkVP a školského poriadku,
- » uplatňovať pri prijímaní detí do MŠ, okrem kritérií určených zákonom, aj ďalšie legitímne podmienky, ktoré posilnia objektivitu prijímacieho konania,
- » zabezpečiť (v spolupráci so zriaďovateľom) predprimárne vzdelávanie príslušným počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triedach s celodennou výchovou a vzdelávaním,
- » zabezpečiť adekvátne pedagogické riadenie v MŠ vymenovaním zástupcu riaditeľa pre MŠ v ZŠ s MŠ,
- » spolupracovať so zriaďovateľom na zabezpečení inkluzívnych tímov (pedagogický asistent, školský špeciálny pedagóg) pre predprimárne vzdelávanie detí so ŠVVP,
- » dopĺňať personálnu štruktúru MŠ, ktoré vzdelávajú deti z MRK, o učiteľov, pedagogických asistentov, odborných zamestnancov ovládajúcich aj rómsky jazyk,
- » zintenzívniť informovanie zákonných zástupcov detí so ŠVVP o možnostiach spolupráce s CPPP a P, CŠPP,
- » zapájať zákonných zástupcov všetkých detí do komunitných aktivít školy podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní detí so ŠVVP, detí z MRK, detí cudzincov,
- » orientovať riadiacu činnosť na strategické usmerňovanie procesu výchovy a vzdelávania, využívať pritom najmä potenciál vlastných poradných orgánov dôsledným uplatňovaním ich kontrolno-hodnotiacej a odborno-metodickej funkcie,
- » podporovať profesijný rozvoj učiteľov v oblasti výchovy a vzdelávania detí so ŠVVP,
- » kontrolovať a hodnotiť pravidelne, dôsledne a adresne vyučovacie postupy učiteľov s dôrazom na rovnomerné rozvíjanie elementárnych kľúčových kompetencií detí,
- » venovať pozornosť:
  - » uplatňovaniu efektívnych stratégií, spôsobov, metód, zásad a foriem výchovy a vzdelávania,
  - » rešpektovaniu individuality, učebného štýlu a autonómie dieťaťa,
  - » aplikovaniu hry ako základného výchovno-vzdelávacieho prostriedku aktivizácie detí k učeniu sa,
  - » rozvíjanie komunikačných kompetencií detí v štátnom jazyku,
  - » podporovaniu grafomotorických predpokladov písania, fyziologickej/zdravotnej účinnosti cvičení a pohybových aktivít,
  - » poskytovaní pozitívnej a korekčnej spätnej väzby,
  - » zdôvodňovaniu a kombinovaniu účinnej pochvaly, kritického zhodnotenia a povzbudení detí pri záverečnom hodnotení,
  - » napomáhaniu sebareflexii a sebareprezentovaniu sa detí, hodnoteniu činností a výkonov iných detí,
  - » akceptovaniu usmernení metodík a metodických príručiek,
  - » aplikovaniu skúseností učiteľov zo vzdelávania,
- » prijímať opatrenia k zisteným nedostatkom a kontrolovať ich akceptovanie vzhľadom na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania,



- » uplatňovať procesy sebahodnotenia ako autoregulačného mechanizmu vlastnej pedagogickej práce,
- » inovovať (v spolupráci so zriaďovateľom) materiálno-technické vybavenie MŠ,
- » debarierizovať (v spolupráci so zriaďovateľom) priestory MŠ vzhľadom na bezproblémovú mobilitu detí, zamestnancov, zákonných zástupcov.

### **Zriaďovateľom**

- » zabezpečiť stanovený počet učiteľov striedajúcich sa v dvoch zmenách v triedach s celodennou výchovou a vzdelávaním,
- » zabezpečiť výchovno-vzdelávaciu činnosť pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky,
- » menovať do funkcie vedúcich pedagogických zamestnancov spĺňajúcich zákonom stanovené požiadavky na výkon riadiacej funkcie,
- » podporovať v školách, ktoré predprimárne vzdelávajú deti z MRK, zamestnávanie učiteľov a pedagogických asistentov ovládajúcich rómsky jazyk,
- » vytvárať podmienky pre zriadenie a činnosť odborných inkluzívnych tímov v MŠ,
- » podporovať profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov,
- » spolupracovať so školami pri rekonštrukcii a revitalizácii školských budov a areálov; zabezpečiť bezbariérové úpravy priestorov MŠ,
- » zabezpečiť v spolupráci s riaditeľmi škôl primerané priestorové a materiálno-technické vybavenie škôl v súlade s požiadavkami ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v MŠ.

### **Metodicko-pedagogickému centru**

- » zamerať vzdelávanie na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacej činnosti uplatňovaním aktivizujúcich, participatívnych a inovačných metód,
- » zamerať vzdelávanie na podporu motorického učenia a efektívne vyučovacie postupy pri rozvíjaní pohybovej gramotnosti detí,
- » orientovať vzdelávanie na podporu zdravého životného štýlu a zdravého prostredia v MŠ ako prevencie obezity,
- » orientovať vzdelávanie na činnosť a úlohy poradných orgánov riaditeľa i manažmentu škôl,
- » orientovať vzdelávanie na inkluzívne vzdelávanie a personalizáciu edukácie,
- » zamerať vzdelávanie na prezentovanie spôsobov a foriem autoevalvácie s cieľom motivovať vedúcich pedagogických zamestnancov a učiteľov k skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti.

### **Štátnemu pedagogickému ústavu**

- » vypracovať metodiku podpory a rozvíjania pohybovej gramotnosti detí v MŠ.

### **Centráum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centráum špeciálnopedagogického poradenstva**

- » zdefinovať jednoznačne odporúčania týkajúce sa podpory výchovy a vzdelávania detí vzhľadom na charakter ich ŠVVP a optimalizáciu ich osobnostného a vzdelávacieho progresu,
- » spolupracovať so školami, ktoré predprimárne vzdelávajú deti so ŠVVP, poskytovaním stáleho poradenského servisu a priebežnými supervíznymi stretnutiami s pedagogickými zamestnancami,
- » participovať s pedagogickými zamestnancami MŠ na vypracovaní stimulačných a rozvíjajúcich programov pre deti zo SZP s odloženou povinnou školskou dochádzkou s cieľom dosiahnuť ich postupný progres a školskú spôsobilosť.

**Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR**

- » vytvoriť efektívny systém prípravy pedagogických zamestnancov MŠ na takú výchovu a vzdelávanie detí s rôznorodými charakteristikami, v ktorej sa budú výrazne uplatňovať inkluzívne princípy,
- » vytvárať v MŠ podmienky pre vznik inkluzívnych tímov, ktoré by boli nápomocné pri vzdelávaní detí so ŠVVP.

**9.2 Základné školy****Riaditeľom škôl**

- » vykonávať autoevalváciu školy; vyhodnocovať a využiť jej výstupy ako základné prvky pre plánovanie riadenia, skvalitňovanie procesov výchovy a vzdelávania,
- » venovať pozornosť komplexnému vyhotoveniu ŠkVP; stanoviť ciele výchovy a vzdelávania v súlade s personálnymi, priestorovými a materiálno-technickými podmienkami školy a s ohľadom na sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká vzdelávaných žiakov; zamerať pozornosť na spracovanie učebných plánov a rozpracovanie učebných osnov v súlade s príslušnými vzdelávacími štandardmi,
- » zacieliť pozornosť na vytváranie podmienok uplatňovania inkluzívneho vzdelávania:
  - » búranie stereotypov, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup k vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde,
  - » pôsobenie odborného tímu zabezpečením požadovaného počtu odborných a pedagogických zamestnancov v záujme vytvorenia podmienok, ktoré zodpovedajú potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu každého žiaka,
- » rešpektovať odporúčania zariadení výchovného poradenstva a prevencie a vytvárať podmienky pre výchovu a vzdelávanie žiakov so ŠVVP:
  - » uplatňovanie IVP pre začlenených žiakov, vrátane žiakov so všeobecným intelektuálnym nadaním, rešpektujúce ich špecifické potreby a uplatňovanie kompenzačných programov pre žiakov zo SZP, z MRK; pravidelné vyhodnocovanie špeciálnopedagogických intervencií v oblasti odstraňovania deficitov žiakov vo vzdelávaní,
  - » vytváranie žiackeho portfólia ako diagnostického nástroja, zdroja informácií o školskom vývine a napredovaní vo vzdelávaní,
  - » zavedenie mentorského programu, rovesníckeho učenia, pomoci starších žiakov mladším,
- » vytvárať podmienky pre vzdelávanie žiakov – cudzincov:
  - » vyučovať slovenský jazyk ako cudzí jazyk, prispôbiť obsah vyučovania aktuálnej jazykovej úrovni žiaka na základe posúdenia a výsledku jeho pedagogickej diagnostiky,
- » vypracovať stratégiu rozvíjania prírodovednej gramotnosti a jej ciele implementovať do obsahu učiva v učebných osnovách prírodovedných predmetov:
  - » zaraďovať do vyučovania v rámci vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* také vyučovacie stratégie, ktoré pomôžu odstraňovať u žiakov ich mylné predstavy o pojmoch, teóriách a zákonitostiach spojených so svetom prírody,
  - » zvýšiť v edukácii prírodovedných predmetov mieru rozvíjania konceptuálnych, procedurálnych i metakognitívnych poznatkov,
  - » podnecovať záujem žiakov o získavanie nových poznatkov vlastnou činnosťou, praktickou skúsenosťou a prostredníctvom zážitku; umožňovať im vo vyššej miere uskutočňovať bádateľské aktivity, experimenty a participovať na demonštračných pokusoch,

- » podporovať rozvoj prírodovednej gramotnosti zapojením žiakov do prírodovedne orientovaných záujmových útvarov,
- » zefektívniť systém poskytovania výchovného poradenstva a prevencie vzájomným obsahovým prepojením a kooperáciou všetkých jeho zložiek; vypracovať samostatný strategický plán výchovného poradcu cielene zameraného na pomoc pri riešení výchovných problémov žiakov a eliminovaní bariér v učení menej úspešných žiakov, vrátane žiakov z rizikových skupín:
  - » vypracovať, uplatňovať a vyhodnocovať účinnosť komplexného systému včasného varovania o rizikových skupinách žiakov,
  - » poskytovať podporu a pomoc pri prekonávaní prekážok vytvorených vzdelávacím systémom ohrozeným skupinám žiakov, prispôbiť vyučovanie potrebám jednotlivcov posilnením individuálnych učebných prístupov,
- » ustanoviť v školách samostatnú funkciu kariérového poradcu; vypracovať strategický plán kariérového poradenstva s osobitným zreteľom na jeho permanentnú a cielene zabezpečenú realizáciu už od ročníkov primárneho vzdelávania:
  - » ponúkať testovanie zamerané na zisťovanie predpokladov pre budúce štúdium všetkým žiakom s cieľom poskytnúť im nové informácie, ktoré môžu ich rozhodnutie ovplyvniť,
  - » odborný servis zamerať osobitne na posilnenie poradenstva a podpory pri voľbe ďalšieho štúdia skupín žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozí riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky; identifikovať špecifiká ich kariérového vývinu,
  - » voliť a aplikovať vhodné poradenské intervencie vo vzťahu k individuálnym schopnostiam, potrebám a vzdelávacím problémom každého žiaka,
  - » zintenzívniť v súvislosti s požiadavkami trhu práce spoluprácu so zamestnávateľmi, SŠ, s ÚPSVaR SR s cieľom vzbudiť záujem žiakov o duálne vzdelávanie v študijných i učebných odboroch SŠ,
  - » zefektívniť kooperáciu rodiny a školy s cieľom zvýšiť motiváciu žiakov dokončiť nižšie stredné vzdelávanie,
- » venovať pozornosť zabezpečeniu odbornosti vyučovania v predmetoch INF, OBN, FYZ, THD, ETV,
- » zabezpečiť systematický profesijný rozvoj a vzdelávanie pedagogických zamestnancov:
  - » zamerať ich pozornosť na vzdelávanie v oblasti uplatňovania efektívnych stratégií vyučovacieho procesu, riešenia výchovných a vzdelávacích problémov každého žiaka s cieľom eliminovať jeho vzdelávacie neúspechy a na využívanie hodnotenia výkonu žiaka ako významnej spätnej väzby,
- » využívať odbornú pomoc poradných orgánov delegovaním kompetencií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania:
  - » podnecovať metodické orgány k analýze vyučovacích výsledkov žiakov, vrátane menej úspešných žiakov; prijímať konkrétne opatrenia zamerané na elimináciu ich neúspechov vo vzdelávaní; kontrolovať plnenie a vyhodnocovať účinnosť opatrení,
  - » zapájať pedagogických asistentov do činností metodických orgánov,
  - » podporovať interné vzdelávanie, vzájomnú výmenu skúseností a príkladov dobrej praxe,
- » podporovať vytváranie priaznivej klímy a kultúry školy:
  - » vytvárať hodnotovo orientované prostredie školy, v ktorom prevláda komunikácia, pozitívne interpersonálne vzťahy bez segregáčnych prejavov,

- » podnecovať pedagógov k cieľavedomejšiemu spoznávaniu osobnosti žiaka, jeho záľub a spôsobu trávenia voľného času v záujme formovania vývinu jeho osobnosti,
- » budovať systematicky partnerské vzťahy so zákonnými zástupcami s dôrazom na posilňovanie vzájomnej dôvery a spolupráce; kooperovať so vzdelávacími inštitúciami, neziskovými organizáciami,
- » podporovať vytváranie bezpečného a podnetného prostredia pre každého žiaka:
  - » viesť žiakov k uvedomelému rešpektovaniu nastavených pravidiel v školskom poriadku,
  - » realizovať celoplošný monitoring využívaním rôznorodých diagnostických nástrojov zameraných na odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania s cieľom prijímať účinné opatrenia na ich elimináciu,
- » zabezpečiť ustanovenie a efektívne fungovanie ŽŠR a prostredníctvom nej umožniť všetkým žiakom participovať na tvorbe a úprave školského poriadku, dôležitých školských dokumentov,
- » zamerať systém vnútornej školskej kontroly vo výchove a vzdelávaní na uplatňovanie efektívnych stratégií učenia sa pri rozvíjaní kľúčových kompetencií žiakov:
  - » zadávanie úloh, ktoré cielene vedú k hodnoteniu, k tvorbe úsudkov, úvah a postupov, k vyšším formám myslenia,
  - » vedenie kritického dialógu a poskytovanie príležitostí žiakom argumentovať, vyjadrovať názory, postoje,
  - » uplatňovanie činnostného učenia, získavanie a spracovávanie informácií prostredníctvom IKT,
  - » zaraďovanie kooperatívnych foriem práce,
  - » optimalizovanie učebnej záťaže každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby,
  - » poskytovanie spätnej väzby žiakom o ich výkonoch a informácií o spôsoboch ich ďalšieho rozvoja; povzbudzovanie žiakov k sebahodnoteniu a ich podporovanie pri prekonávaní neúspechu,
- » zabezpečiť celodenný výchovný systém pre žiakov zo SZP a z MRK; vytvárať podmienky na realizáciu akceleračných programov v motivujúcom školskom prostredí a umožniť im zmysluplné trávenie voľného času,
- » dobudovať v spolupráci so zriaďovateľmi základné učebné priestory, materiálno-technické vybavenie; pri revitalizovaní školských budov vytvárať bezbariérové prostredie.

### Metodicko-pedagogickému centru

- » aktualizovať ponuku vzdelávacích aktivít pre vedúcich a pedagogických zamestnancov zameranú na prezentovanie spôsobov a foriem autoevalvácie a inkluzívneho vzdelávania,
- » organizovať pre vedúcich metodických orgánov vzdelávanie zamerané na efektívne plnenie ich funkcií vo výchovno-vzdelávacom procese,
- » realizovať vzdelávanie pedagogických zamestnancov orientované na prácu s ohrozenými skupinami žiakov,
- » rozšíriť ponuku vzdelávacích programov zameraných na uplatňovanie aktivizujúcich, participatívnych metód a inovačných programov s dôrazom na uplatňovanie kooperatívnych činností, na rozvíjanie kritického myslenia a tvorivosti, na personalizáciu edukácie, na aktívne činnostné učenie, na formovanie pozitívneho vzťahu k prírodovedným predmetom, na rozvíjanie pedagogických spôsobilostí učiteľov vo výchove k ľudským právam,
- » organizovať sociálno-psychologický výcvik pre výchovných a kariérových poradcov so zameraním na osvojovanie si sociálnych zručností pri priamej poradenskej práci so žiakmi a ich zákonnými zástupcami,

- » zaradiť do ponuky vzdelávanie zamerané na metodiku výučby slovenského jazyka ako cudzieho pre žiakov – cudzincov.

### **Zriaďovateľom**

- » podieľať sa na vytváraní podmienok pre zriadenie a činnosť odborných inkluzívnych tímov v školách (zabezpečenie potrebného počtu školských špeciálnych pedagógov, pedagogických asistentov a odborných zamestnancov) vzhľadom na počet a štruktúru žiakov z rizikových skupín (ZZ, SZP, MRK, žiaci – cudzinci a menej úspešní žiaci vo vzdelávaní),
- » poskytovať dostatok finančných prostriedkov na podporu skvalitňovania služieb školy v oblasti kariérového poradenstva,
- » podieľať sa na vytváraní priestorových a materiálno-technických podmienok škôl pre bádateľské a experimentálne vyučovanie obsahu vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*,
- » budovať v spolupráci s miestnymi samosprávami komunitné centrá pre žiakov z MRK s cieľom poskytovania pomoci pri príprave na školské vyučovanie, zmysluplného trávenia voľného času i primárnej prevencie zameranej na riešenie sociálno-patologických javov,
- » spolupracovať so školami pri revitalizácii školských budov, vytvárať bezbariérové prostredie, skvalitňovať ich priestorové podmienky a materiálno-technické vybavenie.

### **Štátnemu pedagogickému ústavu**

- » vytvoriť databázu metodických a didaktických materiálov na podporu vzdelávania žiakov – cudzincov.

### **Štátnemu inštitútu odborného vzdelávania**

- » zintenzívniť metodickú pomoc a rozšíriť ponuku vzdelávacích aktivít súvisiacich s kariérovým poradenstvom pre ZŠ,
- » spolupracovať so vzdelávacími inštitúciami pri vytváraní edukačných programov pre kontinuálne vzdelávanie kariérového poradcu.

### **Centru pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie**

- » naďalej realizovať programy zamerané na kariérové poradenstvo,
- » poskytovať školám i zákonným zástupcom informácie o výsledku diagnostiky profesijnej orientácie žiaka,
- » zintenzívniť podporu a pomoc školám vzdelávajúcich žiakov so ZZ, zo SZP, z MRK, u ktorých je zvýšené riziko predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky v oblasti kariérového vývinu a profesionálnej orientácie.

### **Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie**

- » zamerať prípravu a vzdelávanie odborných zamestnancov poradenských centier na rozvíjanie ich kompetencií potrebných pri práci so žiakmi – cudzincami,
- » pripraviť vhodné diagnostické nástroje a postupy rešpektujúce jazykovú a kultúrnu odlišnosť žiakov – cudzincov.

### **Národnému ústavu certifikovaných meraní vzdelávania**

- » vytvoriť štandardizované testy na posúdenie jazykovej úrovne žiakov – cudzincov,
- » stanoviť v pokynoch pre školských koordinátorov povinnosť archivovať v škole spolu s kópiami odpovedových hárkov aj zasadacie poriadky žiakov z dôvodu prípadnej kontroly objektívnosti testovania.

### **Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny SR**

- » 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/škole.

#### **Odborom školstva okresného úradu v sídle kraja**

- » zefektívniť komunikáciu so základnými školami, poskytovať metodickú pomoc riaditeľom potrebnú pre zabezpečenie náležitostí týkajúcich sa organizácie jednotlivých druhov kurzov štátneho jazyka pre žiakov – cudzincov a zabezpečiť zjednodušenie administratívnych úkonov potrebných pre ich organizáciu.

#### **Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR**

- » zvýšiť rovnosť šancí na kvalitné vzdelávanie všetkých žiakov vytváraním podmienok pre prekonávanie vplyvu sociálno-ekonomického a kultúrneho prostredia, pre formovanie inkluzívnych tímov v školách, ktoré budú zabezpečovať špeciálnopedagogickú podporu integrovaným žiakom a všetkým žiakom bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk a kultúru, vrátane požadovaného počtu pedagogických asistentov,
- » upraviť § 94 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) nasledovne: *V základných školách a stredných školách, ktoré nie sú špeciálnou školou, pôsobí inkluzívny tím – školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd, pedagogický asistent, ak vzdelávajú viac ako 20 žiakov so ŠVVP.*
- » zaviesť nárokovateľný systém podporných opatrení pre jednotlivé skupiny žiakov so ŠVVP,
- » upraviť podmienky hodnotenia a klasifikácie žiakov nultého ročníka (dovtedy, kým nebude zrušený alebo transformovaný do inej podoby) a minimálne 1. a 2. ročníka prvého stupňa tak, aby nebolo možné tieto ročníky opakovať,
- » iniciovať, aby pedagogické fakulty univerzít do svojich študijných programov zaradili vzdelávanie pre budúcich učiteľov v oblasti inkluzívneho vzdelávania všetkých žiakov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, zdravotné postihnutie i kultúru a zaradili túto oblasť aj do ich pedagogickej praxe,
- » nastaviť systém financovania škôl tak, aby v ňom boli zohľadnené zvýšené náklady na vzdelávanie žiakov – cudzincov (z dôvodu potreby zabezpečenia špecifickej edukačnej podpory aj mimo vyučovania),
- » vytvárať podmienky pre zabezpečenie asistentov pre žiakov – cudzincov na základe ich osobitých výchovno-vzdelávacích potrieb,
- » upraviť podmienky pre finančné zabezpečenie kurzov štátneho jazyka pre každého žiaka – cudzinca, vrátane detí s občianstvom SR, žijúcich v zahraničí a pochádzajúcich z cudzojazyčného rodinného prostredia, ktoré neovládajú slovenský jazyk,
- » rozšíriť ponuku učebníc a učebných pomôcok pre vzdelávanie žiakov – cudzincov,
- » vytvoriť webový portál zameraný na poskytovanie komplexných informácií pre školy, rodičov cudzincov, deti cudzincov súvisiaci so vzdelávaním v SR,
- » iniciovať v spolupráci s pedagogickými fakultami univerzít vytvorenie nového študijného programu, prípadne do obsahu súčasného študijného odboru začleniť obsah orientovaný na učiteľstvo slovenského jazyka ako cudzieho jazyka,
- » prehodnotiť v metodických pokynoch na hodnotenie žiakov ZŠ hodnotenie žiakov – cudzincov (žiakovi s odlišným materinským jazykom uvádzať namiesto klasifikačného stupňa alebo slovného hodnotenia z vyučovacieho jazyka počas štyroch hodnotiacich období od nástupu do školy slovo absolvoval alebo slovné hodnotenie, z ktorého bude zrejмый pokrok žiaka a dosiahnuté kompetencie),

- » zabezpečiť dostupnosť služieb a iných podporných opatrení (poskytovanie špeciálno-pedagogickej podpory) vedúcich k postupnému eliminovaniu jazykových/edukačných bariér smerujúcich k bezproblémovému zaradeniu žiakov – cudzincov (vrátane žiakov migrantov a s migrantským pôvodom) do edukačného procesu, ktoré by im pomohli prekonať vzdelávacie problémy, a tým eliminovať faktory vedúce k predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky tejto skupiny žiakov, ktorej takéto riziko hrozí,
- » iniciovať zriadenie centier podpory pre vzdelávanie žiakov – cudzincov v záujme sprostredkovania služieb ich zákonným zástupcom a pomoci školám pri adaptácii žiakov na nové školské a kultúrne prostredie i skvalitnenie edukácie,
- » znížiť počet hodín priamej výchovnej činnosti (základný úväzok) výchovného poradcu i kariérového poradcu,
- » inovovať zásadným spôsobom kurikulum vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* tak, aby bolo nevyhnutné orientovať vzdelávanie na pochopenie zákonitostí prírodného prostredia a jeho vplyvu na ľudskú spoločnosť, čo nevyhnutne bude znamenať odmietnutie izolovaného predmetového vzdelávania a tomuto cieľu prispôbiť aj širokú škálu učebných materiálov,
- » zlepšovať prístup znevýhodnených skupín k vzdelávaniu a zároveň skvalitniť celý proces ich vzdelávania vytváraním aj finančných podmienok, ktorými by sa zabezpečil ich prístup k aktivitám vyžadujúcich si finančné zdroje,
- » hľadať možnosti novej koncepcie výchovy a vzdelávania, založenej na ideí žiaka, ktorý spĺňa požiadavky nielen odbornej spôsobilosti, ale aj osobnostný profil občana rešpektujúceho ľudské práva a princípy demokracie.

### 9.3 Stredné školy

#### Riaditeľom škôl

- » zacieliť stratégie riadenia na kvalitu výchovy a vzdelávania – orientovať strategické ciele vzdelávania na žiaka a zainteresovať všetkých aktérov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní do jednotného postupu školy pri dosahovaní stanovených edukačných cieľov,
- » nastaviť zámery vnútorného systému kontroly a hodnotenia s ohľadom na zadefinované stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti v ŠkVP a následne vytvárať predpoklady na zabezpečenie požadovanej úrovne a kvality výchovy a vzdelávania účinne vykonávanou kontrolou ako formou spätnej väzby zameranej na učenie sa žiakov v komparácii s vyučovaním učiteľa,
- » realizovať výchovu a vzdelávanie podľa príslušných ŠVP akceptovaním RUP a vypracovaním učebných osnov v rozsahu vzdelávacích štandardov,
- » podporovať kvalitu školy plánovanými, systematickými sebahodnotiacimi procesmi,
- » vypracovať a uplatňovať efektívne nástroje na zisťovanie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu, pravidelne zovšeobecňovať výsledky kontroly a informovať pedagogických zamestnancov o oblastiach vyžadujúcich si zlepšenie,
- » sledovať v rámci kontrolnej činnosti:
  - » poskytovanie užitočnej spätnej väzby žiakom o ich učení sa uplatňovaním formatívneho hodnotenia,
  - » podnecovanie žiakov k uvedomovaniu si potreby autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,
  - » podporovanie rozvíjania kompetencií k celoživotnému učeniu sa,
  - » podnecovanie žiakov k posudzovaniu svojich i rovesníckych výkonov s cieľom korigovať vlastný proces učenia sa,
  - » dôsledné diferencovanie činností v procese výučby podľa individuálnych potrieb žiakov

- so zámerom podporenia ich iniciatívy a motivovania k podávaniu lepších učebných výsledkov,
- » rozvíjanie kritického myslenia a efektívnej komunikácie využívaním potenciálu preberanej témy na stimulovanie žiakov k vyjadreniu vlastných názorov a hodnotových postojov,
  - » vytváranie príležitostí na riešenie aplikačných, hodnotiacich a tvorivých úloh s cieľom rozvíjať poznávacie kompetencie,
  - » rozvíjanie sociálnych kompetencií zadávaním kooperatívnych úloh, pri ktorých žiaci preberajú spoluzodpovednosť za ich plnenie,
  - » uplatňovanie bádateľsky orientovaného vyučovania,
- » koordinovať zmysluplne činnosť zriadených predmetových komisií a pravidelne vyhodnocovať plnenie ich delegovaných kompetencií v oblasti výchovy a vzdelávania s cieľom skvalitňovať vyučovací proces,
- » monitorovať pravidelne a relevantne v rámci predmetových komisií úroveň vzdelávacích výsledkov a edukačných problémov žiakov, na základe analýz prijímať opatrenia a ich účinnosť pravidelne vyhodnocovať,
- » zaujímať sa o realizované aktivity interného vzdelávania pedagógov v rámci jednotlivých predmetových komisií; podporovať výmenu skúseností a získaných poznatkov členov komisií z absolvovaných externých vzdelávaní,
- » sledovať implementáciu získaných vyučovacích inovácií pedagogických zamestnancov z absolvovaných externých vzdelávaní do výučby; vyhodnocovať, do akej miery ovplyvňuje účasť pedagógov na vzdelávaní úroveň vyučovacieho procesu,
- » vypracovať plán ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov na základe nedostatkov zistených pri kontrole úrovne a kvality vyučovacieho procesu v nadväznosti na rozvíjanie kľúčových spôsobilostí žiakov,
- » podporovať cielene vytváranie atmosféry bezpečia, dôvery, podnetného priaznivého vzdelávacieho prostredia s fungujúcimi pozitívnymi vzťahmi medzi žiakmi a vyučujúcimi; poskytovať žiakom priestor a príležitosti na slobodné vyjadrovanie názorov, na otvorenú a slobodnú diskusiu o nich,
- » motivovať pedagógov k náležitej empatii a korektnosti vo vzťahu k žiakom i k záujmu o osobnosť žiaka prostredníctvom jeho názorov a hodnotových postojov,
- » zaistiť bezpečné a hygienicky vhodné prostredie v školských dielnach počas praktickej prípravy a na teoretickom vzdelávaní vytvoriť žiakom vhodné vzdelávacie prostredie akceptovaním stanovenej organizácie vyučovania,
- » umožniť žiakom prostredníctvom žiackej školskej rady spolupodieľať sa na rozhodovacích procesoch v oblasti výchovy a vzdelávania a vytvárania bezpečného školského prostredia,
- » plánovať preventívne aktivity vychádzajúce zo zistení aktuálneho stavu sociálno-patologických javov v škole,
- » vyhodnocovať pravidelne monitoring prevencie a odhaľovania negatívnych javov v správaní žiakov, prijímať opatrenia na ich elimináciu a kontrolovať ich plnenie,
- » ustanoviť samostatné funkcie výchovného poradcu, kariérového poradcu a koordinátora vo vzdelávaní s cieľom efektívne vykonávať všetky úlohy, ktoré z náplní týchto funkcií vyplývajú,
- » využívať informácie a analýzy výchovného poradcu a koordinátora vo vzdelávaní pri prijímaní účinných opatrení zameraných na predchádzanie a znižovanie výskytu rizikového správania žiakov,

- » zamerať systém výchovného poradenstva aj na podporovanie pozitívnej klímy triednych kolektívov, na formovanie pozitívnych vzájomných vzťahov medzi žiakmi,
- » nastaviť komplexne a účinne systém poskytovania poradenstva pri riešení a identifikovaní vzdelávacích, osobnostných a sociálnych potrieb žiakov,
- » monitorovať cieľavedome príčiny školského neúspechu žiakov, podporovať pozitívny postoj jednotlivcov k vzdelávaniu,
- » vypracovať a uplatňovať samostatný systém podpory menej úspešných žiakov zameraný na eliminovanie vysokej absencie na vyučovaní i predčasného ukončovania školskej dochádzky, na zvyšovanie celkovej úrovne dosiahnutých zručností a kompetencií s cieľom reagovať na ich potreby a zamedziť ekonomickému a sociálnemu vylúčeniu jednotlivcov,
- » vyhotoviť komplexný systém včasného varovania v prospech rizikových skupín žiakov a vyhodnocovať jeho účinnosť,
- » spolupracovať so zákonnými zástupcami žiakov počas celého obdobia štúdia, nielen v prípadoch výrazného zhoršenia študijných výsledkov,
- » podporovať účasť pedagogických a odborných zamestnancov na externom vzdelávaní v oblastiach prevencie sociálno-patologických javov, prevencie školského neúspechu žiakov a v uvedených oblastiach zabezpečovať aj ich interné vzdelávanie,
- » zaistiť v súčinnosti so zriaďovateľom modernizáciu materiálno-technického vybavenia pre výučbu predmetov všeobecného vzdelávania s cieľom uskutočňovať edukáciu v súlade so ŠVP,
- » zabezpečiť v odbornom vzdelávaní pre vyučované študijné a učebné odbory a následne pre rozvíjanie požadovaných profesijných zručností žiakov určené položky noratívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a výchovno-vzdelávací proces realizovať v zmysle požiadaviek na profil absolventa,
- » využívať možnosť uzatvorenia zmluvy o poskytovaní praktického vyučovania so zamestnávateľom so zámerom zabezpečiť praktickú prípravu žiakov v priestoroch so zodpovedajúcim materiálno-technickým vybavením stanoveným v príslušnom noratívne, ktoré by umožňovalo plniť vzdelávacie štandardy zadefinované v ŠVP,
- » podnecovať zamestnávateľa k aktívnej spolupráci pri tvorbe ŠkVP pre príslušný odbor štúdia predovšetkým v oblasti týkajúcej sa návrhov na zmeny, úpravy, doplnenie učebných osnov pre predmet odborný výcvik,
- » dohodnúť jednoznačné, dostatočne intenzívne a efektívne pravidlá komunikácie so zamestnávateľom v súvislosti s vykonávaním praktického vyučovania žiaka a v záujme jeho adekvátnej odbornej prípravy; získavať pravidelne informácie o úrovni odborných teoretických vedomostí a pracovných zručností jednotlivých žiakov vo vzťahu k vykonávaným činnostiam,
- » vyhotoviť v spolupráci so zamestnávateľom prehľadný preraďovací plán každého žiaka s cieľom zabezpečiť preukázateľné plnenie učebných osnov predmetu odborný výcvik,
- » stanoviť pre uchádzačov dĺžku kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania s ohľadom na posledný úspešne ukončený ročník základnej školy a pri ich zaraďovaní do vzdelávacích skupín overiť a zohľadňovať ich vedomostnú úroveň,
- » neprijímať do 1. ročníka vzdelávacieho programu stredného odborného vzdelávania žiakov (bez dosiahnutého požadovaného stupňa vzdelania), ktorí na získanie nižšieho stredného vzdelania súčasne navštevujú kurz,
- » zaistiť odbornosť vyučovania jednotlivých predmetov v kurze na získanie nižšieho stredného vzdelania i na elokovaných pracoviskách škôl,
- » realizovať premyslenú stratégiu na podporu prírodovednej gramotnosti a zaangažovať pedagogických zamestnancov do tvorby stratégie rozvíjania prírodovednej gramotnosti vo vzdelávacom procese:

- » kontrolovať komplexnosť a dôslednosť realizácie prierezových tém (environmentálna výchova, ochrana života a zdravia),
- » podnecovať žiakov k záujmu o prírodovedné predmety a cielene zvyšovať ich motiváciu voliť si technické a prírodovedné predmety ako odbory ďalšieho štúdia,
- » zaangažovať pedagogických zamestnancov do vedenia záujmových útvarov v škole a do prípravy a organizácie podujatí prírodovedného zamerania,
- » vytvárať v spolupráci so zriaďovateľom priestorové a materiálno-technické podmienky pre bádateľské a experimentálne vyučovanie obsahu vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*,
- » zabezpečovať špecifické vzdelávanie pre učiteľov prírodovedných predmetov, ktoré bude smerovať k autonómnemu a aktívnemu učeniu sa žiakov prostredníctvom bádania a experimentov.

### **Zriaďovateľom**

- » podieľať sa na dopĺňaní chýbajúceho základného materiálneho a prístrojového vybavenia odborných učební a dielní praktického vyučovania a na zlepšovaní podmienok na zavádzanie inovačných trendov vo výchovno-vzdelávacom procese,
- » zaistiť v súčinnosti s riaditeľmi škôl modernizáciu materiálno-technického vybavenia pre výučbu predmetov všeobecného vzdelávania podľa potrieb škôl,
- » poskytovať dostatok finančných prostriedkov na materiálno-technické a priestorové vybavenie elokovaných pracovísk v súlade s požiadavkami na dosiahnutie kompetencií vymedzených obsahovými a výkonovými štandardmi deklarovanými v ŠVP a v nadväznosti na plnenie cieľov ŠkVP,
- » zriaďovať elokované pracoviská škôl až po splnení požiadaviek na personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky v súlade s príslušným normatívom,
- » zosúladiť skutočný počet elokovaných pracovísk škôl s ich evidenciou v Registri škôl a školských zariadení SR vedenom CVTI SR,
- » prehodnotiť opodstatnenosť prevádzkovania niektorých elokovaných pracovísk škôl vzhľadom na nedostatočné materiálno-technické a priestorové vybavenie i nízku odbornosť vyučovania.

### **Štátnemu inštitútu odborného vzdelávania**

- » flexibilne upraviť komplex požiadaviek v príslušných normatívoch materiálno-technického a priestorového zabezpečenia učebných odborov a študijných odborov tak, aby zamestnávateľ mal možnosť pri zabezpečovaní prípravy absolventov prispôsobiť jednotlivé položky normatívu svojim špecifickým potrebám a požiadavkám trhu práce, a zároveň aby i SOŠ dokázali reagovať na aktuálne trendy a potreby odborného vzdelávania.

### **Zamestnávateľom**

- » spolupracovať aktívne so školou pri tvorbe ŠkVP,
- » využívať v plnom rozsahu možnosť podieľať sa na úprave obsahu učebných osnov predmetu odborný výcvik so zámerom prispôsobiť učivo svojim aktuálnym potrebám a špecifickým podmienkam,
- » zverejniť po uzatvorení zmluvy o duálnom vzdelávaní na webovom sídle oznámenie o možnosti absolvovať odborné vzdelávanie a prípravu v príslušnom odbore v systéme duálneho vzdelávania,
- » vyhotoviť so stanovenými náležitosťami vnútorný poriadok pracoviska praktického vyučovania a zaistiť jeho zverejnenie,



- » uskutočňovať nácvik a rozvíjanie praktických zručností žiakov pod dohľadom zamestnancov, ktorí spĺňajú právnu normou stanovené podmienky na činnosť inštruktora,
- » zaraďovať žiakov na pracoviská praktického vyučovania na základe vyhotovených preraďovacích plánov a následne ich aj dôsledne uplatňovať pri zmene pracovných činností žiaka a zmene pracoviska,
- » viesť denníky evidencie odborného výcviku a zaznamenávať v nich reálne preberané učivo, konkrétnu vykonanú pracovnú činnosť žiakov v jednotlivých dňoch,
- » v procese praktického vyučovania:
  - » vytvárať žiakom priestor na rozvíjanie ich tvorivého potenciálu, na riešenie tvorivých úloh,
  - » motivovať žiakov sústavne k prezentovaniu výsledkov pracovných činností, podnecovať ich k objektívnemu posudzovaniu svojich učebných výkonov a možnosti ďalšieho pracovného rozvoja.

### Metodicko-pedagogickému centru

- » organizovať vzdelávanie pre vedúcich predmetových komisií zamerané na efektívne plnenie ich funkcií vo výchovno-vzdelávacom procese,
- » rozšíriť ponuku vzdelávania pedagogických zamestnancov o oblasť prípravy učiteľov zacielenú na prácu s ohrozenými skupinami žiakov,
- » realizovať rôznorodé vzdelávacie programy zamerané na uplatňovanie inovatívnych metód vyučovania a metód rozvíjajúcich kritické myslenie žiakov pri rozvíjaní prírodovednej gramotnosti.

### Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

- » komplexne prehodnotiť koncepciu vzdelávania žiakov prostredníctvom elokovaných pracovísk škôl zriadených prevažne v blízkosti sídiel MRK, ktoré neumožňujú poskytovanie adekvátneho vzdelávania vzhľadom na viacročné negatívne zistenia v oblasti zabezpečenia ich personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok,
- » vypracovať taký model vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania, ktorý nastavením obsahu a organizácie umožní každému absolventovi získať čitateľské a matematické kompetencie porovnateľné so vzdelaním poskytovaným základnou školou tak, aby mohol úspešne absolvovať 3-ročný učebný odbor,
- » ustanoviť povinnosť, aby každý učiteľ absolvoval postgraduálne vzdelávanie na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov,
- » pri optimalizácii siete gymnázií uplatňovať kritérium kvality výsledkov dosahovaných v testovaní kompetencií žiakov v jednotlivých gramotnostiach (vrátane prírodovednej),
- » upraviť v aktuálne platných právnych predpisoch pre vykonávanie odbornej praxe/súvislej odbornej praxe v SOŠ pedagogických:
  - » určenie podmienok ustanovenia pozície koordinátora odbornej praxe a rozsahu jeho povinností,
  - » definovanie cvičnej školy ako zmluvného pracoviska praktického vyučovania,
  - » terminologické spresnenie procesu uzatvárania zmlúv SOŠ pedagogických so zmluvnými pracoviskami (cvičnými školami) v MŠ a ŠKD pri ZŠ,
  - » zapracovanie pojmu cvičný učiteľ/vychovávateľ a zadefinovať jeho činnosť v ŠVP pre skupinu študijných odborov 76 Učiteľstvo,
  - » ustanovenie uvedené v § 33 písm. b) zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov

v znení neskorších predpisov tak, aby ho bolo možné aplikovať aj pre cvičných učiteľov/vychovávateľov pripravujúcich žiakov v skupine odborov 76 Učiteľstvo v SOŠ pedagogických,

- » spôsob finančného ohodnotenia cvičných učiteľov/vychovávateľov z toho dôvodu, aby kvalitné cvičné MŠ/ZŠ boli ochotné podieľať sa na praktickom vzdelávaní žiakov SOŠ pedagogických.

## **9.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie**

### **Riaditeľom špeciálnych základných škôl**

- » prijímať žiakov do ŠZŠ až po písomnom vyjadrení a jednoznačnom stanovení diagnózy mentálne postihnutie príslušným poradenským zariadením výchovného poradenstva a prevencie zaradeným v Sieti škôl a školských zariadení SR,
- » zabezpečiť realizáciu rediagnostických vyšetrení žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky,
- » vypracovať efektívne nástroje na riešenie záškoláctva, zamerať sa na pozitívne motivačné opatrenia na podporu pravidelnej školskej dochádzky,
- » zamestnávať pedagogických zamestnancov so znalosťou rómskeho jazyka v písomnej aj ústnej podobe, prípadne ovládajúcich dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni,
- » zapájať zákonných zástupcov žiakov z MRK do aktivít školy, inšpirovať sa príkladmi dobrej praxe pri eliminácii záškoláctva.

### **Riaditeľom školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie**

- » zabezpečiť odborných zamestnancov úmerne k počtu výkonov a špecifických potrieb klientov,
- » vykonávať jednotlivé odborné činnosti výlučne takými odbornými zamestnancami, ktorí sú kompetenčne/vecne príslušní,
- » zabezpečiť vybavenie zariadení výchovného poradenstva a prevencie diagnostickými batériami testov,
- » plánovať rediagnostické vyšetrenia žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky,
- » zamerať kontrolnú činnosť na kvalitu a správnosť obsahovej stránky výstupných správ z diagnostických vyšetrení,
- » vypracovať diagnostické správy žiakov s relevantnou výpovednou hodnotou (dodržiavať požadovanú štruktúru a obsah, používať aktuálne psychodiagnostické metódy, uvádzať použité metodiky a jasný záver so zreteľom na potreby žiakov),
- » zamerať kontrolnú činnosť na dokumentáciu klientov poradenského zariadenia,
- » zabezpečiť prehľadnosť a systematickosť v evidencii klientov a odbornej činnosti,
- » viesť komplexne dokumentáciu klientov (evidencia všetkých potrebných dokumentov) a zabezpečiť jej uloženie v priestoroch poradenského zariadenia v zmysle registratúrneho poriadku.

### **Zriaďovateľom špeciálnych základných škôl**

- » vytvárať v spolupráci so školami podmienky na zriadenie školskej jedálne, resp. zabezpečenie školského stravovania žiakov,
- » vytvárať v spolupráci so školami podmienky na edukáciu obsahu vyučovacích predmetov pracovné vyučovanie, telesná a športová výchova (telocvične, školské kuchynky),

- » zabezpečiť finančné prostriedky na vytvorenie pracovného miesta pre pedagogických asistentov žiakom z MRK,
- » vytvárať podmienky na vybudovanie bezbariérového prostredia školy,
- » vytvárať adekvátne priestorové podmienky na umiestnenie škôl do vhodných budov.

#### **Zriaďovateľom školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie**

- » vytvárať podmienky na skvalitnenie personálneho a materiálno-technického vybavenia zariadení výchovného poradenstva a prevencie,
- » zabezpečovať zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie vo svojej pôsobnosti aktuálne informácie o všetkých zmenách všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov prostredníctvom svojho internetového sídla,
- » skvalitňovať a optimalizovať zriaďovanie zdrojových centier,
- » iniciovať a koordinovať spoluprácu zariadení výchovného poradenstva a prevencie vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti v rámci metodických dní,
- » zabezpečiť finančné prostriedky v spolupráci s riaditeľmi poradenských zariadení na vytváranie bezbariérových priestorov a na zakúpenie batérií diagnostických testov.

#### **Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie**

- » štandardizovať diagnostický proces pri posudzovaní mentálneho postihnutia (vrátane rediagnostického vyšetrenia) tak, aby diagnostický proces smeroval skôr k nastaveniu podporných opatrení nezávisle od toho, či budú uplatňované v prúde špeciálneho alebo bežného školstva,
- » poskytnúť zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie odporúčané psychodiagnostické nástroje pre deti a žiakov zo SZP a z MRK,
- » zabezpečiť pre zariadenia výchovného poradenstva a prevencie metodické, školiace a supervízne aktivity v oblasti práce so žiakmi zo SZP a z MRK,
- » poskytnúť odbornú-metodickú konzultáciu školám (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg) v každom kraji SR v spolupráci s odborom školstva okresného úradu v sídle kraja v oblasti práce so žiakmi so ŠVVP.

#### **Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR**

- » vytvoriť jednotný systém poradenských zariadení, ktorého súčasťou bude pedagogicko-psychologické a špeciálnopedagogické poradenstvo s úpravou ich vzájomných vzťahov, väzieb a prepojení v záujme zabezpečenia integrovanej, komplexnej, dostupnej a kvalifikovanej starostlivosti o dieťa/žiaka, ktorá zodpovedá jeho potrebám,
- » odčleniť poradenské zariadenia od špeciálnych základných škôl ako ich súčasť,
- » aktualizovať vyhlášku č. 325/2008 o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie doplnením ustanovenia o vzniku supervíznych centier zabezpečujúcich rediagnostické vyšetrenia žiakov v prípade nesprávne stanovenej psychologickéj diagnostiky,
- » doplniť do zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov povinnosť personálneho obsadenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie odbornými zamestnancami spolu s ich úväzkami vzhľadom na počet klientov,
- » doplniť § 95 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov: „*Deti alebo žiaci sa do škôl podľa odseku 1 prijímajú na základe ich zdravotného znevýhodnenia po diagnostických psychologických a špeciálnopedagogických vyšetreniach zameraných na zistenie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vykonaných zariadením výchovnej prevencie a poradenstva*“.
- » spolupracovať s Ministerstvom zdravotníctva SR pri riešení záškoláctva žiakov z MRK.

## 9.5 Základné umelecké školy

### Riaditeľom škôl

- » aktualizovať ŠkVP v súlade s inovovaným ŠVP a realizovať vzdelávací proces zaradením všetkých povinných predmetov s dodržaním ich časovej dotácie podľa RUP,
- » zabezpečiť odbornosť vyučovania pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ a vhodným určením úväzku učiteľom s ohľadom na ich kvalifikáciu v požadovanom študijnom odbore,
- » zabezpečiť v spolupráci so zriaďovateľom materiálno-technické a priestorové podmienky v súlade s príslušným normatívom materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre ZUŠ v zriadených odboroch, vrátane elokovaných pracovísk škôl.

### Zriaďovateľom

- » zlepšovať kvalitu poskytovaného vzdelávania v ZUŠ vytváraním podmienok pre riaditeľov škôl zaistením základného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v súlade s príslušným normatívom, vrátane elokovaných pracovísk škôl,
- » dôsledne a včas riešiť zmeny v Sieti škôl a školských zariadení SR,
- » menovať do funkcie vedúcich pedagogických zamestnancov – zamestnancov spĺňajúcich zákonom stanovené požiadavky na výkon riadiacej funkcie,
- » vyvodiť personálne dôsledky u riaditeľov škôl, ktorí neabsolvovali funkčné alebo funkčné inovačné vzdelávanie v zákonom stanovenej lehote,
- » žiadať MŠVVaŠ SR o zriadenie elokovaného pracoviska ZUŠ až po dôslednom zhodnotení možnosti priestorového a materiálno-technického zabezpečenia potrebného pre poskytovanie základného umeleckého vzdelania.

### Metodicko-pedagogickému centru

- » naďalej realizovať vzdelávacie aktivity pre učiteľov ZUŠ zamerané na tvorbu ŠkVP a na tvorbu učebných osnov.

### Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

- » zaraďovať do Siete škôl a školských zariadení SR elokované pracoviská ZUŠ až po dôslednom preskúmaní/verifikovaní ich priestorového a materiálno-technického zabezpečenia podľa platného normatívu,
- » prehodnotiť aktuálnosť niektorých položiek normatívu, najmä didaktických a technických prostriedkov,
- » stanoviť sankcie pre zriaďovateľov ZUŠ v prípade, že výchovno-vzdelávací proces realizujú na elokovaných pracoviskách, ktoré nie sú zaradené v Sieti škôl a školských zariadení SR.

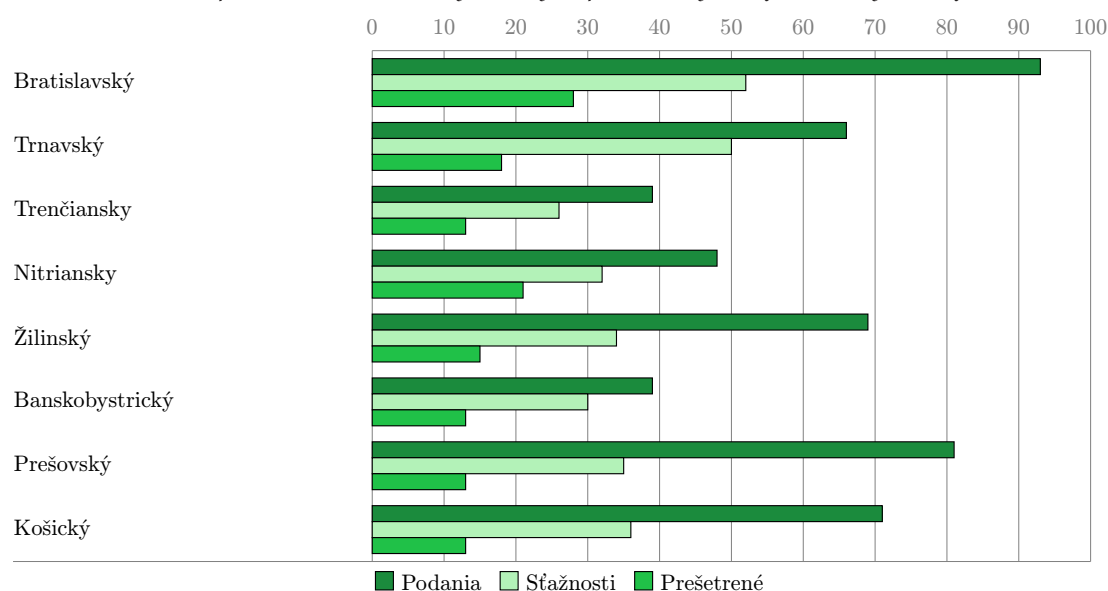
## Podania vybavované Štátnou školskou inšpekciou

### Počet sťažností a čas potrebný na ich vybavenie

V období od 1. 9. 2019 do 31. 8. 2020 bolo do centrálnej evidencie kancelárie hlavného školského inšpektora doručených 515 podaní, z toho 478 smerovalo voči školám a školským zariadeniam zaradeným v Sieti škôl a školských zariadení SR. Z celkového počtu podaní bolo 300 klasifikovaných ako sťažnosť, z celkového počtu sťažností bolo 137 prešetrovaných. Činnosť súvisiaca s prešetrovaním a vybavovaním všetkých podaní si vyžiadala spolu cca 5 150 hodín.

Podľa zákona č. 9/2010 Z. z. o sťažnostiach v znení neskorších predpisov (ďalej len zákon o sťažnostiach) boli odložené nielen tzv. anonymné sťažnosti (t. j. sťažnosti, v ktorých pisatelia neuvádzali meno, priezvisko a adresu pobytu, resp. neboli sťažovateľmi podpísané), ale aj sťažnosti podané elektronickou poštou, ktoré neboli opatrené kvalifikovaným elektronickým podpisom ani odoslané prostredníctvom prístupového miesta, ktoré vyžaduje úspešnú autentifikáciu sťažovateľa, pričom ich sťažovateľ do piatich pracovných dní písomne nepotvrdil podpisom. Takisto boli odložené sťažnosti, ktoré za sťažovateľa podávala iná osoba (napríklad rodič plnoletého žiaka, starý rodič), pričom nedoložila úradne osvedčené splnomocnenie podľa zákona. Odloženie sťažností podľa príslušných ustanovení zákona o sťažnostiach spôsobuje veľký rozdiel medzi doručenými a prešetrovanými sťažnosťami. Ak odložené sťažnosti poukazovali na závažné nedostatky, Štátna školská inšpekcia ich využívala ako podnety na vykonanie školských inšpekcií. To sa týka aj podaní, ktoré síce boli podávateľom označené ako sťažnosť, ale nespĺňali všetky podmienky ustanovenia § 3 uvedeného zákona o sťažnostiach, napríklad uvádzali konkrétne nedostatky znamenajúce možné porušenie právneho predpisu, ale nebolo z nich zrejmé, ochrany akého svojho práva sa pisateľ domáha, prípadne bolo zjavné, že nesúvisia s jeho právami. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že orgán verejnej správy v procese vybavovania sťažnosti musí rešpektovať nielen práva sťažovateľa, ale aj práva osoby, proti ktorej sťažnosť smeruje.

**Graf 213** Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrovaných v jednotlivých krajoch SR



### Opodstatnenosť sťažností

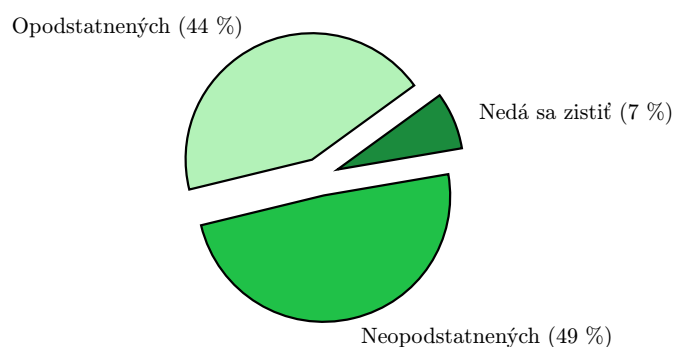
Zo 137 prešetrovaných sťažností bolo 60 opodstatnených (44 %, v minulom školskom roku 44 %) a 67 neopodstatnených (49 %, v minulom školskom roku 55 %). Pri ostatných sťažnostiach (7 %) sa opodstatnenosť nedala zistiť, prípadne sťažovateľ požiadal o zastavenie prešetrovania sťažnosti, takže sa jej opodstatnenosť nevykazovala. Oproti dlhodobému priemeru (cca 50 %) je opodstatnenosť prešetrovaných sťažností v tomto aj v predchádzajúcich rokoch nižšia.



**Tabuľka 35** Sťažnosti podľa jednotlivých druhov škôl

	MŠ			ZŠ			SŠ			INÉ			spolu		
Podania spolu	60			295			110			50			515		
z toho sťažnosti	36			166			60			38			300		
Sťažnosti PVP	19			77			28			13			137		
Opodstatnenosť sťažností	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ
Počet	9	6	4	36	39	2	11	15	2	4	7	2	60	67	10

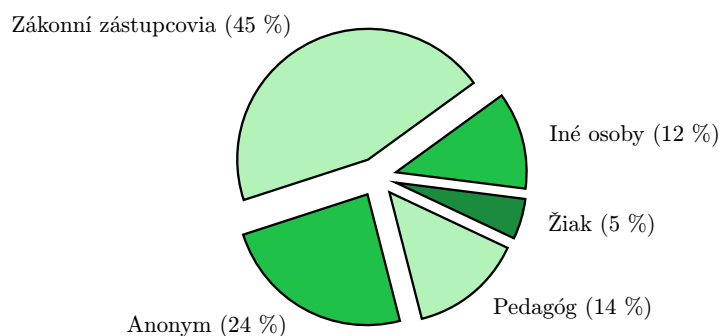
Skratky: O – opodstatnená sťažnosť; N – neopodstatnená; NZ – opodstatnenosť sa nedala zistiť; PVP – priamo vybavené prešetrovaním; SŠ – stredné školy.

**Graf 214** Percento opodstatnených sťažností**Tabuľka 36** Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrovaných v jednotlivých druhoch škôl

Druh školy	Školský rok 2019/2020	Školský rok 2018/2019	Školský rok 2017/2018
Materské školy	47 %	31 %	53 %
Základné školy	47 %	47 %	43 %
Stredné školy	39 %	39 %	43 %

### Pisatelia podaní

Z podávateľov boli najviac zastúpení zákonní zástupcovia, na druhom mieste anonymní pisatelia a na treťom pedagogickí zamestnanci. Zvyšné podania zaslali žiaci a iné osoby (inštitúcie, nepedagogickí zamestnanci, starí rodičia a pod.). Údaje o podávateľoch sa týkajú všetkých podaní, ktoré boli doručené do centrálnej evidencie ŠŠI, bez ohľadu na to, ako ich ŠŠI dodatočne klasifikovala a akým spôsobom ich vybavovala. Dlhodobu sa udržiava pomerne vysoký počet anonymných podaní.

**Graf 215** Percentuálny pomer podávateľov sťažností

### Osoby, proti ktorým podania smerujú

Najviac podaní logicky smerovalo proti riaditeľom škôl, pretože riaditelia priamo rozhodujú o veciach, ktoré zákonní zástupcovia žiakov vnímajú veľmi citlivo (prijímanie do škôl, ukladanie závažnejších výchovných opatrení, klasifikácia správania a pod.) a v konečnom dôsledku zodpovedajú za dodržiavanie právnych predpisov vôbec. Do tejto skupiny sú zaradené aj sťažnosti voči riaditeľom, ktoré pôvodne smerovali voči učiteľom a v ktorých sťažovatelia namietajú voči nesprávnemu vybaveniu svojej sťažnosti. Jednou z príčin podávania sťažností na riaditeľov škôl je aj neriešenie problémových situácií, či už ide o vzťah učiteľa k žiakom alebo o problematické vzťahy medzi žiakmi navzájom. Druhou najpočetnejšou skupinou, voči ktorej smerovali sťažnosti, boli pedagogickí zamestnanci, najmä učitelia.

**Tabuľka 37** Osoby, proti ktorým podania smerujú

Osoby	Počet	Percento
Riaditelia	406	79 %
Učitelia	95	19 %
Školskí inšpektori	25	8 %
Iné osoby	35	7 %

Poznámka:

1. Súčet osôb, proti ktorým podania smerujú, je vyšší ako celkový počet podaní, pretože niektoré z nich smerujú proti viacerým osobám (napr. proti riaditeľovi aj proti učiteľovi). Percento sa vypočítavalo zo všetkých podaní občanov, bez ohľadu na to, ako ich ŠŠI dodatočne klasifikovala a akým spôsobom ich vybavovala. Percento teda vyjadruje pomer podaní smerujúcich voči určitej skupine osôb a celkovému počtu podaní.

2. Pri podaniach na školských inšpektorov išlo zväčša o nespokojnosť s výsledkom prešetrenia pôvodnej sťažnosti.

3. Inými osobami boli napr. štatutárny orgán zriaďovateľa, vedúca školskej jedálne, rada školy ako výberová komisia, psychológ a pod.

### Podania z hľadiska odosielateľa, resp. odstupujúceho orgánu

**Tabuľka 38** Podania z hľadiska odosielateľa, resp. odstupujúceho orgánu

Odosielateľ	Sťažovateľ	MŠVVaŠ SR	Zriaďovateľ	Iný subjekt
Počet	453 (88 %)	18 (4 %)	17 (3 %)	27 (5 %)

Poznámka: V stĺpci iný subjekt sú započítané podania postúpené napr. od inšpektorátu práce, verejného ochrancu práv, komisárov pre deti a osoby so zdravotným postihnutím, útvarov Policajného zboru, Úradu vlády SR a pod.

### Najčastejšie príčiny podávania sťažností (oproti predchádzajúcim rokom neprišlo k podstatným zmenám)

#### Materské školy

Námietky smerujúce proti riaditeľkám materských škôl:

- » nespĺňanie kvalifikačných predpokladov na výkon funkcie, nedostatky v pedagogickom riadení, vypracovanie ŠkVP v rozpore so ŠVP, nezabezpečenie odbornosti vyučovania, nedostatky v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, nedostatky v materiálno-technickom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu, zastupovanie učiteliek nepedagogickými zamestnancami, organizovanie krúžkovej činnosti v dopoludňajších hodinách, nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, nedostatky v realizácii adaptačného pobytu, vysoký počet detí v triedach, nevytvorenie podmienok na bezpečnosť a ochranu zdravia detí, nevytvorenie podmienok na výchovu a vzdelávanie pre deti so ŠVVP, nedostatky v prevádzke MŠ, zatvorenie MŠ bez oznámenia, skracovanie pobytu vonku, neprijatie dieťaťa na predprimárne vzdelávanie, prijatie dieťaťa bez súhlasu druhého rodiča, nejednoznačne stanovené kritériá na prijímanie, nezverejnenie, resp. nedodržiavanie stanovených kritérií, kritériá v rozpore s právnym predpisom – diskriminačné kritériá (napr. prednostné prijímanie

detí zamestnancov zriaďovateľa MŠ), nekorektné ukončenie predprimárneho vzdelávania, nesprávne vybavovanie sťažností v oblasti výchovy a vzdelávania), neposkytnutie informácií o dieťati zákonnému zástupcovi podľa § 144 školského zákona.

Námietky smerujúce proti učiteľkám materských škôl:

- » nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, nepedagogický prístup k deťom, používanie fyzických trestov, zanedbávanie pedagogického dozoru, predlžovanie odpočinku, skracovanie pobytu vonku, nedostatky v zabezpečovaní ochrany zdravia a bezpečnosti detí.

### **Základné školy**

Námietky smerujúce proti riaditeľom škôl:

- » nedostatky v ŠkVP, nesúlady ŠkVP so ŠVP, nezabezpečenie odbornosti vyučovania, nevytvorenie podmienok na vyučovanie, námietky voči vyučovacej metóde, nedostatky v organizácii vyučovania, neodúčenie hodín, neodôvodnené skracovanie vyučovania, zastupovanie učiteľov vychovávateľkami, nekorektné delenie žiakov na skupiny, nesprávna organizácia prestávok vrátane obedňajšej prestávky, neobjektívna klasifikácia správania, nedostatky pri ukladaní výchovných opatrení, nedostatky pri realizácii komisionálnych skúšok (zaujatosť, neprimeraná náročnosť úloh), neinformovanie zákonného zástupcu žiaka o zhoršenom prospechu alebo správaní žiaka, odmietnutie poskytnúť zákonnému zástupcovi informácie o prospechu, správaní a dochádzke (najmä rozvedeným rodičom, ktorým dieťa nebolo zverené do osobnej starostlivosti), nedostatky pri začleňovaní žiakov so ŠVVP, nerešpektovanie odporúčaní poradenských zariadení pri ich vzdelávaní, nezohľadňovanie potrieb takýchto žiakov, nezabezpečenie pedagogického asistenta, nevypracovanie IVP, neriešenie problémov, ktoré spôsobujú žiaci s poruchami správania, nezabezpečenie ochrany práv intaktných žiakov porušovaných žiakmi s poruchami správania, nedostatočné riešenie prípadov šikanovania a iného agresívneho správania žiakov v škole, nedostatky pri vydávaní rozhodnutí, nesprávne vybavovanie sťažností rodičov, neprijatie adekvátnych opatrení na odstránenie nedostatkov, nevytvorenie podmienok na bezpečnosť školského prostredia, obťažovanie žiakov učiteľmi, vykazovanie neexistujúcich krúžkov. Samostatnú skupinu tvorili sťažnosti súvisiace s prerušením a obnovením vyučovania počas mimoriadnej situácie súvisiacej so šírením ochorenia COVID-19 a s online vzdelávaním.

Námietky smerujúce proti učiteľom:

- » neobjektívna klasifikácia prospechu, nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, šťastie alebo úplne neodúčenie hodiny, nepedagogický prístup k žiakom (nadávky, urážanie, ponižovanie, používanie fyzických trestov), neinformovanie rodičov o podstatnom zhoršení prospechu alebo správania žiaka, nedostatky pri vykonávaní pedagogického dozoru, neúčinné riešenie problémov so správaním sa žiakov s poruchami správania, neriešenie šikanovania a agresívneho správania žiakov, nesprávny postup pri ospravedlňovaní hodín.

### **Stredné školy**

Námietky smerujúce proti riaditeľom škôl:

- » nedostatky v ŠkVP, nesúlady ŠkVP so ŠVP, neplnenie učebných osnov a učebných plánov, nevytvorenie podmienok pre kvalitnú výučbu, nedostatky súvisiace s vykonávaním odbornej praxe, klasifikácia prospechu na komisionálnych skúškach, klasifikácia prospechu na maturitných skúškach a záverečných skúškach, klasifikácia správania, nedostatky pri ukladaní výchovných opatrení, neodúčenie hodiny, neodôvodnené skracovanie vyučovania, neinformovanie rodiča neplnoletého žiaka o podstatnom zhoršení prospechu alebo správania, neposkytnutie, prípadne nedostatočné poskytovanie informácií o prospechu, správaní a dochádzke, nedostatky v rozhodovaní, neobjektívne komisionálne skúšky (zaujatosť, zloženie komisie, neúplná komisia, neprimeraná náročnosť úloh), neakceptovanie záverov psychologického, prípadne špeciálnopedagogického vyšetrenia, nevypracovanie IVP, neriešenie šikanovania a iných foriem agresívneho správania žiakov, nedostatky pri vybavovaní sťažností, neprijatie adekvátnych opatrení na odstránenie nedostatkov. Samostatnú skupinu

tvorili sťažnosti týkajúce sa činnosti škôl pri prerušení vyučovania počas mimoriadnej situácie súvisiacej so šírením vírusu COVID-19 a so vzdelávaním na diaľku.

Námietky smerujúce proti učiteľom:

- » nízka úroveň vyučovania, neobjektívna klasifikácia prospechu, vrátane klasifikácie na ústnych a písomných maturitných skúškach, neplnenie ŠkVP, sčasti alebo úplne neodúčené hodiny, nepedagogický prístup k žiakom (ponižovanie, nadávky, psychický nátlak), nezohľadňovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov, nevykonávanie pedagogického dozoru, nerešpektovanie záverov poradenských zariadení, nevypracovanie alebo nedodržiavanie IVP, nútenie žiakov kupovať si učebnice neschválené MŠVVaŠ SR.

Poznámka: Sťažnosti proti učiteľom v niektorých prípadoch ŠŠI prešetrovala z dôvodu, že smerovali súčasne aj proti riaditeľovi školy, alebo autori podaní spochybňovali objektivitu riaditeľov pri vybavovaní, resp. uvádzali ich nekonanie.

**Podania doručené Štátnej školskej inšpekcii, na ktorých vybavenie nemá zo zákona kompetenciu, poukazovali napr. na:**

- » nedostatky v rozhodovaní riaditeľov v správnom konaní, nedostatky pri výberových konaniach, zvýhodňovanie rodinných príslušníkov v oblasti pracovno-právnych vzťahov, nedostatky pri verejnom obstarávaní, nedostatky v oblasti hygieny, nehospodárne nakladanie s majetkom školy, neefektívne využívanie finančných prostriedkov, nedostatky v pracovno-právnej oblasti (výpovede zo zamestnania, neobjektívne odmeňovanie, nevypĺacanie mzdy pri zastupovaní, nerovnaký prístup, bossing), nezabezpečenie ochrany osobných údajov, vyberanie peňazí od rodičov nad rámec stanovený právnym predpisom, nesprávny postup pri školskom úraze, nedostatky v školskom stravovaní, odmietnutie náhrady škody a pod.

**Kvantifikácia prijatých opatrení a pozitívne zmeny, ktoré nastali na základe prešetrovania sťažností**

Riaditelia škôl na základe stanovenia opodstatnenosti sťažností prijali cca 150 opatrení, v rámci ktorých nastali najmä nasledujúce pozitívne zmeny:

- » odstránenie nedostatkov v ŠkVP,
- » odstránenie nedostatkov v organizácii vyučovania,
- » zosúladenie podmienok na prijímanie detí do MŠ s právnymi predpismi,
- » zlepšenie podmienok na ochranu zdravia žiakov,
- » objektivizácia klasifikácie prospechu, vrátane realizácie komisionálnej skúšky za prítomnosti školského inšpektora,
- » zopakovanie ústnej formy internej časti maturitnej skúšky,
- » objektivizácia klasifikácie správania,
- » zrušenie výchovného opatrenia,
- » úprava školského poriadku, spresnenie práv a povinností žiakov – zosúladenie so zákonom,
- » zrušenie výkonu nesprávnych rozhodnutí riaditeľov,
- » poskytnutie informácií zákonnému zástupcovi žiaka o prospechu, správaní a dochádzke v súlade so zákonom,
- » vyriešenie problémov žiakov so ŠVVP, vypracovanie IVP, rešpektovanie záverov poradenského zariadenia,
- » dodržiavanie právnych predpisov pri vybavovaní podaní občanov,
- » zintenzívnenie kontroly ako prevencia voči opakovaniu nedostatkov,
- » prehľbovanie právneho vedomia riaditeľov škôl i ďalších pedagogických zamestnancov.

Nevyriešeným a veľmi vážnym problémom v školách zostáva napriek snahe riaditeľov škôl správanie žiakov s poruchami aktivity a pozornosti a poruchami správania a z toho vyplývajúce obmedzovanie práv ostatných účastníkov vzdelávania. Čoraz väčšie problémy spôsobujú aj vzťahy medzi školami a rozvedenými (rozvádzaúcimi sa) rodičmi.

## Prílohy

## Vykonalé inšpekcie z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie

Tabuľka 39 Počet vykonaných inšpekcií z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie

		ŠIC BA			ŠIC TT			ŠIC TN			ŠIC NR			ŠIC ZA			ŠIC BB			ŠIC PO			ŠIC KE			Spolu za SR				
		Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Š	C	S	Spolu	
MŠ	KI	1	0	1	9	0	1	15	1	0	10	1	1	20	0	2	14	0	0	5	0	2	13	1	2	87	3	9	99	
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	2	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	NI	3	0	2	8	0	0	6	1	2	6	0	0	6	0	0	6	0	0	11	1	1	6	0	2	52	2	7	61	
Spolu		4	0	3	17	0	1	21	2	2	16	1	1	26	0	2	20	0	1	17	1	3	19	1	4	140	5	17	162	
ZŠ	KI	4	0	0	8	0	0	5	0	0	2	0	0	8	1	0	9	0	0	5	0	0	8	1	0	49	2	0	51	
	TI	14	2	3	28	0	1	22	2	2	22	1	0	30	1	3	31	0	1	28	4	1	27	3	3	202	13	14	229	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	NI	7	0	1	11	0	0	10	1	0	10	0	0	15	0	0	3	0	0	13	0	0	10	3	0	79	4	1	84	
Spolu		25	2	4	47	0	1	37	3	2	34	1	0	53	2	3	43	0	1	46	4	1	45	7	3	330	19	15	364	
GYM	KI	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	6	1	0	7	
	TI	1	1	2	4	1	0	3	0	0	4	1	0	3	1	0	4	0	0	1	1	0	3	0	1	23	5	3	31	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	NI	7	1	1	2	0	0	2	0	0	2	1	0	1	0	0	2	0	1	2	0	0	2	0	0	20	2	2	24	
Spolu		9	2	3	7	1	0	5	1	0	6	2	0	6	1	0	6	0	1	3	1	0	7	0	1	49	8	5	62	
SOŠ	KI	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	0	0	7	0	1	8	
	TI	3	0	0	1	1	1	0	1	2	2	0	2	1	0	1	0	0	1	1	0	3	1	1	1	9	3	11	23	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	
	NI	3	0	0	2	0	2	1	1	0	3	0	3	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	1	1	13	3	9	25	
Spolu		7	0	0	4	1	3	2	2	2	6	0	5	2	1	1	4	0	4	2	0	4	2	3	2	29	7	21	57	
ŠVVP	KI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TI	3	0	0	1	0	0	2	0	0	4	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	14	0	0	14	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	NI	3	0	0	2	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	4	0	0	1	0	0	6	0	0	19	0	1	20	
Spolu		6	0	0	3	0	0	3	0	1	5	0	0	2	0	0	7	0	0	1	0	0	6	0	0	33	0	1	34	
ZUŠ	KI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TI	0	0	2	1	0	0	0	0	4	2	0	0	1	0	2	1	0	1	1	0	0	0	0	1	6	0	10	16	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NI	1	0	1	0	0	0	4	0	4	1	0	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	12	1	7
Spolu		1	0	3	1	0	0	4	0	8	3	0	0	2	0	3	5	0	1	1	0	1	1	1	1	18	1	17	36	
JŠ	KI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TI	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	7	0	1	8	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu		1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	7	0	1	8	
CVC	KI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	NI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Spolu za SR		53	4	13	79	2	5	73	8	15	71	4	7	93	4	10	85	0	8	71	6	9	81	12	11	606	40	78	724	

Skratky: KI – komplexné inšpekcie  
 TI – tematické inšpekcie  
 II – informatívne inšpekcie  
 NI – následné inšpekcie  
 Š – štátna škola  
 S – súkromná škola  
 C – cirkevná škola  
 ŠZ – školské zariadenia  
 JŠ – jazyková škola  
 CVC – centrum voľného času

ŠIC BA – Školské inšpekčné centrum Bratislava  
 ŠIC TT – Školské inšpekčné centrum Trnava  
 ŠIC TN – Školské inšpekčné centrum Trenčín  
 ŠIC NR – Školské inšpekčné centrum Nitra  
 ŠIC ZA – Školské inšpekčné centrum Žilina  
 ŠIC BB – Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica  
 ŠIC PO – Školské inšpekčné centrum Prešov  
 ŠIC KE – Školské inšpekčné centrum Košice



## Prehľad o počte priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu

**Tabuľka 40** Prehľad o počte priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu

Druh školy	Ročník/stupeň/ zložka vzdelávania v SOŠ	Počet pozorovaní			
		komplexná inšpekcia	tematická inšpekcia	následná inšpekcia	spolu
<b>MŠ</b>	spolu	364		55	<b>419</b>
<b>ZŠ</b>	0. ročník	15		2	<b>17</b>
	1. stupeň	1 234	109	90	<b>1 433</b>
	2. stupeň	1 317	649	63	<b>2 029</b>
	špeciálna trieda	23			<b>23</b>
	spolu	2 589	758	155	<b>3 502</b>
<b>GYM</b>	spolu	370	409	44	<b>823</b>
<b>SOŠ</b>	všeobecné vzdelávanie	140		21	<b>161</b>
	odborné vzdelávanie – teoretická príprava	155	53	34	<b>242</b>
	odborné vzdelávanie – praktická príprava	59	29	4	<b>92</b>
	spolu	354	82	59	<b>495</b>
Celkový počet pozorovaní		3 677	1 249	313	<b>5 239</b>

## Miera pokrytia požiadaviek na počty pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na VaV žiakov so ŠVVP v ZŠ

**Tabuľka 41** Miera pokrytia požiadaviek na počty pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP v ZŠ podľa úväzkov (komplexné inšpekcie – 2.1, tematické inšpekcie – 2.3 a 2.4)

Pedagogickí a odborní zamestnanci	Reálny počet	Potrebný počet	Chýbajúci počet
Školský špeciálny pedagóg	46	52	<b>11,5 %</b>
Špeciálny pedagóg (učiteľ v špeciálnej triede s aprobáciou špeciálneho pedagóga)	13	14	<b>7,1 %</b>
Liečebný pedagóg	0	2	<b>100 %</b>
Školský logopéd	1	20	<b>95 %</b>
Školský psychológ	17,25	35,25	<b>51,1 %</b>
Sociálny pedagóg	2	18	<b>88,9 %</b>
Pedagogický asistent	150,65	255,75	<b>41,1 %</b>
Pedagogický asistent ovládajúci rómsky jazyk, prípadne dialekt miestnej komunity	4	5	<b>20 %</b>
Učiteľ špecializujúci sa na vzdelávanie žiakov s VIN	3	8	<b>62,5 %</b>
Iný zamestnanec podieľajúci sa na činnosti (napríklad osobný asistent žiaka)	2	10	<b>80 %</b>

## Uplatnené opatrenia pri následných inšpekciách

**Tabuľka 42** Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení

Spolu	1 475					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	852		504		119	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	633	75,1 %	466	96,3 %	106	91,4 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	9		20		3	

## Počet následných inšpekcií

**Tabuľka 43** Počet následných inšpekcií

ŠIC	Druh školy								
	MŠ	ZŠ	GYM	SŠŠ	SOŠ	ŠZŠ	ŠZVPaP	ZUŠ	SPOLU
BA	5	8	8	1	3	1	2	2	30
TT	8	11	2	0	4	1	1	0	27
TN	9	11	2	0	2	1	1	8	34
NR	6	10	3	0	6	1	0	1	27
ZA	6	15	1	0	2	1	0	2	27
BB	6	3	3	0	3	4	0	4	23
PO	13	13	1	1	2	1	0	1	32
KE	8	13	2	0	3	5	1	2	34
<b>Spolu</b>	<b>61</b>	<b>84</b>	<b>22</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>5</b>	<b>20</b>	<b>234</b>

Skratky:

- MŠ – materská škola
- ZŠ – základná škola
- GYM – gymnázium
- SŠŠ – stredná športová škola
- SOŠ – stredná odborná škola
- ŠZŠ – špeciálna základná škola
- ŠZVPaP – školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie
- ZUŠ – základná umelecká škola

- ŠIC BA – Školské inšpekčné centrum Bratislava
- ŠIC TT – Školské inšpekčné centrum Trnava
- ŠIC TN – Školské inšpekčné centrum Trenčín
- ŠIC NR – Školské inšpekčné centrum Nitra
- ŠIC ZA – Školské inšpekčné centrum Žilina
- ŠIC BB – Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica
- ŠIC PO – Školské inšpekčné centrum Prešov
- ŠIC KE – Školské inšpekčné centrum Košice

## Kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách

**Tabuľka 44** *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia v materskej škole*

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Materská škola má vypracovaný školský vzdelávací program, podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie.</li> <li>» ŠkVP je zmysluplný, vypracovaný v súlade so ŠVP a s právnymi predpismi súvisiacimi s predprimárnym vzdelávaním.</li> <li>» MŠ jednoznačne deklaruje konkrétny spôsob spracovania učebných osnov.</li> <li>» MŠ ponúka edukačné príležitosti pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.</li> <li>» Zámery, vízie, ciele ŠkVP sú zrozumiteľné a zrejme vnútorným a vonkajším partnerom riaditeľa školy.</li> </ul>
Pedagogické riadenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Rozhodovanie v obecnej/verejnej/štátnej, v súkromnej alebo v cirkevnej škole je realizované</li> <li>» v súlade s právnymi predpismi.</li> <li>» Škola vedie dokumentáciu, ktorou riadi proces výchovy a vzdelávania, zabezpečuje organizáciu a riadenie.</li> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci participujú s poradnými orgánmi a ostatnými zamestnancami školy v oblasti pedagogického riadenia, skvalitňovania výchovy a vzdelávania, dosiahnutia zámerov, vízií, cieľov školy.</li> <li>» Vedúci pedagogickí a odborní zamestnanci podporujú udržiavanie a rozvíjanie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov.</li> </ul>
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia detí, pedagogických zamestnancov</li> </ul>
Klíma a kultúra školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» V MŠ prevláda vzájomná podpora, spolupráca, dobré vzťahy, uvoľnené a zodpovedajúce pracovné prostredie.</li> <li>» MŠ sa zapája do aktivít súvisiacich so ŠkVP a do aktivít (pozitívne) ovplyvňujúcich jej zameranie a výchovno-vzdelávaciu činnosť.</li> </ul>
Služby školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» MŠ organizuje krúžkovú činnosť (podľa záujmu a potrieb detí) v súlade so ŠkVP a právnymi predpismi.</li> <li>» MŠ má zreteľne, jednoznačne nastavený informačný systém vrátane podnetov, návrhov a sťažností, ktorého pravidlá a postupy sú známe vnútorným a vonkajším partnerom riaditeľa školy</li> </ul>
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci spĺňajú príslušné kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v príslušnej kategórii a podkategórii a na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii odborného zamestnanca.</li> </ul>
Priestorové podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» MŠ má vo vzťahu k počtu a potrebám detí, učiteľov a zameraniu primerané priestorové podmienky umožňujúce realizovanie ŠkVP.</li> <li>» Priestory školy sú účelne využívané.</li> <li>» MŠ má vytvorené bezbariérové prostredie.</li> </ul>
Materiálno-technické podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Zabezpečenie materiálno-technických podmienok pozitívne ovplyvňuje zameranie predprimárneho vzdelávania.</li> </ul>
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Školský poriadok upravuje práva a povinnosti detí, zamestnancov školy, zákonných zástupcov detí vyplývajúce z riadenia školy a organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti.</li> <li>» Bezpečnosť a ochrana zdravia pri výchove a vzdelávaní a činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a vzdelávaním a pri poskytovaní služieb školou.</li> </ul>
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Učenie sa detí	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Komunikačné spôsobilosti</li> <li>» Spôsobilosti súvisiace s učením sa, riešením problémov, s tvorivým a kritickým myslením, vedou a technikou</li> <li>» Sociálne a personálne spôsobilosti</li> <li>» Pracovné spôsobilosti</li> <li>» Pohybové spôsobilosti</li> </ul>

**Tabuľka 45** Oblasť, kritériá a indikátory hodnotenia v základnej škole

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola má vypracovaný školský vzdelávací program, podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie.</li> <li>» V ŠkVP stanovené strategické ciele smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie.</li> <li>» Vyhodenie učebného plánu umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania.</li> <li>» Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie a rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka v súlade s cieľmi stanovenými príslušným ŠVP.</li> <li>» Škola v ŠkVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.</li> <li>» So ŠkVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť.</li> </ul>
Pedagogické riadenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s procesom výchovy a vzdelávania, s organizáciou a riadením školy.</li> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci podporujú odborný rast pedagogických zamestnancov.</li> <li>» Výkon štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej alebo v cirkevnej škole sa realizujú v súlade s platnými právnymi predpismi.</li> <li>» Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc metodického združenia a predmetových komisií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania.</li> </ul>
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.</li> </ul>
Sebahodnotiace procesy školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov školy sa podieľa na systematických sebahodnotiacich procesoch, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu výchovy a vzdelávania v škole.</li> </ul>
Klíma a kultúra školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola zapája žiakov do školských a mimoškolských aktivít významne ovplyvňujúcich ich osobnostný rozvoj, sebaopoznanie.</li> <li>» Škola podporuje vytváranie podnetného a podporujúceho prostredia a kultúry, ktoré poskytujú žiakom priestor na slobodné myslenie, vyjadrovanie a príležitosť na otvorený, kritický dialóg.</li> <li>» Výchovno-vzdelávaciu činnosť školy pozitívne ovplyvňujú priaznivá klíma a vytváranie atmosféry bezpečia a dôvery.</li> </ul>
Služby školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» V škole je zabezpečený funkčný systém výchovného poradenstva a prevencie, psychologického a kariérového poradenstva. Všetky zložky vzájomne kooperujú a sú obsahovo prepojené.</li> </ul>
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Riaditeľ školy a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňajú kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie.</li> <li>» Riaditeľ školy zabezpečuje vyučovací proces pedagogickými zamestnancami, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.</li> </ul>
Priestorové podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Primerané priestorové podmienky v škole umožňujú realizáciu ŠkVP.</li> <li>» Priestory školy sa účelne využívajú.</li> <li>» Škola má vytvorené bezbariérové prostredie.</li> </ul>
Materiálno-technické podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola je vybavená učebnicami/učebnými textami.</li> <li>» Zabezpečenie materiálno-technických podmienok pozitívne ovplyvňuje obsah vzdelávania.</li> </ul>
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Školský poriadok upravuje základné pravidlá vnútorného režimu školy.</li> <li>» V škole pracuje žiacka školská rada.</li> <li>» Pri organizácii vyučovania sa v škole dodržiavajú základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov.</li> <li>» Škola zaisťuje bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach.</li> </ul>
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Učenie sa žiakov	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Komunikačné kompetencie</li> <li>» Poznávacie kompetencie</li> <li>» Kompetencie k celoživotnému učeniu sa</li> <li>» Občianske kompetencie</li> <li>» Sociálne kompetencie</li> </ul>

**Tabuľka 46** *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia na gymnáziu*

<b>Oblasť hodnotenia – Riadenie školy</b>	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola má vypracovaný školský vzdelávací program, podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie.</li> <li>» V ŠkVP stanovené strategické ciele smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie/lepšie uplatnenie na trhu práce.</li> <li>» Vyhotovenie učebného plánu školy umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania.</li> <li>» Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie a rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka v súlade s cieľmi stanovenými príslušným ŠVP.</li> <li>» Škola v ŠkVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.</li> <li>» So ŠkVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť.</li> </ul>
Pedagogické riadenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s procesom výchovy a vzdelávania, s organizáciou a riadením školy.</li> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy podporujú odborný rast pedagogických zamestnancov.</li> <li>» Výkon štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej alebo v cirkevnej škole sa realizujú v súlade s platnými právnymi predpismi.</li> <li>» Riaditeľ školy zabezpečuje prijímacie konanie.</li> <li>» Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc predmetových komisií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania.</li> </ul>
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.</li> </ul>
Sebahodnotiace procesy školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov školy sa podieľa na systematických sebahodnotiacich procesoch, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu výchovy a vzdelávania v škole.</li> </ul>
Klíma a kultúra školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola zapája žiakov do školských a mimoškolských aktivít významne ovplyvňujúcich ich osobnostný rozvoj, sebapoznanie.</li> <li>» Škola podporuje vytváranie podnetného a podporujúceho prostredia a kultúry, ktoré poskytujú žiakovi priestor na slobodné myslenie, vyjadrovanie a príležitosť na otvorený, kritický dialóg.</li> <li>» Výchovno-vzdelávaciu činnosť školy pozitívne ovplyvňujú priaznivé klíma a vytváranie atmosféry bezpečia a dôvery.</li> </ul>
Služby školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» V škole je zabezpečený funkčný systém výchovného poradenstva a prevencie, psychologického a kariérového poradenstva. Všetky zložky vzájomne kooperujú a sú obsahovo prepojené.</li> </ul>
<b>Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania</b>	
Personálne podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Riaditeľ školy a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňajú kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie.</li> <li>» Riaditeľ školy zabezpečuje vyučovací proces pedagogickými zamestnancami, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.</li> </ul>
Priestorové podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Primerané priestorové podmienky v škole umožňujú realizáciu ŠkVP.</li> <li>» Priestory školy sa účelne využívajú.</li> <li>» Škola má vytvorené bezbariérové prostredie.</li> </ul>
Materiálno-technické podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola je vybavená učebnicami/učebnými textami.</li> <li>» Zabezpečenie materiálno-technických podmienok pozitívne ovplyvňuje obsah vzdelávania</li> </ul>
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Školský poriadok upravuje základné pravidlá vnútorného režimu školy.</li> <li>» V škole pracuje žiacka školská rada.</li> <li>» Pri organizácii vyučovania sa v škole dodržiavajú základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov.</li> <li>» Škola zaisťuje bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach.</li> </ul>
<b>Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania</b>	
Učenie sa žiakov	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Komunikačné kompetencie</li> <li>» Poznávacie kompetencie</li> <li>» Kompetencie k celoživotnému učeniu sa</li> <li>» Občianske kompetencie</li> <li>» Sociálne kompetencie</li> </ul>



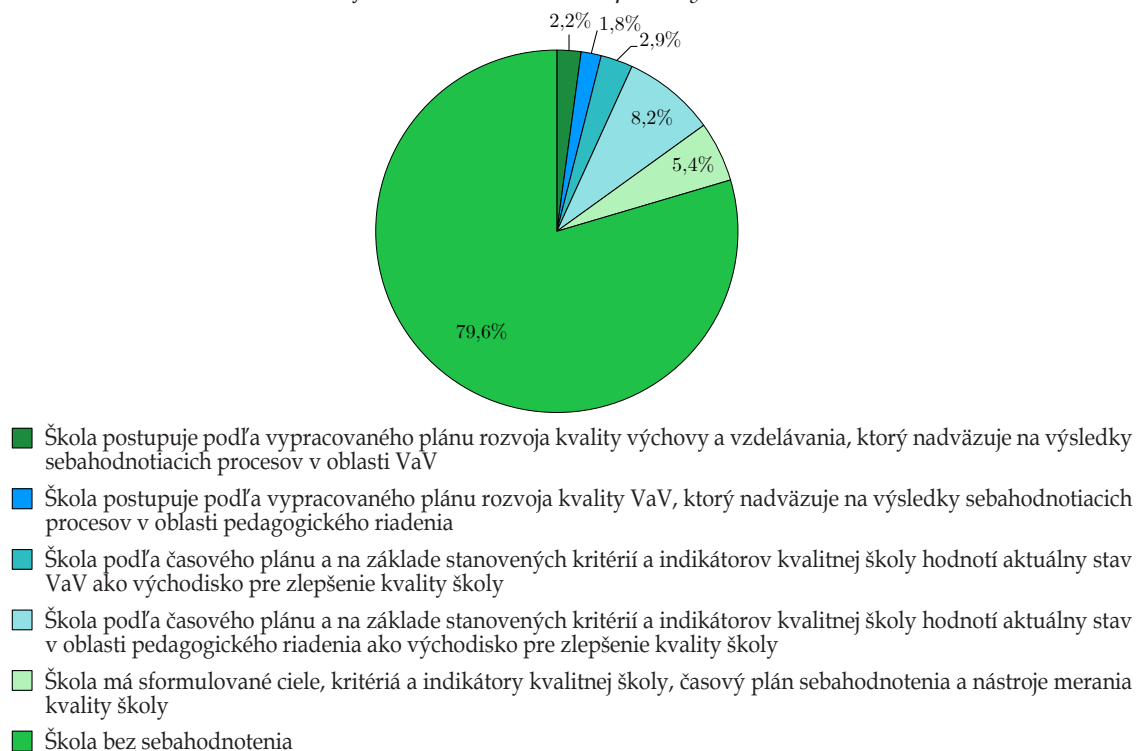
**Tabuľka 47** Oblasť, kritériá a indikátory hodnotenia v strednej odbornej škole

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola má vypracovaný školský vzdelávací program, podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie.</li> <li>» V ŠkVP stanovené strategické ciele, zadané profil absolventa smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie/lepšie uplatnenie na trhu práce.</li> <li>» Vyhodenie učebného plánu umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania.</li> <li>» Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania.</li> <li>» Škola v ŠkVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.</li> <li>» So ŠkVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť.</li> </ul>
Pedagogické riadenie	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s procesom výchovy a vzdelávania, s organizáciou a riadením školy.</li> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy podporujú odborný rast pedagogických zamestnancov.</li> <li>» Výkon štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej alebo v cirkevnej škole sa realizujú v súlade s platnými právnymi predpismi.</li> <li>» Riaditeľ školy zabezpečuje prijímacie konanie.</li> <li>» Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc predmetových komisií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania.</li> </ul>
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.</li> </ul>
Sebahodnotiace procesy školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov školy sa podieľa na systematických sebahodnotiacich procesoch, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu výchovy a vzdelávania v škole.</li> </ul>
Klíma a kultúra školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Škola zapája žiakov do školských a mimoškolských aktivít významne ovplyvňujúcich ich osobnostný rozvoj, sebapoznávanie.</li> <li>» Škola podporuje vytváranie podnetného a podporujúceho prostredia a kultúry, ktoré poskytujú žiakom priestor na slobodné myslenie, vyjadrovanie a príležitosť na otvorený, kritický dialóg.</li> <li>» Výchovno-vzdelávaciu činnosť školy pozitívne ovplyvňujú priaznivá klíma a vytváranie atmosféry bezpečia a dôvery.</li> </ul>
Služby školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>» V škole je zabezpečený funkčný systém výchovného poradenstva a prevencie, psychologického a kariérového poradenstva. Všetky zložky vzájomne kooperujú a sú obsahovo prepojené.</li> </ul>
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Riaditeľ školy a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňajú kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie.</li> <li>» Riaditeľ školy zabezpečuje vyučovací proces pedagogickými zamestnancami, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.</li> </ul>
Priestorové podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Primerané priestorové podmienky v škole umožňujú realizáciu ŠkVP.</li> <li>» Priestorové podmienky pre odborné vzdelávanie umožňujú plniť profil absolventa uvedený v ŠkVP/zodpovedajú požiadavkám NORMATÍVU.</li> <li>» Priestory školy sa účelne využívajú.</li> <li>» Škola má vytvorené bezbariérové prostredie.</li> </ul>
Materiálno-technické podmienky	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Materiálno-technické zabezpečenie pre teoretické vzdelávanie umožňuje plniť profil absolventa/akceptuje požiadavky NORMATÍVU.</li> <li>» Materiálno-technické zabezpečenie pre praktickú prípravu umožňuje plniť profil absolventa/akceptuje požiadavky NORMATÍVU.</li> <li>» Škola je vybavená učebnicami/učebnými textami.</li> <li>» Škola je vybavená kompenzačnými pomôckami pre začlenených žiakov so ŠVVP.</li> </ul>
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Školský poriadok upravuje základné pravidlá vnútorného režimu školy.</li> <li>» Škola realizuje aktívnu ochranu predchádzania sociálno-patologických javov a riešenia ich príznakov.</li> <li>» V škole pracuje žiacka školská rada.</li> <li>» Pri organizácii vyučovania sa v škole dodržiavajú základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov.</li> <li>» Škola zaisťuje bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach.</li> </ul>
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Učenie sa žiakov	<ul style="list-style-type: none"> <li>» Komunikačné kompetencie</li> <li>» Poznávacie kompetencie</li> <li>» Kompetencie k celoživotnému učeniu sa</li> <li>» Občianske kompetencie</li> <li>» Sociálne kompetencie</li> </ul>

## Výber zistení zo sledovaných oblastí v základných a stredných školách

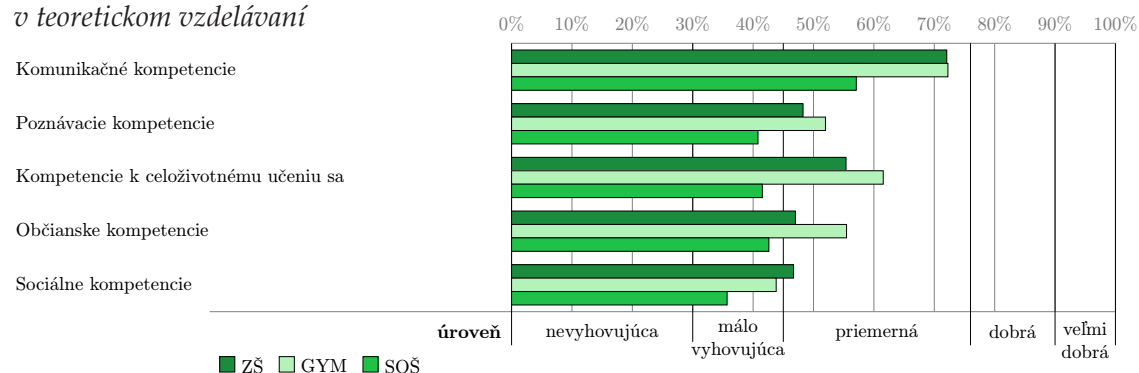
### Sebahodnotiace procesy školy v ZŠ, na GYM a v SOŠ za posledné tri školské roky

**Graf 216** Podiel škôl realizujúcich sebahodnotiace procesy

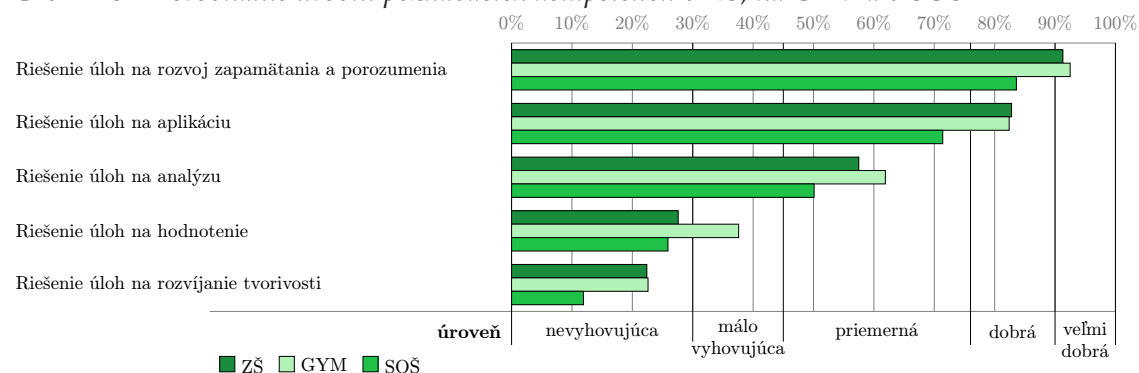


### Kľúčové kompetencie žiakov

**Graf 217** Porovnanie úrovni sledovaných kľúčových kompetencií v ZŠ, na GYM a v SOŠ v teoretickom vzdelávaní



**Graf 218** Porovnanie úrovni poznávacích kompetencií v ZŠ, na GYM a v SOŠ



## Rozvíjanie poznávacích kompetencií – podiel škôl v jednotlivých intervaloch za školské roky 2018/2019 a 2019/2020

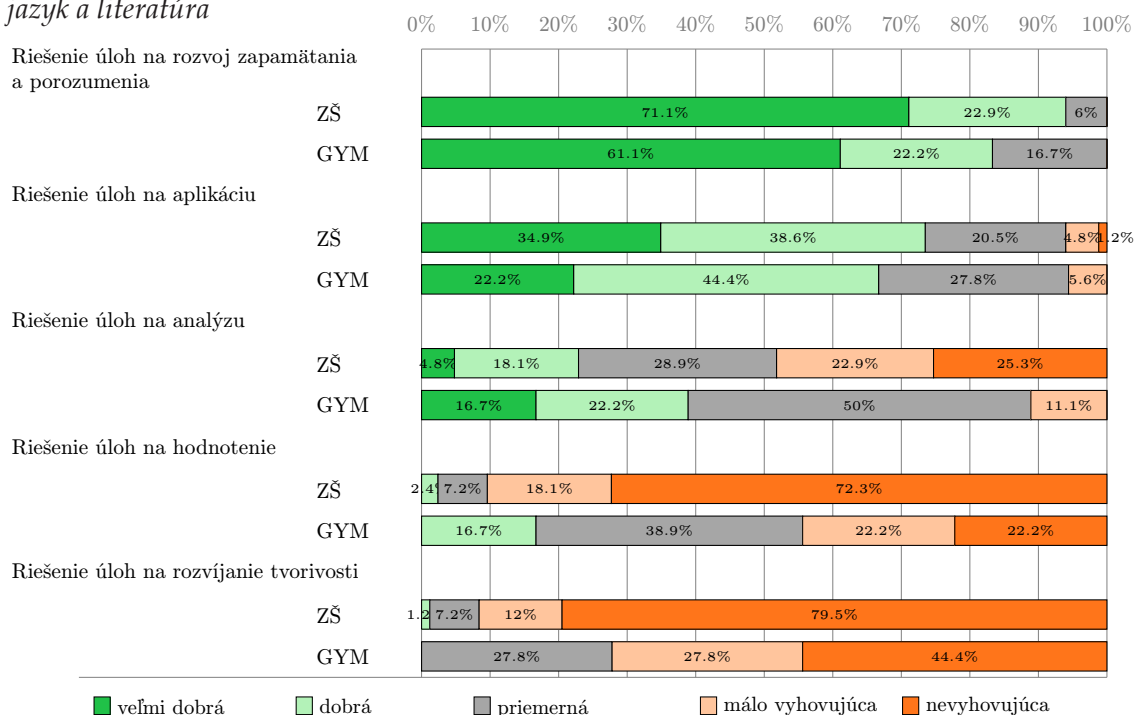
**Tabuľka 48** Prehľad o počte priamych pozorovaní jednotlivých predmetov, resp. vzdelávacích oblastí v ZŠ

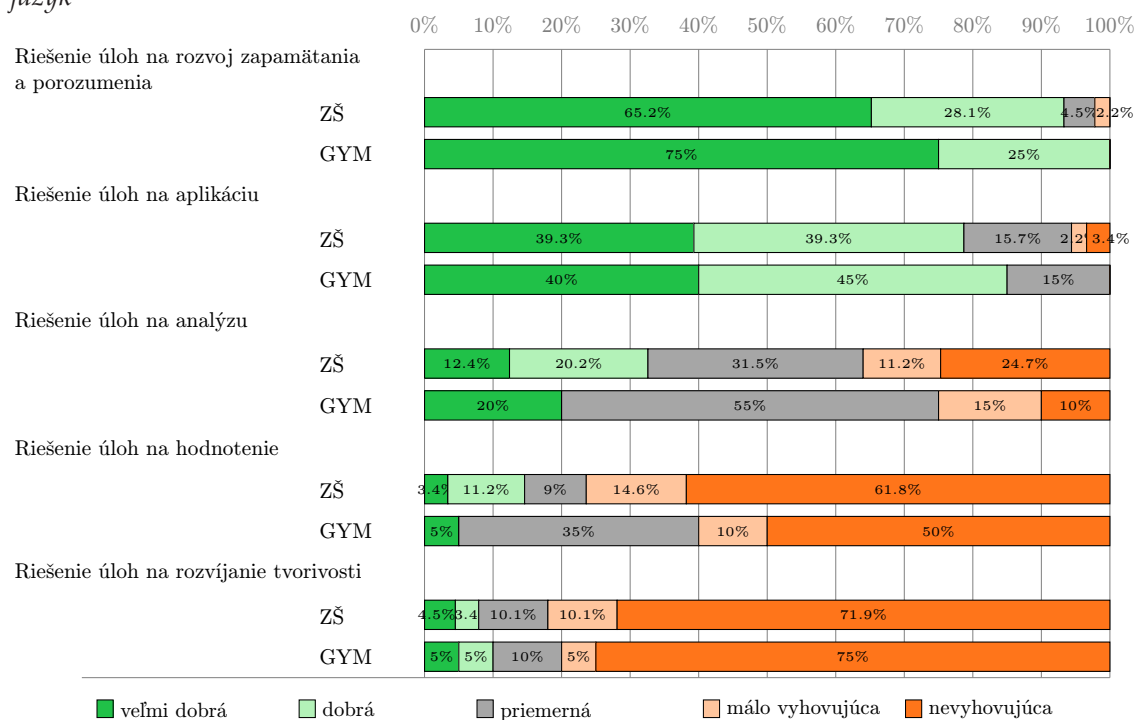
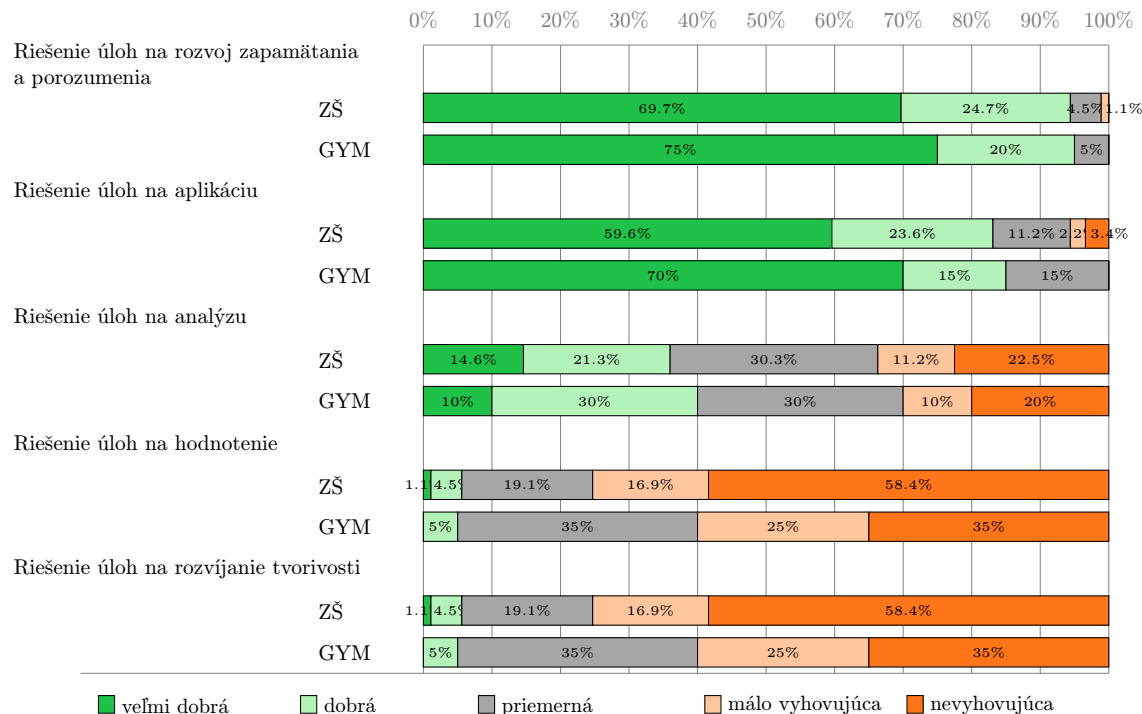
Predmety a vzdelávacie oblasti	Základné školy	
	Počet	Počet priamych pozorovaní
SJL	83	680
ANJ	87	609
MAT	89	652
Človek a spoločnosť	59	396
Človek a príroda	77	530
<b>Spolu</b>		<b>2 867</b>

**Tabuľka 49** Prehľad o počte priamych pozorovaní jednotlivých predmetov, resp. vzdelávacích oblastí na GYM

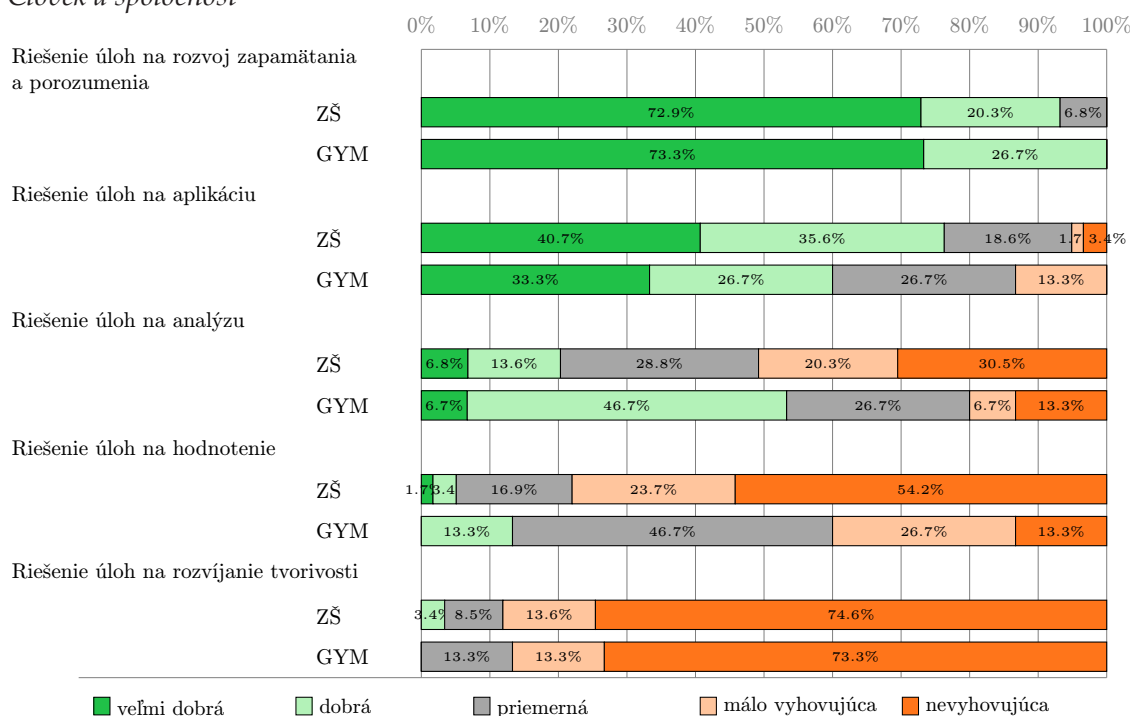
Predmety a vzdelávacie oblasti	Gymnázia	
	Počet	Počet priamych pozorovaní
SJL	18	153
ANJ	20	217
MAT	20	172
Človek a spoločnosť	15	115
Človek a príroda	20	227
<b>Spolu</b>		<b>884</b>

**Graf 219** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov ZŠ a GYM v predmete slovenský jazyk a literatúra

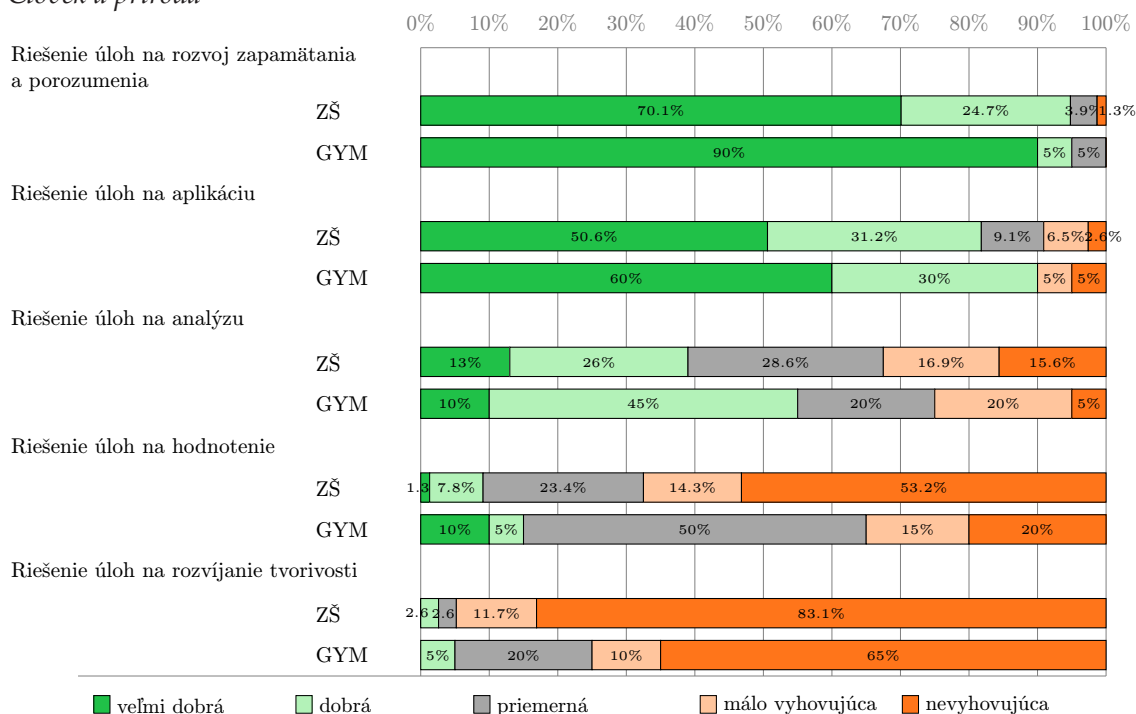


**Graf 220** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov ZŠ a GYM v predmete anglický jazyk**Graf 221** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov ZŠ a GYM v predmete matematika

**Graf 222** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov ZŠ a GYM vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť



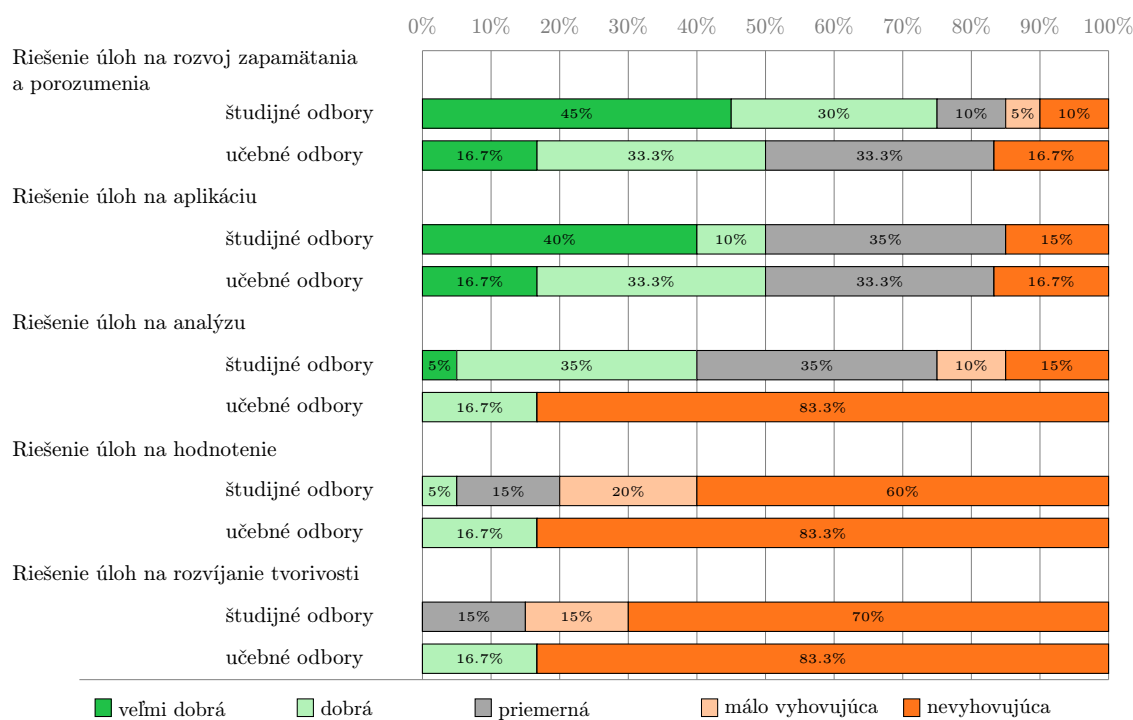
**Graf 223** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov ZŠ a GYM vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda

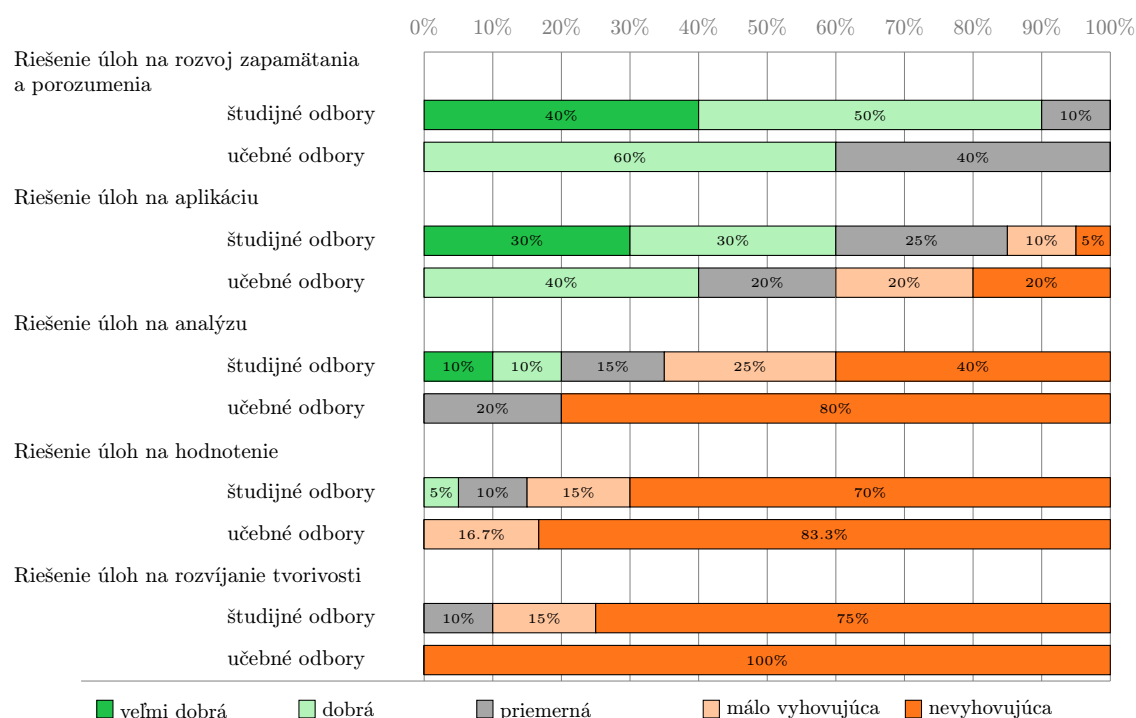
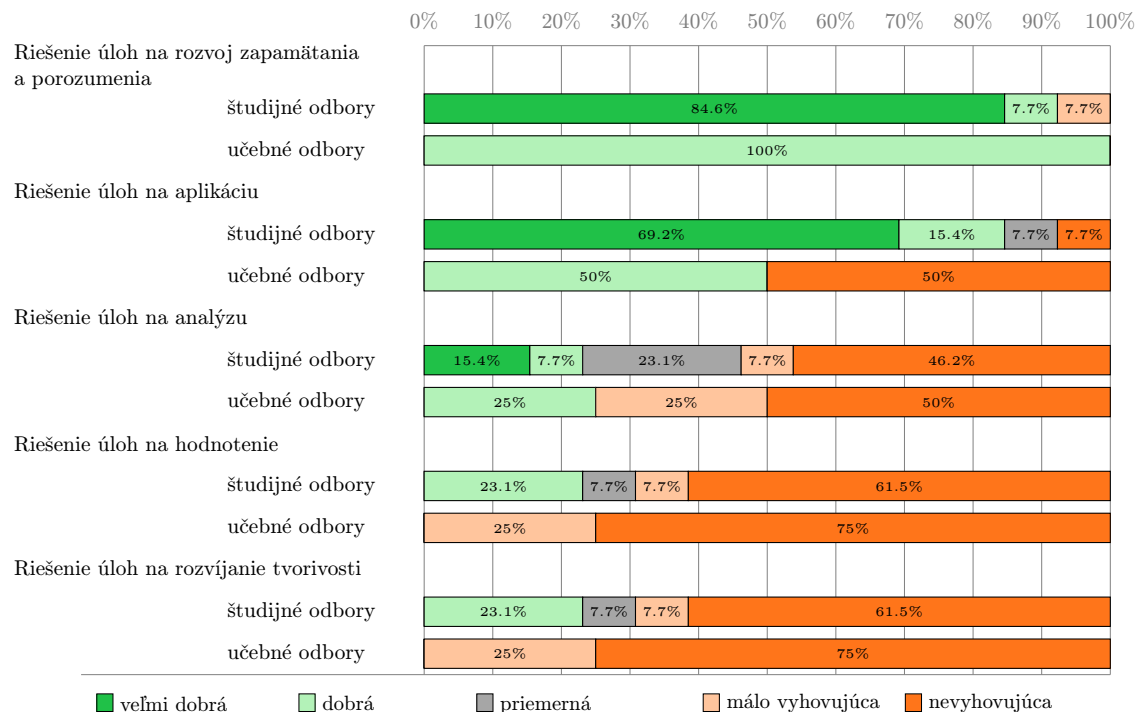


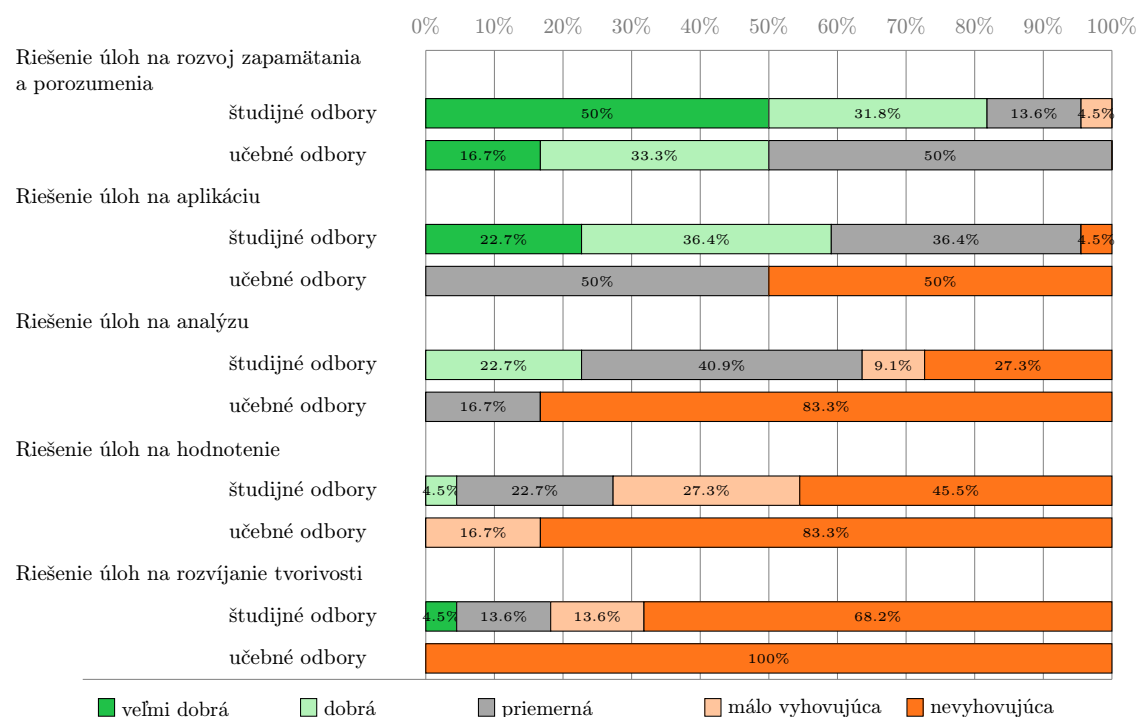


**Tabuľka 50** Prehľad o počte priamych pozorovaní predmetov všeobecného a odborného teoretického vzdelávania v SOŠ

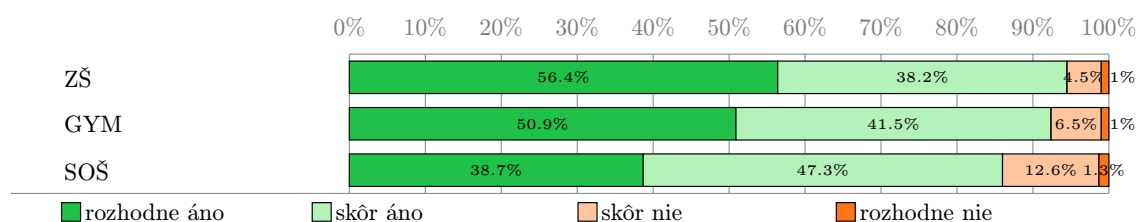
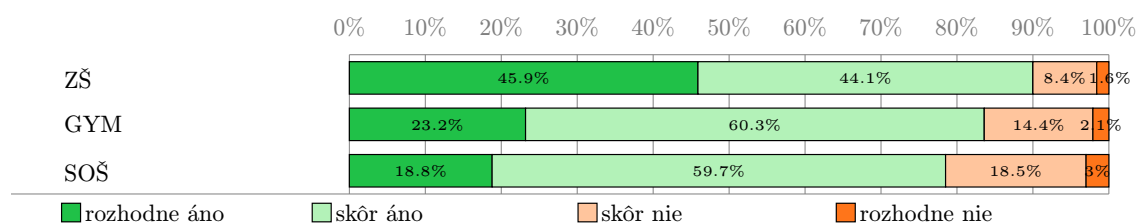
Všeobecné a odborné predmety	Počet SOŠ	Počet priamych pozorovaní
SJL – študijné odbory	20	104
SJL – učebné odbory	6	11
ANJ – študijné odbory	20	122
ANJ – učebné odbory	5	11
MAT – študijné odbory	13	57
MAT – učebné odbory	4	8
Teoretické vzdelávanie – štud. odbory	22	308
Teoretické vzdelávanie – učeb. odbory	6	45
<b>Spolu</b>		<b>666</b>

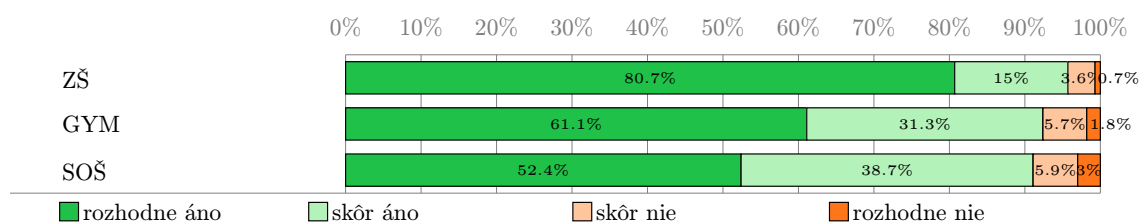
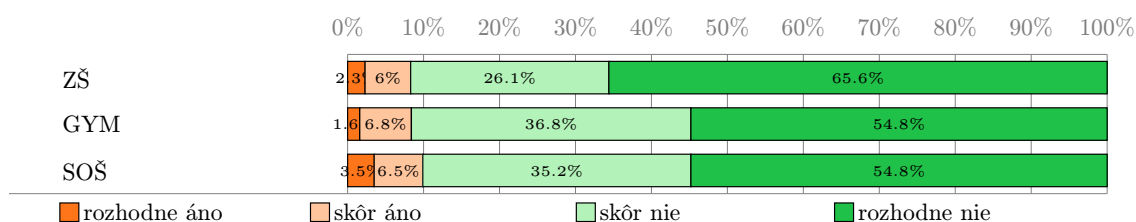
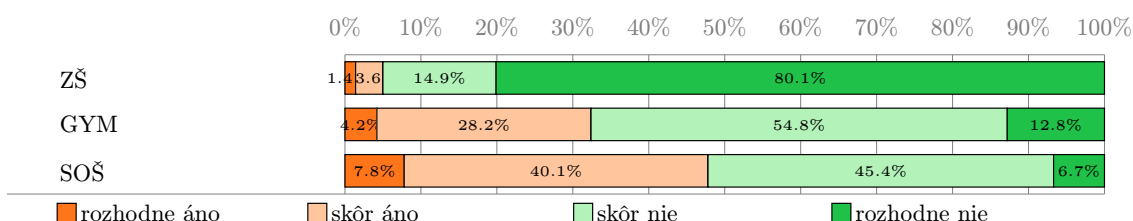
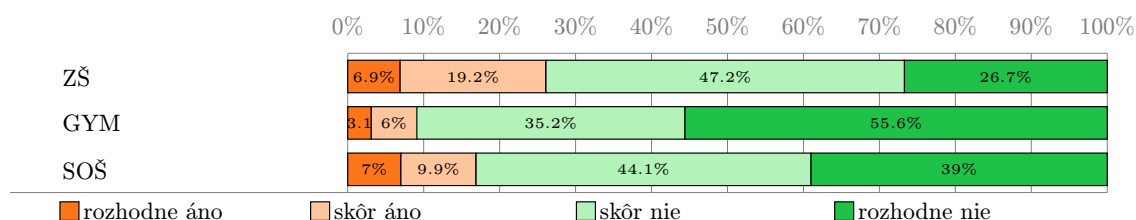
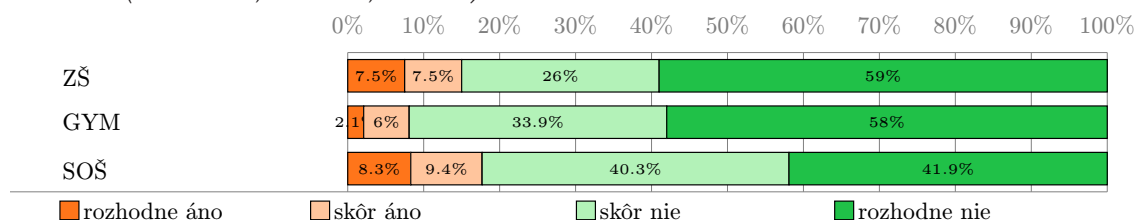
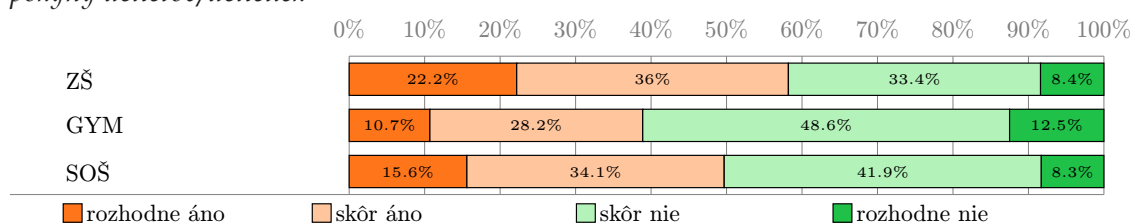
**Graf 224** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov SOŠ v predmete slovenský jazyk a literatúra

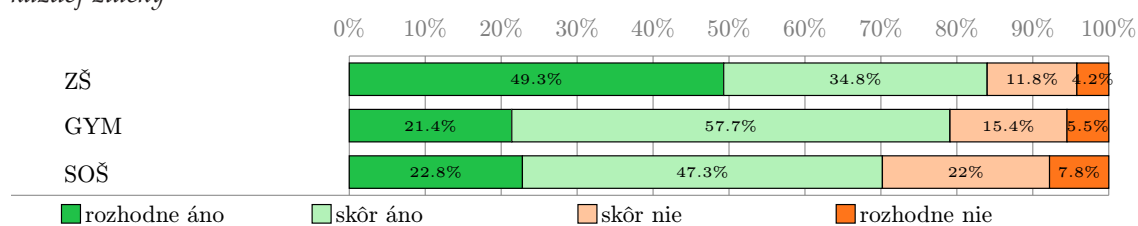
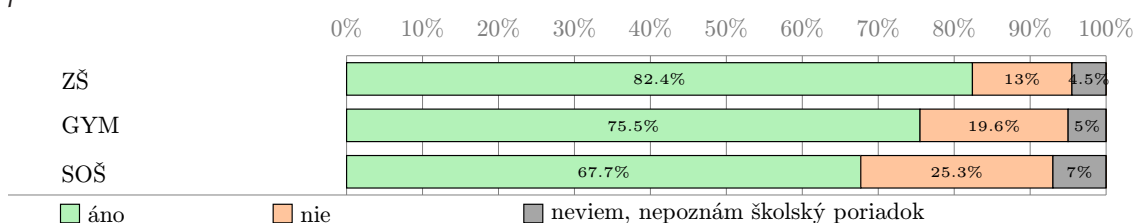
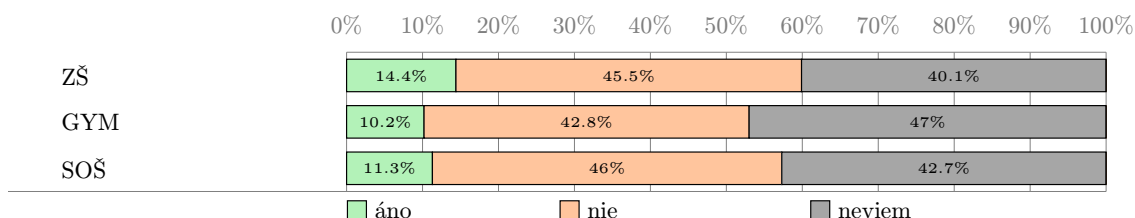
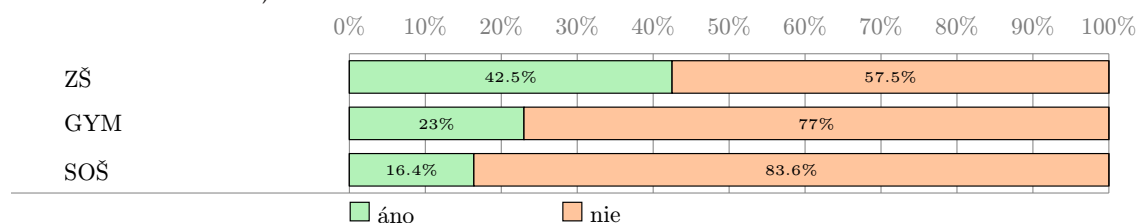
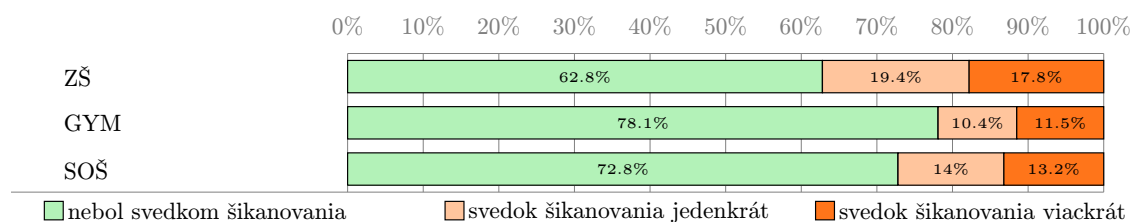
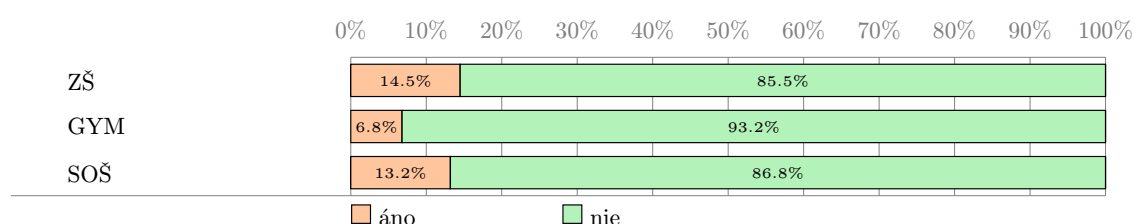
**Graf 225** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov SOŠ v predmete anglický jazyk**Graf 226** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov SOŠ v predmete matematika

**Graf 229** Úroveň rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov SOŠ v predmetoch odborného teoretického vzdelávania**Bezpečnosť školského prostredia (odpovede žiakov ZŠ, GYM a SOŠ na otázky v dotazníku za školský rok 2019/2020)****Tabuľka 51** Počet respondentov, ktorí vyplnili dotazník pre žiakov

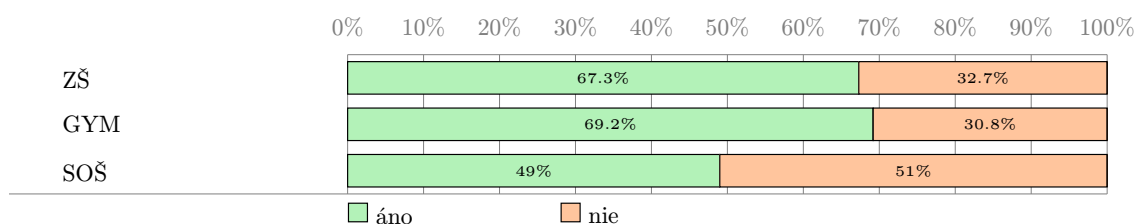
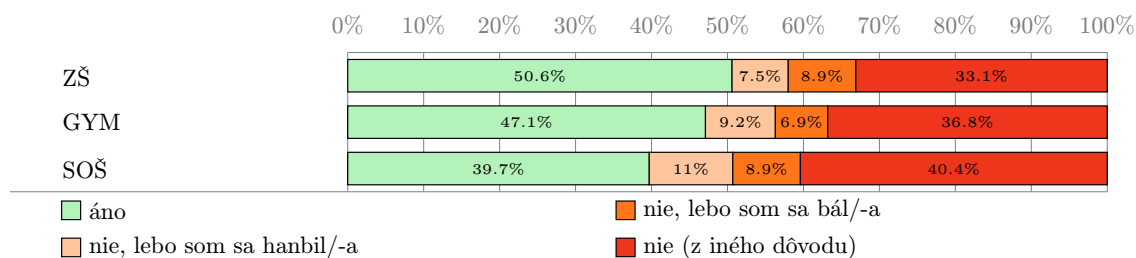
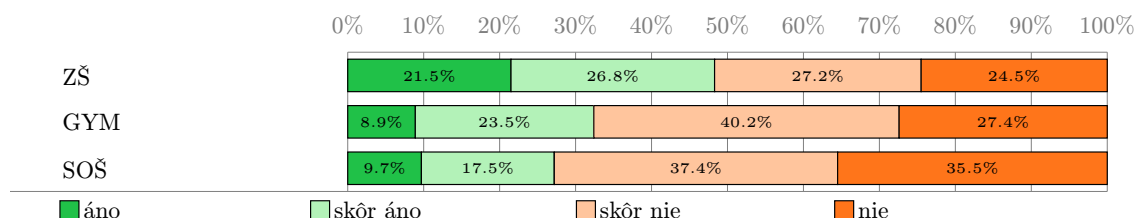
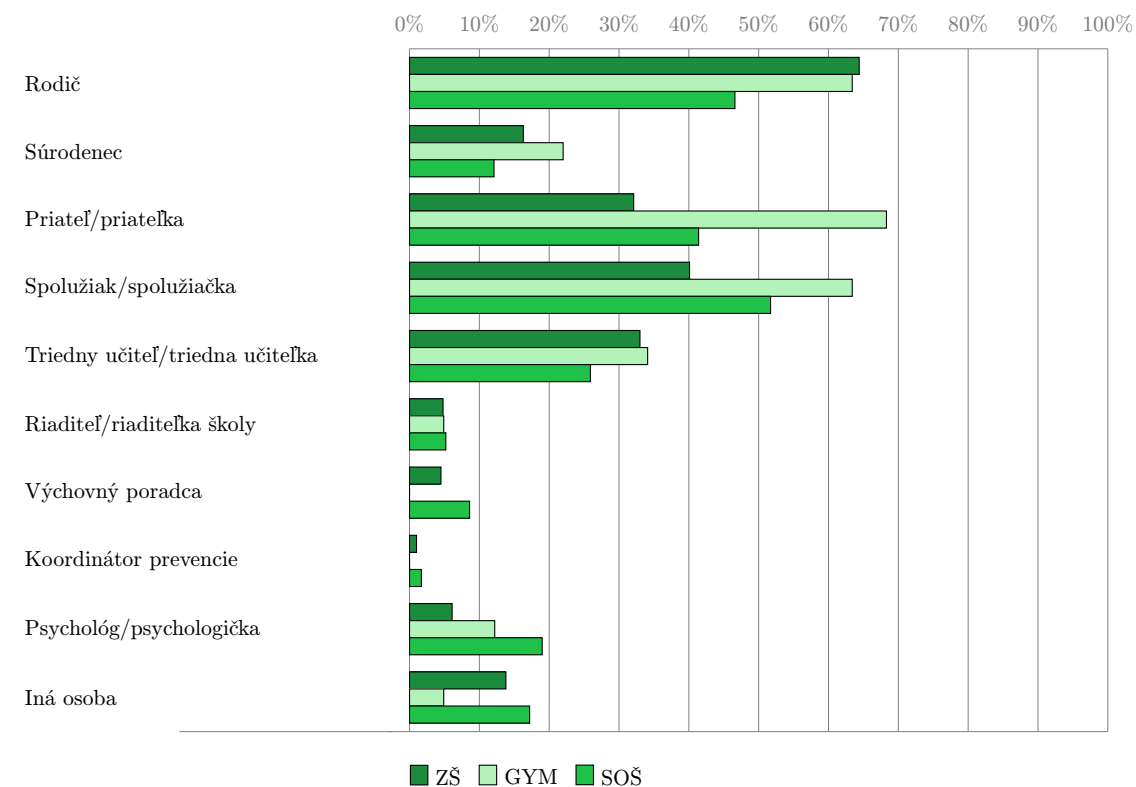
Druh školy	Počet respondentov (žiakov)
Základné školy	1 410
Gymnázia	383
Stredné odborné školy	372

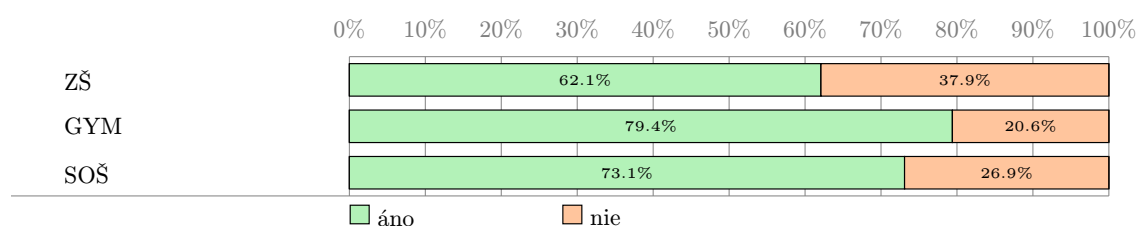
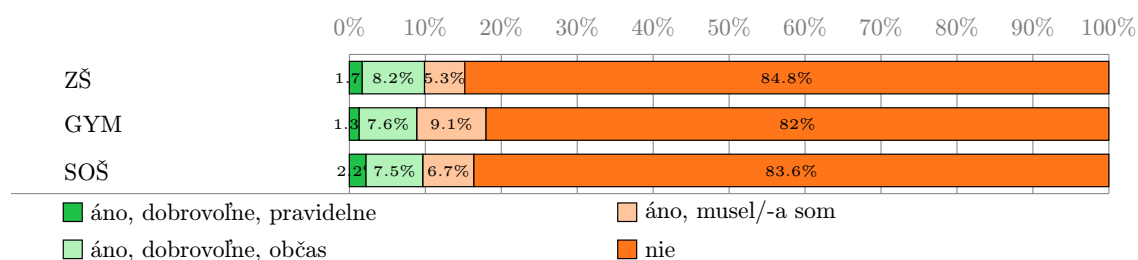
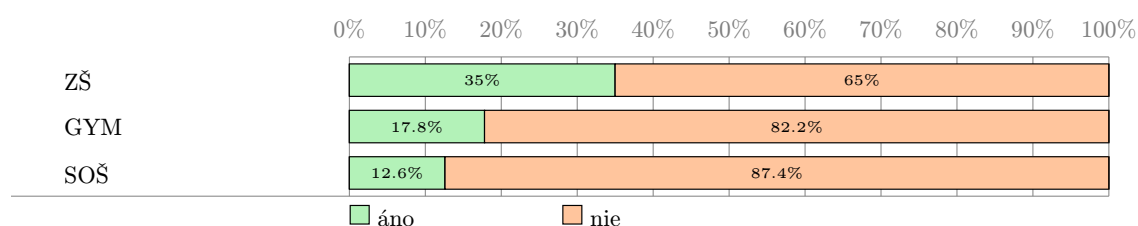
**Graf 227** V škole sa cítim bezpečne a dobre**Graf 228** Väčšina učiteľov/učiteľiek, ktorí ma učia/učili, sú chápaní a tolerantní

**Graf 230** Prestávky trávim rozhovormi so spolužiakmi**Graf 231** Zväčša sedím cez prestávky sám/sama a neviem si okolie**Graf 232** Väčšinu času cez prestávky trávim s mobilným telefónom**Graf 233** Niektorí spolužiaci/niektoré spolužiačky sa cez prestávky správajú agresívne**Graf 234** Niektorí žiaci /niektoré žiačky sa vysmieávajú spolužiakom/spolužiačkam pre ich odlišnosť (zdravotnú, sociálnu, etnickú)**Graf 235** Počas vyučovania niektorí spolužiaci/niektoré spolužiačky vyrušujú a nerešpektujú pokyny učiteľov/učiteľiek

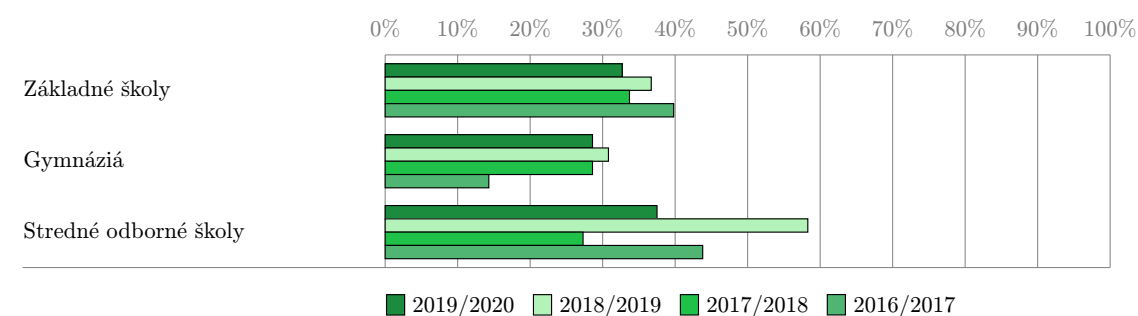
**Graf 236** *Učitelia/učiteľky dôsledne a spravodlivo riešia nevhodné správanie každého žiaka/kážež žiačky***Graf 237** *S učiteľmi/učiteľkami diskutujeme o pravidlách správania stanovených v školskom poriadku***Graf 238** *Niektoré pravidlá správania v školskom poriadku sme mali možnosť zmeniť***Graf 239** *V škole sa zúčastňujem rôznych aktivít zameraných na riešenie konfliktov a vzťahov medzi žiakmi v triede, v škole***Graf 240** *Bol/-a som svedkom šikanovania***Graf 241** *Bol/-a som v škole sám/sama šikanovaný/-á*



**Graf 242** Keď som bol šikanovaný/bola šikanovaná, pomohol/pomohla mi spolužiak/spolužiačka**Graf 243** Zdôveril/-a si sa so skúsenosťami súvisiacimi so šikanovaním?**Graf 244** Povedal/-a by si o svojich problémoch odborníkovi na linke dôvery pre deti**Graf 245** Osoby, ktorým sa žiaci/žiačky so skúsenosťami súvisiacimi so šikanovaním zdôverili

**Graf 246** Viem, kto je z učiteľov/učiteľiek výchovný poradca/výchovná poradkyňa**Graf 247** Zúčastnil/-a som sa stretnutia/-í s výchovným poradcom/výchovnou poradkyňou pri riešení osobných alebo školských problémov**Graf 248** Viem, kto je z učiteľov/učiteľiek koordinátor/koordinátorka prevencie

## Stav bezbariérovosti podľa zistení v rámci komplexných inšpekcií za posledné štyri roky

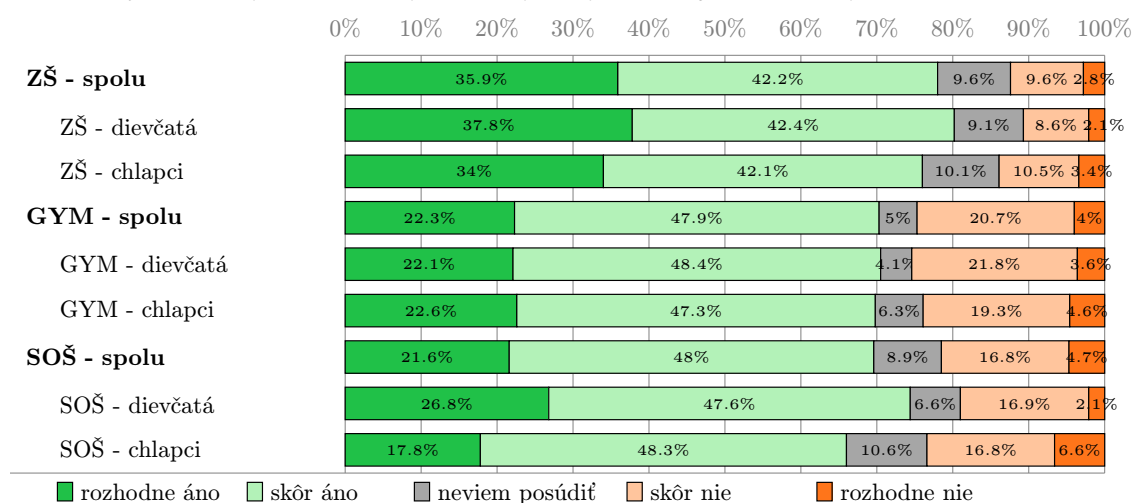
**Graf 249** Podiel škôl, v ktorých boli upravené vstupné a učebné priestory pre žiakov so ZZ

## Názory na vzájomné vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiakov ZŠ, GYM a SOŠ za posledné tri školské roky

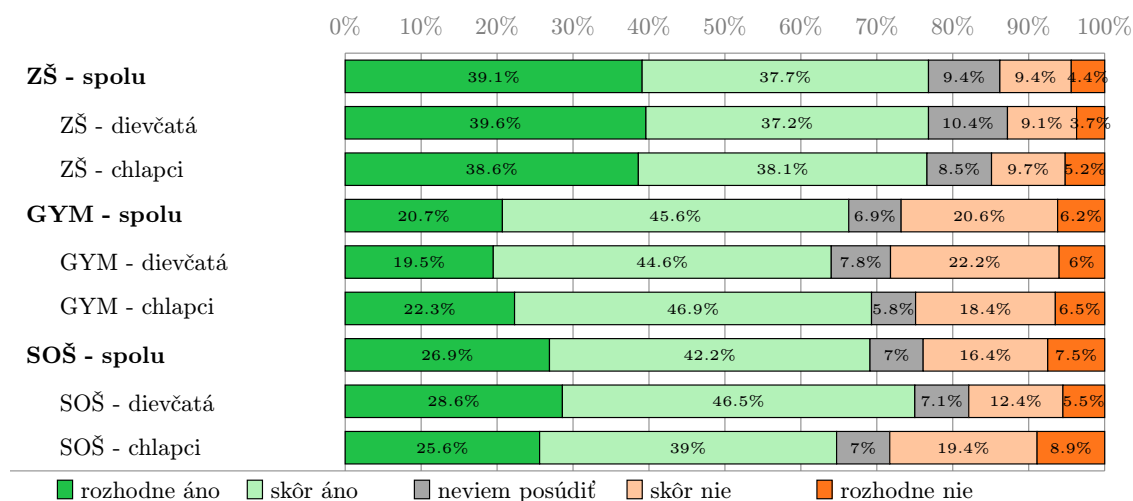
**Tabuľka 52** Počet ZŠ, GYM a SOŠ a respondentov, ktorí vyplnili dotazník pre žiakov

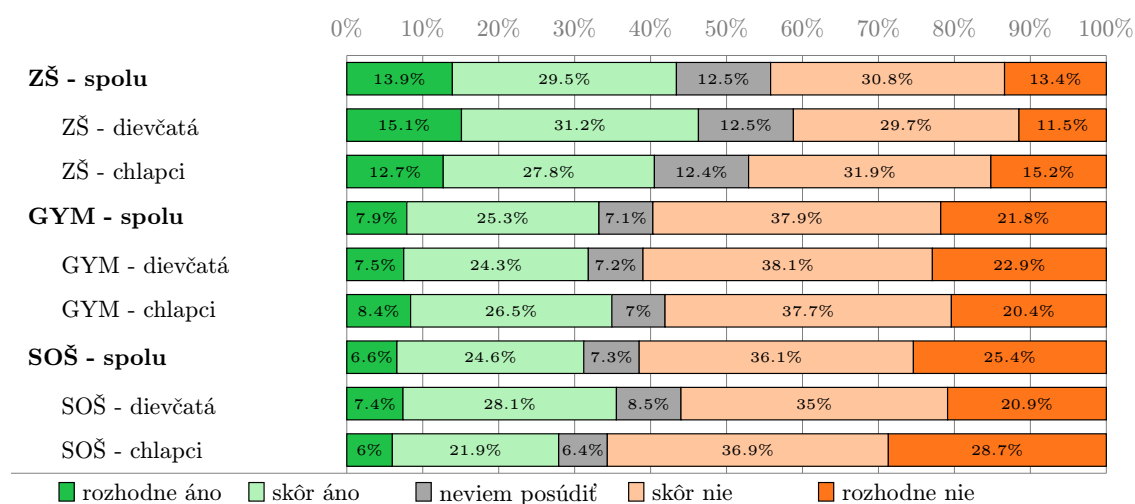
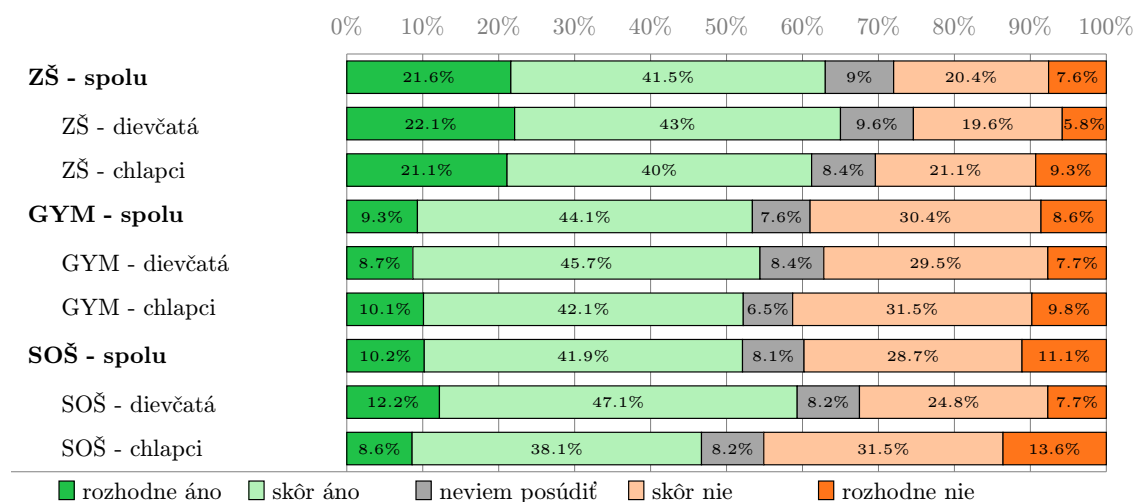
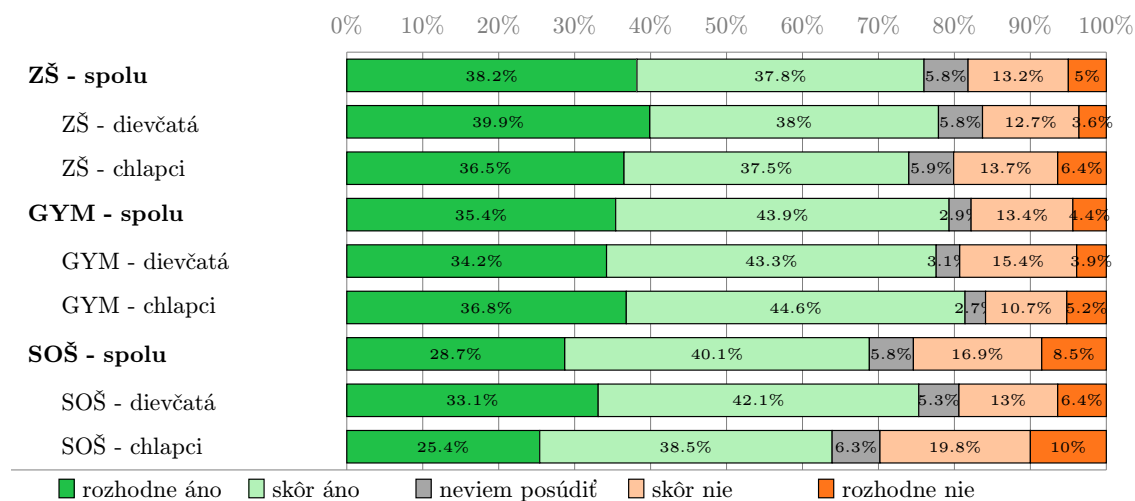
Druh školy	Celkový počet			
	školy	žiaci	dievčatá	chlapci
ZŠ	150	6 386	3 124	3 262
GYM	34	1 867	1 057	810
SOŠ	31	1 461	622	839

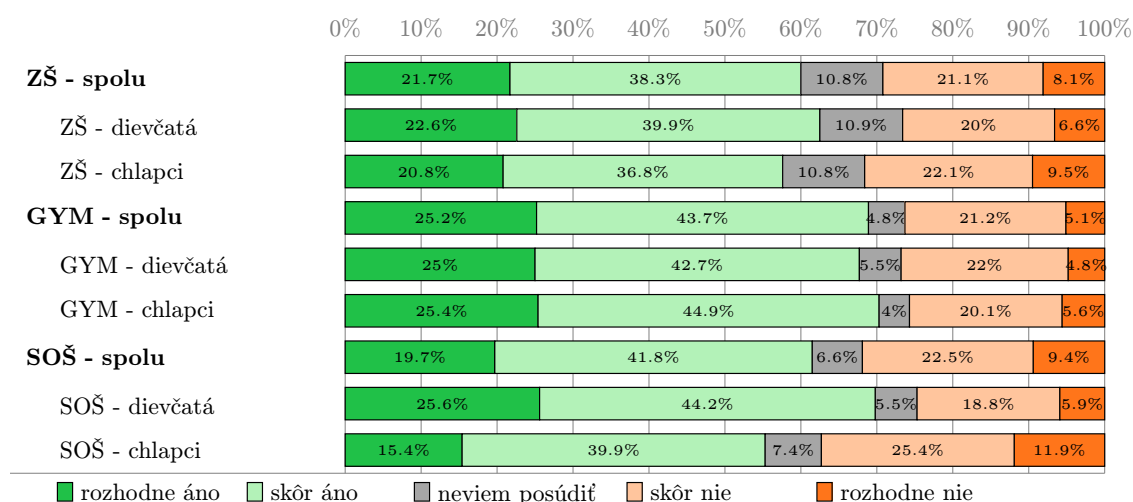
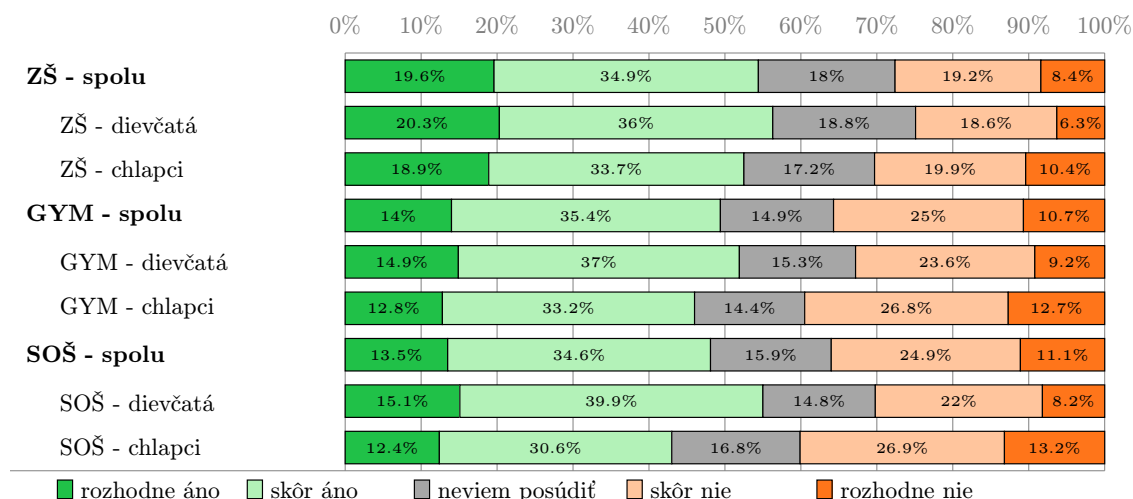
**Graf 250** Moje učiteľky a moji učitelia nás učia plánovať a organizovať si samostatne učenie, oboznamujú nás so spôsobmi, ako pri učení postupovať, aby sme boli úspešní



**Graf 251** Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností



**Graf 252** *Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky***Graf 253** *Vyučovanie je zaujímavé***Graf 254** *Moje učiteľky a moji učitelia mi umožňujú v škole vyjadriť svoj názor*

**Graf 255** *Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch***Graf 256** *Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy***Graf 257** *Prekáža mi prístup niektorého z mojich učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky)*