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 2017/2018

Bratislava november 2018

Obsah

Použité skratky **2**

Úvod **3**

Kontrolné zistenia ŠŠI **6**

1. Materské školy **6**

1.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania 6

1.2 Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 11

1.3 Kontrola plnenia opatrení 12

2. Základné školy **14**

2.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania 14

2.2 Stav a úroveň školskej integrácie 25

2.3 Vytváranie predpokladov na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít 29

2.4 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia po absolvovaní nultého ročníka 33

2.5 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka 35

2.6 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka 37

2.7 Kontrola plnenia opatrení 38

3. Gymnáziá **40**

3.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania 40

3.2 Kontrola zabezpečenia, priebehu a výsledkov prijímacieho konania 49

3.3 Kontrola plnenia opatrení 50

4. Stredné odborné školy **52**

4.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania 52

4.2 Odborné vzdelávanie a príprava v systéme duálneho vzdelávania 62

4.3 Interná časť maturitnej skúšky – praktická časť odbornej zložky 64

4.4 Interná časť maturitnej skúšky – teoretická časť odbornej zložky 66

4.5 Záverečné skúšky v systéme duálneho vzdelávania 67

4.6 Personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky elokovaných pracovísk 70

4.7 Kontrola plnenia opatrení 73

5. Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie 75

5.1 Uplatňovanie princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do špeciálnej základnej školy 75

5.2 Stav poskytovania odbornej činnosti v centre špeciálno-pedagogického poradenstva a centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie 79

5.3 Kontrola plnenia opatrení v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami 81

5.4 Kontrola plnenia opatrení v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie 82

6. Základné umelecké školy 84

6.1 Stav základného a odporúčaného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a personálneho zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu 84

6.2 Kontrola plnenia opatrení 85

7. Spoločné úlohy 87

7.1 Stav plnenia Národného akčného plánu v prevencii obezity na roky 2015 – 2025 – stav podpory zdravého prostredia v materských, základných a stredných školách ako prevencie obezity 87

7.2 Vplyv sebahodnotiacich procesov na zvyšovanie kvality práce školy v základných a stredných školách 92

7.3 Projekt Ideálna škola 94

7.4 Bezpečnosť školského prostredia a vzťahy medzi aktérmi vzdelávania v základných školách a stredných školách 95

7.5 Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov základných škôl a stredných škôl 106

7.6 Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti v základných a stredných školách 114

7.7 Stav a úroveň procesu a podmienok organizovania kurzov pre fyzické osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie v základných školách a stredných odborných školách 126

7.8 Externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky na gymnáziu a v strednej odbornej škole 127

7.9 Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam na gymnáziách a v stredných odborných školách 129

8. Výrazne pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zlepšenie 164

8.1 Materské školy 164

8.2 Základné školy 164

8.3 Stredné školy 166

8.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie 167

9. Podnety, odporúčania a upozornenia 168

9.1 Materské školy 168

9.2 Základné školy 169
9.3 Stredné školy 173
9.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie 180
9.5 Základné umelecké školy 183
Podania vybavované Štátnou školskou inšpekciou....184
Prílohy 190
Počet vykonaných inšpekcií z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie....190
Prehľad o počte hospitácií....191
Uplatnené opatrenia pri následných inšpekciách....192
Počet následných inšpekcií....192
Kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách 193
Bezpečnosť školského prostredia a prevencia negatívnych javov v správaní žiakov 197
Oblasti a kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách za posledné 4 roky 200
Stav bezbariérovosti podľa zistení v rámci komplexných inšpekcií za posledné 4 roky 202

Použité skratky

ANJ	– anglický jazyk
BIO	– biológia
BOZ	– bezpečnosť a ochrana zdravia
CPPPaP	– centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP	– centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
CUJ	– cudzí jazyk
CVTI SR	– Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky
ČG	– čitateľská gramotnosť
DEJ	– dejepis
DO	– demokratické občianstvo
EČ	– externá časť
ETV	– etická výchova
FYZ	– fyzika
GEG	– geografia
GYM	– gymnázium
HUV	– hudobná výchova
CHE	– chémia
IFV	– informatická výchova
IKT	– informačno-komunikačné technológie
INF	– informatika
IVP	– individuálny vzdelávací program
ĽP	– ľudské práva
MAT	– matematika
MJL	– maďarský jazyk a literatúra
MKCH-10	– Medzinárodná klasifikácia chorôb
MPC	– Metodicko-pedagogické centrum
MRK	– marginalizované rómske komunity
MS	– maturitná skúška
MŠ	– materská škola
MŠVVaŠ SR	– Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
NAPPO	– Národný akčný plán v prevencii obezity
NEJ	– nemecký jazyk
NÚCEM	– Národný ústav certifikovaných meraní a vzdelávania
OH	– odpoveďový hárok
OBN	– občianska náuka
PFIČ	– písomná forma internej časti
PMK	– predmetová maturitná komisia
PDA	– prírodoveda
PVC	– pracovné vyučovanie
PVO	– prvouka
PZ	– pedagogickí zamestnanci
PZ SR	– Policajný zbor SR
ROJ	– rómsky jazyk
RUJ	– ruský jazyk
RUP	– rámcový učebný plán
SDV	– systém duálneho vzdelávania
SEE	– svet práce
SJL	– slovenský jazyk a literatúra
SJSL	– slovenský jazyk a slovenská literatúra
SOŠ	– stredná odborná škola
SR	– Slovenská republika
SZP	– sociálne znevýhodnené prostredie
ŠMK	– školská maturitná komisia
ŠKD	– školský klub detí
ŠkVP	– školský vzdelávací program
ŠP	– školský poriadok
ŠPÚ	– Štátny pedagogický ústav
ŠŠI	– Štátna školská inšpekcia
ŠVP	– štátny vzdelávací program
ŠVVP	– špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
ŠZŠ	– špeciálna základná škola
T5	– testovanie žiakov 5. ročníka základnej školy
TEV/TSV	– telesná výchova/telesná a športová výchova
THD	– technika
UO	– učebné osnovy
UP	– učebný plán
ÚFIČ	– ústna forma internej časti
VaV	– výchova a vzdelávanie
VLA	– vlastiveda
VP	– vzdelávací program
VUM	– výchova umením
VYV	– výtvarná výchova
ZRT	– zdravotná telesná výchova
ZŠ	– základná škola
ZUŠ	– základná umelecká škola
ZZ	– zdravotné znevýhodnenie
ŽŠR	– žiacka školská rada

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 2017/2018.*

Predkladaná správa je ***19****. 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 2017/2018 *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 2018.*

Správa je informačným zdrojom o aktuálnom stave a úrovni pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach a zároveň má slúžiť ako jeden z podkladov pre reguláciu vzdelávacej politiky.

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.

- Zistenia v správe vychádzajú z **1 374** vykonaných inšpekcií. Kontrolovaných bolo **1 156** štátnych škôl, **129** súkromných a **89** cirkevných.
- Z nich na základe podnetov bolo vykonaných **35** inšpekcií s rôznym predmetom kontroly.
- Na požiadanie MŠVVaŠ SR boli vykonané **3** inšpekcie v **jazykových školách** s cieľom overiť plnenie podmienok na získavanie oprávnenia vykonávať štátne jazykové skúšky.
- V školách s vyučovacím jazykom národností sa realizovalo **138** inšpekcií.
- Z celkového počtu inšpekcií bolo vykonaných **210** inšpekcií v MŠ, **579** v ZŠ, **445** v stredných školách, **75** v školách pre žiakov so ŠVVP a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, **57** v ZUŠ, **4** v jazykových školách, **3** v centrách voľného času a **1** na konzervatóriu.
- Školskí inšpektori uskutočnili **403** inšpekcií zameraných na kontrolu odstránenia zistených nedostatkov a ich príčin. Skontrolovali **2 616** opatrení, z ktorých riaditelia škôl a školských zariadení splnili **87,4 %.**
- Vykonaných bolo **8 513** hospitácií, z nich bolo **565** v MŠ, **5 913** v ZŠ, **1 110** na GYM, **912** v SOŠ a **13** bolo vykonaných v ŠZŠ.
- Na inšpekčnom výkone a pri riešení sťažností sa podieľalo **163** školských inšpektorov. Na výkon školskej inšpekcie bolo prizvaných **106** odborníkov z praxe a **2** osoby na základe poverenia príslušnej cirkvi.
- V európskych školách vykonávali inšpekčnú činnosť **2** školské inšpektorky.
- Školskí inšpektori zaslali **99** upozornení zriaďovateľom škôl a školských zariadení.
- Hlavná školská inšpektorka podala MŠVVaŠ SR **2** návrhy na vyradenie školy zo siete škôl a školských zariadení a **4** návrhy na odvolanie riaditeľa školy.
- Školskí inšpektori boli delegovaní do **260** rád škôl na účely výberového konania na obsadenie funkcie riaditeľa.
- Štátnej školskej inšpekcii bolo doručených **619** podaní, z nich bolo **353** klasifikovaných ako sťažnosť, prešetrených bolo **190** sťažností.

V školskom roku 2017/2018 ŠŠI zisťovala, akú pozornosť školy venujú **sebahodnotiacim procesom.** Zo spätnej väzby od riaditeľov základných a stredných škôl vyplynulo, že sebahodnotiace procesy považujú za účinný nástroj na zlepšovanie kvality školy, zistenia však potvrdili, že nie je ich prirodzenou súčasťou. Len 14 % škôl realizovalo niektoré autoevalvačné aktivity, tieto vôbec alebo len výnimočne vychádzali z plánovaných a systematicky uskutočňovaných sebahodnotiacich procesov. Možnou príčinou tohto stavu je nepripravenosť škôl na zavádzanie pomerne zložitých sebahodnotiacich procesov bez toho, aby autoevalvačné tímy prešli rozsiahlou prípravou. Za zmienku stojí aj fakt, že školám chýba motivácia k tomu, aby sa ich kvalita menila k lepšiemu. ŠŠI bude aj naďalej vyvíjať tlak na zlepšovanie kvality výchovy a vzdelávania, pričom zároveň bude motivovať školy, aby sa viac zaoberali riadením vlastnej kvality, ale bez systematickej podpory inštitúcií zodpovedných za vzdelávanie neexistuje reálny predpoklad pre to, aby sa autoevalvačné procesy stali skutočným nástrojom na zvyšovanie kvality vzdelávania.

Na základe výsledkov testov z čitateľskej gramotnosti (ČG), ktoré boli zadané žiakom **základných a stredných škôl** v školskom roku 2016/2017, boli vo vybranej vzorke škôl realizované priame pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom **identifikovať faktory ovplyvňujúce úroveň vzdelávania žiakov v ČG.** Úspešnosť škôl v tejto oblasti bola podmienená predovšetkým samotným vyučovacím procesom (efektívna práca s textom, využívanie aktivizujúcich vyučovacích metód a organizačných foriem), odbornosťou vyučovania, druhom a veľkosťou školy. Vplyv na dosiahnutie čitateľských kompetencií malo aj národnostné prostredie a prevaha používania iného ako štátneho jazyka (maďarský, rómsky) aj v bežnej každodennej komunikácii. Nezanedbateľným faktorom sa javila aj bariéra vo vzdelávaní spôsobená socioekonomickým a kultúrnym prostredím rodín žiakov, ktorú školy nedokázali úspešne prekonávať.

Pozornosť ŠŠI sa zacielila aj na **zisťovanie stavu a úrovne personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok elokovaných pracovísk SOŠ**. Neplnenie normatívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia, nízka úroveň zaistenia odbornosti vyučovania, nízky počet žiakov na niekoľkých elokovaných pracoviskách a ich častá a vysoká absencia sú dôvodom na prehodnotenie opodstatnenosti vyučovania niektorých odborov alebo aj existenciu niektorých elokovaných pracovísk. Elokované pracoviská poskytovali aj druhošancové vzdelávanie žiakom pochádzajúcich zo SZP/ z MRK, ktorí v ZŠ nezískali nižšie stredné vzdelanie. Z kontrolovaných stredných odborných škôl **kurzy na získanie nižšieho stredného vzdelania** organizovali 4 školy na 8 elokovaných pracoviskách. Realizácia a ukončovanie kurzov boli v rozpore s právnymi predpismi. Väčšina škôl ho organizovala na svojich elokovaných pracoviskách predovšetkým s cieľom naplniť trojročné učebné odbory žiakmi, pričom však absolventi kurzov síce formálne získali nižšie stredné vzdelanie, ale nedisponovali požadovanými kompetenciami.

V SOŠ sa taktiež realizovala kontrola **záverečných skúšok v systéme duálneho vzdelávania** (SDV). Porovnávali sa výsledky písomnej, praktickej a ústnej časti záverečných skúšok. Výsledky žiakov na záverečných skúškach, ktorí vykonávali odborný výcvik na pracovisku praktického vyučovania v systéme duálneho vzdelávania, boli prekvapivo porovnateľné s výsledkami žiakov, ktorí odborný výcvik realizovali na základe zmluvy o poskytovaní praktického vyučovania na pracovisku zamestnávateľa, ktorý v SDV zároveň zabezpečoval praktickú prípravu pre skupinu žiakov odboru a na pracovisku iného zamestnávateľa (fyzické, právnické osoby). Horšie výsledky dosiahli iba žiaci, ktorí praktickú prípravu vykonávali prevažne v dielni školy.

Už niekoľko rokov venuje ŠŠI pozornosť podmienkam, ktoré vytvárajú školy na podporu **inkluzívneho vzdelávania**. Napriek skutočnosti, že v nich v niektorých prípadoch pôsobili asistenti učiteľa, prípadne školskí špeciálni pedagógovia, boli odborná starostlivosť a zabezpečenie špecifického prístupu v poskytovaní podporných stimulov s dôrazom na vzdelávanie žiakov zo SZP a z MRK málo účinné. Žiaci zo SZP a z MRK zväčša patrili do skupiny menej úspešných žiakov, nezvládali prechod z nižšieho stupňa vzdelávania na vyšší stupeň. Metodické orgány sa prevažne nezaoberali vzdelávacími problémami žiakov a nemali pripravené postupy smerujúce k podpore menej úspešných jednotlivcov vo vzdelávaní.

Inšpekcie v 48 stredných školách, s cieľom **zistiť stav a úroveň uplatňovania výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu (DO) a k ľudským právam (ĽP)**, nadväzovali na výskum z roku 2017, ktorý ŠŠI realizovala v spolupráci s Ústavom výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied a Fakultou sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského. Výskum preukázal netolerantné postoje žiakov stredných škôl k rôznym menšinám na Slovensku. Skúmanie stavu a úrovne v uvedenej oblasti bolo založené nielen na tom, aký odraz našli definičné rámce demokracie a ľudských práv v školských vzdelávacích programoch, ale aj na tom, do akej miery bolo žiakom umožnené využívať potenciál samosprávnych orgánov, okrem iného aj pri modelovaní pravidiel školského poriadku, či nastavovaní obsahu vzdelávania. Zistenia z inšpekcií poukazujú na to, že vzdelávanie k DO a k ĽP nemá dostatok priestoru nielen vo formálnom kurikule, ale ani v samotnom „žití" aktérov vzdelávania hodnotami demokracie a základných práv. Za negatívny jav (v mnohých školách) môžeme považovať absenciu demokratických procesov voľby do žiackych samosprávnych orgánov, nevyužívanie ich potenciálu, formálne fungovanie, čo rozhodne pozitívne neprispieva k získavaniu občianskych kompetencií.

ŠŠI uplatnila voči zriaďovateľom **5** ZŠ (z toho 1 súkromná), **1** súkromného GYM a **1** súkromnej SOŠ kompetenciu súvisiacu so znížením objemu finančných prostriedkov pridelených na príslušný kalendárny rok. V 2 školách bol dôvodom na zníženie finančných prostriedkov nesúlad ŠkVP so ŠVP, v 4 školách odbornosť vyučovania nižšia ako 70 % a v 1 subjekte zníženie objemu finančných prostriedkov súviselo s naplnením oboch vyššie uvedených dôvodov.

Kontrolné zistenia ŠŠI

1. Materské školy

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

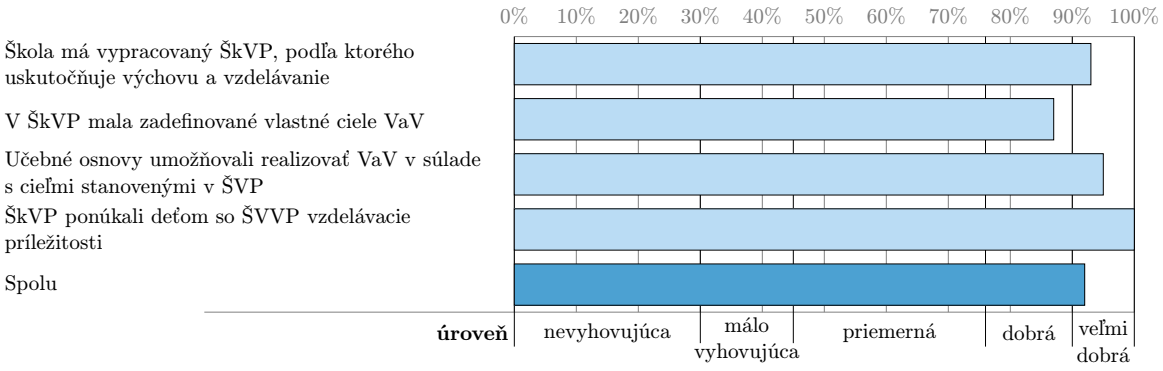
Komplexná inšpekcia bola vykonaná v **155** MŠ, z toho bolo na podnet iného subjektu uskutočnených 9 školských inšpekcií. Kontrolovaných bolo **137** štátnych, **7** cirkevných a **11** súkromných škôl. S vyučovacím jazykom slovenským bolo **134**, s vyučovacím jazykom maďarským **11** škôl, s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským **8** škôl, s vyučovacím jazykom ukrajinským bola **1** a **1** bilingválna MŠ s vyučovacím jazykom slovenským a anglickým.

Zdrojom súhrnných informácií boli výsledky z **533** hospitácií (**2 448** hodín hospitácií), informačný dotazník pre riaditeľa MŠ, autodiagnostický dotazník pre učiteľov MŠ, rozhovory s PZ, fyzická prehliadka interiérov a exteriérov škôl, analýza dokumentácie kontrolovaných MŠ, dotazník pre vnútorných (zamestnanci MŠ, rada školy) a vonkajších (zákonní zástupcovia, zriaďovateľ) partnerov riaditeľa školy.

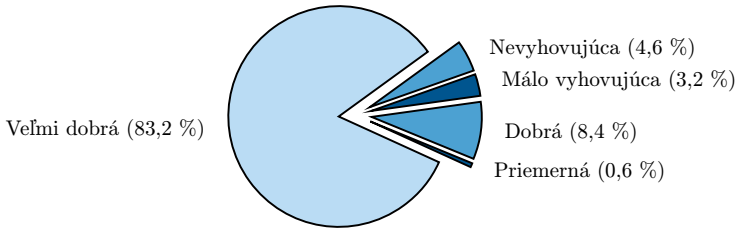
V **432** triedach bolo predprimárne vzdelávaných **8 578** detí. Z celkového počtu detí bolo zaškolených **211** detí z MRK. V **12** bežných triedach **8** MŠ bolo s informovaným súhlasom zákonných zástupcov začlenených **19** detí so ŠVVP. Z toho bolo **13** detí so ZZ a **6** detí zo SZP, ktoré boli diagnostikované CPPPaP. Deti zo SZP pochádzali z MRK. Odložené plnenie povinnej školskej dochádzky malo **252** detí vrátane 6 detí zo SZP. Dodatočne odložené plnenie povinnej školskej dochádzky mali **2** deti.

Priama výchovno-vzdelávacia činnosť bola prevažne uskutočňovaná učiteľmi podľa strategicky spracovaných **ŠkVP**, ktorých **vlastné ciele VaV** zväčša súviseli s princípmi a cieľmi VaV školského zákona, so ŠVP, s reálnymi podmienkami a koncepčným zámerom rozvoja škôl. **UO** postupne spracované z hľadiska hierarchie a súslednosti vytvárali v 95 % predpoklad komplexného podporovania rozvoja základov kľúčových kompetencií detí. Podmienky (možného) predprimárneho vzdelávania detí so ŠVVP deklarovalo v ŠkVP 18 škôl.

Graf 1 *Hodnotenie vybraných indikátorov školských vzdelávacích programov*



Graf 2 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v kritériu školský vzdelávací program*



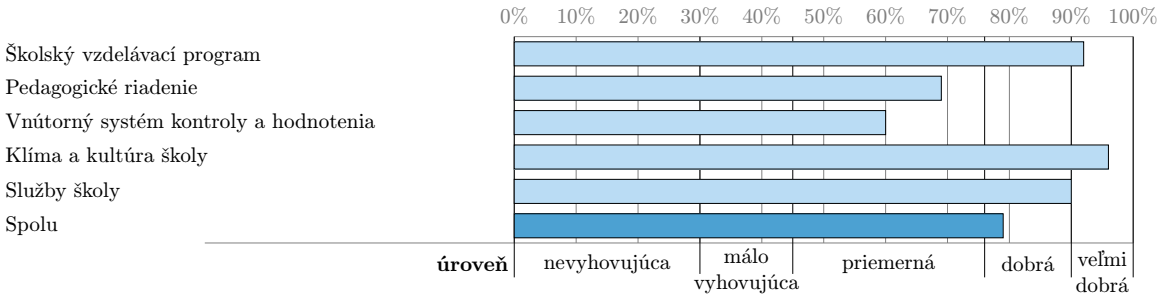
Riaditelia v rozhodovaní o prijatí dieťaťa do MŠ postupovali v 85 % v súlade s právnymi predpismi. Rešpektovali princípy **rovnoprávnosti** prístupu k VaV a **zákazu** všetkých foriem **diskriminácie**, obzvlášť segregácie. Zriadili **poradné orgány** (95 %), spolupracovali s nimi na plnení zámerov, vízií školy (65 %) a zväčša vypracovali plán práce, ktorý z hľadiska dosahovania krátkodobých cieľov považovali za nevyhnutnú dokumentáciu školy. Využívali **príspevok** určený na výchovu a vzdelávanie detí, ktoré mali jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky prevažne na nákup učebných pomôcok a spotrebného materiálu, ktorými učitelia napomáhali deťom pri uplatňovaní elementárnych pohybových, čitateľských, ekologických, pracovných, dopravných skúseností. Ojedinele zriaďovatelia neposkytli školám príspevok v celej výške alebo o jeho využití rozhodovali sami.

Vedúci PZ zadefinovali, prerokovali a zverejnili pravidlá organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti, chodu MŠ, bezpečnosti a vzájomných vzťahov účastníkov VaV vrátane ich práv a povinností v **ŠP** (91 %), ktoré všetci zúčastnení v prevažnej miere dodržiavali. Dennými poriadkami jednotlivých tried vytvorili podmienky pre striedanie sa riadených a spontánnych činností (83 %) s informovaním o pevne stanovenom čase životosprávy detí. Podporovali rozširovanie **profesijných kompetencií** učiteľov (77 %), ktorí skúsenosti z rôznych foriem kontinuálneho vzdelávania málo využívali v priamej výchovno-vzdelávacej činnosti. Zväčša vytvárali a cielene udržiavali otvorenú, priaznivú **klímu** a **kultúru školy**. Riaditelia a ich zástupcovia zväčša dbali na vedenie právnymi predpismi ustanovenej dokumentácie a internými pravidlami určili stratégie uplatňované pri VaV a plnení cieľov školy. Oboznámili zamestnancov školy s kritériami **vnútroškolskej kontroly** (81 %), ktorú realizovala polovica z nich. Prijímanie a následnú kontrolu opatrení na odstránenie zistených nedostatkov vedúci PZ kontrolovaných škôl, v porovnaní s ich kolegami v predchádzajúcich obdobiach, výrazne podcenili, čo bolo demotivačným faktorom v zmene pedagogického myslenia učiteľov vzhľadom na uplatňovanie účinných stratégií, inovatívnych metód, foriem, postupov a poznatkov z kontinuálneho vzdelávania vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

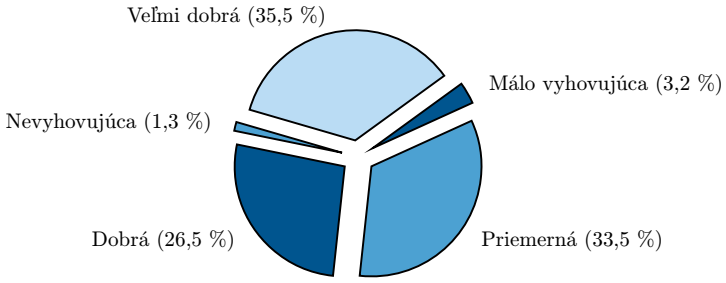
Autoevalvačný proces ako autoregulačný mechanizmus vlastnej práce považovali pedagogickí zamestnanci za prospešný a niektorí za byrokratickú záťaž. Z vyjadrenia riaditeľov vyplývalo, že sebahodnotenie reálne uplatňovali v 54 % kontrolovaných škôl. Avšak nie vždy bola preukázaná objektívna sebareflexia, čo obmedzovalo školy v ich zlepšovaní sa vrátane výchovno-vzdelávacích výsledkov.

Riadenie školy dosiahlo v kontrolovaných subjektoch dobrú úroveň.

Graf 3 *Riadenie školy*



Graf 4 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti riadenie školy*



Pedagogickí, odborní a vedúci PZ zväčša spĺňali právnymi predpismi ustanovené **kvalifikačné predpoklady** a **podmienky** na výkon činnosti vedúceho PZ. Počet učiteľov ovládajúcich rómsky jazyk a asistentov učiteľov napomáhajúcich deťom z MRK a deťom so ZZ nezodpovedal potrebám a štruktúre detí.

Priestorové a **materiálno-technické** podmienky MŠ väčšinou umožňovali realizovanie ŠkVP. Vstupné a vnútorné priestory boli bezbariérovo upravené v šestine kontrolovaných škôl, čo v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi predstavuje nárast, napriek tomu nie je dostatočné vzhľadom na potenciálne bezproblémové pohybovanie sa detí so ZZ v priestoroch MŠ.

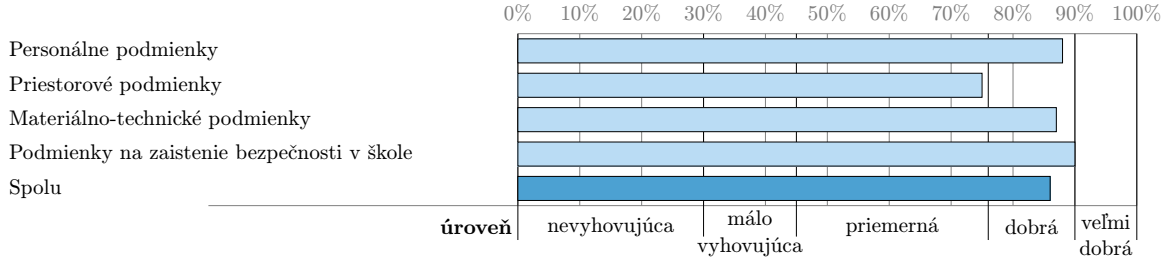
MŠ poskytovali deťom a zákonným zástupcom rôzne **služby** vrátane odborného poradenstva týkajúceho sa napredovania a riešenia vzdelávacích problémov ich detí. Napomáhali osobnostnému rozvoju detí aj uskutočňovaním rôznych **krúžkov** (46 %) a **aktivít** (71 %), ktoré súviseli so ŠkVP, s internými projektmi a národnými preventívno-výchovnými programami (92 %). K vlastnému hodnovernému statusu prispievali účinným **informačným systémom**, **spoluprácou** so zákonnými zástupcami, samosprávami, s inými školami, poradenskými zariadeniami, rôznymi inštitúciami, zverejňovaním aktivít a úspechov na webových sídlach a v médiách. Učitelia zákonným zástupcom detí z MRK objasňovali význam pravidelnej dochádzky na rozvoj osobnosti ich detí. Vzájomné vzťahy upevňovali aj návštevami v rodinách.

Spokojnosť s procesmi života v MŠ prejavila prevažná väčšina z **2 805** respondentov (1 342 zákonných zástupcov, 117 zriaďovateľov, 314 členov rady školy a 1 032 zamestnancov). Podporovanie prosociálnych vzťahov osôb podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní a pozitívnu klímu MŠ potvrdilo 95 % opýtaných. Otvorený informačný systém a vzájomnú výmenu informácií ocenilo 97 % respondentov. Dostatok informácií o výsledkoch a pokrokoch detí uviedlo 91 % a o podiele detí na vytváraní triednych a školských pravidiel 53 % zákonných zástupcov, spokojnosť s organizáciou a fungovaním MŠ označilo 97 %

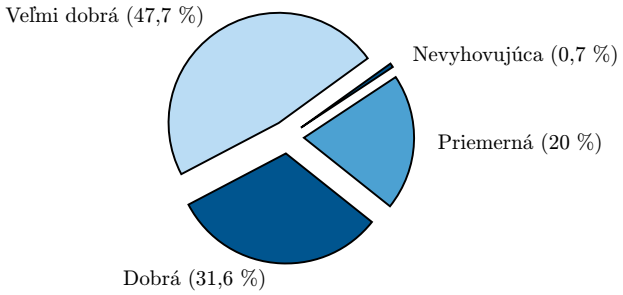
z nich. Poznanie pravidiel organizácie a chodu MŠ, priateľské správanie sa zamestnancov k deťom a dbanie zamestnancami na čistotu, estetiku priestorov MŠ uviedlo 98 % opýtaných. Zistenia školských inšpektorov v prevažnej miere korelovali s odpoveďami respondentov.

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

Graf 5 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Graf 6 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



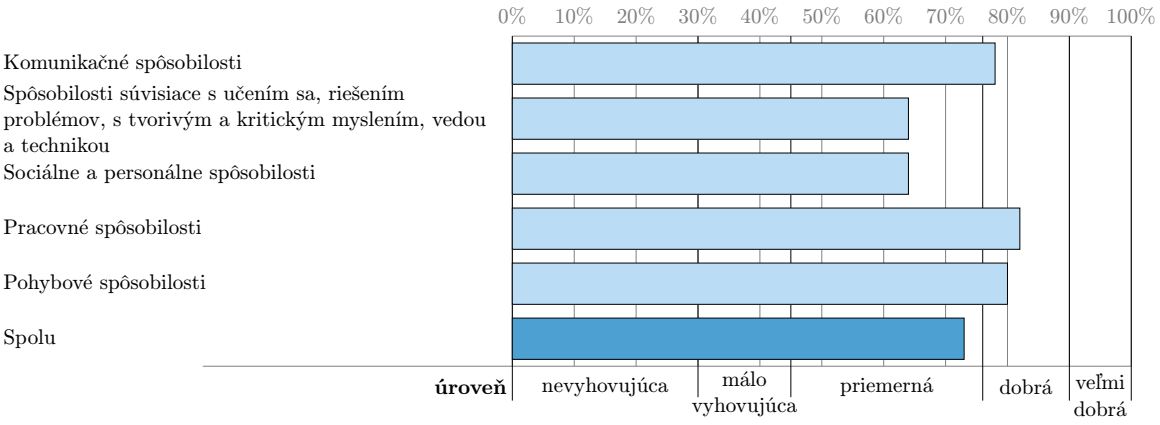
Deti adekvátne reagovali pri získavaní a uplatňovaní **skúseností** (poznatky, spôsobilosti, hodnoty, postoje) na inštrukcie, pokyny, požiadavky, podnety a spôsob vyučovania učiteľov (72 %). Bezprostredne, prevažne technicky správne, preukázali **sebaobslužné**, **manipulačné**, elementárne **pracovné** a **pohybové spôsobilosti**. Zvládali **zručnosti** v oblasti **grafomotoriky** a počiatočných predpokladov písania (71 %), tiež základné **lokomočné pohyby**, polohy a postoje (75 %). Primerane sa orientovali a svojimi schopnosťami stačili na konkrétne učebné problémy v aktuálnom prostredí. Zručne narábali s rôznymi materiálmi, nástrojmi, náradím, náčiním, hračkami. Primerane reagovali na verbálne, vizuálne, zvukové pokyny, telovýchovnú terminológiu, napodobňovali pohybový vzor učiteľa, dodržiavali pravidlá pohybových a hudobno-pohybových hier. Spracovávali informácie z rôznych zdrojov a na plnenie úloh využívali **digitálne technológie** (62 %). Ak mali možnosť, vedeli prezentovať **vlastné myšlienky**, názory, pocity (74 %), spôsoby **riešenia** zadaní (59 %), experimentovať, programovať, porovnávať aj reálne s virtuálnym. Ojedinele postupovali v konštrukčných alebo pohybových aktivitách podľa grafickej dispozície. V rôznorodých aktivitách **spolupracovali** a presadzovali sa spoločensky prijateľným spôsobom (73 %), čo učitelia podporovali uplatňovaním zásady rešpektovať a byť rešpektovaný. Deti málokedy hodnotili výsledky svojej, kamarátovej, skupinovej alebo kolektívnej činnosti. Rozumeli sprostredkovanej informácii vo verbálnej, neverbálnej podobe a aj v štruktúrovanej ako písaná reč, dodržiavali **komunikačné konvencie** (76 %). Ovládali a používali v spisovnej podobe **štátny** a **materinský jazyk** (80 %). Adekvátne reagovali na zmenu hlasu, intonáciu, pauzy v rečovom prejave

učiteľov. Vizuálne identifikovali a slovne označili niektoré grafické znaky písma a čísiel. Vedeli určiť správny smer písaného a tlačeného záznamu, opísať ilustráciu, doplniť slová v texte, ktoré boli znázornené obrázkom alebo symbolom. Obsahovo bohatšia bola vzájomná komunikácia detí v spontánnych činnostiach, na jazykovo zmiešanom území v maďarskom a rómskom jazyku. Vzhľadom na jazykovú bariéru mali mnohé deti z MRK a niektoré deti v triedach s vyučovacím jazykom maďarským problém reagovať na pokyny učiteľov v slovenčine. Povrchné zrealizovanie postupov a úkonov, nesúrodé vyjadrovanie sa v materinskom a štátnom jazyku, či rozvinutie hry deťmi v niektorých prípadoch malo pôvod v nedostatočnom motivovaní, angažovaní sa učiteľov a monitorovaní konania detí, v nedostatku a adekvátnosti pomôcok a hračiek alebo, tak ako v predchádzajúcich obdobiach, v zanedbaní aplikovania metodických odporúčaní.

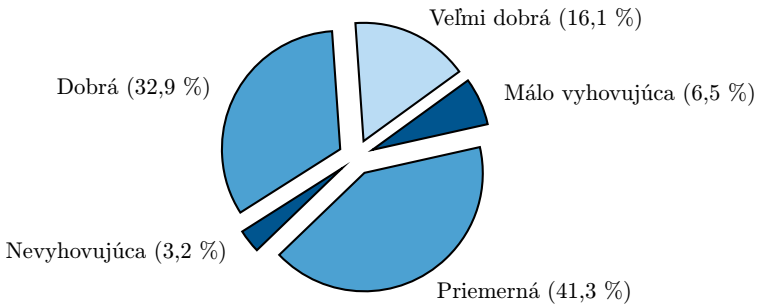
Konaniu, očakávaným výsledkom a úspechom detí napomáhali učitelia zväčša vytvorenými **edukačnými podmienkami**, priaznivou učebnou **klímou**, **spätnou väzbou** a využívaním učebných pomôcok. **Výchovno-vzdelávacie potreby** detí, ich výkonové, rozvojové možnosti a momentálne dispozície boli rešpektované učiteľmi iba v necelej polovici pozorovaných činností. Plneniu stanovených edukačných zámerov deťmi z MRK učitelia dopomohli súvislým prepojením s pohybovými, hudobnými i výtvarnými aktivitami. V riadených a aj v spontánnych činnostiach deti z MRK často vyžadovali usmerňovanie a pomoc učiteľov. Pri VaV diagnostikovaných detí učitelia nie vždy implementovali odporúčania poradenských zariadení, ktoré sa týkali konkrétnych oblastí ich rozvoja. Učebný záujem, aktivitu, kooperovanie, samostatnosť, sebadôveru, spokojnosť a výkony detí negatívne ovplyvnili učitelia preferovaním frontálnej formy výučby, v ktorej výrazne dominovali s využívaním slovných metód, zväčša monologických, trvaním na vlastných postupoch riešenia učebných problémov, úlohami podporujúcimi len konvergentné myslenie, používaním predlôh výsledku tvorby detí a aj zásahom do ich kreatívneho sebarealizovania sa. Spôsoby učenia sa detí, najmä zrakovo-slovný a pohybový učebný štýl, boli ojedinele zámerne akceptované adekvátnymi postupmi a didaktickými pomôckami, čo vyplývalo z dôsledného pedagogického diagnostikovania detí učiteľmi. Učitelia kontrolovaných škôl, v porovnaní s učiteľmi v predchádzajúcich obdobiach, poľavili v oblasti **hodnotiacich záverov** týkajúcich sa výkonov detí a v ich podporovaní pri prezentovaní postojov, ocenení vlastných a iných (41 %).

Učenie detí dosiahlo v elementárnych základoch spôsobilostí priemernú úroveň.

Graf 7 *Výber z uplatňovania elementárnych základov spôsobilostí deťmi*



Graf 8 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti učenie sa detí*



1.2 Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Deti so ŠVVP zaradili riaditelia škôl do bežných tried spolu s ostatnými deťmi formou individuálnej školskej integrácie s možnosťou diagnostického pobytu. Počas výkonu školskej inšpekcie v rámci komplexných inšpekcií nebol integračný proces v niektorých MŠ ukončený, čomu zodpovedal aj charakter príslušnej dokumentácie. PZ pri VaV detí so ŠVVP spolupracovali s externými odborníkmi a so zákonnými zástupcami, ktorým odporúčali spolupracovanie s príslušným zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Podľa potreby v priestoroch MŠ zabezpečili deťom logopedickú starostlivosť.

Prostredníctvom IVP boli modifikované UO 4 deťom so **ZZ**, organizácia a dĺžka VaV bola upravená 10 deťom so ZZ. Upravené učebné prostredie malo 1 dieťa so ZZ a 1 potrebovalo kompenzačné pomôcky. V 4 školách, napriek prirodzeným potrebám detí, nepracoval asistent učiteľa, čo riaditelia čiastočne kompenzovali 3 osobnými asistentmi a 3 zákonnými zástupcami. Lepšia bola situácia v 1 MŠ Nitrianskeho kraja, kde poskytovali pomoc 5 deťom so ZZ 4 asistenti učiteľa. Špecifické postupy boli uplatnené pri výchove a vzdelávaní 11 detí so ZZ. Miera úplnej alebo čiastočnej bezbariérovosti MŠ je v súčasnosti nedostatočná.

Skrátenie doby VaV 6 deťom zo **SZP** je možné vo vzťahu k sledovaným cieľom (akcelerácia procesov socializácie, rozvoj komunikačných schopností a veku primeraných poznatkov a zručností) považovať za kontraproduktívne. V nultých ročníkoch základných škôl, kde sú vzdelávaní žiaci v rovnakom veku a z rovnakých dôvodov ako skupina 6 detí zo SZP v MŠ (nedosiahnutie školskej spôsobilosti), sa ako významný nástroj inklúzie uplatňuje práve celodenný výchovný systém.

Učitelia častým opakovaním zadania činností u niektorých detí so ŠVVP, a tiež pozitívnym oceňovaním ich výkonov iniciovali ich záujem, sústredenie a snaženie sa, čo malo dosah na ich sebavedomie, sebaistotu a celkovú socializáciu. Vyvážene striedali záťažové činnosti s relaxom detí. Napomáhali, aj vzhľadom na požiadavky IVP, rozvoju jemnej a hrubej motoriky detí so ZZ, skvalitňovaniu ich rečového prejavu, interpersonálnych vzťahov a ich orientovaniu sa v priestore. Pri VaV 6 detí zo SZP nebol dostatočne využitý ich prirodzený potenciál, keďže škola neprijímala efektívne opatrenia na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov detí, čo sa napokon odrážalo iba v ich čiastočnom pokroku. Úroveň výsledkov detí zo SZP negatívne ovplyvňovala aj ich nepravidelná dochádzka do MŠ, čo sa škola bez viditeľného efektu snažila vyriešiť zintenzívnením spolupráce s rodičmi.

PZ konštatovali, že začlenenie detí so ŠVVP medzi intaktnú populáciu bolo náročné, však obojstranne prínosné s priaznivým dosahom na ich osobnostný rozvoj a sociálne vzťahy, a vyžadovalo rešpektovanie ich špecifických potrieb, rozvojovej úrovne a momentálnych dispozícií. Zastávajú názor, že integrácia detí so ZZ vyžaduje pomoc asistentov učiteľa vzhľadom na ich ZZ, širšie spektrum špecifických pomôcok a bezbariérovú úpravu interiéru a vstupných priestorov MŠ.

Z nepomeru medzi počtom kontrolovaných MŠ v rámci komplexných inšpekcií a počtom škôl, ktoré vzdelávali deti so ŠVVP (5,2 %), vyplýva, že vzdelávanie tejto skupiny detí je skôr výnimkou ako pravidlom. Vzhľadom na fakt, že pomer škôl uskutočňujúcich primárne vzdelávanie žiakov so ŠVVP a tých, ktoré vzdelávajú výlučne intaktnú populáciu, je vyrovnanejší ako v prípade oboch skupín MŠ, možno usúdiť, že zaškolenie detí so ŠVVP je nepomerne nižšie ako v prípadoch detí patriacich k intaktnej populácii. V prípade, že dôjde k povinnému predprimárnemu vzdelávaniu, bude nevyhnutné urobiť opatrenia na to, aby MŠ boli vo všeobecnosti pripravené vzdelávať aj túto skupinu detí.

1.3 Kontrola plnenia opatrení

Následné inšpekcie boli vykonané v **51** MŠ. Kontrolovaných bolo **42** štátnych, **5** súkromných škôl a **4** cirkevné školy. S vyučovacím jazykom slovenským bolo **47** škôl, s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským boli **2** školy, po **1** boli škola s vyučovacím jazykom maďarským a s vyučovacím jazykom ukrajinským. Na odstránenie zistených nedostatkov bolo uplatnených **302** opatrení, z toho **166** odporúčaní, **40** opatrení uložených ŠŠI a **96** opatrení prijali riaditelia kontrolovaných škôl.

Tabuľka 1 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**302**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	166		96		40	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	118	73,8 %	87	98,9 %	29	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		1		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	6		7		11	

V súvislosti s aktuálnymi zmenami v kontrolovaných školách či v právnych predpisoch sa nedalo hodnotiť **25** opatrení. Zmarením výkonu následnej inšpekcie v súkromnej MŠ nebolo možné zistiť stav odstránenia **7** uložených opatrení a akceptovania **4** odporúčaní.

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- *v ŠkVP* (neúplné spracovanie, nevypracovanie UO najmenej v rozsahu ustanoveným vzdelávacím štandardom ŠVP, neprerokovanie v pedagogickej rade a rade školy, nezverejnenie),
- *v riadení školy* (neúplné spracovanie ŠP, jeho neprerokovanie v pedagogickej

rade, rade školy a nezverejnenie, neurčenie ostatných podmienok prijímania detí, nedodržanie stanoveného počtu detí v triedach, nezriadenie poradných orgánov riaditeľa, nezabezpečenie predprimárneho vzdelávania príslušným počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triede, neurčenie týždenného rozsahu hodín priamej výchovno-vzdelávacej činnosti PZ, nevytvorenie podmienok pre naplnenie povinnosti začínajúceho PZ, ktorou je absolvovanie adaptačného vzdelávania),

- *v podmienkach výchovy a vzdelávania* (nespĺňanie kvalifikačných predpokladov a osobitných požiadaviek na výkon pedagogickej činnosti v MŠ a na výkon činnosti vedúceho PZ),
- *vo výchovno-vzdelávacej činnosti* (neuskutočňovanie VaV podľa ŠkVP).

ŠŠI vzhľadom na závažnosť zistení **upozornila 10** zriaďovateľov na nezabezpečenie celodennej VaV zodpovedajúcim počtom učiteľov, nespĺňanie požiadaviek na výkon pedagogickej činnosti v MŠ a na výkon činnosti vedúceho PZ, vymenovanie riaditeľa školy do funkcie bez výberového konania, nesúlad alebo chýbajúce údaje v zriaďovacej listine a v 2 prípadoch regionálny úrad verejného zdravotníctva na vzdelávanie vyššieho počtu detí, ako bol stanovený v prevádzkovom poriadku, nepredloženie prevádzkového poriadku na schválenie.

Akceptovanie 74 % odporúčaní a **splnenie** 99 % opatrení pozitívne ovplyvnilo pedagogické riadenie vrátane procesu rozhodovania, adresnej kontroly a uplatňovania základných funkcií poradných orgánov, rozšírenie spektra didaktických pomôcok, a tým celkovo skvalitnenie vyučovania učiteľov. Vzťahová nadväznosť jednotlivých častí ŠkVP a vyvážené prelínanie sa obsahu VaV naprieč vzdelávacími oblasťami vytvárali predpoklad komplexného podporovania rozvoja kľúčových kompetencií detí. Napomohli k tomu aj jednoznačne nastavené a dodržiavané pravidlá v ŠP a v ďalšej dokumentácii rešpektujúce identitu školy, fyziologické a psychohygienické potreby, povinnosti a práva účastníkov VaV.

Neakceptovaním 26 % odporúčaní a **nesplnením** 1 % opatrení vedúci pedagogickí zamestnanci obmedzili učiteľom spätnú väzbu týkajúcu sa zistení z hospitačnej činnosti s dôrazom na stav a úroveň ich vyučovania, rozvíjanie elementárnych základov kľúčových kompetencii detí a na rešpektovanie ich osobitých potrieb pri VaV. Dosah na predprimárne vzdelávanie malo aj nespĺňanie kvalifikačných predpokladov na výkon pedagogickej činnosti v MŠ a podmienok na výkon činnosti vedúceho PZ. V 3 školách (13 odporúčaní) nebolo akceptované žiadne alebo takmer žiadne odporúčanie, čím naďalej pretrvávali nedostatky výrazne negatívne ovplyvňujúce úroveň VaV.

2. Základné školy

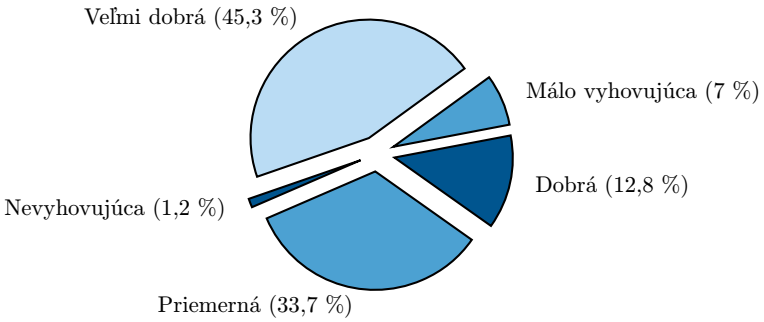
2.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania

Inšpekcie s cieľom zistiť stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu, podmienok VaV sa vykonali v **86** ZŠ, z nich bolo **74** štátnych, **6** cirkevných a **6** súkromných. Sídlo v meste malo 31 a na vidieku 55 škôl, s vyučovacím jazykom slovenským bolo 76 a vyučovacím jazykom maďarským 7 subjektov, v 1 škole bol vyučovací jazyk slovenský/maďarský, v 1 slovenský/ukrajinský a v 1 subjekte slovenský/anglický. Plnoorganizovaných škôl bolo **63** a zriadené ročníky iba na prvom stupni malo **23** subjektov.

ŠkVP a inovované VP boli vypracované prevažne v súlade s ustanoveniami školského zákona. Ich obsahy poskytovali vecne spracované informácie o zabezpečení VaV.

V **39** školách vypracovali VP na veľmi dobrej úrovni, v **11** na dobrej, v **29** na priemernej úrovni. Málo vyhovujúcu úroveň mali programy vyhotovené v **6** subjektoch a nevyhovujúcu v **1** ZŠ.

Graf 9 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v kritériu školský vzdelávací program*



Formálne vyhotovenie ŠkVP **neumožňovalo** v plnom rozsahu a kvalitne **realizovať VaV** v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona v **48,8** % škôl.

V 15 % subjektov nedodržali stanovenú štruktúru školského vzdelávacieho programu a v 10 % definované ciele a ich zameranie nezodpovedali reálnym personálnym, priestorovým alebo materiálno-technickým podmienkam. Nedostatky, ktoré výrazne znižovali úroveň vyhotovených programov, súviseli s menej dôsledným vypracovaním UP a UO, s nereálne stanovenými cieľmi VaV, ktoré nie vždy akceptovali osobitosti vzdelávaných skupín žiakov zo SZP a z MRK.

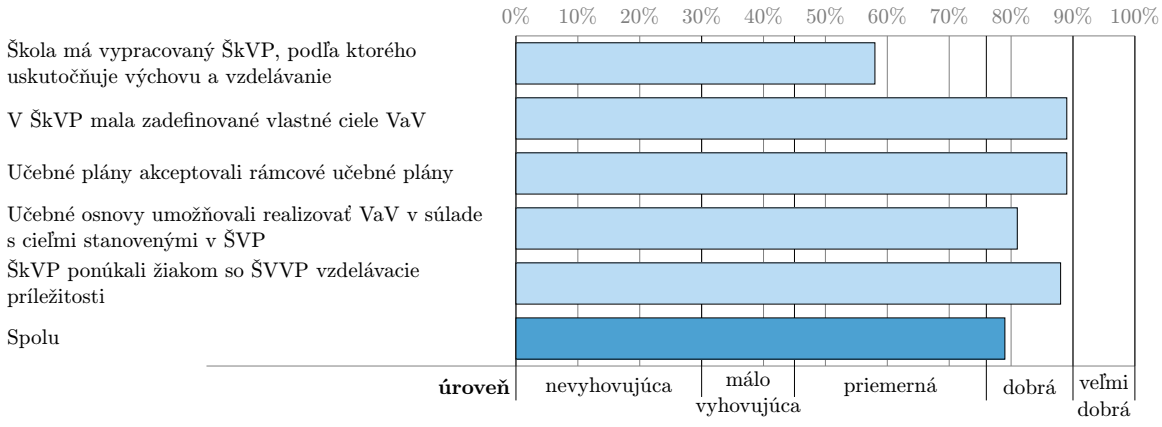
Učebné plány v pätine škôl v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní nerešpektovali poznámky RUP alebo neobsahovali vlastné poznámky o organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri ich zostavení sa nie vždy prihliadalo na špecifické požiadavky i potreby žiakov. Neakceptovaním poznámok o delení žiakov na skupiny sa nezohľadňovali špecifiká výučby niektorých predmetov, čím sa nevytvorili primerané podmienky na rozvoj požadovaných schopností a zručností žiakov. Disponibilnými hodinami boli zväčša na oboch stupňoch vzdelávania posilnené povinné predmety zaradené do vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia*, *Matematika a práca s informáciami* a predmet

dejepis. Ojedinele boli využité na vyučovanie predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce* s cieľom podporiť rozvoj základných praktických a manuálnych zručností žiakov.

Učebné osnovy neboli vždy vyhotovené v súlade s UP školy a rozpracované na jednotlivé ročníky alebo vyhotovené v súlade s príslušnými vzdelávacími štandardmi. Pri zmene hodinovej dotácie predmetu zväčša nebol rozsah UO zmenený, zvýšená hodinová dotácia sa využívala na opakovanie, prehlbovanie a upevňovanie učiva. Spôsob realizácie niektorej alebo viacerých prierezových tém nebol v ŠkVP uvedený v 14 % škôl. Kontinuitu v sprístupňovaní poznatkov z oblasti finančnej gramotnosti znižovali nerozpracovanie aktuálne platnej verzie Národného štandardu finančnej gramotnosti, nekomplexne uplatnené odporúčania týkajúce sa výberu predmetov a učiva v súlade s príslušnou metodikou finančnej gramotnosti, neuvedenie očakávania úrovní, nezapracovanie všetkých tém a neustanovenie koordinátora. Pedagogickí zamestnanci sa v oblasti finančnej gramotnosti vzdelávali len ojedinele a rozdielne bolo aj vybavenie niektorých škôl učebnými pomôckami potrebnými na získavanie praktických finančných zručností žiakov.

V edukácii žiakov so ZZ uprednostňovali v školách formu integrácie v bežných triedach. Začlenení žiaci mali zväčša úpravy a postupy vzdelávania uvedené v IVP. Na ich vypracovaní sa podieľali špeciálni pedagógovia škôl a odborní zamestnanci poradenských zariadení. Žiaci zo SZP a z MRK boli vzdelávaní v bežných triedach hlavného vzdelávacieho prúdu spoločne s majoritnou populáciou. V edukácii nevenovali učitelia dostatočnú pozornosť ich sociálnym, kultúrnym a jazykovým špecifikám. V školskom roku 2017/2018 z kategórie žiakov zo SZP a zároveň z MRK, ktorí v školskom roku 2013/2014 chodili do nultého ročníka, iba 45 % ukončilo úspešne prvý stupeň (bez toho, aby opakovali niektorý z ročníkov). Zo štatistických údajov 11 ZŠ, ktoré dlhodobo zriaďovali nulté ročníky, vyplynulo, že v školskom roku **2016/2017** primárne vzdelanie dosiahlo iba 26 % bývalých absolventov nultého ročníka bez toho, aby opakovali jeden z ročníkov prvého stupňa. Z prieskumu, ktorému boli podrobené všetky plnoorganizované ZŠ v SR, vyplynulo, že úspešnosť dosiahnutia nižšieho stredného vzdelania bola v prípade absolventov nultého ročníka ešte nižšia (v prípade škôl, v ktorých bola vykonaná komplexná inšpekcia, úspešnosť týchto žiakov bola na úrovni 8,5 %). Z tohto aspektu sa nultý ročník ako nástroj na prekonávanie bariér vo vzdelávaní žiakov pochádzajúcich zo SZP/MRK nejaví ako nástroj zásadného riešenia problému.

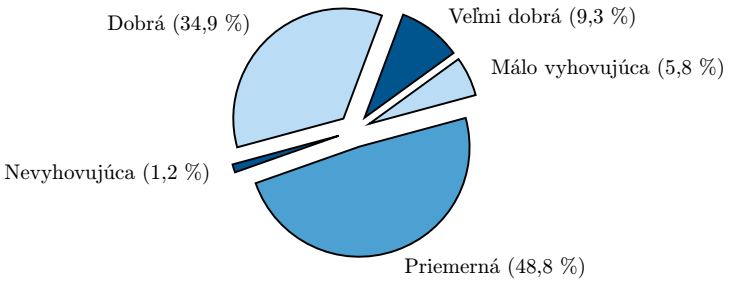
Graf 10 *Hodnotenie školských vzdelávacích programov*



V niektorých školách úroveň vzdelávania žiakov zo SZP znižovalo nedostatočné rozpracovanie špecifických kritérií hodnotenia, nereflektovanie odporúčaní poradenských zariadení týkajúcich sa úpravy obsahu vzdelávania.

V **8** subjektoch dosiahlo riadenie školy veľmi dobrú úroveň, v **30** dobrú a na priemernej úrovni bolo v **42** subjektoch. Málo vyhovujúcu úroveň dosiahlo v **5** školách a v **1** škole malo nevyhovujúcu úroveň.

Graf 11 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti riadenie školy*



Proces VaV sa v kontrolovaných subjektoch realizoval v súlade s vypracovanými **vnútornými predpismi** a **dokumentmi**. Plán **kontinuálneho vzdelávania** pedagogických zamestnancov nie vždy zohľadňoval aktuálne potreby škôl. Nižšia účasť pedagógov na vzdelávacích aktivitách mala negatívny vplyv na zvyšovanie ich odbornosti a následne aj na úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu. K slabým článkom manažovania škôl patrila aj činnosť metodických orgánov, ktoré venovali pomerne málo pozornosti plneniu kontrolnej, metodickej činnosti smerujúcej ku skvalitňovaniu procesu výučby a prijímaniu konkrétnych opatrení na zníženie počtu menej úspešných žiakov. Podiel metodických orgánov na internom vzdelávaní PZ bol málo výrazný, absentovalo organizovanie vzájomných hospitácií a ich následný rozbor, odovzdávanie informácií zo vzdelávacích aktivít či samovzdelávania. **Výkon štátnej správy v prvom stupni** v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej i cirkevnej škole sa realizovali zväčša v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi. V pätine ZŠ riaditelia buď nevydali príslušné rozhodnutia, alebo ich vydali bez zákonom stanovených náležitostí. Zistené menej závažné, formálne nedostatky v pedagogickej dokumentácii riaditelia škôl v čase realizácie inšpekčného výkonu odstránili.

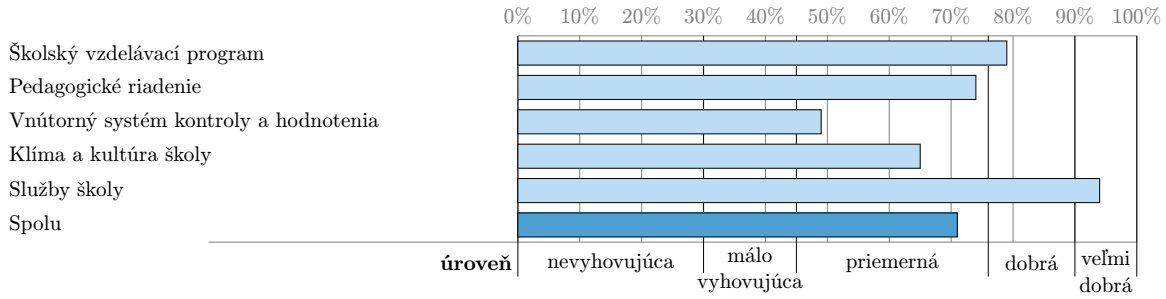
Najslabšou oblasťou riadenia škôl sa javil **vnútorný systém kontroly a hodnotenia**. Vedúci PZ v malej miere využívali výsledné zistenia z analýzy výchovno-vzdelávacej činnosti v predchádzajúcom období na skvalitnenie vnútorného kontrolného systému a zefektívnenie práce poradných orgánov. Ich vplyv na skvalitnenie edukácie bol málo účinný. V 29 % subjektov vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov nevytváral predpoklady na objektívne posúdenie miery dosiahnutých očakávaných výstupov žiaka v jednotlivých predmetoch. Vyučujúci pri riešení vzdelávacích problémov jednotlivcov často identifikovali nedostatky, v malej miere však prijímali cielené opatrenia vedúce k prevencii ich zlyhávania v učení a k zvyšovaniu úrovne ich úspešnosti. Nehľadali príčiny a nenavrhovali spôsoby ich odstraňovania. Viac ako tretina škôl uplatnila niektoré procesy nesúce znaky **sebahodnotenia**, ktoré však neboli realizované cielene a nemali vývoja schopný dlhodobý charakter. Sebahodnotenie považovala väčšina riaditeľov škôl za užitočný nástroj zvyšovania kvality práce. Zvýšenú pozornosť realizácii autoevalvačných procesov však nevenovali.

Uplatňované systémy riadenia významne ovplyvňovali aj kvalitu formovania **klímy** a **kultúry školy**, vytváranie vzájomných korektných vzťahov v kolektívoch pedagógov a medzi učiteľmi a žiakmi. Výsledky z dotazníkov zadaných PZ plnoorganizovaných ZŠ potvrdili v 21 % z nich uzavretú klímu, v ktorej prevládali vo vzájomnom vzťahu medzi učiteľmi napätie, nedôvera, frustrácia. Na základe priameho pozorovania vyučovacích hodín, pozorovania správania sa žiakov počas prestávok a ďalších neformálnych aktivít v čase mimo vyučovania sa javili komunikácia a vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi ako korektné. Vystupovanie jednotlivcov bolo prevažne úctivé, prevažovali porozumenie, rešpekt. Z odpovedí žiakov 5. až 8. ročníka nižšieho stredného vzdelávania v dotazníku vyplynulo, že mali málo priestoru slobodne vyjadrovať svoje názory a ešte menej priestoru o nich bez zábran rozprávať. Pociťovali tiež absenciu príležitostí podávať podnety a podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré by prispievali k zlepšeniu práce školy. V 82 % monitorovaných subjektov nedostatok príležitostí na slobodnú diskusiu žiakov o prezentovaných názoroch oslabovalo vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania. V 53 % ZŠ vyučujúci kládli výrazne väčší dôraz na kognitívnu oblasť vyučovania, menej zohľadňovali osobnosť jednotlivcov, ich potreby, záujmy. Prevažná časť z nich vnímala žiakov len ako objekt vzdelávania a ich pedagogické úsilie bolo často menej akceptované aj z dôvodu ich nízkeho záujmu spoznať bližšie vnútorný svet každého zo svojich žiakov.

Poradenský servis orientovaný na riešenie vzdelávacích, sociálnych potrieb a profesijných záujmov bol v školách poskytovaný výchovnými poradcami žiakom a ich zákonným zástupcom. Menej optimálnymi sa javili oblasti kariérneho poradenstva a oblasť riešenia problematiky menej úspešných žiakov vo vzdelávaní. V niektorých školách bola činnosť výchovného poradenstva menej výrazná, zväčša nemali vypracovaný funkčný systém riešenia záškoláctva, správania sa žiakov, šikanovania, neinformovali učiteľov o aktuálnych odporúčaniach poradenských zariadení.

Riadenie školy dosiahlo celkovo v kontrolovaných subjektoch priemernú úroveň.

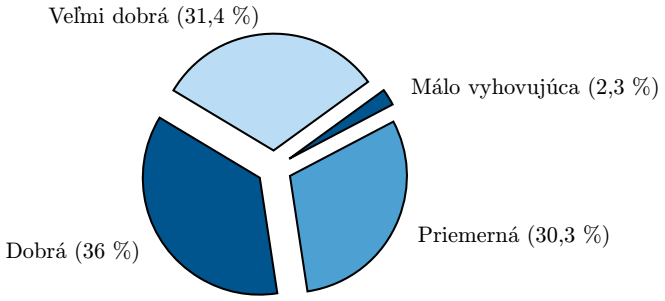
Graf 12 *Riadenie školy*



Vytvorené primerané **personálne**, **priestorové**, **materiálno-technické podmienky** výchovy a vzdelávania napomáhali plniť kontrolovaným subjektom edukačné ciele definované v ŠkVP.

Na veľmi dobrej úrovni boli podmienky výchovy a vzdelávania v **27** subjektoch, dobrú úroveň dosiahli v **31** školách, v **26** boli na priemernej a v **2** školách na málo vyhovujúcej úrovni.

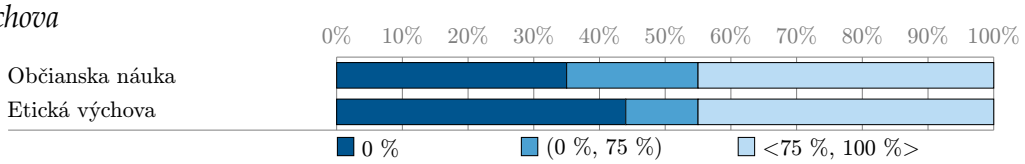
Graf 13 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



Vyučovanie bolo v školách zabezpečené PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky. Ojedinele v subjektoch s vyšším počtom vzdelávaných žiakov zo SZP a z MRK pôsobili aj pedagogickí zamestnanci, ktorí nezískali vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, alebo ho získali v inom ako požadovanom odbore štúdia. S cieľom zaistenia rovnakého prístupu všetkých žiakov ku kvalitnému vzdelávaniu a k zlepšeniu ich výchovno-vzdelávacích výsledkov sa zapojili 4 školy do projektu *Teach for Slovakia*, zameraného na edukáciu detí so vzdelávacím hendikepom spôsobeným znevýhodňujúcim sociálnym prostredím, v ktorom žijú. Celkovo pôsobilo v kontrolovaných subjektoch 122 asistentov učiteľa, 1 asistent vychovávateľa, 1 logopéd, 10 školských psychológov, 33 špeciálnych pedagógov, 7 sociálnych pedagógov a 2 psychológovia. Napriek tomu bolo vytváranie funkčných inkluzívnych odborných tímov vzhľadom na počet odborných zamestnancov a počet žiakov vyžadujúcich špecifický prístup, nepostačujúce. Miera odbornosti vyučovania bola celkovo zaistená na 85 % (v nultom ročníku na 83 %, v špeciálnych triedach na 50 %, v primárnom vzdelávaní na 90 %, v nižšom strednom vzdelávaní na 81 %). V 3 školách bola miera odbornosti vyučovania nižšia ako 70 %.

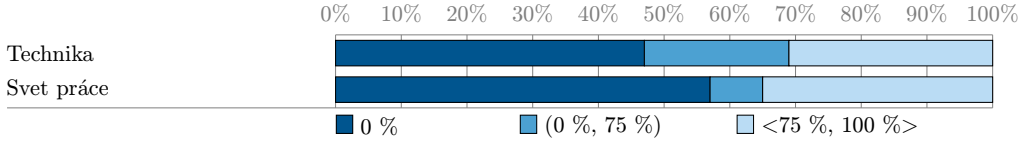
V nižšom strednom vzdelávaní bola odbornosť vyučovania predmetov **OBN** na úrovni **57** % a **ETV** na úrovni **51** %. Takmer v štvrtine subjektov boli tieto predmety, ktoré zohrávali dôležitú úlohu pri formovaní osobnosti žiakov, medziľudských vzťahov, viedli k poznaniu a obhajobe práv a povinností, vyučované v plnej miere **neodborne**.

Graf 14 *Podiel škôl podľa miery odbornosti vyučovania v predmetoch občianska náuka a etická výchova*



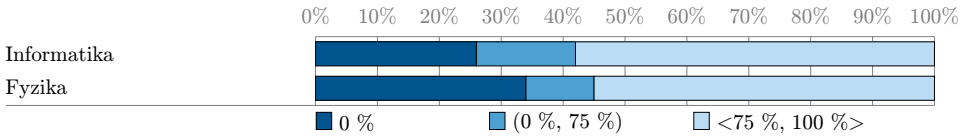
Výrazne nízka bola odbornosť vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. V predmete **THD** bola na úrovni **47** % a v predmete **SEE** na úrovni **38** %. Takmer v tretine škôl boli tieto predmety, ktorých náplňou je rozvíjať zručnosti, návyky pre uplatnenie žiakov v ďalšom živote a spoločnosti, k vedeniu žiakov k životnej i profesijnej orientácii, v plnej miere **neodborne** vyučované.

Graf 15 *Podiel škôl podľa miery odbornosti vyučovania v predmetoch technika a svet práce*



K predmetom s nízkou odbornosťou vyučovania patrili **INF** (63 %) a **FYZ** (69 %). Podľa jedného z deklarovaných cieľov by mal predmet FYZ prispievať a podporovať manuálne a technické zručnosti žiakov a záujem žiakov o svet techniky a obidva predmety by mali rozvíjať schopnosť žiakov logicky uvažovať, argumentovať, hodnotiť, konať zdôvodnené rozhodnutia, hľadať riešenie problémov experimentálnou metódou s využitím informačno-komunikačných prostriedkov. Nízka miera odbornosti týchto predmetov nielenže neumožňuje uvedené ciele napĺňať, ale môžu spôsobiť aj nezáujem žiakov voliť si technické profesie. V nižšom strednom vzdelávaní v plnej miere **neodborne** vyučovaný bol predmet INF takmer v pätine škôl a predmet FYZ až v tretine kontrolovaných škôl.

Graf 16 *Podiel škôl podľa miery odbornosti vyučovania v predmetoch informatika a fyzika*



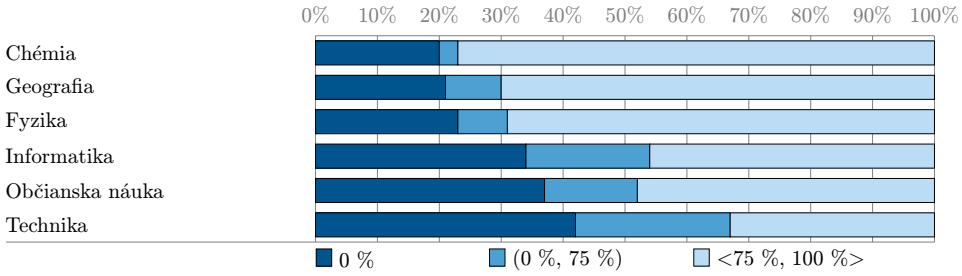
Nízka odbornosť bola v nižšom strednom vzdelávaní aj v predmetoch HUV (60 %), VYV (62 %) a VUM (62 %).

ŠŠI odbornosť vyučovania jednotlivých predmetov dlhodobo sleduje a analyzuje. Odbornosť vyučovania predmetov nižšieho stredného vzdelávania vyhodnotila v **235** plnoorganizovaných ZŠ, v ktorých za posledné 3 školské roky boli vykonané komplexné inšpekcie.

Z analýzy vyplýva, že najmenej v pätine škôl minimálne jeden z predmetov CHE, GEG, či FYZ sa vyučoval v plnom rozsahu **neodborne** a v tretine škôl boli takisto neodborne vyučované predmety INF a OBN. Výchovno-vzdelávací proces sa v predmete THD (alternatíva SEE) realizoval neodborne vo viac ako dvoch pätinách škôl.

Nedostatočné personálne a materiálno-technické podmienky predmetov FYZ, CHE, INF a THD negatívne ovplyvňujú rozvíjanie bádateľských spôsobilostí žiakov (najmä spôsobilosti pozorovať, merať, experimentovať, spracovať namerané údaje vo forme tabuliek a grafov). Tento stav nevytvára príležitosť na to, aby žiaci získavali manuálne a technické zručnosti, schopnosť formulovať hypotézy, tvoriť závery a zovšeobecnenia, interpretovať údaje a opísať ich vzájomné vzťahy. V neposlednom rade táto situácia neumožňuje žiakom získavať pozitívny vzťah k technickým odborom alebo odborom, ktoré majú exaktnú povahu a je jednou z prekážok toho, aby ich aj ďalej študovali a následne s nimi spojili svoju profesionálnu budúcnosť.

Graf 17 *Odbornosť vyučovania vybraných predmetov za posledné 3 školské roky*



Vedúci PZ prevažne spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. Riaditelia 5 ZŠ a zástupcovia riaditeľov v 7 subjektoch neabsolvovali funkčné/funkčné inovačné vzdelávanie, 1. atestáciu alebo neabsolvovali VP v požadovanom študijnom odbore.

Školy mali zväčša vybudované **vnútorné** i **vonkajšie priestory** vo vzťahu k počtu žiakov a k realizácii cieľov ŠkVP. V 4 subjektoch sa výstavbou modulových škôl dobudovali potrebné priestory a odstránilo sa zmenové vyučovanie. V 38 % subjektov nemali zriadené odborné učebne pre vyučovanie predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a v 49 % ZŠ *Človek a svet práce* aj napriek tomu, že prechodné obdobie pre doplnenie povinných učebných priestorov škôl a ich vybavenie končí v školskom roku 2019/2020. Tiež nižšia dostupnosť učebných pomôcok na vykonávanie praktických a experimentálnych činností neumožňovala v niektorých subjektoch dostatočne zabezpečiť podmienky na rozvíjanie príslušných zručností žiakov a osvojovanie si nových vedomostí prostredníctvom objavovania, bádania a skúmania. Niekde chýbajúce multimediálne učebne alebo umiestnenie žiackej knižnice v nevyhovujúcich priestoroch oslabovalo rozvíjanie čitateľských zručností žiakov. Komplexnému plneniu učebných osnov predmetu *TEV/TSV* bránila absencia telocvične v 33 % zväčša neplnoorganizovaných škôl. Vybudovaný bezbariérový prístup alebo upravené priestory s ohľadom na vzdelávanú skupinu žiakov so ZZ nemalo 66 % subjektov. Z celkového počtu kontrolovaných škôl mali základné priestorové podmienky na málo vyhovujúcej 4 ZŠ a 3 na nevyhovujúcej úrovni.

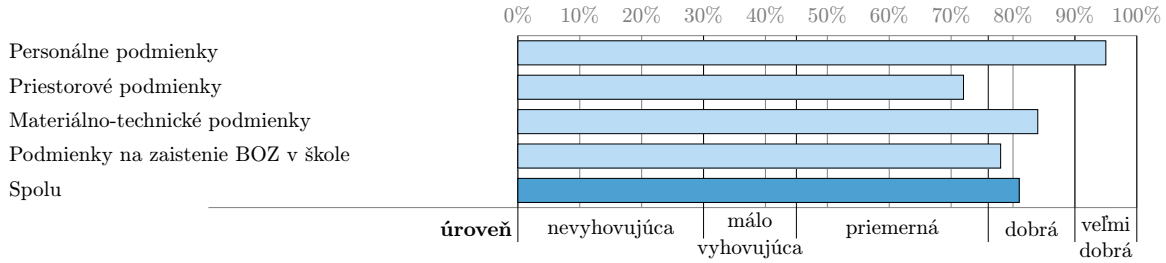
Vybavenie subjektov **materiálnymi prostriedkami** vyučovacieho procesu vrátane didaktickej techniky a IKT bolo primerané. V tretine škôl absentovali niektoré učebnice pre prvý a druhý stupeň, ojedinele aj učebnice pre žiakov v špeciálnych triedach. Z učebných pomôcok chýbali najčastejšie pomôcky pre prírodovedné predmety, čo oslabovalo najmä aktívne poznávanie a osvojovanie dôležitých manuálnych zručností žiakov. Chýbajúce kompenzačné pomôcky neumožňovali poskytovať účinnú podporu a zohľadňovať znevýhodnenie začlenených žiakov a žiakov s mentálnym postihnutím. Osobitná pozornosť v priebehu inšpekcie bola venovaná aj personálnemu, priestorovému a materiálno-technickému zabezpečeniu vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a svet práce*. Odborné učebne pre predmet *technika* nemali zriadené takmer v polovici subjektov alebo boli v štádiu budovania či rekonštrukcie. Nezriadenie dielne či cvičnej kuchynky negatívne ovplyvňovalo praktické napĺňanie učiva i rozvíjanie manuálnych a technických zručností žiakov. Rozvíjanie pestovateľských zručností a podporovanie plnenia cieľov v oblasti environmentálnej výchovy oslabovala absencia rekultivovaných školských pozemkov. V školách nepôsobil dostatočný počet pedagogických zamestnancov s potrebnou aprobáciou, vyučovaním predmetov sa zväčša dopĺňal základný úväzok ostatných učiteľov.

Vytváranie primeraných podmienok **bezpečnosti a ochrany zdravia** aktérov vzdelávania bolo zaistené prostredníctvom ŠP spracovaného v súlade so školským zákonom a vydaného po prerokovaní v pedagogickej rade i v rade školy. Slabou stránkou ochrany pred sociálno-patologickými javmi takmer v 40 % škôl bola absencia monitorovania zmien v správaní žiakov alebo odhaľovania príznakov šikanovania či iných negatívnych prejavov. Z dotazníkov zadaných žiakom 5. až 8. ročníka vyplynulo, že sa šikanovanie vyskytovalo v školách v rôznych podobách. Viac ako tretina respondentov bola jeden alebo viackrát svedkom šikanovania a takmer pätina bola obeťou šikanovania. Negatívnym sa v tejto oblasti javilo zistenie, že PZ nezapájali do riešenia výchovných problémov kolektívy tried alebo nezainteresovali do ich riešenia aj členov ŽŠR. Vo viacerých ZŠ bola zaznamenaná nízka angažovanosť žiakov podieľať sa na tvorbe ŠP a na riešení konfliktov medzi spolužiakmi. Menej pozornosti venovali učitelia podpore občianskej participácie, výchove a vzdelávaniu k aktívnemu občianstvu, kritickému mysleniu a medziľudskej empatii, aktívnemu prístupu a podpore dôležitosti zapájania sa žiakov do vecí verejných. Vo viac ako polovici plnoorganizovaných škôl nebola ustanovená ŽŠR.

Pomerne negatívny dosah na základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov mali v 33 % subjektov nedostatky zistené v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, v dodržaní dĺžky/zaradenia prestávok či počtu vyučovacích hodín v jednom slede.

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

Graf 18 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



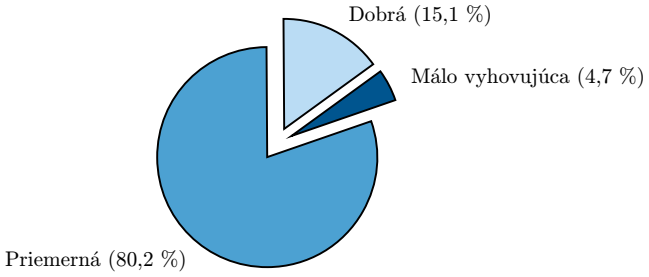
V kontrolovaných subjektoch zriadili celkovo **1 034** tried, v ktorých evidovali **18 647** žiakov, z nich **3 020** žiakov z MRK. So ŠVVP evidovali **3 575** žiakov, ZZ malo diagnostikované **1 538** žiakov, športové alebo všeobecné intelektové nadanie **155** žiakov. ŠVVP vyplývajúce z vývinu v málo podnetnom sociálnom prostredí malo **1 886** žiakov.

Stav a úroveň vyučovania a učenia sa boli priamo pozorované na **4 637** vyučovacích hodinách predmetov zo vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb.*

Celkovo bolo vykonaných **45** hospitácií v nultom ročníku, **2 221** v primárnom vzdelávaní, **55** v špeciálnych triedach a **2 316** na hodinách predmetov nižšieho stredného vzdelávania.

V **13** subjektoch dosiahol výchovno-vzdelávací proces dobrú úroveň, v **69** priemernú a v **4** málo vyhovujúcu úroveň.

Graf 19 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti priebeh výchovy a vzdelávania*



Vyučujúci na hodinách prevažne uplatňovali vhodnú motiváciu, slovné povzbudzovanie, rešpektovali prirodzenú aktivitu žiakov, najmä mladšieho školského veku a poskytovali pomoc jednotlivcom pri riešení náročnejších úloh. Takmer na 30 % hodín neformulovali výchovno-vzdelávacie ciele tak, aby boli orientované na žiaka, chýbala jednoznačná špecifikácia so zameraním na očakávané výsledky učenia sa žiakov, často absentovalo stanovenie afektívnych cieľov. Premyslené realizovanie záverečnej spätnej väzby, overenie pochopenia a osvojenia nových poznatkov absentovalo na 39 % hodín. Vyučovanie v triedach nižšieho stredného vzdelávania ojedinele negatívne ovplyvňovala

nie vždy ústretová interakcia učiteľ – žiak alebo žiak – žiak. V činnosti pedagógov prevládali stratégie podporujúce frontálne učenie. Zadania určené pre žiakov so ZZ boli primerane náročné, zohľadňovali ich špecifické vzdelávacie potreby a na ich riešenie mali poskytnutý dlhší časový limit. V triedach s vyšším počtom žiakov so ZZ alebo zo SZP poskytovali jednotlivcom individuálnu pomoc a doplňujúci výklad aj asistenti učiteľa. Výrazné prispôsobovanie obsahu, formulácie alebo obťažností úloh a činností rozdielnym učebným štýlom jednotlivcov, ich schopnostiam a zručnostiam bolo viditeľné na 40 % hodín. Uplatnené materiálne prostriedky vyučovacieho procesu – učebnice, rozmanité učebné texty, rôznorodé učebné pomôcky i špeciálne kompenzačné pomôcky – boli prevažne na vyučovaní účelne využívané, didaktická technika menej efektívne.

V edukácii učiteľov v predmetoch primárneho a nižšieho stredného vzdelávania často **absentovalo**:

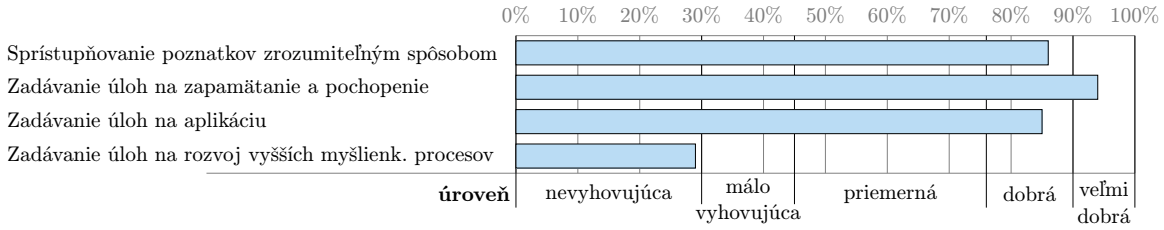
- » uplatňovanie foriem kooperatívneho vyučovania,
- » aktívne zapájanie žiakov do činností,
- » variabilné využívanie interaktívnych metód a foriem práce,
- » zadávanie úloh na rozvoj vyšších myšlienkových procesov, systematické rozvíjanie kritického myslenia žiakov,
- » vytváranie príležitostí na kladenie otázok, na diskusiu a prezentovanie hodnotových postojov žiakov,
- » zadávanie úloh smerujúcich k zmysluplnému získavaniu informácií prostredníctvom IKT,
- » definovanie afektívnych cieľov vedúcich k rešpektovaniu hodnoty pozitívnych medziľudských vzťahov.

V edukácii venovali pedagógovia cielenejšiu pozornosť najmä rozvíjaniu komunikačných a poznávacích kompetencií žiakov, menej podpore rozvíjania občianskych a sociálnych kompetencií či kompetencií k celoživotnému učeniu sa.

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** bolo na väčšine sledovaných hodín zabezpečené sprístupňovaním nových poznatkov na základe aktualizácie už osvojeného učiva v logickom slede s dôrazom na dodržiavanie zásad primeranosti a trvácnosti, vhodne doplnené príkladmi z bežného života, s využitím medzipredmetových vzťahov. Vyskytli sa aj hodiny, ktoré smerovali k participatívnemu, interaktívnemu, zážitkovému učeniu sa žiakov a naopak hodiny, na ktorých prevažovalo pasívne odovzdávanie poznatkov, nižšia variabilita uplatňovaných metód a foriem práce, spoločné riešenie úloh, absentovalo aktívne zapájanie žiakov do činností. Zadávané úlohy boli prevažne zamerané na zapamätanie, porozumenie a na 85 % hodín mali aplikačný charakter. Žiaci nultého ročníka preukázali schopnosť riešiť jednoduché reprodukčné úlohy bez pomoci učiteľa, náročnejšie úlohy len za výraznej pomoci asistenta učiteľa. Vo vyšších ročníkoch vedeli poznatky správne reprodukovať, prípadne prepájať s už osvojenými vedomosťami, korigovať vlastné porozumenie a zadania samostatne riešiť. Len na tretine sledovaných hodín mali možnosť pracovať s problémovými úlohami, ktorých riešenie si vyžadovalo uplatnenie princípu kritického myslenia. V primárnom vzdelávaní rozvoj vyšších myšlienkových procesov učitelia najmenej podporovali na hodinách CUJ (16 %) a najviac na hodinách predmetov zo vzdelávacích oblasti *Človek a príroda* a *Umenie a kultúra* (42 %). V nižšom strednom vzdelávaní uplatňovali úlohy rozvíjajúce kritické myslenie najmenej na hodinách *jazyka*

národnostnej menšiny (15 %), INF (19 %) a najviac na hodinách OBN (57 %) a ETV (63 %). Úlohy rozvíjajúce kritické myslenie neuplatňovali učitelia vôbec na hodinách GEG.

Graf 20 *Rozvíjanie poznávacích kompetencií žiakov*



Pomerne silnou stránkou vyučovania bola výrazná podpora **komunikačných kompetencií** na 77 % sledovaných hodín. Vyučovanie v bežných triedach v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní sa vyznačovalo výraznejším vedením žiakov k aktívnemu verbálnemu vyjadrovaniu a k počúvaniu s porozumením, a to častým zaraďovaním riadeného rozhovoru, vytvorením priestoru na prezentovanie osvojených vedomostí a ojedinele aj hodnotových postojov. Učitelia vyžadovali uplatnenie súvislého, gramaticky správneho spisovného jazyka. K jeho precvičeniu v komunikačných situáciách prispievalo zadávanie otvorených otázok, ktoré vzbudzovali zvedavosť žiakov a podnecovali ich k premýšľaniu. Do aktívnej komunikácie neboli zapojení vždy všetci žiaci, ale prevažne len tí, ktorí pohotovo reagovali na podnety. V nultom ročníku vyučujúci častejšie zaraďovali činnosti rozvíjajúce základné grafické zručnosti a aktívnu rečovú komunikáciu žiakov z dôvodu ich oneskoreného vývinu reči, málo rozvinutej slovnej zásoby a problémov s tvorbou súvislých odpovedí. V špeciálnych triedach boli žiaci menej aktívni, mali komunikačné zábrany, odpovedali jednoslovne aj napriek snahe učiteľov navodzovať verbálny i neverbálny kontakt, klásť stimulujúce otázky. Na hodinách v bežných triedach boli častejšie uplatňované osvedčené formy práce zamerané na nácvik a osvojenie techniky čítania a počúvania s porozumením. Menej často sa využívali iné rozmanité interaktívne formy práce, ktorými by sa cielene podporovalo rozvíjanie ČG. Pri práci so súvislým/nesúvislým textom dokázali žiaci vyhľadať prvotné informácie a na základe overujúcich otázok porozumieť jeho obsahu. Učitelia vyžadovali aplikovanie a dodržiavanie pracovných postupov. Negatívny dosah na rozvoj ústneho prejavu žiakov malo ojedinelé zadávanie stimulujúcich otázok, neposkytnutie primeraného priestoru na uvažovanie, uspokojenie sa s krátkymi odpoveďami a na väčšine hodín aj nedostatočné zapájanie žiakov do konštruktívnej diskusie. Žiaci primárneho vzdelávania reagovali na podnety vyučujúcich spontánne, rozumeli pokynom a otázkam, dokázali tvoriť vety, otázky na danú tému a prerozprávať krátky súvislý text. Vo vyšších ročníkoch boli niektorí jednotlivci v komunikácii pasívnejší, takmer na pätine hodín mali problémy s porozumením textu v písomnej alebo auditívnej forme. Často nepoužívali odborné výrazy a symboly v správnom kontexte, niektorí zriedka komunikovali, ich rečové prejavy boli menej rozvinuté. Pri práci s informáciami pracovali väčšinou samostatne, ojedinele vyžadovali usmernenie učiteľa. Ich písomné spracovanie úloh bolo na priemernej úrovni.

V kontrolovaných subjektoch boli vytvárané primerané priestorové a materiálno-technické podmienky pre **rozvíjanie digitálnych zručností** žiakov. Prostriedky IKT v edukačnom procese využívali vyučujúci prevažne na prezentáciu učiva a žiaci len ojedinele na precvičovanie a utvrdzovanie vedomostí aj napriek tomu, že internet, bezdrôtové zariadenia, pamäťové médiá, virtuálne priestory, navigačné prístroje sú prirodzenou súčasťou ich každodenného života. V ročníkoch primárneho vzdelávania bola práca

s IKT intenzívnejšie uplatnená na hodinách predmetov PVO, MAT a predmetov *jazykového vyučovania*. Žiakov nižšieho stredného vzdelávania viedli učitelia k aktívnej práci s digitálnymi technológiami na hodinách predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda, Umenie a kultúra, Jazyk a komunikácia* najmä pri vypracovaní referátov, projektov i domácej príprave. Osvojené zručnosti pracovať s interaktívnou tabuľou, s výučbovým programom či s internetom mali možnosť žiaci preukázať len na 22 % z celkového počtu sledovaných hodín.

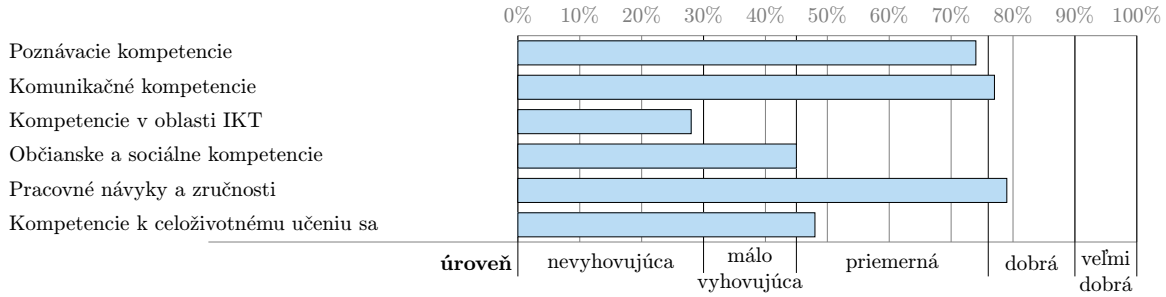
Systematická podpora rozvíjania **občianskych a sociálnych spôsobilostí** vo vyučovaní prevažne chýbala. Vyučujúci na viac ako polovici hodín nevytvárali dostatočný časový priestor na diskusiu, na vyjadrenie hodnotových postojov a názorov o preberaných témach, neponúkali príležitosť riešiť, skúmať a prepájať problém s realitou. Menej často zadávali žiakom hodnotiace otázky na zaujatie stanoviska, k vysloveniu názoru, posúdeniu správnosti/nesprávnosti riešenia zadaní. Žiaci boli motivovaní a vedení k aktívnej občianskej angažovanosti a k osobnej zodpovednosti prevažne len na hodinách *ETV* a *OBN*. Vo vyučovaní ostatných predmetov často absentovalo definovanie afektívnych cieľov vedúcich k systematickej podpore výchovy k DO a k ĽP. Z foriem práce preferovali vyučujúci samostatnú a frontálnu prácu, menej často zaraďovali činnosti vyžadujúce si participovanie žiakov na riešení spoločných úloh. Prácu vo dvojiciach/tímovú prácu v skupinách alebo rôzne formy rovesníckeho vzdelávania neuplatňovali na viac ako polovici hodín. Výchovno-vzdelávací účinok kooperatívneho vyučovania znižovali viaceré nedostatky v spôsobe jeho organizovania. Činnosť skupín bola často formálna, niektoré tímy nevedeli prezentovať výsledok svojej práce, iba ojedinele dokázali zhodnotiť podiel členov na riešení úloh.

Rozvíjanie **pracovných návykov a zručností** sa javilo silnou stránkou edukácie, najmä z dôvodu, že učitelia na všetkých predmetoch vyžadovali dodržiavanie stanovených pracovných postupov a dokončenie zadaných úloh v dohodnutom čase. Činnosti zväčša plánovali a organizovali tak, aby mali žiaci v optimálnej miere možnosť rozvíjať, osvojovať si a utvrdzovať správne pracovné návyky a zručnosti. Na niektorých hodinách *FYZ, THD* a polovici hodín *VYV* nedostali žiaci príležitosť preukázať svoje návyky a osvojené zručnosti pri manipulácii s konkrétnymi predmetmi, pri práci s učebnými či kompenzačnými pomôckami, pozorovať javy, merať, vykonávať experimenty, riešiť praktické problémy.

Cielené rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** na väčšine hodín vyučujúci dostatočne nepodporovali. Z foriem hodnotenia uprednostňovali priebežné verbálne hodnotenie, ktoré malo motivačný, povzbudzujúci charakter a poskytovalo jednotlivcom okamžitú spätnú väzbu na ich výkon. Klasifikáciu známkou uplatňovali zriedka a ich slovné hodnotiace výroky pri klasifikovaní nie vždy úplne a objektívne informovali žiakov o úrovni osvojených vedomostí či pokroku. Vytvorenie možností posúdiť úspešnosť vlastnej činnosti alebo činnosti spolužiakov absentovalo na 63 % zo sledovaných hodín v triedach primárneho a rovnako v triedach nižšieho stredného vzdelávania. Žiaci sa nie vždy dokázali stotožniť s rolou hodnotiteľa vlastného učenia sa alebo hodnotenia výkonu spolužiakov, nevedeli poukázať na silné a slabé stránky výkonu, ich hodnotiace výroky boli zväčša málo výpovedné, nerozhodné, neopierali sa o znalosť kritérií a postupov hodnotenia.

Stav a úroveň vyučovania kontrolovaných predmetov v nultom ročníku, v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní boli celkovo na priemernej úrovni.

Graf 21 *Hodnotenie rozvíjania kľúčových kompetencií*

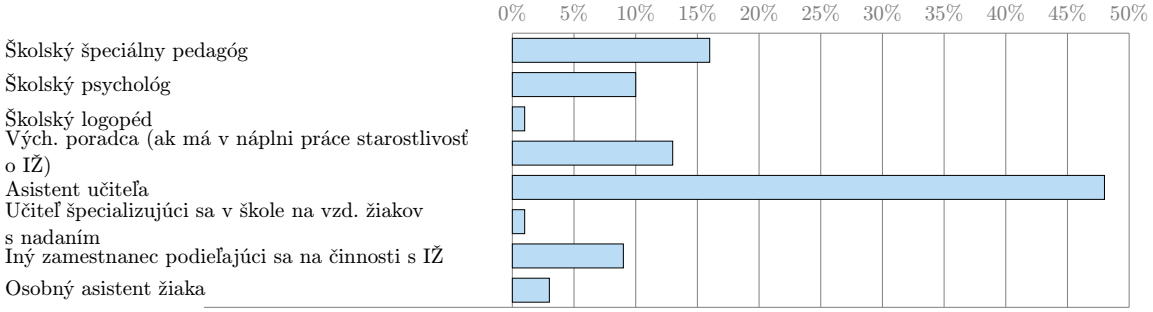


2.2 Stav a úroveň školskej integrácie

Tematické inšpekcie s cieľom zistiť stav a úroveň školskej integrácie sa uskutočnili v 19 ZŠ v 6 krajoch SR (Bratislavský, Trnavský, Nitriansky, Trenčiansky, Žilinský a Prešovský). V kontrolovaných školách bolo spolu **8 131** žiakov, z nich sa **8,5** % vzdelávalo formou školskej integrácie. So ŠVVP bolo poradenským zariadením diagnostikovaných aj ďalších **4,3** % žiakov, ktorí sa nevzdelávali formou školskej integrácie. Najviac integrovaných žiakov bolo s vývinovými poruchami učenia (48,4 %), s poruchami aktivity a pozornosti (23,2 %) a s narušenou komunikačnou schopnosťou (13,4 %) a **najmenej** bolo žiakov s telesným, sluchovým a zrakovým postihnutím. Formou školskej integrácie sa vzdelávali aj žiaci so všeobecným intelektovým nadaním (4,3 %) a žiaci so ZZ alebo s nadaním, ktorí boli súčasne žiakmi zo SZP (4,8 %).

Pedagogický a odborný servis zabezpečovali integrovaným žiakom v kontrolovaných ZŠ 13 školskí špeciálni pedagógovia, 8 školskí psychológovia, 1 školský logopéd, 38 asistenti učiteľa, 2 osobní asistenti žiaka, 7 zamestnanci podieľajúci sa na činnosti s integrovanými žiakmi a 1 učiteľ špecializujúci sa v škole na vzdelávanie žiakov s nadaním. Výchovní poradcovia v 10 ZŠ mali v náplni práce starostlivosť o integrovaných žiakov, pričom ešte zabezpečovali a podieľali sa na poskytovaní výchovného poradenstva v oblasti výchovy a vzdelávania formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností.

Graf 22 *Zabezpečenie odborných zamestnancov pre integrovaných žiakov v kontrolovaných ZŠ*



Vo všetkých kontrolovaných školách nebol počet odborných zamestnancov vzhľadom na počet integrovaných žiakov postačujúci. Viac ako 20 integrovaných žiakov bolo vzdelávaných v 90 % kontrolovaných škôl, z čoho vyplýva, že *na škole mali pôsobiť školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd alebo školský psychológ*. V školách absentovali liečební pedagógovia. Nedostatok odborných zamestnancov v ZŠ mal dosah na kvalitu poskytovanej špeciálnopedagogickej starostlivosti, zabezpečenie vyučovania špecifických

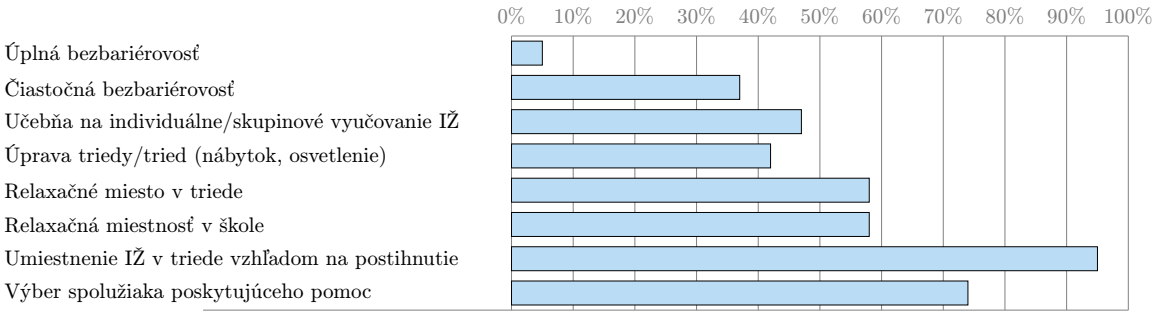
predmetov, čo sa prejavilo aj vo výchovno-vzdelávacom procese. Z uvedeného dôvodu sa **spolupráca škôl** intenzívne zameriavala na školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Všetky kontrolované subjekty pri integrácii žiakov spolupracovali s CPPPaP a s CŠPP, 68 % škôl spolupracovalo s odbornými lekármi a 26 % s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie.

Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov si zvyšovala svoju **odbornosť** v oblasti školskej integrácie samoštúdiom odbornej literatúry, účasťou na prednáškach, odborných seminároch, školeniach, aktualizačným vzdelávaním podľa aktuálnej ponuky a štúdiom špeciálnej pedagogiky.

Problematikou vzdelávania integrovaných žiakov sa zaoberali všetky školy. Vzdelávacie stratégie integrovaných žiakov boli prerokované v poradných orgánoch školy – na zasadnutiach pedagogickej rady, v metodických združeniach a predmetových komisiách. Vo väčšine kontrolovaných subjektov informácie v zápisniciach potvrdili, že učitelia diskutovali o usmerneniach k vzdelávaniu integrovaných žiakov a o spôsobe ich hodnotenia. Ostatné školy sa výchovou a vzdelávaním integrovaných žiakov zaoberali *prevažne vo všeobecnej rovine*, absentovali konkrétne *vyhodnocovania výsledkov práce týchto žiakov, chýbala analýza problémov ich edukácie a formulovanie aspektov, ktoré by skvalitnili podmienky ich výchovy a vzdelávania.*

Úpravu prostredia a vytváranie vhodných **materiálno-technických podmienok** riaditelia škôl zabezpečovali s ohľadom na finančné možnosti a v spolupráci so zriaďovateľmi. Vo všetkých kontrolovaných subjektoch sa riaditelia škôl snažili vytvoriť optimálne podmienky pre integrovaných žiakov tým, že vytvorili relaxačné miesta v triede, v škole, upravili triedy vhodným nábytkom, osvetlením. Učebne na individuálne alebo skupinové vyučovanie integrovaných žiakov so školským špeciálnym pedagógom alebo školským psychológom boli vytvorené v 47 % škôl. Školskí psychológovia poskytovali konzultácie a odbornú psychologickú starostlivosť aj intelektovo nadaným žiakom. **Úplnú bezbariérovosť** prostredia zabezpečili v jednej ZŠ. I keď v škole neevidovali žiakov s telesným postihnutím, sú pripravení z hľadiska priestorového zabezpečenia umožniť bezbariérový vstup na prvé poschodie prostredníctvom plošiny aj pre imobilné osoby. **Čiastočná bezbariérovosť** bola zabezpečená v 37 % ZŠ vybudovaním bezbariérových vstupov do škôl, tried a nainštalovaním šikmej schodiskovej plošiny pre imobilné osoby do celej budovy.

Graf 23 *Úprava prostredia a podmienok pre integrovaných žiakov*



Podmienky vzdelávania žiakov so ŠVVP boli do ŠkVP v prevažnej miere zapracované, niektoré školy mali *vyšpecifikované aj podmienky a formy podpory integrovaných žiakov*.

Súčasťou dokumentácie niektorých integrovaných žiakov boli aj **IVP**, ktoré vypracoval v 71 % kontrolovaných subjektov triedny učiteľ v spolupráci so školským špeciálnym

pedagógom a v 35 % kontrolovaných subjektov triedny učiteľ v spolupráci s učiteľmi jednotlivých predmetov. IVP boli vypracované pre 213 žiakov so ZZ (31%) a pre 10 žiakov s nadaním (1%). IVP je vypracovaný pre integrovaných žiakov iba v prípade, ak je to potrebné, a to na základe odporúčania poradenského zariadenia. V kontrolovaných školách bol IVP pre žiakov so ZZ najčastejšie vypracovaný v predmetoch SJL, MAT a CUJ a pre žiakov s nadaním v predmetoch MAT a INF. Každý rok boli IVP aktualizované v 74 % kontrolovaných škôl.

Nedostatkom v 68 % kontrolovaných škôl bolo *nezapracovanie odporúčaní poradenských zariadení pre výchovno-vzdelávací proces do IVP*. Ďalším nedostatkom niektorých IVP bolo *neuvedenie krátkodobých a dlhodobých cieľov, vlastných metodických postupov v jednotlivých vyučovacích predmetoch.* Absentovali informácie *o formách podpory žiakom so ZZ,* najmä údaje *o zabezpečení špeciálnopedagogickej podpory* v zmysle príslušných VP, chýbali *spôsob a kritériá hodnotenia, špecifikácia materiálno-technických podmienok, zabezpečenie kompenzačných pomôcok*. Takmer polovica kontrolovaných škôl mala *zavedené špecifické predmety do obsahu vzdelávania IVP*. *Príčinou nezaradenia špecifických predmetov v ostatných školách bola absencia odborných zamestnancov a v ojedinelých prípadoch aj vydané odporučenie poradenského zariadenia, že konkrétny žiak nepotrebuje niektorý zo špecifických predmetov*.

Na základe žiadosti zákonných zástupcov, odporúčaní poradenských zariadení a odborných lekárov riaditelia kontrolovaných škôl rozhodli v 53 % subjektov o oslobodení integrovaných žiakov od vyučovania niektorého predmetu (TSV, VYV, HUV, CUJ) a v 21 % škôl o oslobodení od povinnosti dochádzať do školy.

Začlenení žiaci so ŠVVP sa vzdelávali v kmeňových triedach spolu s ostatnými žiakmi podľa schválených ŠVP pre ZŠ a podľa VP pre žiakov so ŠVVP a žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Zriedka sa vzdelávali formou individuálneho alebo skupinového vyučovania u školského špeciálneho pedagóga počas vyučovacej hodiny. Odborná činnosť s niektorými integrovanými žiakmi u školského špeciálneho pedagóga, školského logopéda, školského psychológa sa *neuskutočňovala počas vyučovacej hodiny*. Školský špeciálny pedagóg sa *nezúčastňoval na vyučovacej hodine vo dvojici s učiteľom*. Asistent učiteľa pracoval so žiakmi na 82 % hospitovaných hodín, svoju činnosť koordinoval s učiteľom. Osobní asistenti žiaka sa na vyučovaní podieľali ojedinele.

Žiaci s mentálnym postihnutím (4 %) sa vzdelávali podľa VP pre žiakov s mentálnym postihnutím. Vzdelávanie žiakov *s intelektovým nadaním* (4 %) sa realizovalo podľa VP pre *žiakov so všeobecným intelektovým nadaním*. Kontrolované školy, ktoré vzdelávali žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, pri ich edukácii uplatnili výučbu niektorých predmetov (MAT a ANJ) podľa UO vyššieho ročníka. Avšak vo vyučovaní ďalších predmetov *nebol obsah doplnený o nové témy zodpovedajúce nadaniu žiaka a žiakom neboli poskytnuté ani nové predmety*.

Výchovno-vzdelávací proces v triedach s integrovanými žiakmi sa kontroloval 299 hospitáciami na vyučovacích predmetoch prvého i druhého stupňa ZŠ.

Štruktúra vyučovacích hodín bola premyslená, učitelia si všímali integrovaných žiakov na 92 % hospitovaných vyučovacích hodín. Učitelia väčšinou uplatňovali rôzne formy práce, striedali frontálnu a skupinovú prácu, prácu vo dvojiciach a samostatnú prácu. Počas samostatnej práce ich zväčša zmysluplne zamestnávali. Učitelia striedali priamu a nepriamu činnosť s integrovanými žiakmi (65 %), motivovali ich k práci (87 %) a zapájali prostredníctvom otázok do činnosti celej triedy. Cielene ich zapájali aj do riešenia úloh v pracovných listoch, zväčša rešpektovali ich pracovné tempo a poskytli im dostatok času

na odpoveď a vyriešenie úlohy. Vo väčšej miere integrovaní žiaci pracovali v skupine intaktných žiakov (66 %), prejavovali záujem o vyučovanie, boli pozorní a sústredene pracovali na zadaných úlohách, prevažne boli aktívni a 30 % integrovaných žiakov sa prejavilo tvorivými schopnosťami. V menšej miere učitelia včleňovali relaxačnú prestávku v rámci vyučovacej hodiny (23 %). Len v minimálnej miere sa prejavila práca učiteľa so skupinou integrovaných žiakov, učitelia pracovali s integrovanými žiakmi skôr individuálne (48 %). Často chýbalo diferencovanie obsahu preberaného učiva, úloh a aktivít. Ojedinele boli žiakom poskytnuté predbežné inštrukcie, výklad pred začatím vyučovacej hodiny, ako aj po skončení spoločného výkladu.

Výber učiva pre žiakov s *mentálnym postihnutím* zväčša zodpovedal úrovni ich rozumových schopností (71 %), na 86 % hospitovaných hodín mali žiaci zadané jasné a jednoduché pokyny na riešenie úloh v pracovných listoch. Žiaci s mentálnym postihnutím používali na vyučovaní väčšinou učebnice a pracovné listy pre ŠZŠ. Vo väčšej miere učitelia striedali činnosti, aktivity a prostredníctvom manipulácie s predmetmi precvičovali ich motoriku a koordináciu. Diferenciácia obsahu preberaného učiva, zadávaných úloh a aktivít sa uplatnila najmä pri vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím.

Pri edukácii žiakov s *autizmom* a i*nými pervazívnymi poruchami* sa na žiadnej hospitovanej hodine neuplatnilo štruktúrované učenie a nebol realizovaný ani nácvik sociálnych a komunikačných zručností.

U žiakov s *intelektovým nadaním* sa na hospitovaných hodinách výrazne *neuplatnili špeciálne edukačné prístupy*. Výber učiva bol *ojedinele rozšírený o nové témy*, v menšej miere im boli zadané stimulujúce úlohy, iné aktivity a len ojedinele mali vytvorený priestor pre prácu s informáciami. Počas vyučovacích hodín minimálne používali alternatívne učebnice (19 %), doplnkovú, náučnú literatúru a encyklopédie (13 %). Väčšinou používali tie isté učebnice, učebné texty a pracovné listy ako ostatní žiaci, didaktickú techniku vrátane IKT používali na vyučovaní minimálne.

Integrovaní žiaci v menšej miere používali na hodine špeciálne učebné pomôcky, najčastejšie používali z kompenzačných pomôcok kalkulačky a minimálne didaktickú techniku (vrátane IKT). Učitelia používali na polovici hospitovaných hodín svojpomocne vyrobené a prispôsobené učebné materiály, pracovné listy, texty, učebné pomôcky pre integrovaných žiakov, ale didaktickú techniku vrátane IKT používali iba občas.

Overenie vedomostí bolo zväčša zadávané vhodne formulovanými otázkami a úlohami, sledovaním pochopenia podstaty učiva, porozumením zadanej úlohy (81 %) a overením správnosti vypracovania pridelených úloh (86 %). Učitelia väčšinou využívali verbálne hodnotenie, povzbudzovali a chválili integrovaných žiakov za snahu a výkon, klasifikáciu uplatňovali v minimálnej miere. Ojedinele bol priestor venovaný rozvíjaniu sebahodnotiacich zručností všetkých žiakov.

V hospitovaných triedach kontrolovaných subjektov učitelia väčšinou vytvárali príjemnú pracovnú atmosféru. Vzťah medzi integrovanými žiakmi, ostatnými spolužiakmi a učiteľmi bol priateľský, na vyučovacích hodinách sa vyskytovali prejavy tolerancie, úcty, empatie, vzájomnej pomoci. Intaktní žiaci boli väčšinou nápomocní, ochotne spolupracovali s integrovanými žiakmi. Na vyučovaní prevládalo disciplinované správanie, prípadne problémy integrovaných žiakov učitelia riešili vhodným spôsobom.

Odborní zamestnanci škôl (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, školský logopéd) vo väčšine kontrolovaných škôl poskytovali žiakom so ŠVVP odborný servis.

V troch ZŠ nebol vytvorený odborný tím, ktorý by poskytoval potrebnú starostlivosť integrovaným žiakom, pričom ich počet bol na uvedených školách od 32 do 71 žiakov. V jednej ZŠ nebol odborný servis poskytovaný z dôvodu dlhodobej práceneschopnosti výchovnej poradkyne a asistentky učiteľa. Školy, ktoré nemali odborných zamestnancov, potrebnú starostlivosť zabezpečovali integrovaným žiakom v spolupráci s CPPPaP a CŠPP. Školy, ktoré mali zabezpečenú starostlivosť o integrovaných žiakov odbornými zamestnancami, viedli ich dokumentáciu, participovali pri tvorbe IVP, poskytovali metodickú pomoc a poradenské služby žiakom, ich zákonným zástupcom i pedagógom školy a v 47 % kontrolovaných škôl vyučovali špecifické predmety (z toho v 67 % škôl kvalifikovane a v 33 % škôl nekvalifikovane). *Školskí špeciálni pedagógovia* poskytovali žiakom špeciálnopedagogickú podporu zameranú prevažne na reedukáciu a korekciu vývinových porúch učenia, a to prostredníctvom individuálnych intervencií, na ktorých používali špeciálne, kompenzačné pomôcky a špeciálne edukačné programy. *Školskí psychológovia* poskytovali poradenstvo, konzultácie, ale aj terapeutické a individuálne intervencie pre žiakov. Pripravovali a organizovali preventívne programy, skupinové sedenia zamerané na riešenie problému šikanovania, na korekciu nevhodného správania a výchovného pôsobenia s cieľom usmerniť správanie žiakov, riešili ich konflikty a osobné problémy. Pri individuálnej intervencii svoju činnosť zamerali na prácu so žiakmi s poruchami aktivity a pozornosti, žiakov s autizmom a žiakov s intelektovým nadaním. *Školská logopedička* sa prevažne venovala žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou. Nedostatok odborných zamestnancov na školách sa prejavil nízkou kvalitou vypracovania dokumentácie integrovaných žiakov, neuskutočnením potrebného počtu odborných intervencií s cieľom korekcie, reedukácie a stimulácie oslabených schopností žiakov so ŠVVP a nedostatkami v realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu s integrovanými žiakmi.

2.3 Vytváranie predpokladov na zabezpečenie inkluzívneho vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov z marginalizovaných rómskych komunít

Cieľom komplexnej inšpekcie v **19** ZŠ bolo zistiť mieru uplatňovania zásad inkluzívneho vzdelávania, mieru uplatňovaných edukačných stratégií i podporných opatrení zohľadňujúcich vzdelávacie potreby žiakov pochádzajúcich zo SZP a žiakov z MRK. Hodnotené subjekty boli plnoorganizované školy (18 štátnych a 1 cirkevná), z nich malo 16 subjektov vyučovací jazyk slovenský a 3 školy mali vyučovací jazyk maďarský.

V školách celkovo evidovali **4 672** žiakov, z nich bolo **515** žiakov z **MRK** a **7** žiakov cudzincov. Skupinu žiakov so ŠVVP tvorilo **445** žiakov so ZZ, **1** nadaný žiak a **330** žiakov zo SZP. Edukačné potreby vyplývajúce z vývinu v SZP boli diagnostikované **228** žiakom z **MRK**. V 1 ZŠ prispelo k zastaveniu odlivu nerómskych žiakov – *white flight* do škôl v blízkom okresnom meste rozhodnutie pedagógov zapojiť sa do projektu *Teach for Slovakia.*

Pozitívnou skutočnosťou bolo, že edukácia žiakov zo SZP a z MRK a rovnako edukácia žiakov so ZZ sa realizovala najmä v bežných triedach hlavného vzdelávacieho prúdu. Špeciálne triedy pre žiakov s diagnostikovaným mentálnym postihnutím zriadili v 3 ZŠ. Vo vypracovaných **ŠkVP** však pedagógovia nedostatočne reflektovali skutočnosť, že vzdelávali viaceré skupiny žiakov s odlišnými špecifickými vzdelávacími potrebami.

Dokumenty obsahovali prevažne všeobecné informácie o skupinách vzdelávaných žiakov bez konkretizácie regionálnych zvláštností v danej škole. Cieľom viacerých škôl bolo postupné odstraňovanie edukačných bariér žiakov (nerozvinutý jazykový prejav, neznalosť spisovného jazyka, neabsolvovanie prípravy v materskej škole, zaostávajúci kognitívny vývin, absencia domácej prípravy, zanedbaná hygiena, nepravidelná dochádzka do školy). Bariéry, ktoré rovnako významne ovplyvňovali výučbu žiakov, však v základnom dokumente necharakterizovali (neznáme školské prostredie, nové sociálne vzťahy, nová, neznáma organizácia denného režimu...). Opísané pedagogické stratégie učiteľov smerovali k podpore vytvárania motivujúcich sociálnych vzťahov v triedach, k eliminovaniu prejavov intolerantného správania sa na vyučovacích hodinách, k osvojovaniu multikultúrnych kompetencií. S cieľom skvalitniť výchovno-vzdelávací proces sa v 3 školách zapojili do projektu *Teach for Slovakia* a v ďalšom subjekte elimináciu sociálnych bariér riešili zriadením školského internátu pre 30 žiakov (z nich bolo 27 z MRK), ktorým domáce prostredie neposkytovalo vhodné podmienky pre zdravý fyzický a psychický vývin. V škole zároveň pôsobil podporný tím pedagógov a odborných zamestnancov, ktorí sa podieľali na riešení výchovno-vzdelávacích problémov žiakov.

V niektorých subjektoch modifikovali **UP** posilnením časovej dotácie vyučovania predmetov v oblasti Človek a svet práce, čím zjavne školy rezignovali na možnosť výraznejšie podporiť kognitívny rozvoj žiakov a smerovali ich viac k jednoduchším manuálnym profesiám. V iných zaradili do učebných osnov nové predmety, ktorými prispeli k podpore rozvoja multikultúrnej výchovy a finančnej gramotnosti.

K menej pozitívnym zisteniam prináleží skutočnosť, že vypracované vnútorné systémy kontroly a **hodnotenia žiakov** boli v **74** % sledovaných subjektov nefunkčné, nezohľadňovali dostatočne osobitosti edukácie jednotlivých vzdelávaných skupín. Žiaci zo SZP a z MRK zväčša patrili k menej úspešným žiakom, nezvládali prechod z nižšieho stupňa vzdelávania na vyšší stupeň. Metodické orgány sa vzdelávacími problémami žiakov prevažne nezaoberali, nemali pripravené postupy, metódy, ktorými by v edukácii jednotlivcov podporovali. Príčiny ich neúspechu ponímali ako dôsledok života žiakov v sociálnom vylúčení ich rodín či v dysfunkčnom rodinnom prostredí s narušenou štruktúrou alebo ho pripisovali samotným žiakom, ich ľahostajnému prístupu k vlastným vzdelávacím výsledkom, nedostatočnej koncentrácii sa na učenie a u starších žiakov ich problémovému správaniu, záškoláctvu. Riaditelia škôl len ojedinele priznali, že nimi vypracovaný systém na podporu menej úspešných žiakov bol málo účinný. Vo vnútornom systéme kontroly a **hodnotenia pedagogických zamestnancov** absentovali stanovené kritériá na posudzovanie kvality práce učiteľov so skupinami žiakov so ZZ, zo SZP či z MRK, na posúdenie ich osobnostných a hodnotových postojov k rôznym vzdelávaným skupinám žiakov či na posúdenie schopnosti spolupracovať s kolegami pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov menej úspešných žiakov, a tiež na posúdenie ochoty učiteľov ďalej sa vzdelávať. Prevažná väčšina pedagógov neabsolvovala žiadne vzdelávanie zamerané na uplatňovanie účinných stratégií v edukácii žiakov zo SZP a z MRK. Absencia účasti učiteľov na vzdelávaní sa v edukácii prejavovala nevýrazným poskytovaním podporných edukačných stimulov s dôrazom na osobitné vzdelávacie potreby jednotlivcov.

Odbornosť vyučovania bola v školách celkovo zaistená v intervale od 71 % do 96 % učiteľmi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon pedagogickej činnosti. V nultom ročníku bola kvalifikovanosť zabezpečená na 100 %, na prvom stupni v intervale od 64 % do 100 % a na druhom stupni od 65 %

do 93 %. Výraznejšie nedostatky sa vyskytli v zabezpečení odbornosti vyučovania v zriadených špeciálnych triedach. V každom z kontrolovaných subjektov pôsobil aspoň jeden asistent učiteľa pre žiakov zo SZP alebo z MRK, niekde vzhľadom na vyšší počet žiakov pôsobili 3 – 4 asistenti. Ich činnosť bola orientovaná prioritne na edukačný proces. Pomáhali žiakom adaptovať sa na školské prostredie, poskytovali im konkrétnu pomoc pri učení sa, pri korigovaní chýb i riešení náročnejších úloh. Školy s vyšším počtom žiakov z MRK pociťovali nedostatok **asistentov učiteľa**, ktorí by ovládali rómsky jazyk, resp. dialekt miestnej komunity. Napriek skutočnosti, že v subjektoch pôsobili asistenti učiteľa pre žiakov zo SZP alebo z MRK, školskí špeciálni pedagógovia (v 14 školách), alebo ojedinele aj psychológovia (v 4 školách) či sociálni pedagógovia (v 3 školách), odborná starostlivosť a zabezpečenie špecifického prístupu v poskytovaní podporných stimulov s dôrazom na vzdelávanie žiakov zo SZP a z MRK boli zväčša málo účinné.

Priestorové podmienky a **materiálno-technické zabezpečenie** mali v kontrolovaných subjektoch primeranú úroveň. Pomerne dobrá vybavenosť škôl multimediálnou technikou však nepriniesla v edukácii výrazne pozitívny posun v rozvíjaní digitálnej gramotnosti žiakov. Prevažná väčšina škôl bola dostatočne vybavená učebnicami a pracovnými listami. K negatívnym zisteniam v 3 subjektoch prináležala skutočnosť, že si rómski žiaci z dôvodu predchádzania zničeniu alebo strate nechávali učebnice v škole.

V kontrolovaných školách poberali na **377** žiakov **príspevok** na skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania, z nich na **168** žiakov z **MRK**. Pridelené finančné prostriedky sa zväčša účelne využívali na nákup školských učebných i kompenzačných pomôcok, na stravovanie, na mimovyučovacie aktivity žiakov, hradili sa mzdy a odvody pre asistentov učiteľa. V zriadených ŠKD riaditelia odpustili alebo znížili príspevok na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú žiakom v čase mimo vyučovania. Zákonní zástupcovia žiakov z MRK aj napriek ponúkaným možnostiam zväčša neprejavili o činnosť **ŠKD** zvýšený záujem. Vo viacerých školách absentovala výraznejšia iniciatíva pedagógov pri hľadaní možností, ako efektívnejšie s rodičmi žiakov kooperovať a viesť ich k prihláseniu detí do systému celodennej výchovnej starostlivosti. Výchovno-vzdelávacích činností realizovaných v ŠKD vrátane prípravy na vyučovanie sa zúčastňovalo necelých 14 % žiakov z MRK a 82 % žiakov zo SZP. Pedagógovia, aplikujúci v 6 ZŠ v rámci projektu *Škola otvorená všetkým* model **celodenného výchovného systému**, považovali jeho systematické a komplexné výchovné pôsobenie na žiakov zo SZP a z MRK za prínosné. Napomáhalo eliminovať negatívny vplyv rodinného i málo podnetného sociálneho prostredia.

Pestrou ponukou spoločenského, športového a tvorivého charakteru vťahovali školy žiakov zo SZP i z MRK z vyšších ročníkov do práce v záujmových útvaroch v čase mimo vyučovania. Prejaviť svoje občianske postoje, podieľať sa na tvorbe pozitívnych sociálnych vzťahov v kolektíve triedy, participovať na tvorbe pravidiel školy, presadiť vlastné požiadavky a návrhy na zmeny mohli však žiaci z MRK len v 2 ustanovených ŽŠR. V ostatných subjektoch takúto príležitosť nedostali.

Dochádzku žiakov do školy triedni učitelia systematicky sledovali. Z celkového počtu **222 479** vymeškaných hodín tvoril počet neospravedlnených hodín **4** %. Vymeškali ich prevažne 56 žiaci, ktorí mali v mesiaci viac ako 15 vymeškaných hodín. Za kľúčové dôvody absencie žiakov považovali riaditelia škôl zvýšenú chorobnosť a záškoláctvo. V záujme predísť negatívnym javom v správaní žiakov spolupracovali s príslušnými orgánmi štátnej správy a s obcou. Pretrvávajúce problémy riešili udelením výchovných opatrení, zníženou známkou zo správania. Často nenastalo zlepšenie v školskej dochádzke

jednotlivcov aj z dôvodu málo efektívnej spolupráce školy a zákonných zástupcov žiaka. Asistenti učiteľa nadväzovali osobné kontakty s rodičmi žiakov, viedli ich k účasti na rodičovských združeniach a spolupráci s pedagógmi.

Edukácia žiakov zo SZP a z MRK sa uskutočňovala v bežných triedach hlavného vzdelávacieho prúdu spoločne s majoritnou populáciou (v 4 školách organizácia vyučovania vykazovala znaky segregácie zriadením oddelených tried pre žiakov z MRK a tiež priestorovým vyčlenením šatní a oddeleným stravovaním), v prípade diagnostikovaného ZZ žiaka formou integrácie. **Špeciálne triedy** boli zriadené pre **68** žiakov so **ZZ** (mentálne postihnutie – varianty A, B), z nich bolo **36** z **MRK**.

Triedy nultého ročníka zriadili v 2 ZŠ pre **31** žiakov zo **SZP**. Vzdelávanie žiakov v týchto triedach prevažne korešpondovalo so závermi diagnostických vyšetrení a odporúčaniami príslušných poradenských centier. Väčšina prijatých žiakov neabsolvovala predprimárne vzdelávanie a nemala dostatočne osvojené samoobslužné a hygienické návyky. Riaditelia i pedagogickí zamestnanci považovali zriadenie nultého ročníka za prínosné. Edukácia mala zmierňovať negatívny vplyv inakosti prostredia a podporovať formovanie samoobslužných a hygienických návykov, rozvíjanie grafomotorických zručností a osvojovanie pravidiel správania. Zo štatistických údajov škôl z predchádzajúcich školských rokov vyplynulo, že ani jeden zo žiakov, ktorí ukončili nultý ročník, nezískal primárne vzdelanie bez opakovania niektorého z ročníkov. Rovnako v škole, v ktorej už 13. rok mali zriadený nultý ročník, nedosiahol ani jeden žiak, ktorý ukončil nultý ročník, nižšie stredné vzdelanie úspešným ukončením 9. ročníka. Tieto údaje korešpondujú so skutočnosťou, že *edukáciou žiakov v nultom ročníku sa ich vzdelávacie bariéry nepodarilo odstrániť, a preto by bolo potrebné prijímať (nielen na úrovni školy) aj ďalšie účinnejšie opatrenia smerujúce k ich postupnej eliminácii.*

Priame pozorovanie edukačného procesu sa vykonalo celkovo na **527** vyučovacích hodinách (7 – nultý ročník, 223 – primárne vzdelávanie a 297 – nižšie stredné vzdelávanie). Jeho cieľom bolo zistiť stav uplatňovania intervenčných pedagogických stratégií špecifického charakteru zacielených na edukačné zvláštnosti žiakov zo SZP a z MRK.

Výchovno-vzdelávací proces v **nultom ročníku** a rovnako v **bežných triedach** primárneho a nižšieho stredného vzdelávania sa uskutočňoval v pozitívnej atmosfére, bez viditeľných náznakov diskriminácie. Vzdelávacie potreby integrovaných žiakov so ZZ, žiakov zo SZP a z MRK boli rešpektované poskytnutím predĺženého výkladu alebo času na vypracovanie úloh. Požadované kľúčové kompetencie rozvíjali učitelia v súlade so zásadou postupnosti a primeranosti s prihliadaním na rozvojovú úroveň a pracovné tempo jednotlivcov. Zaraďovanie oddychových aktivít a vyváženosť intelektových a manuálnych činností, uplatňovanie motivácie a stimulačných metód viedli k spontánnemu zapájaniu sa žiakov nultého ročníka do procesu učenia. Na **prvom stupni** zaraďovali učitelia často hrové a **súťažné aktivity**, rôzne kooperatívne činnosti, pri ktorých prejavovali jednotlivci záujem o učenie. Vo **vyšších ročníkoch** uplatňovali **tradičné metódy**, dominoval riadený rozhovor a odovzdávanie hotových poznatkov. Žiaci boli prevažne pasívni. Rozvoj ich poznávacích kompetencií obmedzovalo aj uplatňovanie frontálneho modelu vyučovania a skutočnosť, že učitelia kládli nižší dôraz na dôležitosť využívania získaných poznatkov v bežnom živote a na výchovné využitie učiva. Verbálny prejav väčšiny žiakov bol oslabený ich málo rozvinutou aktívnou slovnou zásobou v slovenskom jazyku. Úroveň rozvíjania komunikačných kompetencií znižovala **nedostatočná práca s textom** pri čítaní alebo počúvaní, pri ktorej prevládalo vyhľadávanie základných informácií. Žiaci neboli

vedení k hlbšej analýze získaných informácií, k uvažovaniu či hľadaniu súvislostí. Nie vždy dokázali osvojené vedomosti a zručnosti samostatne uplatniť, väčšinou potrebovali pomoc učiteľa. Pomerne často a vhodne boli v edukácii vyučujúcimi uplatňované stimuly smerujúce k zlepšeniu učebných výkonov – **pochvala, ocenenie,** podpora sebadôvery, akceptovanie práva robiť chyby, ktoré na žiakov pôsobili výrazne povzbudzujúco.

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

V školskom roku 2017/2018 bolo prostredníctvom e-mailu oslovených **195** ZŠ, v ktorých v predchádzajúcom školskom roku realizovali výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku. Cieľom prieskumu bolo zistiť, akým spôsobom sa žiaci po ukončení nultého ročníka ďalej vzdelávali.

Dotazník vyplnilo **172** subjektov, čo predstavovalo 88 % z celkového počtu oslovených škôl. V predchádzajúcom školskom roku zriadili v týchto školách 262 tried nultého ročníka, v ktorých sa vzdelávalo **3 205** žiakov, z nich bolo 2 914 žiakov z **MRK** (91 %). Najvyšší počet tried nultého ročníka zriadili v školách Košického a Prešovského kraja, najnižší v školách Trenčianskeho kraja. Najvyšší podiel žiakov z MRK v triedach nultého ročníka bol v Košickom, Prešovskom, Banskobystrickom a Nitrianskom kraji.

Tabuľka 2 *Prehľad o počte škôl, tried, žiakov a žiakov z MRK v triedach nultého ročníka v jednotlivých krajovch SR a za SR*

Kraj	Nultý ročník 2016/2017 – počet				
	škôl	tried	žiakov	žiakov z MRK	% žiakov z MRK
Bratislavský	4	4	46	17	37,0 %
Trnavský	10	11	136	50	36,8 %
Trenčiansky	2	2	20	12	60,0 %
Nitriansky	6	6	67	58	86,6 %
Žilinský	8	8	99	26	26,3 %
Banskobystrický	26	26	290	261	90,0 %
Prešovský	58	94	1015	976	96,2 %
Košický	58	111	1532	1514	98,8 %
SR	172	262	3205	2914	90,9 %

Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že zo žiakov, ktorí v školskom roku 2016/2017 navštevovali nultý ročník

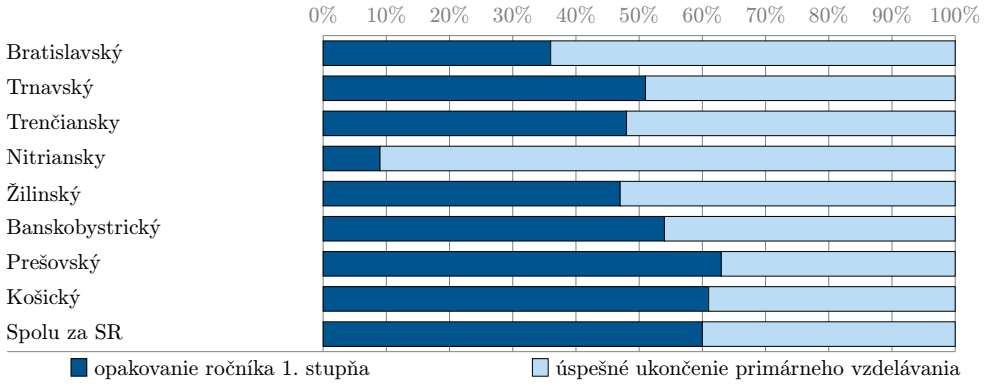
- **86** % pokračovalo v tej istej základnej škole vo vzdelávaní v 1. ročníku bežnej triedy **bez integrácie** (*v školskom roku 2015/2016 tvoril podiel takýchto žiakov 86 % a v školskom roku 2014/2015 81 %*),
- **2,8** % sa vzdelávalo v tej istej škole v 1. ročníku **formou školskej integrácie** (*v školských rokoch 2015/2016 a 2014/2015 tvoril podiel takýchto žiakov po 1,6 %*),
- **2,1** % bolo zaradených do **špeciálnych tried** v škole, ktorú navštevovali aj v nultom ročníku (*v školskom roku 2015/2016 tvoril podiel takýchto žiakov 4,7 % a v školskom roku 2014/2015 bol podiel takýchto žiakov 6,3 %*),

- **0,1** % bolo zaradených do **špeciálnej triedy v inom subjekte** (*štatisticky rovnako ako v prieskumoch realizovaných v predchádzajúcich dvoch rokoch*),
- **2,3** % pokračovalo vo vzdelávaní v **špeciálnej škole** (*štatisticky rovnako ako v minuloročnom prieskume a signifikantne menej ako v školskom roku 2014/2015*),
- **2,9** % pokračovalo vo vzdelávaní v 1. ročníku v **inej ZŠ** (*štatisticky rovnako ako v predchádzajúcich prieskumoch*),
- **1,1** % plnilo povinnú školskú dochádzku **iným spôsobom** (*štatisticky rovnako ako v predchádzajúcich prieskumoch*),
- **0,6** % riaditeľov škôl **nemalo informácie** o spôsobe plnenia povinnej školskej dochádzky (*signifikantne menej ako v dvoch predchádzajúcich prieskumoch*),
- **2,5** % bolo **opätovne zaradených do nultého ročníka** (*najväčší podiel žiakov opakujúcich nultý ročník bol zaznamenaný v Košickom – 3,3 % a v Bratislavskom kraji – 3,2 %*).

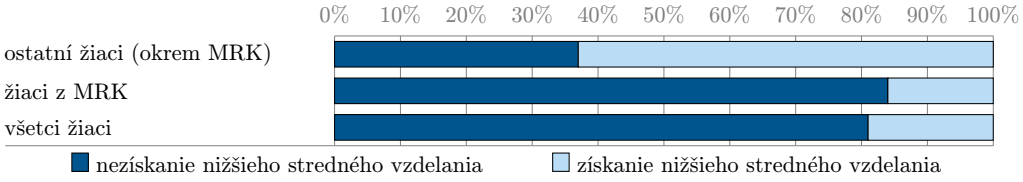
Ďalšia skupina otázok v dotazníku bola zameraná na úspešnosť žiakov nultého ročníka v ďalšom vzdelávaní na primárnom stupni vzdelania – koľko žiakov v školskom roku 2016/2017 ukončilo 3. a 4. ročník ZŠ úspešne, bez opakovania niektorého z ročníkov.

Na tieto otázky odpovedalo **100** subjektov, z nich až 74 % tvorili ZŠ z Prešovského a Košického kraja, v ktorých už niekoľko rokov zabezpečovali vzdelávanie žiakov zo SZP v nultom ročníku. V školskom roku 2012/2013 navštevovalo nultý ročník **1 924** žiakov, z nich úspešne (bez opakovania ročníka) **ukončilo 4. ročník** a získalo primárne vzdelanie **40,3** % žiakov. V Nitrianskom kraji dosiahlo primárne vzdelanie až 91 % žiakov, ktorí ukončili nultý ročník, v Prešovskom kraji 37 % a v Košickom kraji 38,7 % žiakov, pričom všetci pochádzali z MRK.

Graf 24 *Podiel žiakov nultého ročníka v krajoch SR, ktorí v šk. roku 2016/2017 dosiahli primárne vzdelanie bez toho, aby opakovali ročník a žiakov, ktorí neukončili úspešne prvý stupeň ZŠ*



Graf 25 *Podiel žiakov, ktorí v školskom roku 2008/2009 navštevovali 0. ročník a zároveň v školskom roku 2017/2018 dosiahli nižšie stredné vzdelanie*



Podľa údajov z augusta 2018, ktoré poskytli školy (62 subjektov), v ktorých boli zriadené nulté ročníky, už v školskom roku 2008/2009 bola úspešnosť absolventov nultého ročníka pri získavaní nižšieho stredného vzdelania ešte nižšia. Z celkového počtu absolventov nultého ročníka až 91,9 % pochádzalo z MRK. Z týchto žiakov v školskom roku 2017/2018 získalo nižšie stredné vzdelanie len 15,6 %. Zo žiakov, ktorí navštevovali v školskom roku 2008/2009 nultý ročník a zároveň nepochádzali z MRK (celkove 8,1 %), získalo nižšie stredné vzdelanie až 62,9 %.

Niektorí riaditelia oslovených škôl uviedli v dotazníku vo voľnej odpovedi svoje skúsenosti a poznatky so vzdelávaním žiakov v nultom ročníku. Žiaci prijímaní do nultého ročníka pochádzali z málo podnetného prostredia a prevažná väčšina z nich navštevovala materskú školu len jeden rok alebo ju vôbec nenavštevovala. Edukácia v nultom ročníku im poskytovala možnosť nadobudnúť základné hygienické a sociálne návyky, postupne sa adaptovať na školské prostredie, ako aj na organizáciu práce v kolektíve triedy, rozvíjala ich komunikačné schopnosti vrátane slovnej zásoby. Učitelia systematickou výchovno-vzdelávacou činnosťou vhodne podporovali rozvoj hrubej a jemnej motoriky žiakov, rozširovali ich aktívnu slovnú zásobu a rozvíjali základné matematické predstavy. Minimalizovali ich adaptačné problémy. Výrazne pozitívne hodnotili riaditelia aj pôsobenie asistenta učiteľa v nultom ročníku, i keď vo viacerých školách z dôvodu nedostatočných finančných prostriedkov nepôsobili. Viaceré pomenované javy s nepriaznivým vplyvom na úspešnosť edukácie žiakov sa týkali predovšetkým nedostatočnej prípravy na vyučovanie, nepravidelnej dochádzky, nezáujmu rodičov o vzdelávacie výsledky svojich detí, nerešpektovania záverov pedagogicko-psychologických vyšetrení vykonaných CPPPaP, odmietnutia vzdelávania svojich detí v nultom ročníku, odmietnutia podpísať informované súhlasy týkajúce sa prijatia detí do nultého ročníka. Z ich vyjadrení vyplynulo, že *prijatie žiaka do nultého ročníka by nemalo byť podmienené len skutočnosťou, či pochádza zo SZP, ale aj jeho školskou zrelosťou, mentálnou úrovňou, ktorú dosiahol, pretože aj tieto faktory ovplyvňujú úspešnosť vzdelávania v 1. ročníku.*

Získané údaje o žiakoch nultého ročníka a ich nízkej úspešnosti v ďalšom vzdelávaní poukázali na nevyhnutnosť prijímania zásadných systémových opatrení vedúcich k minimalizovaniu adaptačných a vzdelávacích bariér žiakov zo SZP a z MRK a na ich uplatňovanie v praxi.

2.5 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka

Inšpekcie s cieľom zistiť stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka boli vykonané v **121** ZŠ, z nich bolo **108** štátnych, **8** cirkevných a **5** súkromných. Vyučovací jazyk slovenský malo **111** škôl, jazyk maďarský **9** a vyučovací jazyk ukrajinský mal **1** subjekt.

V kontrolovaných školách sa testovania z celkového počtu **4 330** žiakov zúčastnilo **3 784** žiakov. Neúčasť **430** žiakov zákonní zástupcovia vopred ospravedlnili, **4** žiaci sa testovania nezúčastnili z dôvodu záškoláctva a dôvod neúčasti **112** žiakov nebol učiteľom známy.

Testovanie žiakov 5. ročníka malo pokojný priebeh bez rušivých momentov. Riaditelia takmer v 91 % škôl pristupovali k jeho príprave a k organizačnému zabezpečeniu dôsledne a zodpovedne. Výber 130 školských koordinátorov a 485 administrátorov sa realizoval prevažne v zmysle pokynov stanovených NÚCEM. Školskí administrátori a koordinátori

sa pri organizovaní a realizácii administrácie testov riadili stanovenými pokynmi k realizácii papierovej formy testovania. Externý dozor v triedach zabezpečovali učitelia delegovaní z iných ZŠ.

Nedostatky zistené v **9** % ZŠ súviseli s nedodržaním alebo menej dôsledným oboznámením sa riaditeľov škôl, koordinátorov a administrátorov s príslušnými pokynmi vypracovanými NÚCEM:

» nerešpektovanie kritérií výberu administrátorov,

» neurčenie náhradných administrátorov,

» nevypracovanie zoznamov žiakov a zasadacieho poriadku,

» nezabalenie zvyšných testov do určenej obálky,

» nepodpísanie obálky riaditeľom školy a školskou koordinátorkou,

» neposkytnutie komplexných informácií žiakom k organizácii a priebehu testovania,

» neoznačenie papiera na pomocné výpočty pečiatkou školy,

» nezabezpečenie striedania ekvivalentných foriem testov,

» neúplné zadanie pokynov žiakom týkajúcich sa práce s OH, s testami, pomocnými papiermi,

» používanie nepovolených učebných pomôcok,

» nevykonávanie objektívneho dozoru.

Kontrola zabezpečenia účasti žiakov na T5-2017

Na základe podnetu NÚCEM vykonala ŠŠI v **6** ZŠ, v ktorých bola zistená neúčasť žiakov na testovaní vyššia ako 50 %, kontrolu cielene zameranú na organizačné zabezpečenie testovania a dodržiavanie pokynov pre školských koordinátorov. Dôležité informácie sa získavali realizovaním rozhovorov s riaditeľmi škôl alebo s ich zástupcami, koordinátormi testovania a so žiakmi. V triedach 5. ročníka sa administrovali aj dotazníky s cieľom overiť skutočnosti, ktoré viedli zákonných zástupcov žiakov k rozhodnutiu neposlať svoje dieťa v deň testovania do školy.

Zistenia z inšpekcií potvrdili, že v **6** kontrolovaných subjektoch bola organizácia T5-2017 formálne zabezpečená. V 2 školách zákonným zástupcom žiakov poskytli okrem základných informácií o administrácii testov aj medializovanú *Výzvu na protest proti Testovaniu 5*, ktorú vypracovalo *Spoločenstvo učiteľov a priateľov slovenského jazyka*. Žiaci 5. ročníka sa v rozhovore so školskými inšpektormi vyjadrili, že dostali informáciu o možnosti nezúčastniť sa testovania od riaditeľa školy, triednej učiteľky alebo iného učiteľa a svoju výpoveď potvrdili aj odpoveďami v dotazníku. Na základe získaných faktov ŠŠI konštatovala, že v 2 ZŠ *boli rodičia jednoznačne a preukázateľne nabádaní riaditeľmi škôl k ignorovaniu T5-2017* a uvedeniu nepravdivého dôvodu na doklade o ospravedlnení vymeškaných hodín žiaka.

V ďalších 3 ZŠ, ktoré vzdelávali žiakov z MRK, sa skutočnosť, že PZ škôl cielene nabádali rodičov, aby neposlali deti na testovanie, nepotvrdila. Významnými podnetmi k neúčasti žiakov boli najmä nezáujem alebo strach z testovania či obava z nedostatočných vedomostí. V súkromnej ZŠ sa T5-2017 nezúčastnilo 22 žiakov z dôvodu osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky v školách mimo územia SR.

2.6 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka

Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka v ZŠ a dodržiavania pokynov k administrácii testov vypracovaných NÚCEM kontrolovala ŠŠI v **123** ZŠ, z nich bolo **111** štátnych, **8** cirkevných a **4** boli súkromné. Vyučovací jazyk slovenský malo **115** škôl, vyučovací jazyk slovenský a maďarský mala **1** škola, s vyučovacím jazykom maďarským bolo **7** subjektov. Školskí inšpektori kontrolovali administráciu testov v 123 skupinách predmetu matematika a v 115 skupinách predmetu slovenský jazyk a literatúra. V školách s vyučovacím jazykom maďarským sa realizovala kontrola aj počas administrácie testov zo slovenského jazyka a slovenskej literatúry v 1 skupine žiakov a z maďarského jazyka a literatúry v 7 skupinách. Z celkového počtu **3 388** evidovaných žiakov 9. ročníka sa testovania zúčastnilo **3 219**, z nich bolo **241** so ZZ. Neúčasť **169** žiakov na testovaní bola z dôvodu pobytu v zahraničí 74 žiakov, zo zdravotných dôvodov 25 žiakov, 1 žiačky z dôvodu sluchového postihnutia a 58 žiakov z dôvodu ich ZZ – mentálnej retardácie. Dôvod neprítomnosti 6 žiakov v čase testovania nebol známy, 5 žiakov s vývinovými poruchami učenia (neboli vzdelávaní podľa VP pre žiakov s mentálnym postihnutím) riaditeľ školy neprihlásil na testovanie.

Testovanie v školách organizovali školskí koordinátori spoločne so 455 administrátormi a 7 asistentmi, ktorí zabezpečovali pomoc žiakom so ZZ. Otváranie testových zásielok prebiehalo v subjektoch za prítomnosti riaditeľa školy, školských administrátorov, niekde aj za prítomnosti nestranných pozorovateľov – zástupcov odboru školstva okresného úradu v sídle kraja, zástupcov rady rodičov, zástupcov rady školy. Externý dozor a monitoring objektívnosti priebehu testovania vykonávalo 277 pedagogických zamestnancov z iných ZŠ. Vo väčšine kontrolovaných subjektov boli riaditeľmi škôl, školskými koordinátormi a školskými administrátormi dodržané záväzne stanovené pokyny vedúce k zaisteniu zásady rovnakého zaobchádzania a k zabráneniu získania neoprávnených výhod počas externého testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, ktoré vypracoval NÚCEM.

V **15** % subjektov zaznamenali školskí inšpektori závažné i menej závažné nedostatky, poukazujúce na menej dôsledný prístup pedagogických zamestnancov k zodpovednému oboznámeniu sa s úlohami vyplývajúcimi z funkcie školského koordinátora, administrátora či externého dozoru v:

- » prihlásení žiakov so ŠVVP okrem žiakov s mentálnym postihnutím na testovanie riaditeľom školy,
- » dodržaní základných pravidiel manipulácie, uschovania a zabezpečenia testových materiálov,
- » plnení pokynov k postupu pri administrácii testov,
- » akceptovaní základných pravidiel úpravy tried v čase testovania a prípravy pomôcok na testovanie,
- » dodržaní postupu pri ukladaní nepoužitých zvyšných testov a čiastkových spätných zásielok.

2.7 Kontrola plnenia opatrení

Následné inšpekcie sa vykonali v **168** ZŠ, z nich bolo **156** štátnych, **7** cirkevných a **5** škôl bolo súkromných. Vyučovací jazyk slovenský malo **143** subjektov, maďarský **22**, slovenský a maďarský mali **2** školy a slovenský a ukrajinský mal **1** subjekt. Podľa závažnosti zistení uplatnila ŠŠI **703** odporúčaní, uložila **132** opatrení a zo strany riaditeľov kontrolovaných subjektov prijali k zisteným nedostatkom **506** opatrení.

Z celkového počtu uplatnených odporúčaní a opatrení bolo **13** neaktuálnych z dôvodu zmeny právnych predpisov a **22** odporúčaní a opatrení sa z objektívnych dôvodov nedalo hodnotiť (nerealizovanie komisionálnych skúšok v aktuálnom školskom roku, neposkytovanie vzdelávania pre začlenených žiakov so ŠVVP, neobsadenie miesta zástupcu riaditeľa školy z dôvodu nízkeho počtu žiakov).

Tabuľka 3 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**1 341**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	703		506		132	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	539	77,2 %	454	94,6 %	114	91,2 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	1		11		1	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	4		15		6	

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- *v ŠkVP* (neúplné vypracovanie niektorých častí ŠkVP a inovovaného ŠkVP, nerešpektovanie reálnych podmienok škôl pri špecifikácii vlastných cieľov, neúplné/formálne zapracovanie tém a čiastkových kompetencií Národného štandardu finančnej gramotnosti a NAPPO do UO príslušných vyučovacích predmetov, neúplné rozpracovanie hodnotenia žiakov a PZ),
- *v riadení školy* (neefektívne vykonávanie vnútorného systému kontroly školy; nezapojenie metodických orgánov do vnútorného systému kontroly, interného vzdelávania PZ, do hodnotenia výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov i s prijatím opatrení na ich zlepšenie s následnou kontrolou ich plnenia, nezabezpečenie vzdelávania PZ v oblasti finančnej gramotnosti, nerozpracovanie kritérií hodnotenia pre intaktných žiakov i žiakov so ŠVVP, neiniciovanie rediagnostického vyšetrenia žiakov v prípade, že odporúčania zariadenia výchovného poradenstva a prevencie vo výchovno-vzdelávacom procese neboli v prospech žiaka, nedôsledné vedenie a aktualizovanie dokumentácie žiakov so ŠVVP),
- *v zabezpečení podmienok VaV* (nedostatočné monitorovanie správania sa žiakov s cieľom aktívnej ochrany a predchádzania sociálno-patologických javov, príznakov šikanovania, nezriadenie ŽŠR, nepodporovanie jej participácie pri tvorbe ŠP a neprizývanie jej členov k riešeniu výchovných a vzdelávacích problémov spolužiakov, nezaistene materiálno-technických podmienok pre vyučovanie

predmetov zo vzdelávacích oblastí Človek a príroda, Človek a zdravie, nevytvorenie podmienok pri VaV žiakov so ŠVVP, zo SZP a z MRK, nezriadenie ŠKD),

» *vo výchovno-vzdelávacom procese* (nerozvíjanie poznávacích, sociálnych kompetencií a digitálnych zručností žiakov, nevytváranie príležitostí na prezentovanie ich hodnotových postojov, nediferencovanie úloh a činností s ohľadom na rozdielne vzdelávacie schopnosti a učebné štýly žiakov, neuplatňovanie úloh rozvíjajúcich vyššie myšlienkové procesy, nepodporovanie rozvoja kompetencií žiakov k celoživotnému učeniu sa, neuplatňovanie personalizácie a nezadávanie úloh vyžadujúcich aplikáciu poznatkov v neštandardných situáciách, neaktualizovanie a nevyhodnocovanie IVP začlenených žiakov podľa ich výchovno-vzdelávacích výsledkov).

Zriaďovatelia **14** subjektov boli ŠŠI **upozornení** na porušovanie všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov, ktorých riešenie patrilo do ich pôsobnosti (nedostatky v oblasti spĺňania požiadaviek na výkon činnosti vedúceho PZ, nezabezpečenia výchovno-vzdelávacej činnosti PZ, ktorí spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky, nezaistenie podmienok výchovy a vzdelávania integrovaných žiakov, neprijímanie žiakov do nultého ročníka, nezabezpečenie účasti všetkých žiakov 9. ročníka na externom testovaní, nezaznamenanie zmeny údajov v zriaďovacej listine).

Akceptovanie odporúčaní (77,2 %) a splnenie opatrení (94,6 %) prijatých riaditeľmi škôl a opatrení uložených ŠŠI (91,2 %) malo pozitívny vplyv na zvýšenie úrovne ich riadenia a skvalitnenie edukácie, na úroveň obsahu ŠkVP i na vytváranie podmienok vedúcich k zlepšeniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Nesplnenie opatrení (14 %) malo za následok pretrvávanie nedostatkov vo vypracovaných ŠkVP, v UP a v UO, v zabezpečení adekvátnych personálnych podmienok, v realizovaní vnútornej školskej kontroly, v činnosti metodických orgánov v oblasti odborno-metodickej pomoci a interného vzdelávania. Nedostatky pretrvávali aj v realizovaní alebo vyhodnocovaní monitoringu zameraného na odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania, v systéme kontroly a hodnotenia žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP, v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu a odstránení prejavov segregácie žiakov z MRK.

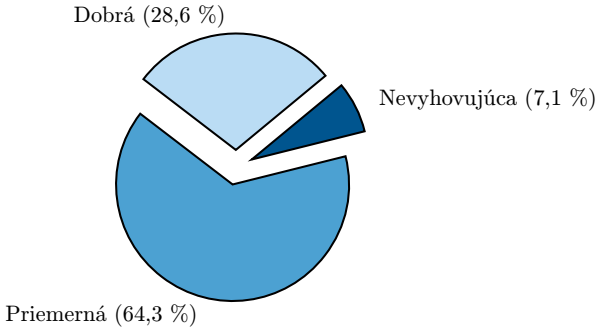
3. Gymnáziá

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

Komplexné inšpekcie sa vykonali na **14** GYM, medzi ktorými boli **3** súkromné a **5** bolo cirkevných. Vyučovacím jazykom na **1** GYM bol jazyk maďarský a na **1** bilingválnom GYM bol druhým vyučovacím jazykom španielsky jazyk.

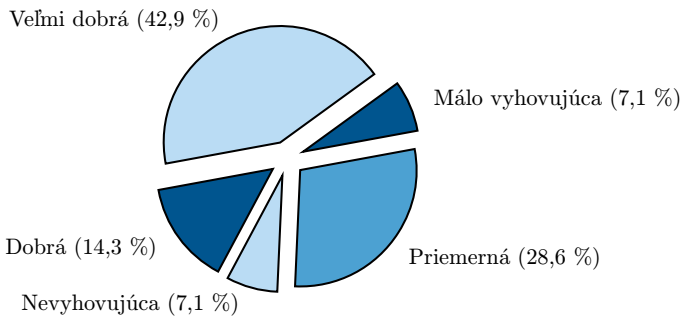
Dobrú úroveň v oblasti riadenie dosiahli **4** subjekty, priemernú dosiahlo **9** škôl a nevyhovujúcu úroveň mal **1** subjekt.

Graf 26 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti riadenie školy*



Ako veľmi dobre vypracované boli **ŠkVP** hodnotené na **6** GYM, dobrú úroveň mali v **2** školách, priemernú v **4**, málo vyhovujúcu v **1** škole a nevyhovujúcu v **1** subjekte. Ciele a princípy VaV sa tak prostredníctvom týchto 2 ŠkVP nemohli napĺňať.

Graf 27 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v kritériu školský vzdelávací program*



V 2 školách **štruktúra** ŠkVP nebola v súlade so školským zákonom, chýbali v nich UO vyučovacích predmetov, ktorých časová dotácia a obsah vzdelávania boli rozšírené. V ďalšej škole neuviedli ani spôsob a podmienky ukončovania výchovy, vzdelávania a informáciu o vydaní dokladu o získanom vzdelaní. ŠkVP týchto 3 škôl úrovňou vypracovania nespĺňali úlohu strategického dokumentu školy. Nedostatky v iných GYM sa týkali prehľadnosti usporiadania častí ŠkVP, chýbajúcich údajov o revidovaní, aktualizácii a tiež absencie systému kontroly a hodnotenia žiakov.

Vo väčšine subjektov **vlastné ciele** a poslanie výchovy a vzdelávania (79 %) zodpovedali reálnym podmienkam škôl. Cieľom bola príprava absolventa schopného osobnostného rozvoja s potenciálom zvládnuť vysokoškolské štúdium, v cirkevných GYM s dôrazom na kresťanské hodnoty. V 2 školách vymedzenie vlastných cieľov absentovalo, resp.

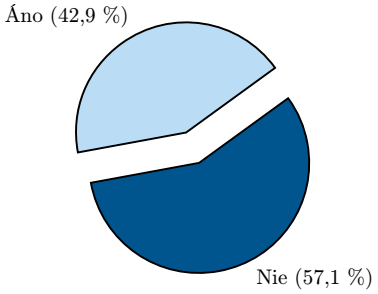
v podmienkach školy neboli ciele splniteľné.

Učebné plány väčšinou akceptovali stanovený týždenný počet vyučovacích hodín a zaradenie predmetov do vzdelávacích oblastí. Výnimkou boli 4 GYM – v niektorých neuviedli kurzovú formu vyučovania s príslušnou časovou dotáciou, na 1 z nich vypracovali spoločný inovovaný UP pre 4-ročné a 8-ročné štúdium (kvinta – oktáva). V 57 % škôl nemali vypracované vlastné poznámky (resp. boli nekompletné) k organizácii vyučovania súvisiace s delením tried, spájaním žiakov na vyučovanie niektorých predmetov, a tak neposkytovali reálny obraz o priebehu vyučovania. Disponibilné hodiny posilňovali vyučovanie viacerých predmetov, v časti škôl vytvorili nové predmety (napr. experimentálne vedy, prezentačné zručnosti, zdravotná výchova). Bilingválne GYM vytvorilo nové jazykové predmety, zároveň ponúklo semináre z prírodovedných predmetov v druhom vyučovacom jazyku.

V **učebných osnovách** 4 škôl sa vyskytli nedostatky vo viacerých predmetoch. Išlo najmä o nerozpracovanie UO v rozsahu podľa UP, nerozčlenenie vzdelávacích štandardov do ročníkov, nerozpracovanie UO v rozsahu vzdelávacieho štandardu alebo chýbajúce UO predmetov, ktoré si škola vytvorila na svoju profiláciu. Nerešpektovanie ŠVP sa zistilo v subjekte, kde nerealizovali laboratórne práce/praktické cvičenia vo FYZ a CHE a spájali ročníky na vyučovanie predmetov INF, TSV. Školy uvádzali realizáciu prierezových tém najmä zapracovaním do obsahu učiva jednotlivých predmetov, realizáciou kurzov a účelových cvičení, v niektorých školách bola táto informácia len formálna. V 3 subjektoch realizáciu prierezových tém neuviedli.

GYM deklarovali úpravu vzdelávacích podmienok pre žiakov so **ŠVVP**, na základe diagnostiky mali vypracované IVP. Individuálne, na diferencovanej úrovni pristupovali k žiakom so všeobecným intelektovým nadaním pri spoločných aktivitách s ostatnými spolužiakmi. Odborné služby zaisťovali výchovní poradcovia spoluprácou s poradenskými zariadeniami.

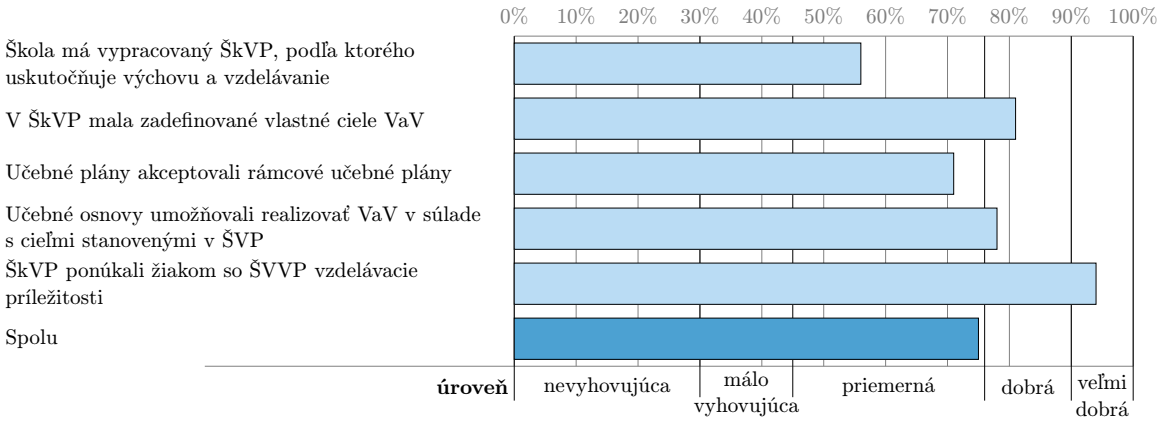
Graf 28 *Výchova a vzdelávanie sa realizujú podľa príslušných školských vzdelávacích programov*



Prerokovanie ŠkVP pedagogickými radami a radami škôl, ako aj jeho zverejnenie zabezpečili takmer všetky subjekty.

Vo svojej činnosti riadiaci a pedagogickí zamestnanci postupovali podľa interných predpisov a pokynov. Prerokované **pedagogické dokumenty** boli vo väčšine subjektov vypracované na požadovanej úrovni a vedené v súlade s právnymi predpismi. Úlohy formulovali konkrétne, za splnenie zodpovedali určené osoby s výnimkou plánu práce 1 školy, kde boli úlohy bez konkretizácie zodpovedných osôb, bez termínov a kontrolných nástrojov. Plány práce predmetových komisií tu boli takmer identické s plánmi z predchádzajúcich rokov, čo naznačovalo ich formálne vypracovanie. Iný subjekt nemal kompletný súbor interných predpisov, chýbali záznamy zo zasadnutí pedagogických rád, predmetových komisií a rady školy.

Graf 29 *Hodnotenie školských vzdelávacích programov*



Odborný rast pedagogických zamestnancov vychádzal z ročného plánu **kontinuálneho vzdelávania**, ale školskí inšpektori vo viacerých prípadoch uplatňovanie poznatkov a zručností z neho pozorovali len v malej miere. Koncepcia výberu VP nebola v 1 subjekte jasne definovaná, chýbala analýza reálnych vzdelávacích potrieb profesijného rastu pedagógov. Zároveň zručnosti zo vzdelávania zameraného na aktivizujúce a participatívne metódy práce v inkluzívnej škole s vyučovaním rómskeho jazyka neboli na vyučovaní pozorované.

Vo **výkone štátnej správy v prvom stupni** a v rozhodovaní riaditeľov súkromných a cirkevných škôl sa vyskytlo v 4 subjektoch viacero nedostatkov súvisiacich najmä s nevydávaním rozhodnutí (povolenie štúdia v zahraničí, povolenie individuálneho vzdelávania, prerušenie štúdia, priznanie štipendia, povolenie opakovať ročník a vykonať komisionálnu skúšku).

Kontrola prípravy a realizácie **prijímacieho konania** zistila nedostatky v 3 subjektoch. Závažné boli najmä na GYM, kde nie všetci uchádzači splnili predpoklady prijímania na vzdelávanie – 8 žiakov ukončilo v príslušnom školskom roku 6. ročník ZŠ. Dokumentácia týkajúca sa prijímacieho konania do 4-ročného vzdelávacieho programu dokazovala, že prihlášku si podali 4 uchádzači s úspešne vykonanou prijímacou skúškou, ktorých prihlášky neobsahovali potvrdenie lekára o zdravotnej spôsobilosti a v nich uvedený prospech nebol potvrdený riaditeľom ZŠ, ktorú navštevovali, a ani inak preukázaný. Okrem nich navštevovalo triedu ďalších 15 žiakov, ktorých zákonní zástupcovia bez uvedenia dôvodu písomne oznámili zanechanie štúdia v 8-ročnom štúdiu a požiadali o ich prijatie do 1. ročníka 4-ročného štúdia. Riaditeľ vydal rozhodnutie o prijatí bez prijímacieho konania, čo odôvodňoval dobrými študijnými výsledkami v kvinte a skutočnosťou, že boli žiakmi tej istej školy. Nepredložil tiež výsledky prijímacieho konania pre 4-ročné štúdium, nevypracoval návrh počtu tried a počtu žiakov 1. ročníka (8-ročné aj 4-ročné štúdium), nezabezpečil vedenie dokumentácie dokazujúcej činnosť prijímacej komisie a nezabezpečil komplexnosť kritérií prijímacieho konania. V rozpore s právnymi predpismi postupoval aj riaditeľ iného subjektu, prijal 7 prihlášok žiakov na vzdelávanie, pričom súčasťou niektorých nebol potvrdený prospech uchádzača alebo neboli úradne osvedčené kópie vysvedčenia zo ZŠ, resp. akceptoval ako náhradu ročníkové vysvedčenia zo strednej školy, vysvedčenie o záverečnej skúške, výučný list. Zároveň 31. 8. 2017 prijal uchádzačku, pre ktorú zorganizoval samostatné prijímacie konanie.

V oblasti plnenia riadiacej, kontrolno-hodnotiacej a vzdelávacej funkcie **predmetových komisií** sa vyskytli početné nedostatky až v 10 školách. Výrazné rezervy spočívali

v realizovaní zasadnutí s efektívnou a vo vzťahu k plneniu cieľov školy relevantnou činnosťou. Hoci predmetové komisie postupovali podľa plánov práce, plánovanie bolo neraz poznačené formalizmom, len zriedkavo sa zaoberali tvorbou stratégií vyučovania jednotlivých predmetov (činnosť zúžili prevažne na kvantitatívne vyhodnocovanie vzdelávacích výsledkov, organizáciu mimovyučovacích aktivít a prípravu pracovných materiálov). Aj kontrolná a hodnotiaca činnosť predmetových komisií stagnovala (absencia analyzovania príčin slabých študijných výsledkov a prijímania opatrení na zlepšenie). Slabou stránkou bolo tiež interné vzdelávanie. Množstvo negatívnych zistení na 1 GYM viedlo ku konštatovaniu, že jeho predmetové komisie boli nefunkčné. Protikladom boli predmetové komisie iného GYM dôsledne sa zaoberajúce analýzou a riešením výchovno-vzdelávacích výsledkov, absenciou a problémami žiakov, tvorbou žiackych projektov a intenzívnou spoluprácou s viacerými inštitúciami a školami.

Nedostatky vo vedení pedagogickej a ďalšej **dokumentácie** formálneho charakteru v 4 školách boli odstránené počas trvania inšpekcie. Katalógové listy integrovaných žiakov v 1 subjekte neuvádzali informáciu o ich začlenení, na inom GYM chýbala poznámka o neklasifikovaní žiaka alebo hodnotení stupňom nedostatočný. V tomto subjekte chýbalo súhrnné hodnotenie prospechu, dochádzky a správania žiakov, ako i analýza príčin neospravedlnených hodín a neklasifikovania žiakov. Na inom GYM neviedli protokoly o komisionálnych skúškach.

Kontrola a **hodnotenie žiakov** sa realizovali prostredníctvom kritérií a zásad v príslušnom právnom predpise, boli v predmetových komisiách spravidla jednotné. Na 5 GYM systém postupov, foriem a metód hodnotenia nebol prepracovaný (neobsahoval váhy známok a kritériá hodnotenia ústnych odpovedí) alebo sa realizoval nedôsledne (nedostatočná frekvencia hodnotenia). V niektorých subjektoch plánovanie kontroly nebolo premyslené a jej realizácia sporadická. Školy pri výraznom zhoršení prospechu alebo správania upozornili zákonných zástupcov žiakov. Pozitívom v 2 školách bolo komplexné hodnotenie žiakov s vypracovaním hodnotiacich kritérií (hodnotenie aktivity na vyučovaní a v krúžkoch, účasť v predmetových olympiádach, stredoškolskej odbornej činnosti, súťažiach alebo SWOT analýza činnosti žiakov na vyučovaní a aktivitách mimo vyučovania). Vnútorný systém kontroly a **hodnotenia pedagogických zamestnancov** mali vypracovaný okrem 1 subjektu vo všetkých školách, ale reálne ho uplatňovali len v polovici subjektov. Školy nevyhodnocovali nedostatky, neprijímali účinné opatrenia a nekontrolovali ich plnenie. Úplne absentovala kontrola PZ na 1 GYM. Snaha o **autoevalváciu** v 1 subjekte mala podobu vymedzenia oblastí a cieľa hodnotenia. Riaditeľ sa zúčastnil vzdelávania a začal sebahodnotenie realizovať. Uverejnil analýzu výsledkov, neprijal však účinné opatrenia ani stratégiu a plán so stanovenými merateľnými cieľmi. Riadiaci zamestnanci väčšiny GYM vnímali sebahodnotenie ako užitočný nástroj zvyšovania kvality školy, ale systematické plánované sebahodnotiace procesy neboli pozorované v žiadnom z kontrolovaných subjektov.

Na základe zistení možno konštatovať, že efektivita a účinnosť kontrolného systému, ako i činnosť predmetových komisií boli **najslabšími článkami** riadenia GYM.

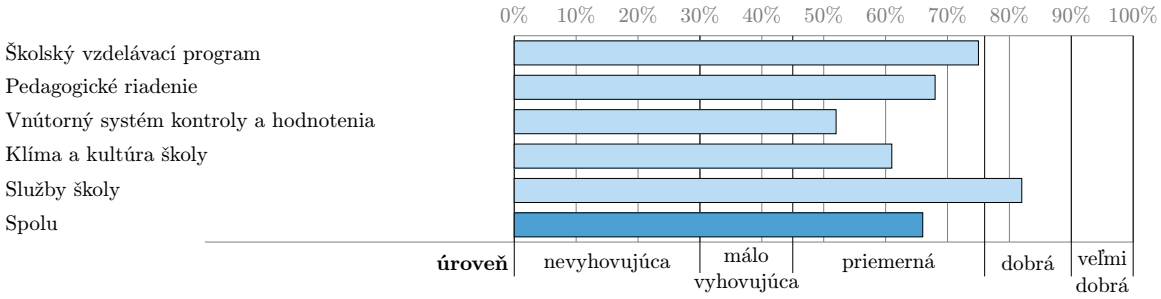
Vo väčšine škôl sa rozvíjali krúžkové a **záujmové aktivity**, žiaci sa zúčastňovali olympiád a súťaží, vydávali školské časopisy. Jednotlivci zaznamenávali významné úspechy na medzinárodnej úrovni. Gymnáziá sa zapájali do eTwinning-u, rozvíjali kontakty s inštitúciami v Európe i vo svete. V 1 subjekte nemali žiadne záujmové útvary, riaditeľ nedokázal poskytnúť informáciu o využití vzdelávacích poukazov. V škole pôsobil len súbor Kesaj Tchave, účastník niekoľkých medzinárodných festivalov.

Súčasťou snáh o formovanie **kultúry** boli upravené priestory škôl. Neúspešným v tomto smere bol subjekt, ktorého stiesnené neudržiavané priestory v starej budove neumožňovali vnímať esteticky pracovný priestor. Z dotazníkov týkajúcich sa školskej **klímy** vyplynulo, že 95 % žiakov má v škole pocit istoty. Zároveň mnohí vyjadrili želanie zmeniť prístup časti učiteľov (demotivačné postoje, nekorektné vyjadrenia o žiakoch) a hoci pedagógmi bola klíma hodnotená ako uzavretá len v 1 subjekte, možno skonštatovať, že na 10 GYM neprevládala priaznivá atmosféra. Nezáujem pedagógov o bližšie spoznanie svojich žiakov dosvedčuje fakt, že možnosť vyjadriť názor počas vyučovacej hodiny potvrdilo len 33 % žiakov a rozvinúť diskusiu ešte menej – 24 % žiakov. Možnosť podieľať sa na zlepšení práce školy malo len 12 % žiakov. Aj o využívaní efektívnych stratégií učenia sa žiaci vyslovili prevažne negatívne, čo potvrdili aj priame pozorovania na vyučovacích hodinách. Školy plnili očakávania 68 % respondentov, žiaci boli najviac nespokojní s prístupom niektorých pedagógov k nim, spôsobom vedenia vyučovacích hodín, chceli by mať možnosť zostavovať si UP individuálne a pod. Spolupráca rodičov a školy mala v 2 subjektoch osobitnú podobu – v jednom spoluorganizovali s komunitnými centrami stretnutia rodičov, žiakov aj učiteľov pri predstaveniach s osvetovým charakterom a v druhom výchovný poradca dochádzal riešiť problémy žiakov do ich domovov.

Služby **výchovného poradenstva** poskytovali všetky školy. Prevažovalo kariérne poradenstvo, osobnostné a výchovno-vzdelávacie problémy žiakov niektorí výchovní poradcovia neriešili alebo riešili len okrajovo. Poradenstvu rodičom a PZ sa venovala len časť z nich, a to len minimálne. Na 1 GYM pomáhali riešiť predovšetkým sociálne problémy žiakov – výchovný poradca poskytoval praktickú pomoc pri vybavovaní úradných záležitostí a cestoval za rodičmi do miesta ich bydliska, hoci mnohí prejavovali malý záujem o problémy svojich detí. Ojedinele sa zaoberali aj vzťahmi v kolektíve alebo spolupracovali s Mensou Slovensko. Tvorili IVP a zabezpečovali starostlivosť o žiakov so ŠVVP súčinne s poradenskými zariadeniami.

Riadenie školy bolo na priemernej úrovni.

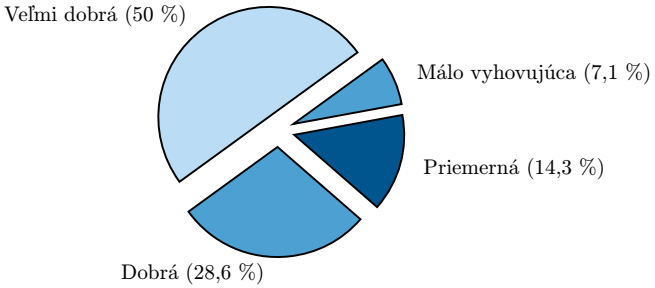
Graf 30 *Riadenie školy*



Napĺňať ciele a zámery ŠkVP pomáhali vhodné **podmienky VaV**. Veľmi dobrú úroveň mali na 7 GYM, dobrú úroveň na **4**, na **2** priemernú a v **1** subjekte boli hodnotené na málo vyhovujúcej úrovni.

Medzi riadiacimi **pedagogickými zamestnancami** bola len jedna zástupkyňa riaditeľky školy, ktorá nespĺňala požiadavky na výkon riadiacej funkcie – nevykonala 1. atestáciu a neabsolvovala funkčné vzdelávanie. Riaditeľka inej školy nedostatočným rozsahom vyučovania (2 hodiny) porušovala právny predpis o vyučovacej povinnosti. V učiteľskom zbore zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady nespĺňali dvaja učitelia.

Graf 31 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



Odbornosť vyučovania dosahovala 97 %, čo predstavuje dobré východisko pre kvalitný výchovno-vzdelávací proces. Nižšia miera odbornosti vyučovania sa týkala predmetov výchovného charakteru, techniky, umenia a kultúry, čo sa mohlo nepriaznivo odraziť v rozvíjaní špecifických aj všeobecných zručností a nadania žiakov.

Takmer všetky GYM disponovali dostatočnými **vonkajšími a vnútornými priestormi**, mali vybudované informačno-komunikačné centrá, knižnice, relaxačné kútiky, niekde s nadštandardnými priestormi. Negatívom boli v 1 subjekte chýbajúce laboratóriá, informačno-komunikačné centrum a školská knižnica. Istý diskomfort predstavovalo vyučovanie v 3 budovách 1 GYM, ktoré nemalo ani žiadnu odbornú učebňu. Základné priestorové vybavenie chýbalo v ďalšom subjekte s 3 bežnými triedami a učebňou informatiky, škola bola *bez odborných učební*, telocvične a školského ihriska, preto ŠŠI konštatovala, že škola nemala vytvorené podmienky na splnenie vzdelávacích štandardov TSV. Žiaci navyše nemali zabezpečený prístup k pitnej vode, chýbali tu aj školská jedáleň/výdajná školská jedáleň či bufet. Aj v iných 2 subjektoch *nebola jedáleň/výdajná školská jedáleň*. Priestory GYM boli plne využívané aj mimo vyučovania. Bezbariérový prístup nemali v 71 % kontrolovaných škôl.

Vybavenosť **učebnicami** a funkčnou **didaktickou technikou** bola na dobrej úrovni (88 %), všetky školy okrem 1 mali dostatok učebníc schválených ministerstvom školstva na povinné i voliteľné predmety. Pracovné listy niekde vytvárali pedagógovia, učebnice cudzích jazykov boli zakúpené zo zdrojov zákonných zástupcov žiakov (okrem 1 školy, ktorá ich žiakom zakúpila). V edukácii časť škôl využívala alternatívne učebnice, žiakom so všeobecným intelektovým nadaním objednávali alternatívne doplnkové učebnice, encyklopédie a pracovné listy podľa ich záujmových preferencií. Vyučovanie španielskeho jazyka zabezpečila učebnicami španielska strana. Učebnice v digitálnej podobe v iPade, ktoré žiaci efektívne využívali, poskytla na celý školský rok aj na domácu prípravu iná škola. Učitelia 2 GYM využívali e-learningový portál MOODLE, pripravovali interaktívne vzdelávacie materiály, testovali elektronickú knižnicu, pracovali s online učebnicou. Nevyhovujúce materiálno-technické a priestorové podmienky mal subjekt nespĺňajúci požiadavky povinného zabezpečenia stanovené ŠVP (neadekvátne podmienky pre praktické a laboratórne cvičenia). Pre rozvoj praktických zručností nebolo postačujúce vybavenie učebnými pomôckami v inom subjekte a malá kapacita multimediálnej učebne nebola postačujúca na aktívnu prácu všetkých žiakov skupiny/triedy s prostriedkami IKT v ďalšom subjekte.

Vzťahy medzi účastníkmi vzdelávania upravovali **školské poriadky** vypracované vo všetkých školách, ale v 3 z nich neboli kompletné (chýbala úprava vzájomných vzťahov medzi žiakmi a vzťahov s pedagogickými a ostatnými zamestnancami, chýbali konkrétne postupy na zaistenie ochrany žiakov pred násilím a šikanovaním). Absencia alebo neúplné

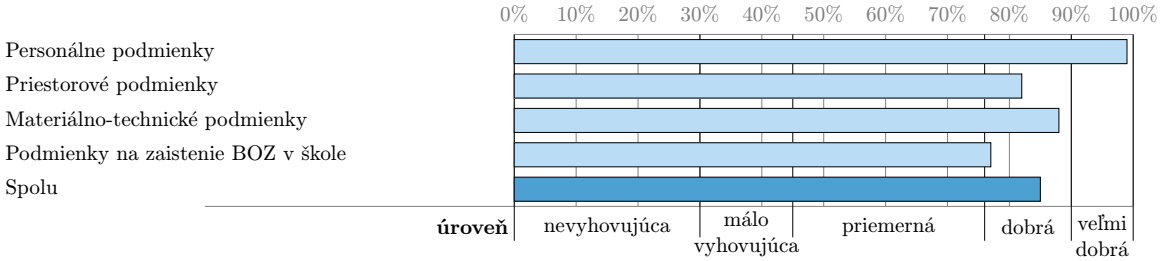
pravidlá vzťahov, nevymedzenie postupov na ochranu pred sociálno-patologickými javmi, nedôslednosť v monitorovaní a riešení prejavov násilia neviedli k zabezpečeniu zdravého sociálneho prostredia. ŠP neprerokovali orgány školskej samosprávy, resp. pedagogickej rady v 2 školách. V 1 subjekte nedeklarovali postoj školy k dodržiavaniu ĽP a základných slobôd. Zverejnené boli na webových sídlach, na nástenkách. Školy mali koordinátorov na monitorovanie a prevenciu sociálno-patologických javov, napriek tomu bola táto činnosť v 8 subjektoch neefektívna, zo zistení neboli vyvodené ďalšie kroky, resp. GYM monitoring vôbec nerealizovali. Pritom žiaci v dotazníkoch poukázali na výskyt šikanovania v časti škôl.

Členovia ŽŠR sa podieľali na navrhovaní a príprave rôznych podujatí, riadiaci zamestnanci akceptovali ich názory (81 %), ale len 12 % potvrdilo prizývanie k riešeniu výchovných problémov. Nedostatočnú spoluprácu i aktivitu členov ŽŠR ilustruje fakt, že štvrtina z nich (26 %) nevedela uviesť meno koordinátora prevencie. So správaním spolužiakov bolo z 86 respondentov spokojných 78 % členov a 89 % ohodnotilo prostriedky na udržanie disciplíny ako primerané. ŽŠR nebola ustanovená v 2 školách.

Organizácia vyučovania nezodpovedala požiadavkám právnych predpisov z hľadiska hygienicko-fyziologických a psychických potrieb žiakov v 3 subjektoch. Zväčša išlo o určenie dĺžky prestávok a nevymedzenie obedovej prestávky. Na 1 GYM krátili dĺžku vyučovania kvôli odchodu autobusového spoja. Pri organizovaní výletov, exkurzií postupovali subjekty v súlade s právnymi predpismi okrem školy, ktorá nepreukázala poučenie žiakov o BOZ.

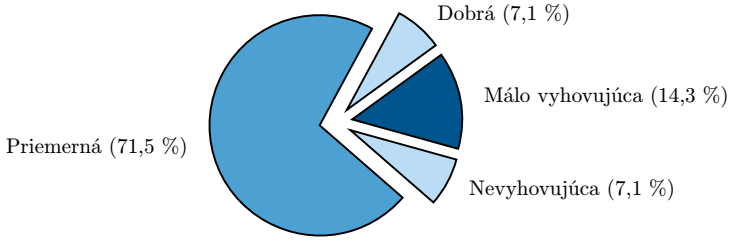
Podmienky výchovy a vzdelávania boli na dobrej úrovni.

Graf 32 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Rozvíjanie **kľúčových kompetencií** žiakov sledovali inšpektori priamym pozorovaním na **760** vyučovacích hodinách vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia* (309), *Človek a príroda* (155), *Človek a spoločnosť* (94), *Človek a hodnoty* (5), *Matematika a práca s informáciami* (197). Školy navštevovalo 4 350 žiakov, z nich bolo 82 so ŠVVP (so ZZ – 53, s nadaním – 29). Výchovno-vzdelávací proces hodnotili úrovňou dobrý v **1** škole, úrovňou priemerný v **10** školách, málo vyhovujúcu úroveň mali **2** školy a nevyhovujúcu mal **1** subjekt.

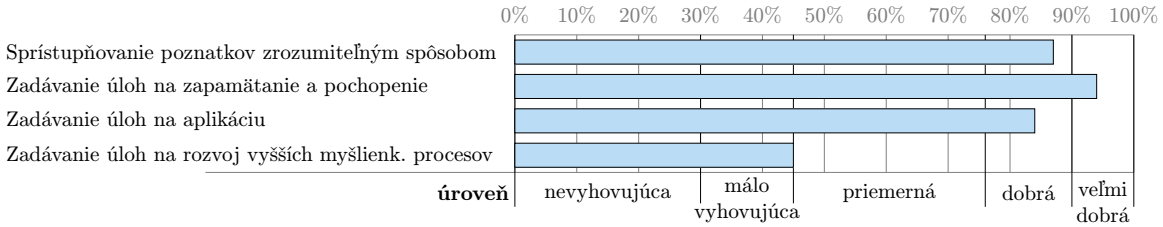
Graf 33 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti priebeh výchovy a vzdelávania*



Pedagógovia formulovali kognitívne a afektívne ciele jasne a zrozumiteľne na 67 % hospitovaných vyučovacích hodín, ich dosahovanie a osvojovanie poznatkov v priebehu vyučovania overovali na 82 % hodín, overovanie na konci vyučovacej hodiny len na 55 %. Ohľad na odlišné vzdelávacie potreby žiakov so ŠVVP malo 62 % učiteľov, v oveľa menšej miere prihliadali na individuálne vzdelávacie schopnosti intaktných žiakov, diferencované úlohy zadávali zriedkavo (32 %). Zlepšenie vo využití materiálnych prostriedkov volených účelne k vyučovacej téme oproti predchádzajúcemu školskému roku nenastalo (57 %), rovnaká situácia bola skonštatovaná vo využití učebných pomôcok. Výrazne nedostatočne sa rozvíjali digitálne zručnosti (22 %). Viac pozitívnym sa javí úsilie o zrozumiteľné sprístupňovanie poznatkov (87 %).

Tradične najväčší dôraz spočíval na rozvíjaní **poznávacích kompetencií** (76 %). Pozitívom bolo získavanie spätnej väzby prostredníctvom otvorených otázok. Časť učiteľov zotrvávala pri monologickom výklade, niekedy i diktovaní či odpisovaní poznámok z tabule, čo nemalo žiadny prínos a viedlo k mechanickému nekritickému preberaniu informácií. Preferovaná metóda frontálnej práce nevytvárala dostatok priestoru na aktívne učenie sa. Efektívnosť vyučovania bola zriedkavejšie podporovaná testami z internetových zdrojov, inovatívnymi a aktivizujúcimi metódami a výučbovými programami. Pedagógovia motivovali priebežnými pochvalami, málokedy informovali o možnostiach zlepšenia sa. Výrazne prevažovali úlohy na porozumenie a zapamätanie (94 %), ale nie vždy bola využitá možnosť triediť informácie podľa dôležitosti. Aplikačné úlohy (84 %) utvrdzovali pochopenie a schopnosť uplatniť poznatky v známych aj neznámych situáciách. Úlohy rozvíjajúce vyššie úrovne myslenia boli zadávané najmenej (45 %), čo neformovalo dostatočne kritické myslenie a tvorivosť. Ak boli zadané, väčšina žiakov dokázala takéto úlohy vyriešiť. Nízka miera zastúpenia práce s textom v časti predmetov a prevaha práce na nižších úrovniach ČG neprispievala k rozvíjaniu funkčných gramotností v želateľnej miere. Časť žiakov dokázala vedomosti v úlohách formujúcich širšie porozumenie používať na adekvátnej úrovni. Zriedkavejšie jednotlivci pracovali s textom komplexne, analyzovali, hodnotili, prepájali poznatky, skúsenosti, zmysluplne diskutovali. Na 1 GYM bolo rozvíjanie kognitívnych kompetencií na veľmi nízkej úrovni (úlohy nižšej úrovne riešili len s pomocou učiteliek, úlohy na aplikáciu a vyššie myšlienkové procesy neriešili vôbec). ŠŠI hodnotila kvôli porušovaniu základných didaktických zásad a postupov vyučovanie rómskeho jazyka na inom GYM nevyhovujúcou úrovňou.

Graf 34 *Rozvíjanie poznávacích kompetencií*



Stav rozvíjania **kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu** bol poznačený nevyužitím všetkých príležitostí zo strany škôl. Napriek tomu, že školy deklarovali za svoj hlavný cieľ prípravu žiakov na štúdium a ďalšie vzdelávanie, nevyužili všetky príležitosti na budovanie schopností dokázať ohodnotiť vlastný výkon, posúdiť silné a slabé stránky seba i rovesníkov. Najzanedbanejším bolo podnecovanie žiakov na vlastné hodnotenie potrebné pre študijnú a pracovnú sebarealizáciu. Žiaci o hodnotenie svojich spolužiakov neprejavovali veľký záujem, boli málo ochotní hodnotiť negatíva vo výkonoch, často boli

neobjektívni. Priebežné slovné hodnotenie a motivačné pochvaly boli frekventované, hodnotenie klasifikáciou zriedkavé, pričom učitelia často klasifikáciu neodôvodnili, neposkytli slovné vysvetlenie, čím neprispievali k rozvoju sebareflexie.

Komunikačné schopnosti sa pedagógovia snažili rozvíjať kladením otázok podnecujúcich evokáciu, viedli žiakov k aktívnemu vyjadrovaniu dodržiavajúcemu jazykové pravidlá, uplatňovali aktivizáciu pomocou cvičení vo dvojiciach, menej často prostredníctvom ostatných foriem kooperatívneho vyučovania. Dôraz kládli na ústnu komunikáciu pri zadaniach rozvíjajúcich lexiku, ale aj pri prezentácii domácich úloh, referátov, projektov. Nie vždy však mali žiaci vytvorený dostatočný priestor na prezentáciu svojich poznatkov, vyjadrenie názorov a postojov. Ich prejavy boli spravidla výstižné a ucelené, určité rezervy boli v prezentácii vlastných skúseností a schopnosti vecne argumentovať. Časť pedagógov svojou verbálnou dominanciou obmedzovala priestor na rozvíjanie komunikačných schopností, uspokojovala sa s nerozvinutými a niekedy i odborne nepresnými jazykovými prejavmi a do rozhovorov nezapájala všetkých žiakov. Nedostatky v ústnej aj písomnej komunikácii sa prejavili u žiakov z rómskej komunity. Naopak, žiaci so všeobecným intelektovým nadaním dokázali viesť rozsiahlu súvislú diskusiu, vyhodnocovali korektnosť a úplnosť tvrdení.

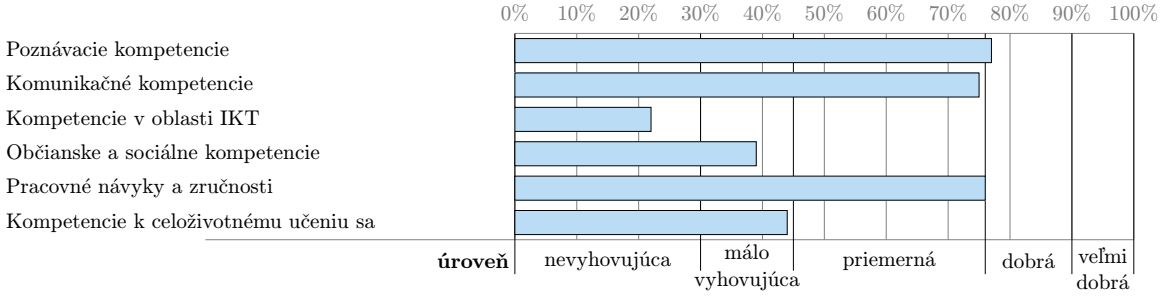
K formovaniu **pracovných návykov a zručností** prispievala vyžadovaná systematickosť v činnostiach a pracovných postupoch. Učitelia dbali na budovanie správnych pracovných návykov, no pomerne častou nevhodnou organizáciou vyučovacej hodiny, keď činnosti zostali neukončené, toto úsilie negovali. Najväčšie zručnosti žiaci preukázali pri málo uplatňovanom využívaní výučbových programov a špecifických softvérov, pri manipulácii s materiálnymi i technickými prostriedkami, ktoré boli pre nich výrazne motivačné.

Zlepšenie si vyžaduje rozvíjanie **sociálnych zručností** prostredníctvom dobre zvládnutej práce v skupine. Kooperatívne formy vyučovania boli slabo zastúpené, na 1 GYM neboli využívané vôbec. Niekedy neboli celkom zvládnuté, keď učitelia nedokázali žiakov vhodne usmerňovať, plánované činnosti časovo rozvrhnúť a žiaci nedodržiavali zásady skupinovej práce, čím sa kooperácia stávala neefektívnou. Žiaci rozvíjali svoje **občianske kompetencie** v diskusiách o aktuálnych politických a spoločenských témach i globálnych problémoch, spontánne a často vyjadrovali svoje názory a postoje priamo i nepriamo vyplývajúce z obsahu vyučovania, prezentovali odlišné stanoviská, pritom sa navzájom rešpektovali.

Najmenej príležitostí bolo vytvorených na rozvíjanie **počítačových zručností** a kompetencií v oblasti využívania informačno-komunikačných prostriedkov. Málo uspokojivý stav sa týkal aj efektivity ich využívania (dataprojektor ako alternatíva školskej tabule). Žiaci rutinne pracovali s počítačmi, dataprojektormi, notebookmi, riešili úlohy na interaktívnych tabuliach. Výnimočne pracovali s iPadmi, učili sa programovať v jazyku LOGO, tvoriť obrázky v programe IMAGINE, algoritmy v prostredí LAZARUS a pod.

Stav a úroveň vyučovania a učenia sa boli na priemernej úrovni.

Graf 35 *Hodnotenie rozvíjania kľúčových kompetencií*



3.2 Kontrola zabezpečenia, priebehu a výsledkov prijímacieho konania

Overenie dodržiavania právnych predpisov pri prijímaní žiakov na GYM a zistenie stavu zabezpečenia, priebehu a výsledkov prijímacích skúšok sa uskutočnilo na **34** GYM. Z nich bolo **8** cirkevných, **1** súkromné a **5** bilingválnych, v ktorých ŠŠI kontrolovala prijímanie na vzdelávanie do tried s vyučovacím jazykom slovenským. Medzi kontrolovanými školami sa nachádzali 2 GYM s vyučovacím jazykom národností. Prijímacej skúške do tried 4-ročnej formy vzdelávania sa podrobilo **2 455** uchádzačov a do tried 8-ročnej formy **662**. Spolu prijali **2 127** žiakov (bez prijímacej skúšky **373**, po vykonaní prijímacej skúšky 1 395 na 4-ročnú a 359 na 8-ročnú formu).

Tabuľka 4 *Počet kontrolovaných GYM podľa krajov, zriaďovateľov a vyučovacieho jazyka*

Kraj	Počet kontrolovaných škôl			z toho škôl s VJN	Spolu
	štátne	cirkevné	súkromné		
Bratislavský	1	-	-	-	1
Trnavský	2	-	-	-	2
Trenčiansky	2	1	-	-	3
Nitriansky	2	1	-	-	3
Žilinský	2	1	-	-	3
Banskobystrický	4	1	1	2	6*
Prešovský	9	1	-	-	10*
Košický	3	3	-	-	6*
Spolu	25	8	1	2	34

Vysvetlivky: * - z toho bilingválne (1 v Banskobystrickom, 3 v Košickom a 1 v Prešovskom kraji)

Tabuľka 5 *Prehľad plánovaného počtu tried a žiakov a počtov uchádzačov, ktorí sa zúčastnili prijímacieho konania na GYM podľa krajov SR*

Kraj	Plánovaný počet				Počet uchádzačov				Prijatí		
	tried		žiakov		prihlásení do 1. roč.		vykonali písomnú prijím. skúšku		bez prijím. skúšky	s prijím. skúškou	
	4-roč.	8-roč.	4-roč.	8-roč.	4-roč.	8-roč.	4-roč.	8-roč.	4-roč.	4-roč.	8-roč.
Bratislavský	2	1	56	26	66	107	60	105	3	56	25
Trnavský	2	2	6	34	116	58	91	55	12	49	34
Trenčiansky	9	3	272	71	573	170	374	168	93	179	71
Nitriansky	7	1	214	25	338	55	276	53	19	187	25
Žilinský	7	1	210	17	589	32	419	29	81	130	17
Banskobystrický	11	3	323	64	441	73	295	70	63	188	56
Prešovský	21	2	574	44	854	37	684	37	84	474	37
Košický	6	4	159	99	324	152	256	145	19	132	94
Spolu	65	17	1 869	380	3 301	684	2 455	662	373	1 395	359

Pri **prijímaní na vzdelávanie** bolo zákonným predpokladom nadobudnutie nižšieho stredného alebo primárneho vzdelania, čo všetci uchádzači splnili a ich kompletne vyplnené podpísané prihlášky boli doručené v stanovenom termíne. Zriaďovatelia v určenej lehote prijali od riaditeľov vopred pedagogickými radami a radami škôl prerokované návrhy počtov tried 1. ročníka. V 1 subjekte riaditeľ návrh nepredložil na rokovanie pedagogickej rady. Riaditelia škôl akceptovali stanovené počty tried a žiakov 1. ročníka 8-ročných GYM aj počty žiakov 4-ročného VP, ako i profilové predmety, z ktorých pripravili testy na prijímaciu skúšku.

V **zabezpečení a organizácii** prijímania na vzdelávanie sa vyskytli nedostatky v 3 subjektoch, keďže nepredložili na prerokovanie formu, rozsah a obsah prijímacej skúšky. Na 1 GYM v Košickom kraj kritériá neobsahovali uvedenie podmienky prednostného prijatia uchádzača so zmenenou pracovnou schopnosťou pred uchádzačmi s rovnakým počtom bodov, neurčili hranicu celkového minimálneho počtu bodov úspešnosti a počty bodov za jednotlivé predmety. Neuplatnili jednotný prístup k uchádzačom – žiaci s hodnotením správania v ZŠ iným ako veľmi dobrým alebo uspokojivým nemohli byť na štúdium prijatí. Kritériá navyše umožňovali riaditeľovi posunúť hranicu úspešnosti podľa počtu zapísaných žiakov, pričom táto hranica úspešnosti uvedená nebola. Školy deklarovali podmienky prijímacej skúšky pre žiakov so ZZ a prijímaciu skúšku im upravili. Všetky GYM dodržali termín konania prijímacej skúšky, zriadili prijímaciu komisiu na posúdenie študijných predpokladov uchádzačov, prípravu prijímacej skúšky a spracovanie jej výsledkov. Prijatie uchádzača bez prijímacej skúšky a odoslanie rozhodnutia o prijatí zrealizovali v súlade s právnym predpisom, takto prijali 11,3 % uchádzačov z plánovaného počtu.

Prijímacia skúška bola po organizačnej aj odbornej stránke pripravovaná a realizovaná kvalitne a zodpovedne. Uchádzačov pozvali v stanovenom termíne, vedomosti overovali korektne. Na 1 GYM sa o vzdelávanie na škole s iným vyučovacím jazykom, ako bol vyučovací jazyk ZŠ, uchádzal 1 žiak, v prihláške ktorého ale neuviedli požiadavku vykonať prijímaciu skúšku z matematiky v slovenskom jazyku, preto sa skúška konala vo vyučovacom jazyku GYM. Pri overovaní vedomostí uchádzačom pridelili kódy a dodržiavali čas vypracovania testov. Výsledková listina bola zostavená podľa bodového hodnotenia testov. Prijímacia skúška prebiehala v súlade s kritériami stanovenými školami.

Kontrola výsledkov prijímacieho konania zistila korektnosť a objektivitu pridelenia bodov v testoch aj v prijatých kritériách. Na 2 GYM zostavili zoznamy prijatých/ neprijatých uchádzačov bez informácie, či uchádzač vykonal prijímaciu skúšku úspešne alebo neúspešne. Riaditeľ jedného z nich prijal väčší počet uchádzačov, než bol počet schválený zriaďovateľom a uchádzačom oznámil skorší termín zápisu, ako bol termín vydania rozhodnutí o prijatí, čo bolo v rozpore s právnym predpisom.

3.3 Kontrola plnenia opatrení

Na zistenie stavu odstránenia nedostatkov bolo vykonaných **39** následných inšpekcií na rovnakom počte GYM, z nich bolo **32** štátnych, **3** boli súkromné a **4** cirkevné. S bilingválnym štúdiom bolo **7** kontrolovaných GYM, vyučovací jazyk národností malo **5** škôl. Štátna školská inšpekcia uplatnila podľa závažnosti zistených nedostatkov **250** opatrení na ich odstránenie. Vedúci PZ 1 GYM neprijal žiadne opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov.

Tabuľka 6 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**250**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	117		104		29	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	107	92,3 %	101	100 %	27	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	1		1		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		2		2	

Z celkového počtu uplatnených opatrení sa plnenie **4** nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien vzniknutých v kontrolovanom subjekte (nevykonávanie komisionálnej skúšky, nepreraďovanie žiaka 1. až 4. ročníka GYM s 8-ročným VP do ZŠ) a 2 boli neaktuálne z dôvodu zmeny všeobecne záväzných právnych predpisov.

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- *v ŠkVP* (nevypracovanie ŠkVP a inovovaného ŠkVP, absencia vlastných cieľov a poslania VaV, nerozpracovanie vytvorených UO najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom, nevypracovanie UO voliteľných predmetov, absencia vnútorného systému kontroly a hodnotenia PZ),
- *v riadení školy* (neefektívny vnútorný systém kontroly a hodnotenia PZ a žiakov, nerealizovanie kontroly výchovno-vzdelávacieho procesu so zameraním na rozvoj jednotlivých kompetencií žiakov, neefektívna činnosť metodických orgánov, nezabezpečenie prijímacieho konania podľa právnych predpisov, výskyt nedostatkov v priebehu MS),
- *v zabezpečení podmienok VaV* (nerozpracovanie podmienok na zaistenie BOZ žiakov a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím v ŠP, nevykonávanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov, nedodržanie stanovenej organizácie vyučovania).

Vzhľadom na závažnosť zistení **upozornila** ŠŠI **2** zriaďovateľov škôl na nedostatky zistené v riadení školy a neplnenie uloženej povinnosti.

Školy **akceptovaním** odporúčaní (92 %), splnením prijatých a uložených opatrení (100 %) vytvorili podmienky na zefektívnenie svojej činnosti a skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. **Neakceptovaním** uplatnených opatrení (6 %) neboli využité všetky možnosti na zlepšenie výchovno-vzdelávacej činnosti škôl.

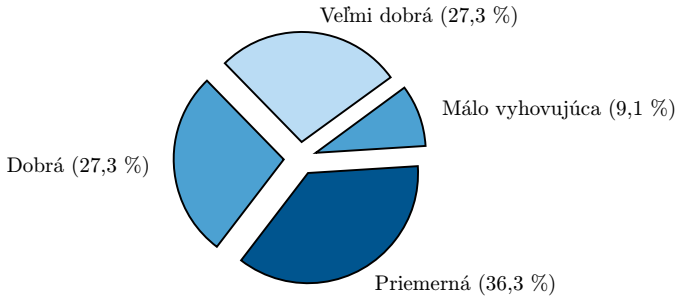
4. Stredné odborné školy

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

Kontrola stavu a úrovne pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok VaV sa uskutočnila v **11** SOŠ, z nich bolo **7** štátnych a **4** školy boli súkromné. Okrem **1** školy s vyučovacím jazykom slovenským a anglickým mali ostatné vyučovací jazyk slovenský.

Školskí inšpektori kontrolovali vyhotovenie ŠkVP pre **43** vyučovaných študijných a učebných odborov. V **3** školách boli vypracované na veľmi dobrej úrovni, v **3** na dobrej, v **4** na priemernej a v **1** subjekte úroveň programu bola hodnotená ako málo vyhovujúca.

Graf 36 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov*



Výrazné negatívne zistenia z kontrolovaných školských vzdelávacích programov

» RUP ŠVP neboli akceptované v **55** % ŠkVP.

» UO neboli rozpracované najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom v **55** % ŠkVP.

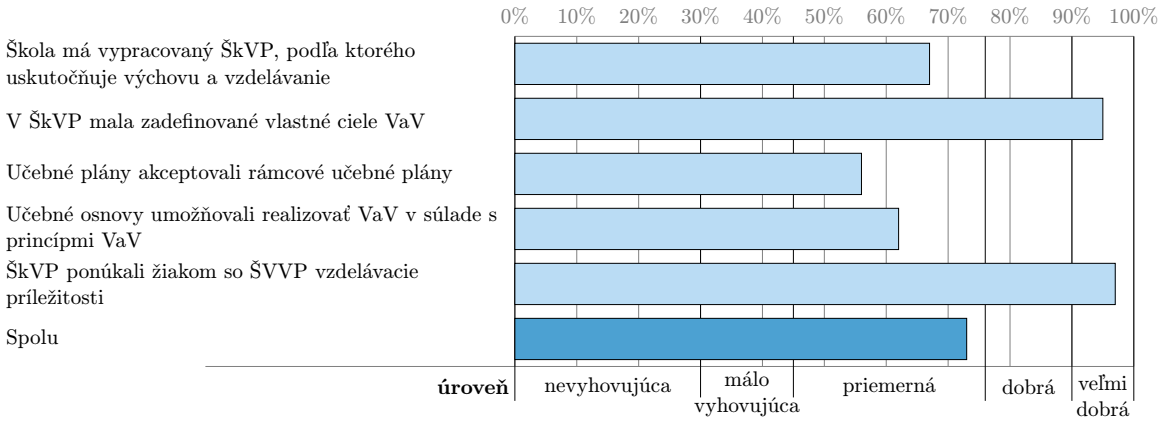
Školy (s výnimkou 1) vypracované **ŠkVP** pre každý vyučovaný učebný a študijný odbor zverejnili na verejne prístupnom mieste, prerokovali ich v pedagogickej rade a rade školy, ale 4 subjekty (36 %) neprerokovali program so stavovskou organizáciou. V SOŠ (okrem 1) stanovené **ciele VaV** zodpovedali reálnym podmienkam a vychádzali z celkovej vízie škôl i z požiadaviek určených v **profile absolventa**.

Realizácia VaV podľa príslušných ŠVP prostredníctvom ŠkVP sa neuskutočnila v 45 % kontrolovaných SOŠ z dôvodu nedostatkov vo vypracovaných UP alebo UO.

Len v 5 školách (45 %) vyhotovené **UP** akceptovali RUP. SOŠ nerešpektovali celkový stanovený minimálny a maximálny týždenný počet hodín predmetov všeobecného vzdelávania i predmetov odbornej prípravy, do UP nezaradili niektoré vyučovacie predmety, nesprávne začlenili predmety do príslušných vzdelávacích oblastí alebo nevyučovali predmety v určených ročníkoch.

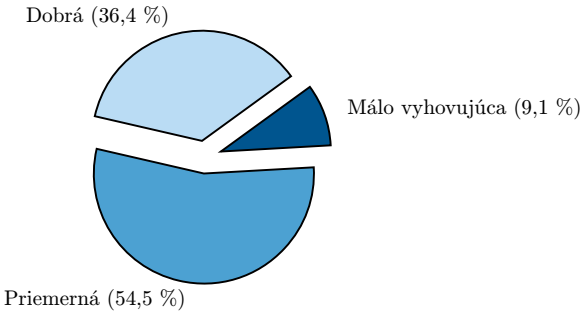
UO v rozsahu vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa UP nerozpracovalo 27 % SOŠ. Nerozpracovanie osnov najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov sa preukázalo vo viac ako polovici škôl, najviac nedostatkov bolo v predmetoch ANJ a MAT. Obsah praktickej prípravy nenadväzoval na teoretické odborné vzdelávanie alebo mal teoretický charakter v 1 kontrolovanom subjekte.

Graf 37 *Hodnotenie školských vzdelávacích programov*



Okrem ŠkVP sa v oblasti **riadenie školy** kontrolovali ďalšie kritériá hodnotenia – pedagogické riadenie, vnútorný systém kontroly a hodnotenia, klíma a kultúra školy, služby školy. V uvedenej oblasti boli **4** subjekty hodnotené na dobrej úrovni, **6** škôl dosiahlo úroveň priemernú a **1** SOŠ bola hodnotená na úrovni málo vyhovujúcej.

Graf 38 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia v oblasti riadenie (vrátane hodnotenia ŠkVP)*



Výrazné negatívne zistenia z jednotlivých kontrolovaných škôl v oblasti riadenie školy

- Nad rámec právnych predpisov sa v SOŠ realizovali tzv. komisionálne skúšky na doklasifikáciu (*v prípade, že žiaci nemali dostatočný počet známok stanovený v kritériách hodnotenia jednotlivých predmetov*) a tzv. dodatočné komisionálne skúšky (*pri vysokom počte vymeškaných hodín*), ku ktorým riaditeľ školy nevydával rozhodnutia. Skúšky sa nezaznamenávali do katalógových listov a nemali jednoznačne stanovené pravidlá, čím nebolo zaistené dodržiavanie objektívnosti klasifikácie žiakov.
- Riaditeľka školy oslobodila 16 žiakov od štúdia predmetu TSV, pričom im uložila absolvovať preskúšanie z teoretických vedomostí, na základe ktorých mali byť z daného predmetu hodnotení na vysvedčení.
- V protokoloch o komisionálnych skúškach absencia viacerých príslušných častí vytvárala predpoklad, že klasifikácia žiaka v kontrolovanom subjekte na základe výsledkov skúšky bola neobjektívna (*najmä neevidovaním otázok k ústnej forme nebol preukázaný obsah skúšania v zmysle prebraného učiva za príslušné klasifikačné obdobie*).
- Riaditeľ školy namiesto rozhodnutia o umožnení štúdia podľa individuálneho učebného plánu vydal rozhodnutia o individuálnom vzdelávaní žiaka.

Činnosť škôl sa riadila aktuálnymi internými predpismi a pokynmi, ktoré vymedzovali ich aktivity smerujúce k zabezpečeniu deklarovaných zámerov v oblasti VaV. Riaditelia subjektov vytvárali vhodné podmienky pre ďalšie vzdelávanie pedagógov, cielene

podporovali ich odborný rast s úmyslom zvyšovať efektivitu vyučovacieho procesu. Ročné plány **kontinuálneho vzdelávania** boli vypracované v súlade s výchovno-vzdelávacími zámermi stanovenými v ŠkVP.

Do procesu skvalitňovania edukácie sa vo všeobecnosti málo účinne zapájali **predmetové komisie** (*v jednom subjekte neboli zriadené vôbec*), badateľne absentovala najmä ich koordinačná činnosť v oblasti odborného vzdelávania. V niektorých SOŠ participovali na mikroriadení realizovaním otvorených hodín i vzájomnými hospitáciami, ktoré sa v prevažnej miere vykonávali bez stanovenia cieľov a bez následnej analýzy výsledkov, čo k zlepšovaniu výučby nesmerovalo. Takmer v polovici sledovaných škôl (45 %) sa nepodieľali ani na internom vzdelávaní, na odovzdávaní si skúseností a informácií z absolvovaných aktivít, aj keď tieto úlohy mali zadefinované vo svojich plánoch činnosti.

Pedagogickú dokumentáciu (*okrem komisionálnych skúšok*) viedli školy na tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva, ale v dokumentácii s dlhodobou archivačnou lehotou (*triedne knihy, katalógové listy, triedne výkazy*) sa často nachádzali nekompletné, chybné a nedôsledne vypĺňané záznamy a určené náležitosti chýbali aj v niektorých zmluvách o poskytovaní praktického vyučovania. Mnohé pochybenia (64 %) sa objavovali v **rozhodovacom procese** riaditeľov, ale bez zistených nedostatkov bolo (*na základe predloženej dokumentácie*) zabezpečené **prijímacie konanie** (*ojedinele absentovali kritériá na úspešné vykonanie prijímacej skúšky pre žiakov so ZZ*).

Subjekty ojedinele mali vyhotovený osobitný dokument týkajúci sa vnútorného systému kontroly a **hodnotenia žiakov**. Kritériá hodnotenia boli súčasťou učebných osnov predmetov, vo všeobecnej rovine bola táto oblasť rozpracovaná v školskom programe a podrobnejšie zvyčajne v školskom poriadku. Komplexne rozpracované kritériá na **hodnotenie pedagogických zamestnancov** boli častejšie súčasťou viacerých dokumentov, menej obvykle boli samostatným interným materiálom školy. Vyhotovené plány kontrolnej činnosti, v ktorých bola kontrola zameraná v dostatočnom rozsahu na všetky oblasti VaV (91 %), zaisťovali očakávania, že systém bude efektívny a funkčný. V oblasti edukácie však priame pozorovanie výučby vedúcimi PZ bolo sporadické, veľakrát výrazne formálne (*prípadne sa vôbec nerealizovalo*), často z neho nevyplynuli žiadne nedostatky a len v nízkom počte škôl viedlo ku kvalitatívnym zmenám vo vyučovaní. V niektorých subjektoch sa ako málo účinná potvrdila aj kontrola vedenia pedagogickej dokumentácie, práce predmetových komisií a formálnosť či sporadickosť vnútornej kontroly preukázali tiež zistenia školskej inšpekcie, ktoré sa týkali uplatňovania klasifikácie a hodnotenia žiakov. Vedúci PZ zväčša nezovšeobecňovali výsledky z kontroly v rámci predmetových komisií či pedagogických rád, v dôsledku čoho nebola zabezpečená priebežná informovanosť pedagógov o oblastiach vyžadujúcich si zlepšenie. V čase konania školských inšpekcií riaditelia v rozhovoroch konštatovali, že poznajú slabé stránky svojich škôl nielen v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu, ale aj v oblasti pedagogického riadenia. V dotazníkoch potvrdili, že za užitočný nástroj zvyšovania kvality považujú **sebahodnotenie** a niektorí uvádzali, že pravidelne monitorujú vyučovací proces a jeho výsledky či klímu školy, ale spôsob získavania údajov a získané výsledky nevedeli preukázať. Hoci niektorí (36 %) deklarovali v informačnom dotazníku zadanom školskou inšpekciou realizáciu sebahodnotenia, v konečnom dôsledku systematické, plánované sebahodnotiace procesy bolo možné pozorovať iba v 1 subjekte.

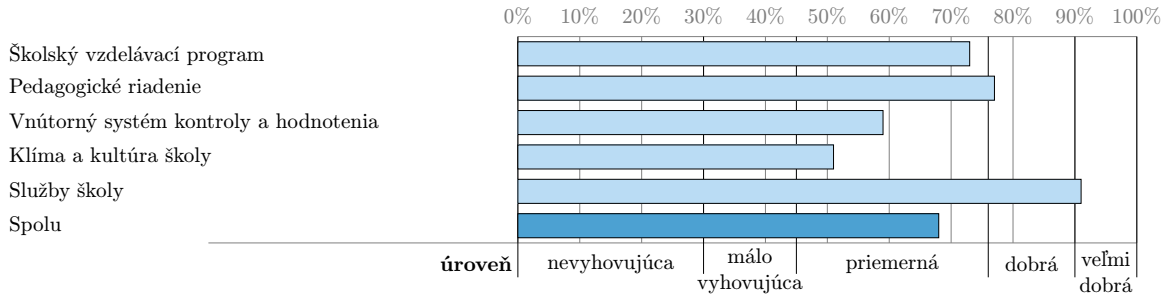
Poradenské **služby školy** boli prevažne funkčné (*v jednej škole bola žiakom k dispozícii aj psychologička*), pričom viacerí výchovní poradcovia poskytovali žiakom aj poradenstvo v oblasti profesijnej. Všetky sledované subjekty ponúkali zároveň svojim žiakom rozmanité

aktivity mimo vyučovania, vytvárali im príležitosti pre naplnenie záujmov v profesijnej oblasti i pre realizovanie osobných záľub, čo malo čiastočný vplyv na kvalitu **klímy a kultúry** školy. Na základe priameho pozorovania na väčšine hospitácií konštatovali školskí inšpektori prevládajúce pozitívne vyučovacie prostredie, ale na zistenie celkovej klímy školy, na overenie **vzájomných vzťahov** medzi učiteľmi a žiakmi zadali 556 žiakom dotazníky, z ktorých vyplynulo, že v **10** SOŠ (91 %) žiakom vzájomné vzťahy s pedagogickými zamestnancami neposkytovali pocit istoty, psychického bezpečia, **nepodporovali priaznivú atmosféru** vyučovania. Približne tretina žiakov uviedla, že im prekáža prístup niektorých vyučujúcich (zosmiešňovanie, ponižovanie či neprimerané nároky) a rovnako približne tretina opýtaných vyslovila presvedčenie, že učitelia im umožňujú vyjadrovať v škole svoje názory, pričom ale oveľa v nižšej miere im umožňujú diskutovať o nich, čo v konečnom dôsledku preukázali aj zistenia z hospitácií (nie všetci pedagógovia v edukácii využívali také metódy a formy, ktoré by žiakom vytvárali vhodné príležitosti a dostatočný priestor na prezentovanie názorov či hodnotových postojov). Z dotazníkov zároveň vyplynulo, že iba v **1** SOŠ vyučujúci cielene podporovali osvojenie a využívanie **efektívnych stratégií** učenia sa žiakov. Len približne tretina respondentov konštatovala, že učitelia ich vedú k samostatnému učeniu sa a hodnotia ich výsledky tak, aby im ukázali ako sa zlepšiť a zároveň približne rovnaký počet oslovených uviedol, že k žiakom pristupujú podľa ich schopností (*výsledky z hospitácií tiež potvrdili, že diferenciácia úloh a činností vzhľadom na rozdielne schopnosti a zručnosti žiakov bola aplikovaná v nízkej miere*). Za zaujímavé nepovažovalo vyučovanie 23 % žiakov (*ich vyjadrenia mohli byť ovplyvnené aj faktom, že na niektorých vyučovacích hodinách pedagogickí zamestnanci skôr výnimočne uplatňovali inovatívne formy a metódy vyučovania, čo preukázali rovnako aj zistenia z hospitácií*) a 32 % z nich vyslovilo presvedčenie, že vyučujúci sa o ich záľuby nezaujímajú.

Dotazníky zamerané na zisťovanie **klímy školy** boli zadané aj PZ. Na základe výsledkov možno konštatovať, že klíma bola otvorená, respondenti uvádzali, že v pedagogickom zbore sú vzťahy priateľské, prípadné konflikty vedia riešiť vecne a s nadhľadom, vzájomne si pomáhajú, osobne sa dobre poznajú a v kolektíve panuje vzájomný rešpekt. K pozitívnym zisteniam prináležala skutočnosť, že pedagógovia v dotazníkoch nepotvrdili svoju frustrovanosť – podľa ich názoru riadenie školy nie je poznačené byrokratizmom a manažerizmom, nepociťujú prevahu rutinných povinností na úkor výučby, priaznivo vnímajú vzťahy medzi kolegami.

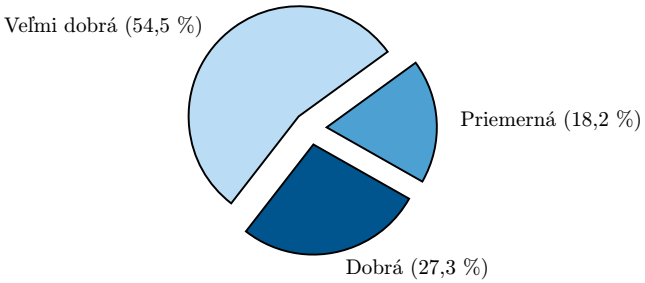
Riadenie školy bolo v školách na priemernej úrovni.

Graf 39 *Riadenie školy*



V súlade so zámermi, ktoré si kontrolované subjekty stanovili v ŠkVP, vytvárali **podmienky** pre zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu. Na veľmi dobrej úrovni boli zaistené v **6** školách, v **3** subjektoch boli hodnotené na dobrej úrovni a v **2** na úrovni priemernej.

Graf 40 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



Výrazné negatívne zistenia z jednotlivých kontrolovaných škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania

» Z kontrolovaných **35** rôznych odborov mali **4** odbornosť vyučovania odborných teoretických predmetov zaistenú na menej ako 70 % (*najnižšia odbornosť bola zistená v učebnom odbore mäsiar – 36 %*), odbornosť predmetov praktického vzdelávania zabezpečená na menej ako 70 % bola zistená v 2 odboroch (*najnižšie zaistená bola v študijnom odbore obchodná akadémia v bilingválnom štúdiu – 67 %*).

» Školskí inšpektori podľa predloženého rozvrhu hodín sledovali v SOŠ externé štúdium uskutočňované večernou formou. V čase kontroly sa vyučovanie nekonalo, čo vyvolalo pochybnosti o dodržiavaní organizácie tohto štúdia (*riaditeľka školy zrušenie vyučovania vysvetľovala neprítomnosťou pedagógov zo zdravotných dôvodov*).

» **Základné priestorové zabezpečenie pre praktickú prípravu** stanovené príslušnými normatívmi nebolo dodržané v 2 SOŠ celkom v 2 študijných odboroch (*5 % z kontrolovaných odborov*).

» Nedostatky v dodržiavaní príslušných normatívov **základného vybavenia priestorov pre teoretické odborné vzdelávanie** boli zistené v 1 SOŠ v 2 študijných odboroch (*5 % z kontrolovaných odborov*).

» Nedostatky v dodržiavaní príslušných normatívov **základného vybavenia priestorov pre praktickú prípravu** boli zistené v 3 SOŠ celkom v 5 študijných odboroch (*13 % z kontrolovaných odborov*).

Vyučovacie **priestory pre všeobecné vzdelávanie** predovšetkým v nadväznosti na aktuálne počty žiakov v SOŠ vytvárali vhodné podmienky pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Výučba sa uskutočňovala v klasických kmeňových triedach i v zriadených odborných učebniach, absenciu telocvične (*chýbala v 2 školách*) riešili subjekty náhradnými priestormi či formou prenájmu. Vstupné a učebné priestory zväčša (73 %) nespĺňali kritériá bezbariérového prístupu. Vo vzťahu k pedagogickým stratégiám vymedzeným v ŠkVP bolo vybavenie vzdelávacieho prostredia postačujúce aj napriek tomu, že didaktická technika, vrátane IKT, nebola vo všetkých učebniach funkčná.

Priestorové a **materiálno-technické** podmienky pre **odborné teoretické vzdelávanie** a pre **praktickú prípravu** boli kontrolované celkom v **39** vyučovaných odboroch, ktoré mali schválený normatív materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a v **4** odboroch bez normatívu. Vyučovanie realizovali subjekty vo vhodne zaistenom učebnom prostredí – hlavne v odborných učebniach, školských dielňach a vo vyšších ročníkoch štúdia žiaci praktickú prípravu obvykle vykonávali na základe uzatvorených zmlúv na pracoviskách zamestnávateľov (*v jednom prípade aj na pracoviskách vo vlastníctve zriaďovateľa*). Ojedinele

nezabezpečené určené priestory nemali vplyv na plnenie požiadaviek na profil absolventa. Stanovené základné materiálno-technické vybavenie pre výučbu odborných teoretických predmetov a predmetov praktickej prípravy bolo prevažne zaistené. Subjekty vytvorili primerané podmienky pre rozvíjanie profesijných zručností svojich žiakov aj napriek tomu, že pre niektoré kontrolované odbory nemali k dispozícii všetky normatívmi zadefinované položky. Chýbajúce základné vybavenie následne viaceré subjekty riešili aj vykonávaním časti praktického vyučovania žiakov na zmluvných pracoviskách (*vyučovanie niektorých tematických celkov*). Tiež zabezpečenie potrebného vybavenia pre výučbu odborov bez stanoveného normatívu umožňovalo kontrolovaným školám uskutočňovať odborné vzdelávanie v súlade so ŠVP.

Využitie učebníc a učebných textov schválených ministerstvom školstva v prevažnej miere negatívne ovplyvňovala zastaranosť viacerých učebníc pre odborné vzdelávanie. Z vyjadrení učiteľov vyplynulo, že prekonávajú túto bariéru doplnkovou literatúrou a odbornými textami publikovanými na webových sídlach, v edukácii často uplatňovali vlastné učebné texty vypracované hlavne z vhodných zdrojov z internetu. Kompenzačné pomôcky, s výnimkou 1 subjektu, mali SOŠ pre začlenených žiakov zabezpečené.

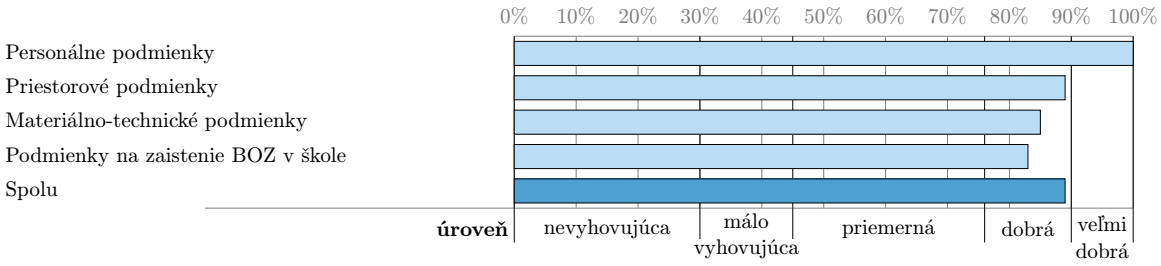
Po prerokovaní v pedagogických radách a v orgánoch školskej samosprávy SOŠ zverejnili na webových sídlach a v printovej podobe vo svojich vnútorných priestoroch školské poriadky, v ktorých vymedzili a vecne formulovali základné pravidlá pre fungovanie školského vnútorného režimu s dôrazom na zaistenie **bezpečnosti školského prostredia** a ochrany zdravia žiakov. Monitoring zameraný na odkrývanie šikanovania a iného neželateľného konania a vystupovania nerealizovala však takmer polovica subjektov. Okrem 1 SOŠ boli **ŽŠR** ustanovené, ich prácu usmerňovali určení PZ.

Vyučovanie sa uskutočňovalo podľa vypracovaných rozvrhov hodín a pri jeho organizácii boli primerane zohľadňované fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov. Výnimočne na predmete *odborný výcvik* bolo zistené prekročenie najvyššie stanoveného počtu žiakov v skupine na jedného majstra odbornej výchovy, v niektorých subjektoch sa vyskytlo nedodržanie maximálneho počtu vyučovacích hodín v jednom dni i stanovenej dĺžky prestávky. O zásadách bezpečnosti práce, bezpečného správania sa a ochrany zdravia boli žiaci preukázateľne poučení na začiatku školského roku na úvodných hodinách jednotlivých predmetov a pred konaním školských alebo mimoškolských aktivít.

Kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie spĺňali riaditelia škôl, ale aj ostatní vedúci PZ, v čase školskej inšpekcie absolvovali alebo sa aktuálne zúčastňovali prípravy vedúcich PZ. V 1 subjekte v stanovenom rozsahu nevykonávala priamu vyučovaciu povinnosť zástupkyňa riaditeľky školy a v ďalšom bol poverený funkciou uvádzajúceho učiteľa PZ bez 1. atestácie. K pozitívnym faktom v oblasti **personálnych podmienok** prináležalo zaistenie výchovno-vzdelávacej činnosti PZ, ktorí spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky (*v menšom počte škôl sa vyskytovalo nespĺňanie odborných kvalifikačných predpokladov niektorých PZ*). Celková **odbornosť** vyučovania v predmetoch všeobecného vzdelávania bola zabezpečená na **94** %, v praktickej príprave na **97** % a v teoretickom odbornom vzdelávaní celkom na **93** % (*nižšia odbornosť bola zistená v predmetoch teoretického odborného vzdelávania v učebných odboroch – 83 %*).

Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách na dobrej úrovni.

Graf 41 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Priebeh výchovy a vzdelávania sa hodnotil na teoretickom (všeobecnom a odbornom) vzdelávaní a na praktickej príprave sledovaním **587** vyučovacích hodín.

Vo všeobecnom vzdelávaní sa uskutočnilo **278** hospitácií, *v odbornom vzdelávaní* sa kontrolovalo celkom **35** rôznych študijných a učebných odborov (*spolu bolo v subjektoch sledovaných 43 odborov*). Na teoretickom odbornom vzdelávaní sa realizovalo **205** pozorovaní, na praktickej príprave **104** hospitácií na **224** vyučovacích hodinách v predmetoch odborný výcvik, odborná prax, praktické cvičenia.

Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu na *teoretickom vzdelávaní* v **9** SOŠ boli hodnotené na úrovni priemernej a v **2** školách na úrovni dobrej. V oblasti *praktickej prípravy* úroveň veľmi dobrú dosiahla **1** škola, dobrú dosiahlo **5** škôl a tiež **5** úroveň priemernú.

Výrazné negatívne zistenia v kontrolovaných predmetoch všeobecného vzdelávania a v skupinách študijných a učebných odborov v odbornom vzdelávaní

» Závažné nedostatky sa prejavili vo vedomostiach žiakov v predmetoch SJL (*problémy s ústnou komunikáciou, s uplatňovaním správnej jazykovej terminológie*) a ANJ (*značný lexikálny deficit, neporozumenie základným pokynom, nereagovanie na otázky učiteľa, neprejavenie ochoty komunikovať – jednoduchá rečová interakcia niektorých žiakov v ANJ nezodpovedala požiadavkám výkonového štandardu príslušnej jazykovej úrovne; zanedbávaná jazyková zručnosť žiakov zo strany vyučujúcich mala negatívny dosah na ich rečový prejav*).

» Hodnotenie predmetu ANJ dosiahlo v **2** SOŠ málo vyhovujúcu úroveň.

Pozitívna vyučovacia **klíma** bola na niektorých hodinách narušená prejavmi nevhodného správania jednotlivcov, ktoré spočívali v nerešpektovaní dohodnutých pravidiel a v ignorovaní učebných činností, čo následne ovplyvňovalo aj porozumenie úloh s dosahom na rozvíjanie poznávacích a komunikačných kompetencií jednotlivcov.

Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov sa uskutočnilo na 70 % hodín. Učitelia síce zväčša rešpektovali ich individuálne pracovné tempo, ale samotná diferenciácia úloh a činností vzhľadom na rozdiely vo vedomostiach a zručnostiach jednotlivcov bola pozorovaná len na menej ako polovici hodín. Školy deklarovali (90 %) úpravy podmienok VaV pre žiakov so *ŠVVP*, ale rešpektovanie ich rozdielnych vzdelávacích potrieb individuálnymi metódami a formami práce sa uskutočnilo len na 60 % pozorovaných hodín.

Celkové stanovenie cieľov vyučovania sa preukázalo na 79 % hodín. Menej pozornosti učitelia venovali overovaniu splnenia stanovených cieľov, niektoré hodiny ostali z dôvodu nesprávne rozvrhnutého času neukončené alebo vyčlenený čas i zvolená forma spätnej väzby neumožnili získať komplexnú informáciu o miere ich dosiahnutia.

Materiálne prostriedky vyučovacieho procesu sa uplatňovali na 72 % sledovaných

hodín. Nevyužívanie alebo menej zmysluplné využívanie učebných pomôcok najmä v predmetoch všeobecného vzdelávania (*najvýraznejšie využitie učebných pomôcok sa preukázalo v praktickej príprave*) oslabovalo názornosť edukácie a malo negatívny dosah na podporu predstavivosti. Didaktická technika a prostriedky IKT boli využívané hlavne (68 %) pri sprístupňovaní nového učiva vyučujúcimi, pedagógovia umožnili žiakom rozvíjať digitálne zručnosti len na jednej štvrtine sledovaných hodín. Napriek dobrému vybaveniu škôl učebnicami sa zistilo ich využívanie vo vzdelávacom procese v menšej miere alebo menej účelne najmä v súvislosti so zadávaním domácich úloh žiakom.

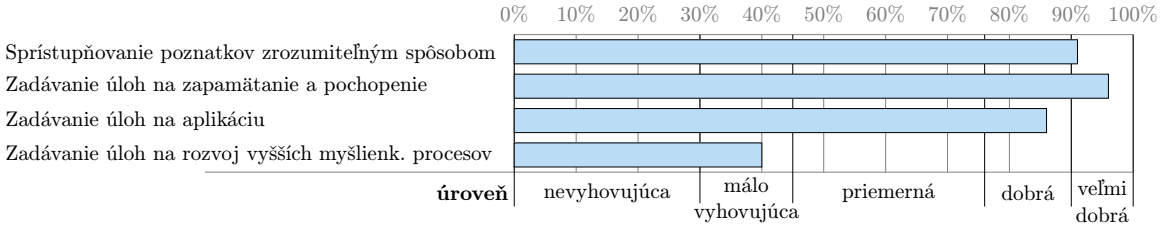
Vytváranie predpokladov na zabezpečenie rozvíjania sledovaných kľúčových kompetencií v predmetoch všeobecného a teoretického odborného vzdelávania

Aj napriek tomu, že na väčšine sledovaných hodín (80 %) boli vytvorené primerané podmienky na rozvoj **komunikačných zručností** jednotlivcov, prejavila sa strohá, jednoslovná a nie vždy terminologicky správna komunikácia žiakov (33 %). Problémy s vyjadrovaním a uplatňovaním správnej terminológie v štátnom jazyku sa často riešili prekladaním významu slov a opätovným zadaním pokynov na riešenie úloh v materinskom jazyku. Žiaci boli vedení k práci s textom pri jeho čítaní alebo počúvaní (74 %), prevládali úlohy na porozumenie textu, v menšej miere boli zastúpené úlohy na usudzovanie alebo dedukciu. Jednotlivci najmä učebných odborov, ale aj niektorí žiaci 1. ročníka študijných odborov preukázali nízku mieru čitateľských zručností, nedokázali samostatne analyzovať text alebo porozumieť jeho významu, často potrebovali usmernenie a korekciu vyučujúceho.

Učitelia zväčša viedli žiakov k rozvíjaniu **pracovných návykov a zručností**, neposkytnutie alebo neurčenie dostatočného času na osvojenie si pracovných postupov, na dokončenie úlohy alebo na prezentovanie výsledkov činnosti sa však prejavilo v neschopnosti žiakov (28 %) prejaviť požadované zručnosti pri plnení pridelených úloh a činností.

Poznávacie kompetencie boli rozvíjané zväčša sprístupňovaním poznatkov zrozumiteľným spôsobom, prevažne v súlade s vedeckým poznaním zo strany vyučujúcich. Ojedinele učitelia sprístupňovali poznatky málo premyslene a systematicky, s nízkou variabilitou uplatnených metód a foriem vyučovania, so stereotypnou učebnou činnosťou bez aktivizujúcich metód. Pri riešení úloh na zapamätanie a porozumenie (90 %) niektorí žiaci nereagovali správne, nedokázali zrozumiteľne vyjadriť podstatu zadanej úlohy či témy. Používanie osvojených vedomostí pri riešení úloh zameraných na aplikáciu, ktoré viedli k pochopeniu tém v širších súvislostiach, preukázali (*ak dostali príležitosť*) na troch štvrtinách vyučovacích hodín. Niekedy potrebovali pomoc vyučujúceho, nutný bol i ďalší výklad a zopakovanie predchádzajúcich poznatkov súvisiacich s danou témou. V študijných odboroch dokázali jednotlivci riešiť prevažne všetky úlohy na zapamätanie, porozumenie a aplikáciu, žiaci v učebných odboroch (*niekedy aj žiaci 1. ročníkov študijných odborov s nízkou mierou osvojenia poznatkov zo základnej školy*) potrebovali pomoc vyučujúceho nielen pri aplikačných, ale sčasti aj pri jednoduchých úlohách na zapamätanie a porozumenie. Úlohy, ktorými bol podporený rozvoj vyšších myšlienkových procesov, boli pozorované na najmenšom počte sledovaných hodín (40 %). Žiaci prejavili schopnosť ich riešenia na 70 % hodín, niektorí jednotlivci nezvládli vypracovanie úloh vôbec. Prehlbovanie týchto kompetencií bolo oslabené aj pozorovaným pasívnym prístupom žiakov k vyučovaciemu procesu, pričom sa preukázalo nedostatočné osvojenie základného učiva kontrolovaných predmetov.

Graf 42 *Rozvíjanie poznávacích kompetencií*

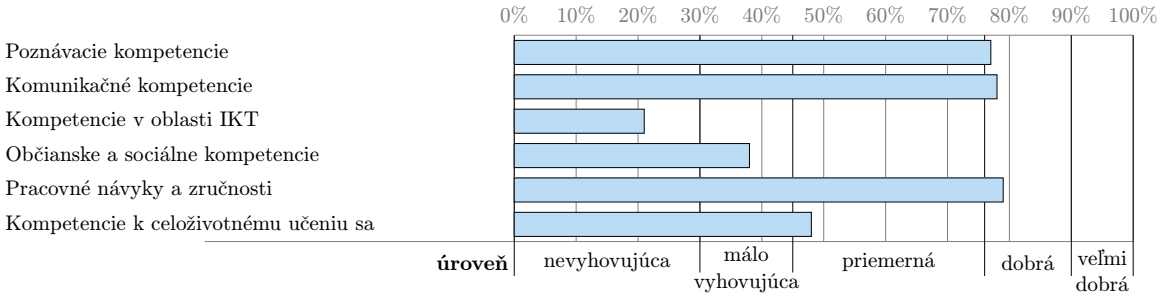


Kompetencie k **celoživotnému učeniu** boli rozvíjané na viac ako polovici vyučovacích hodín. Vytvorený priestor na sebareflexiu (*pedagógovia podnecovali žiakov na hodnotenie svojich výkonov a výkonov spolužiakov iba na jednej tretine hospitovaných hodín*) dokázali zmysluplne využiť len niektorí jednotlivci formou posúdenia vlastného výkonu, pomenovania problémov pri riešení úloh a využitia chýb na zlepšenie svojho progresu. Žiaci učebných odborov málokedy prejavili schopnosť objektívne posúdiť svoje výkony a výkony spolužiakov, v študijných odboroch zas jednotlivcom v značnej miere chýbala schopnosť argumentácie. Rovesnícke hodnotenie sa objavilo najčastejšie formou hodnotenia odpovedí spolužiakov, niekedy posudzovaním referátov alebo prezentácií (*žiaci boli prevažne objektívni, niekedy však reagovali rozpačito až neochotne*).

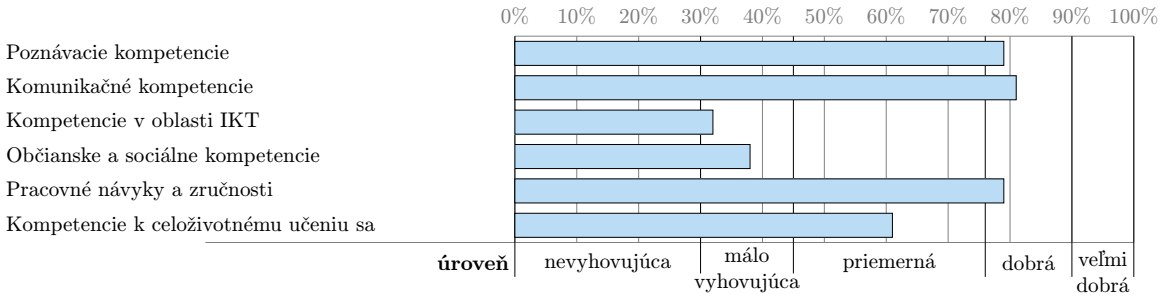
Rozvíjanie **občianskych a sociálnych kompetencií** bolo slabo podporované vytvorením primeraného priestoru na vyjadrovanie hodnotových postojov žiakov. Jedinci svoj názor väčšinou dokázali vysloviť, ojedinele mali zábrany s vyjadrovaním svojich postojov alebo do diskusie sa zapájali len aktívnejší z nich. V nízkej miere (34 %) bolo umožnené žiakom vzájomne komunikovať a spolupracovať vo dvojiciach alebo v skupinách. Nepremyslené zadanie úloh, neurčenie času na ich splnenie, málo vhodné zoskupenia žiakov neumožňovali ich prirodzenú vzájomnú komunikáciu pri diskusii alebo pri rozdeľovaní si úloh. Žiaci nedokázali efektívne spolupracovať, určené úlohy riešili individuálne a pri prezentovaní výsledkov neboli ochotní vzájomne sa počúvať.

Stav a úroveň vyučovania a učenia sa kontrolovaných predmetov teoretického vzdelávania v študijných a učebných odboroch boli na priemernej úrovni.

Graf 43 *Vytváranie predpokladov na zabezpečenie rozvíjania sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného vzdelávania*



Graf 44 *Vytváranie predpokladov na zabezpečenie rozvíjania sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch odborného teoretického vzdelávania*



Vytváranie predpokladov na zabezpečenie rozvíjania sledovaných kľúčových kompetencií žiakov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy

Stanovenie cieľov vyučovania bolo podporované sprístupňovaním obsahu učebnej témy v súlade s **UO**, menej vhodne však časovým zosúladením obsahu praktického a teoretického vyučovania (13 %), čo negatívne vplývalo na aktívne učenie sa žiakov, pretože vyučujúci nemali možnosť opierať sa o ich nadobudnuté teoretické znalosti.

Silnou stránkou výučby bol rozvoj **pracovných návykov a zručností** s dôrazom na individuálny prístup k žiakom zo strany vyučujúcich, ktorí ale netrvali vždy na spracovaní a dokončení úloh v dohodnutej kvalite a čase. Žiaci zväčša dodržiavali pravidlá BOZ pri práci, prejavovali snahu dokončiť úlohy v stanovenom čase, nie vždy však v stanovenej kvalite (80 %). V niektorých prípadoch na praktických cvičeniach potrebovali výraznejšiu pomoc vyučujúceho, mali problém samostatne pracovať, prípadne prejavovali nízky záujem o vykonávané činnosti, robili chyby, vyučujúci ich musel opakovane kontrolovať.

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** žiakov bolo podporené sprístupňovaním poznatkov zrozumiteľným spôsobom, na niektorých hodinách ich rozvíjanie oslabovala menšia názornosť vyučovania z dôvodu absencie didaktickej techniky, technickej dokumentácie, prípadne nefungujúceho softvéru. Ojedinele žiaci len pozorovali ukážky pracovných postupov. Možnosť preukázať vlastnú tvorivosť a nápaditosť nemali na viac ako polovici vyučovacích hodín z dôvodu prispôsobenia preberaných tém výrobnému programu firiem alebo charakteru zadaných úloh, pričom následne niektorí zručnejší strácali záujem o učenie sa a navrhovanie inovatívnejších postupov riešenia.

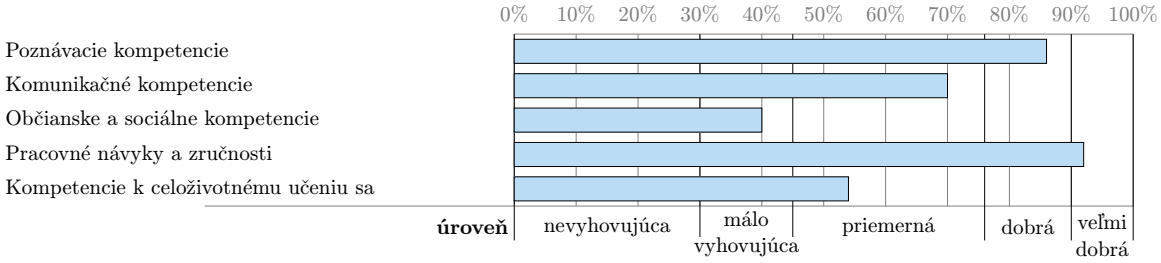
Priestor na rozvoj **komunikačných kompetencií** nebol vytvorený na jednej tretine sledovaných hodín. Na niektorých hodinách prevažovala písomná komunikácia alebo pedagógovia nezapájali do rozhovoru viacerých žiakov, prípadne sa uspokojili s ich nerozvinutými odpoveďami. So zrozumiteľným a vecným vyjadrovaním a využitím odbornej terminológie mali mnohí jednotlivci (*aj v študijných odboroch*) problém, niektorí neprejavili záujem o komunikáciu. Učitelia sa v dostatočnej miere nezameriavali ani na ich podnecovanie k prezentovaniu výsledkov činností alebo vedomostí.

Rozvíjanie kompetencií žiakov k **celoživotnému učeniu sa** bolo podporené len na polovici pozorovaných hodín. Pedagógovia najviac využívali priebežné verbálne motivačné hodnotenie, menej v závere vyučovania posudzovali výsledky činnosti žiakov, poukázali na najčastejšie sa vyskytujúce chyby a ich príčiny. Zlepšenie si vyžadovalo podnecovanie žiakov na hodnotenie svojich alebo rovesníckych výkonov, ktoré sa vyskytlo iba na jednej tretine hodín.

Najmenej sa rozvíjali **občianske a sociálne spôsobilosti** z dôvodu nezadávania úloh, ktoré by vyžadovali od žiakov vzájomnú spoluprácu a pomoc (40 %), čo bolo podmienené aj prevažujúcou individuálnou prácou jednotlivcov vykonávanou na praktickom vyučovaní.

Stav a úroveň vyučovania a učenia sa kontrolovaných predmetov praktickej prípravy v študijných a učebných odboroch boli na dobrej úrovni.

Graf 45 *Vytváranie predpokladov na zabezpečenie rozvíjania sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*



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

Z dôvodu vyhodnotenia úrovne vedomostí a pracovných zručností žiakov boli formou dotazníkov oslovení zamestnávatelia, u ktorých žiaci vykonávali praktickú prípravu, pričom zo 116 oslovených sa vyjadrilo 53 respondentov (46 %). Pozitívne posudzovali schopnosť žiakov dodržiavať BOZ pri práci, technologickú a pracovnú disciplínu. Na málo vyhovujúcej úrovni hodnotili samostatnú prácu žiakov (*aj so strojmi a zariadeniami*), vytváranie technickej dokumentácie a orientáciu v nej, úroveň technického myslenia a manuálnu zručnosť. Podľa ich vyjadrení chýbali niektorým jednotlivcom v odbore *poľnohospodár pre rozvoj vidieka* aj základné manuálne a praktické zručnosti, ktoré mali nadobudnúť počas základnej školy a v rodinnom prostredí. Za nedostatky označili tiež schopnosť žiakov organizovať a koordinovať činnosť malej skupiny spolupracovníkov a ich nízke komunikačné zručnosti, zároveň za potrebné pokladali prehlbovanie znalostí žiakov v oblasti ovládania CUJ (*najmä odbornej angličtiny*) v nadväznosti na prácu so špecifickým softvérom.

4.2 Odborné vzdelávanie a príprava v systéme duálneho vzdelávania

Stav zabezpečenia podmienok na vykonávanie odborného výcviku žiaka v SDV a stav výkonu odborného výcviku na pracovisku praktického vyučovania sa kontrolovali celkom u **16** zamestnávateľov, ktorí uzatvorili zmluvy o duálnom vzdelávaní s **24** SOŠ a praktické vyučovanie poskytovali **368** žiakom formou odborného výcviku v **6** študijných odboroch a v **8** odboroch učebných (*v jednom z učebných odborov boli žiaci vzdelávaní v dvoch zameraniach odboru*). Pri kontrole spolupracovala ŠŠI s delegátmi stavovských organizácií.

Na svojich webových sídlach mali zamestnávatelia (*s výnimkou 4*) zverejnené **oznámenia** o možnosti absolvovať odborné vzdelávanie a prípravu v SDV v príslušnom odbore, niekde chýbalo uvedenie kritérií pre výber úspešných uchádzačov. Kontrolovaná písomná **dokumentácia** (*zmluvy o duálnom vzdelávaní, učebné zmluvy, osvedčenia o spôsobilosti poskytovať*

praktické vyučovanie v SDV) bola vyhotovená prevažne bez vážnejších nedostatkov, zvyčajne v súlade so vzorovými predlohami a vytvárala vo veľkej miere predpoklady na zabezpečenie prípravy a vzdelávania žiakov v SDV v zmysle právnych noriem (*ojedinele v niektorých dokumentoch určité stanovené náležitosti chýbali, iné neboli aktualizované, v jednej z predložených zmlúv bolo zistené aj nedodržanie stanoveného počtu žiakov na inštruktora*). K termínu konania školskej inšpekcie neprišlo k **vypovedaniu zmluvy o duálnom vzdelávaní** žiadnou zo zmluvných strán, ale zmluvný vzťah založený **učebnou zmluvou** bol **ukončený** z rôznych dôvodov 8 žiakom (*neospravedlnená absencia, porušovanie vnútorných predpisov pracoviska, prestup na inú školu, zdravotný dôvod*). Duálne vzdelávanie len na pracovisku jedného zamestnávateľa sa nerealizovalo podľa vzorových UP a vzorových UO pre príslušné odbory, pričom na podnet viacerých zamestnávateľov v nich školy uskutočnili povolené úpravy týkajúce sa predovšetkým obsahu učebných osnov predmetu *odborný výcvik*. Praktické vyučovanie zabezpečovalo **32** majstrov odbornej výchovy spĺňajúcich (*okrem 2*) požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky a **131** inštruktorov, ktorí (*s výnimkou 1*) spĺňali požiadavku **odbornej spôsobilosti** a zároveň väčšina z nich (68 %) disponovala potvrdeniami o absolvovaní **prípravy inštruktora** (*niektorí zamestnávatelia požadované potvrdenia nepredložili*).

Zistená skutočnosť, že na niektorých pracoviskách praktického vyučovania sa všetky normatívmi zadefinované základné položky **materiálno-technického vybavenia** nenachádzali, nemala vplyv na nácvik zručností žiakov a na plnenie profilov absolventa. V prípade potreby chýbajúce vybavenie bolo zapožičiavané z iných výrobných priestorov zamestnávateľov alebo jednotlivci mali možnosť s ním pracovať aj v dielňach škôl. Praktická príprava sa uskutočňovala v súlade so stanovenou **organizáciou výchovy a vzdelávania** v stredných školách a rovnako aj v súlade s organizáciou, ktorú určil zamestnávateľ, pričom na jednom pracovisku nebol akceptovaný daný počet žiakov na inštruktora. Vykonávanie odborného výcviku prevažne v zhode s vydaným vnútorným poriadkom (d*o času konania školskej inšpekcie 1 zamestnávateľ nevydal vnútorný poriadok*) zabezpečovalo žiakom vhodné podmienky pre vzdelávanie, ale nedôsledné dodržiavanie alebo aj nevypracovanie **preraďovacích plánov** vytváralo opodstatnené pochybnosti o tom, či všetci z nich budú mať rovnaké príležitosti na efektívne využívanie materiálneho a prístrojového vybavenia v nadväznosti na získanie potrebných zručností. Zamestnávatelia a školy mali obvykle premyslene nastavené pravidlá a frekvenciu vzájomnej komunikácie, určené kontaktné osoby zabezpečujúce prenos informácií súvisiacich s priebehom odborného výcviku a týkajúcich sa konkrétnych vzdelávacích výsledkov žiakov, ich správania a kontroly dochádzky.

Priebeh **výchovy a vzdelávania** bol sledovaný v predmete *odborný výcvik* na **230** vyučovacích hodinách na pracoviskách praktického vyučovania i v školských dielňach. K silným stránkam edukácie patrilo efektívne využívanie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu pri sprístupňovaní nových poznatkov (*s výnimkou dostupnej didaktickej techniky*), systematické vedenie žiakov k dodržiavaniu bezpečnosti, ochrany zdravia i životného prostredia, podporovanie ich adaptácie na firemné pracovné prostredie a podnikovú kultúru, a najmä rozvíjanie pracovných návykov a zručností s dôrazom na praktickú aplikáciu teoretických poznatkov pri vykonávaných činnostiach. Priebežné motivačné hodnotenie podporovalo záujem jednotlivcov o plnenie pridelených úloh, pri ktorých častejšie preukázali primeranú samostatnosť, sebadôveru, neraz si ale náležite neuvedomovali potrebu svojho učenia sa. Ojedinele sa vyskytovala menej pozitívna pracovná a sociálna klíma, medzi majstrom odbornej výchovy a žiakmi vládli napäté vzťahy. Nedostatočná autorita vyučujúceho, nezvládnutie organizácie a riadenia

výučby sa prejavili v nevhodnom správaní žiakov, v neakceptovaní bezpečnostných noriem a v nedodržiavaní pracovnej disciplíny. Výrazné zlepšenie si vyžadovala oblasť rozvíjania komunikačných kompetencií, prezentačných a sebahodnotiacich spôsobilostí jednotlivcov, ale zlepšiť bolo potrebné tiež koordináciu a časové zosúladenie praktického a teoretického vyučovania. K negatívnym zisteniam patrila aj skutočnosť, že v čase kontroly boli niektorí žiaci zaradení na pracoviská na rôzne pracovné činnosti bez vopred vypracovaného preraďovacieho plánu, čo oslabovalo prehľad absolvovania jednotlivých tém žiakmi a k negatívnym javom patrilo aj vykonávanie pracovných činností pod dohľadom zamestnancov, ktorí neboli ustanovení na pozíciu inštruktora (*inštruktori zaisťujúci bežné fungovanie prevádzok nemali čas na kontrolu plnenia zadaných úloh, a tak následne nácvik niektorých zručností žiakov sa realizoval bez ich priamej účasti*).

Školskí inšpektori s cieľom zistiť názory žiakov v nadväznosti na ich skúsenosti s duálnym vzdelávaním zadali na pracoviskách zamestnávateľov i v dielňach škôl **166** žiakom 2. a 3. ročníka **dotazník**. Prevažná väčšina respondentov kladne hodnotila skutočnosť, že inštruktori aj majstri odbornej výchovy ich na začiatku každého vyučovacieho dňa jasne oboznámia s úlohami, ktoré budú plniť, vysvetlia podrobne pracovné postupy, o ich prácu sa zaujímajú. Viacerí však uviedli, že menej často ich aktivity na konci dňa aj vyhodnotia. Len tretina opýtaných bola presvedčená, že teoretické vedomosti získané v škole sú dostatočné vo vzťahu k tomu, čo na odbornom výcviku robia. Málo pozitívne vyznieva fakt, v ktorom žiaci uvádzali vykonávanie činností na praktickom vyučovaní nesúvisiacich s ich odborom, a rovnako aj zistenie, že až 13 % oslovených žiakov by si pri ďalšom možnom rozhodovaní už nevolilo alebo skôr nevolilo štúdium v SDV. Vo voľných vyjadreniach v dotazníku prevažná väčšina respondentov označila za výrazné pozitívum SDV príležitosť nadobudnúť nové pracovné zručnosti, získať nové skúsenosti na pracovisku budúceho zamestnávateľa.

Zamestnávatelia a ich zástupcovia v **dotazníkoch** zadaných školskou inšpekciou, ale aj v rozhovoroch obvykle hodnotili prístup žiakov k pracovným povinnostiam, pokynom inštruktorov a majstrov odbornej výchovy ako zodpovedný, kritickejšie sa vyjadrovali k menej vhodnému správaniu jednotlivcov (*používanie vulgarizmov*) i k záškoláctvu. Podľa ich názoru mnohým chýbajú náležité teoretické vedomosti, daktorým i manuálne zručnosti a v úplnej zhode so zisteniami školskej inšpekcie konštatovali nielen nízku úroveň komunikačných spôsobilostí viacerých žiakov, ale aj schopnosť riešiť vzniknuté problémy.

Viacerí zástupcovia zamestnávateľov v **rozhovoroch** v čase konania školskej inšpekcie vyslovili potrebu výraznejšej propagácie duálneho vzdelávania na základných školách a vyjadrili presvedčenie, že naďalej zväčša pretrváva nízka informovanosť žiakov, rodičov i ostatnej verejnosti o výhodách tohto vzdelávania.

4.3 Interná časť maturitnej skúšky – praktická časť odbornej zložky

V predmete praktická časť odbornej zložky sa stav realizácie internej časti MS kontroloval v **21** SOŠ, z nich **2** boli súkromné. Vyučovací jazyk slovenský a maďarský mali **4** školy a **17** škôl malo vyučovací jazyk slovenský.

V **pripravenosti** SOŠ na MS, v **organizácii** skúšky i v jej **priebehu** zistili školskí inšpektori **nedostatky** v 62 % subjektov.

Skúšajúcich PMK z radov PZ riaditelia škôl síce ustanovili v danom termíne, ale vyskytlo sa nedodržanie podmienok na ich vymenovanie (*skúšajúci nespĺňali kvalifikačné predpoklady na vyučovanie predmetu, z ktorého sa skúška konala*) a tiež nerešpektovanie právnou normou určené zloženie komisie (*skúšajúcimi boli iba majstri odbornej výchovy*). Napriek tomu, že témy na odbornú zložku neboli v 3 SOŠ vyhotovené v súlade s výkonovými štandardmi pre praktickú prípravu pre príslušný študijný odbor a jeho zameranie a objavili sa aj nedostatky pri uvádzaní učebných pomôcok, ktoré žiaci môžu pri skúške používať, riaditelia i predsedovia PMK ich schválili. Určenými formami na vykonanie MS boli praktická realizácia a predvedenie komplexnej úlohy a obhajoba vlastného projektu, pričom sa zistila i skutočnosť, že absolventi vykonávajúci v škole skúšku formou obhajoby vlastného projektu mali možnosť samostatného výberu jednej zo schválených maturitných tém na praktickú časť odbornej zložky. Na vyjadrenie vecne príslušným stavovským organizáciám témy nepredložili 2 SOŠ.

Náležité **priestorové a materiálno-technické podmienky** v školách i na zmluvných pracoviskách vytvorené na vykonanie určených foriem praktickej časti umožňovali objektívne overenie a posúdenie získaných zručností a odborných vedomostí absolventov. Prostredie, v ktorom sa skúšky realizovali, spĺňalo požiadavky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia a zároveň zásady bezpečnej práce rešpektovali i žiaci pri manipulácii s učebnými pomôckami. Pri určovaní dĺžky trvania praktickej časti boli v SOŠ zohľadňované špecifiká a charakter odborov, v 1 subjekte však zadania úloh boli časovo náročné a jednotlivci ich v stanovenom limite nedokázali zvládnuť na požadovanej úrovni. Povolený počet skúšaných v jednom dni nedodržala iba 1 škola, ale až v 5 sledovaných komisiách – predovšetkým z dôvodu málo premyslenej organizácie skúšok – nekonali žiaci skúšku za sústavnej prítomnosti všetkých členov PMK (*vrátane predsedov PMK*). Úroveň ich preukázaných vedomostí a osvojených zručností bola vo vzťahu k výkonovým štandardom pre praktickú prípravu v jednotlivých odboroch rôzna, vo výraznej miere korešpondovala s dosahovanými výsledkami počas štúdia. K výrazným negatívnym zisteniam patrili nedostatočné komunikačné spôsobilosti viacerých absolventov, ale najmä ich nízka schopnosť zdôvodňovať, zaujať stanovisko k nastolenému problému, niektorí nedisponovali ani požadovanými odbornými vedomosťami a zručnosťami, a hlavne prospechovo menej úspešní jednotlivci častejšie dokázali samostatne pracovať so schválenými učebnými pomôckami až po konzultácii so skúšajúcim. Hodnotenie a klasifikácia MS sa realizovali v súlade s vopred vypracovanými kritériami hodnotenia, v 1 subjekte neboli v plnej miere rešpektované kritériá stanovené právnou normou.

Štúdium ukončovalo **18** žiakov so **ZZ**, pričom 11 z nich požiadalo o úpravy podmienok na vykonanie MS. Odporúčania poradenských zariadení (*vzťahovali sa na predĺženie času na skúšku*) boli rešpektované riaditeľmi SOŠ i členmi PMK, niektorí absolventi však povolenú úpravu pri skúške nevyužili.

Do termínu konania MS poskytli školám k obsahu tém praktickej časti odbornej zložky vecne príslušné s**tavovské organizácie** a **profesijné organizácie** (s *výnimkou Asociácie zamestnávateľských zväzov a združení SR a Republikovej únie zamestnávateľov v Nitrianskom kraji*) súhlasné stanoviská a do 4 PMK (20 %) delegovali svojich zástupcov, ktorí sa následne v 3 PMK skúšok zúčastnili. Pozitívne sa vyjadrili k zabezpečeniu organizácie i priebehu MS a svoje poznatky i skúsenosti zo skúšok prediskutovali s PZ. Posudzovali praktické zručnosti žiakov z hľadiska potrieb praxe, kladne hodnotili aplikáciu ich teoretických

vedomostí v praxi, ale poukázali tiež na nedostatky v komunikačných zručnostiach absolventov. Nie všetci nominovaní zástupcovia subjektov koordinácie odborného vzdelávania a prípravy pri skúšaní so žiakmi aktívne komunikovali a rovnako nie všetci sa podieľali na klasifikácii a hodnotení (*v 1 PMK sa skúšok zúčastnili 2 zástupcovia, ktorí neboli na skúške sústavne prítomní a z toho dôvodu nekládli absolventom otázky a nehodnotili ich*).

V 2 školách sa odbornej zložky zúčastnili prizvaní odborníci z praxe.

4.4 Interná časť maturitnej skúšky – teoretická časť odbornej zložky

Stav realizácie internej časti MS v predmete teoretická časť odbornej zložky sa zisťoval v **21** školách, z nich boli **3** súkromné. Vyučovací jazyk slovenský malo **19** subjektov a **2** školy boli s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským.

Príprava MS bola v SOŠ zabezpečená prevažne bez zistených nedostatkov. V požadovanom termíne ustanovili riaditelia škôl do PMK skúšajúcich z radov PZ, v 2 SOŠ však nerešpektovali vymedzené kvalifikačné predpoklady na ich vymenovanie. Témy na odbornú zložku vyhotovené v určenom počte a v súlade s výkonovými štandardmi pre teoretické vzdelávanie pre príslušný študijný odbor a jeho zameranie riaditelia i predsedovia PMK v danej lehote schválili, na vyjadrenie vecne príslušnej stavovskej organizácii ich 1 subjekt nepredložil.

Preverovanie vedomostí absolventov sa uskutočňovalo v priaznivej atmosfére, čas určený na ich prípravu a ústnu odpoveď bol rešpektovaný, akceptovaný bol i najvyšší povolený počet skúšaných v jednom dni, ale v 1 SOŠ žiaci z dôvodu nevhodnej **organizácie** nekonali skúšky za sústavnej prítomnosti všetkých vymenovaných skúšajúcich PMK. V **priebehu** skúšok riadené rozhovory so žiakmi sa zväčša realizovali korektne a kultivovane, zvyčajne zrozumiteľne formulované otázky ich stimulovali k ucelenému jazykovému prejavu. Členovia komisií podnecovali jednotlivcov tiež k používaniu písomnej prípravy i schválených učebných pomôcok, ale vyskytlo sa aj ich málo efektívne a málo zmysluplné uplatňovanie (*počítače s dataprojektorom slúžili len na zobrazovanie vyžrebovaných tém, a nie ako pomôcka pre využívanie aplikačných softvérov, dokumentov textového a grafického charakteru pri ústnej odpovedi*). Viacerí absolventi dokázali prepájať teóriu s praxou, aplikovať skúsenosti a zručnosti získané počas praktickej prípravy, vo všeobecnosti boli však v nedostatočnej miere schopní zdôvodňovať svoje stanoviská k predloženému odbornému problému skúšajúceho. Predovšetkým jednotlivci v prospechu menej úspešní v priebehu vzdelávania neraz nevedeli adekvátne reagovať ani na doplňujúce otázky členov komisie, mali problémy pri aktívnom vyjadrovaní sa i pri uplatňovaní odbornej terminológie. Úroveň ich preukázaných poznatkov vo vzťahu k cieľovým požiadavkám na vedomosti a zručnosti pre jednotlivé študijné odbory bola rôzna (*do značnej miery ovplyvnená charakterom konkrétnych odborov*), pričom s výnimkou 2 SOŠ, v ktorých žiaci počas štúdia dosahovali výrazne lepšie výsledky ako preukázali na MS (odbor *technik informačných a telekomunikačných technológií;* odbor *grafik digitálnych médií*), pri výslednej známke prevažne nebolo v jednotlivých školách potrebné prihliadať na stupne prospechu počas štúdia z predmetov vzdelávacej oblasti teoretické vzdelávanie. Hodnotenie a klasifikácia sa v kontrolovaných PMK realizovali v zmysle príslušných právnych predpisov okrem 1 subjektu (*škola vypracovala vlastný systém hodnotenia, v ktorom jednoznačne nezadefinovala kritériá hodnotenia stanovené všeobecne záväzným právnym predpisom a hodnotenie jednotlivých*

úloh bolo zamerané len na základnú obsahovú správnosť odpovede).

Štúdium ukončovalo **19** žiakov so **ZZ**, o úpravu podmienok na vykonanie MS nepožiadali 2 z nich. Členovia PMK schválené úpravy rešpektovali, ale nie všetci absolventi napokon poskytnutú možnosť pri skúške využili.

V činnosti predsedov PMK neboli zistené žiadne nedostatky, v čase konania MS boli sústavne prítomní, ojedinele sa podieľali na skúšaní menej aktívne.

Oslovené **subjekty koordinácie odborného vzdelávania a prípravy** poskytli školám k obsahu teoretickej časti odbornej zložky maturitných tém súhlasné vyjadrenia, iba *Republiková únia zamestnávateľov* žiadnym spôsobom nereagovala na žiadosť 1 SOŠ v Trenčianskom kraji. Škole v Nitrianskom kraji *Republiková únia zamestnávateľov* odporúčala vyhotoviť v budúcom školskom roku zadania teoretickej časti odbornej zložky MS nielen v súlade s výkonovými štandardmi a cieľovými požiadavkami na vedomosti a zručnosti, ale zároveň tak, aby žiak vedel využívať a aplikovať vedomosti z rôznych odborných predmetov komplexne s prepojením na odbornú prax. Do 4 PMK (22 %) delegovaní zástupcovia vecne príslušných organizácií sa skúšok zúčastnili, nie všetci sa aktívne zapájali do činnosti komisie a nie vždy posudzovali preukázané vedomosti a zručnosti absolventov v zhode s ostatnými členmi skúšobnej komisie (*jeden z nominovaných zástupcov vyslovil spokojnosť s vedomosťami žiakov, s ich schopnosťou argumentovať, zovšeobecňovať, čo nekorešpondovalo s odpoveďami absolventov a následne ani s hodnotením a klasifikáciou ich odpovedí ostatnými členmi skúšobnej komisie*). V dotazníkoch zadaných školskou inšpekciou organizáciu a priebeh skúšok hodnotili kladne.

Možnosť prizvať odborníka z praxe využili 3 SOŠ.

4.5 Záverečné skúšky v systéme duálneho vzdelávania

Stav realizácie záverečných skúšok v SDV sa kontroloval v **5** štátnych SOŠ s vyučovacím jazykom slovenským. Sledovaných bolo 73 žiakov (z toho 32 zapojených v SDV) v 4 učebných odboroch (*2487 H 01 autopravár – mechanik; 2487 H 04 autopravár – lakovník; 2423 H nástrojár; 3678 H inštalatér; 3355 H stolár*).

Školy pripravili podmienky na vykonanie záverečných skúšok prevažne bez výraznejších nedostatkov, okrem menovania člena jednej skúšobnej komisie (zástupcu zamestnávateľa), ktorý nespĺňal legislatívou určené predpoklady (nebol vyučený v príslušnom alebo príbuznom odbore). Pre žiakov so **ZZ** vytvorili SOŠ vhodné podmienky. **Stavovské organizácie** alebo profesijné organizácie (okrem *Slovenskej obchodnej a priemyselnej komory* v Trnavskom kraji) delegovali do skúšobných komisií svojich zástupcov.

V priebehu **písomnej časti** záverečnej skúšky sa nevyskytli žiadne rušivé momenty, ani správanie žiakov nekorektným spôsobom. V 2 školách boli počas priebehu skúšky prítomní len 2 stáli členovia skúšobnej komisie, v ďalšej SOŠ sa tejto časti záverečnej skúšky nezúčastnila predsedníčka, ktorej funkciu vykonával podpredseda.

Žiaci pripravujúci sa v SDV dosiali porovnateľné výsledky ako žiaci ostatných skupín.

Miestom výkonu **praktickej časti** záverečnej skúšky žiakov, ktorí sa pripravovali v SDV, boli prevažne pracoviská praktického vyučovania (aj keď niektorí žiaci absolvovali záverečnú skúšku v dielňach škôl). Žiaci nezapojení do SDV vykonali praktickú časť záverečnej skúšky najmä v dielňach alebo na pracoviskách zamestnávateľov.

Tabuľka 7 *Prospech žiakov na písomnej časti záverečnej skúšky (podľa miesta výkonu odborného výcviku)*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Prospech žiakov na písomnej časti záverečnej skúšky
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	32	2,9
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý v SDV zároveň zabezpečoval praktickú prípravu pre skupinu žiakov kontrolovaného odboru	5	3,2
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	21	2,7
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	15	2,6

Praktická časť záverečnej skúšky sa v niektorých školách realizovala na viacerých miestach, preto členovia komisií vykonávali priebežné kontroly jednotlivých pracovísk alebo dielní. Predsedníčka skúšobnej komisie jednej SOŠ nedôsledne skontrolovala miesta výkonu záverečnej skúšky, čo malo vplyv na objektivitu konania skúšky a hodnotenia žiakov. Na 2 kontrolovaných pracoviskách zamestnávateľov (autoservisy) neboli podmienky na výkon praktickej časti záverečnej skúšky vhodne zabezpečené podľa schváleného zadania napriek tomu, že zamestnávatelia boli so zadaním vopred oboznámení. Zamestnávatelia tieto nedostatky zdôvodnili tým, že záverečná skúška sa konala za plnej prevádzky a žiaci by podľa nich mali vykonávať práce na základe aktuálnej zákazky. Aj na jednom pracovisku praktického vyučovania, kde konali záverečnú skúšku žiaci zapojení v SDV, bolo čiastočne zmenené zadanie úlohy, čo spôsobilo predĺženie času stanoveného na plnenie zadania.

Úroveň preukázaných vedomostí a zručností žiakov bola rôzna, zodpovedajúca profilu absolventa, v učebnom odbore *2423 H nástrojár* v jednej kontrolovanej SOŠ však priemerná až slabá. Žiaci síce poznali technologické postupy práce, napriek tomu výsledný výrobok nemal požadovaný vzhľad a veľkosť, u polovice žiakov (3 pripravovaní v SDV a 1 u iného zamestnávateľa) bol nefunkčný. V inej škole v učebnom odbore *2487 H 01 autoopravár – mechanik* mali niektorí jednotlivci ťažkosti s primárnou diagnostikou poruchy alebo s dodržiavaním technologických postupov. V učebnom odbore *3678 H inštalatér* sa sporadicky vyskytli prípady nesprávneho použitia nástrojov alebo drobné nedostatky v dodržiavaní zásad BOZ pri práci.

Žiaci vykonávajúci praktickú prípravu na pracovisku praktického vyučovania alebo na pracovisku zamestnávateľov dosiahli v praktickej časti záverečnej skúšky **porovnateľné výsledky**. Slabší prospech dosiahli žiaci, ktorí vykonávali odborný výcvik prevažne v dielni.

Tabuľka 8 *Prospech žiakov na praktickej časti záverečnej skúšky (podľa miesta výkonu odborného výcviku)*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Prospech žiakov na praktickej časti záverečnej skúšky
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	32	2,2
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý v SDV zároveň zabezpečoval praktickú prípravu pre skupinu žiakov kontrolovaného odboru	5	2,0
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	21	2,2
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	15	2,8

Ústna časť záverečnej skúšky sa uskutočnila v triedach, dielňach alebo v odborných učebniach škôl za prítomnosti všetkých členov skúšobných komisií.

Žiaci preukázali prevažne **nižšiu mieru** komunikačných zručností, nedostatky sa vyskytli aj v používaní odbornej terminológie. Ich verbálny prejav bol zväčša málo samostatný, odpovedali stroho (v jednej škole žiaci, s výnimkou jedného pripravovaného v SDV, odpovedali iba formou áno/nie na zatvorené otázky komisie), len výnimočne sa dokázali vyjadrovať súvislo v logických nadväznostiach, často potrebovali pomoc skúšajúcich vo forme doplňujúcich otázok. Nízka úroveň vedomostí a zručností vo vzťahu k profilu absolventa sa preukázala v 2 kontrolovaných školách v učebných odboroch *3678 H inštalatér* a *2423 H nástrojár*.

Žiaci pripravujúci sa v **SDV** dosiahli v tejto časti záverečnej skúšky lepšie výsledky ako žiaci ostatných skupín. Menej úspešní žiaci boli v skupine vykonávajúcich odborný výcvik v dielňach škôl.

Tabuľka 9 *Prospech žiakov na ústnej časti záverečnej skúšky (podľa miesta výkonu odborného výcviku)*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Prospech žiakov na písomnej časti záverečnej skúšky
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	32	2,5
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý v SDV zároveň zabezpečoval praktickú prípravu pre skupinu žiakov kontrolovaného odboru	5	3,0
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	21	2,6
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	15	3,3

Porovnaním *celkových dosiahnutých výsledkov* žiakov na záverečnej skúške sa zistilo, že žiaci zapojení do **SDV**, ktorí vykonávali odborný výcvik na pracovisku praktického vyučovania, preukázali *porovnateľné vedomosti a zručnosti* ako žiaci, ktorí vykonávali odborný výcvik na pracovisku zamestnávateľa. Horšie výsledky dosiahli jednotlivci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku počas štúdia bola prevažne dielňa školy.

Tabuľka 10 *Celkový prospech žiakov na záverečnej skúške (podľa miesta výkonu odborného výcviku)*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Celkový prospech žiakov na záverečnej skúške
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	32	2,5
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý v SDV zároveň zabezpečoval praktickú prípravu pre skupinu žiakov kontrolovaného odboru	5	2,7
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	21	2,3
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	15	3,0

Na posúdenie úrovne preukázaných vedomostí a zručností absolventov dala ŠŠI dotazníky zástupcom zamestnávateľov a tiež delegovaným zástupcom stavovských alebo profesijných organizácií. Podľa ich vyjadrení žiakom najviac chýbali adekvátne komunikačné zručnosti, spôsobilosti v používaní odbornej terminológie, schopnosť aplikovať teoretické vedomosti v praxi a manuálna zručnosť. Uviedli tiež, že u žiakov absentovala spôsobilosť konať samostatne, a takisto zodpovednosť za kvalitu výsledkov svojej činnosti. Navrhovali zlepšiť teoretickú prípravu na zariadeniach ovládaných

počítačom, čítanie a pochopenie technických výkresov určených priamo do výroby a aj kvalitu propagácie duálneho vzdelávania.

4.6 Personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky elokovaných pracovísk

Tematická inšpekcia sa uskutočnila v **7** krajoch SR (okrem Bratislavského) celkom na **21** elokovaných pracoviskách SOŠ v **25** kontrolovaných študijných (7) a učebných (18) odboroch. Z kontrolovaných 7 škôl bolo 5 štátnych a 2 boli súkromné. Školy mali vyučovací jazyk slovenský (okrem 2 škôl – 1 mala vyučovací jazyk maďarský a 1 slovenský a anglický). V Košickom kraji bolo zistené, že zriaďovanie elokovaných pracovísk, resp. ich prevádzkovanie nebolo v súlade so Sieťou škôl a školských zariadení v SR, pričom tento problém neriešili vecne príslušné organizácie (zriaďovateľ, okresný úrad v sídle kraja, MŠVVaŠ SR). V prípade jednej SOŠ, ktorá mala v Sieti škôl a školských zariadení SR zaradených 10 elokovaných pracovísk (v súlade s právnymi predpismi na území Košického kraja), z nich 2 elokované pracoviská nevykonávali žiadnu činnosť. Okrem toho škola mala na území Košického kraja zriadené 2 elokované pracoviská, ktoré neboli zaradené v Sieti škôl a školských zariadení SR a 1 funkčné elokované pracovisko zriadené na území Prešovského kraja.

Elokované pracoviská poskytovali vyučovanie **978** žiakom v dennej forme štúdia a 7 žiakom v externej forme. Z celkového počtu žiakov 985 bolo 14 so ŠVVP, 2 boli zo SZP a 471 žiakov (47 %) bolo z MRK (na 12 elokovaných pracoviskách sa vzdelávali iba takíto žiaci).

Riaditelia škôl prevažne zaistili výchovno-vzdelávaciu činnosť PZ spĺňajúcimi **kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky**. Výnimkami boli 2 pracoviská, pričom na jednom absencia týchto predpokladov u učiteľov nevytvárala predpoklady na naplnenie zamerania školy a cieľov vo vzťahu k špecifikám bilingválneho štúdia.

Odbornosť vyučovania v predmetoch ***všeobecného vzdelávania*** bola na jednotlivých elokovaných pracoviskách rôzna, celkovo bola zabezpečená na 77 %. V nízkej miere (50 % a menej) bola zabezpečená na **9** elokovaných pracoviskách **4** kontrolovaných subjektov. Jedným z nich bolo elokované pracovisko školy v Banskobystrickom kraji (učebný odbor *2478 F strojárska výroba*), 1 v Žilinskom kraji (učebné odbory *3383 F spracúvanie dreva*; *2466 H 02 mechanik opravár – stroje a zariadenia*) a ďalšie 3 boli súčasťou SOŠ v Košickom kraji (učebné odbory *3178 F výroba konfekcie*; *3383 F spracúvanie dreva; 3686 F stavebná výroba; 3661 H murár; 3152 H 02 krajčír – dámske odevy; 3355 H stolár*). Na pracovisku SOŠ Prešovského kraja boli všetky predmety v obidvoch poskytovaných učebných odboroch (*3686 F stavebná výroba, 2982 F potravinárska výroba*) vyučované neodborne, vyučovali ich majstri odbornej výchovy. Na ďalších 3 elokovaných pracoviskách tejto školy (*2498 F technické služby v autoservise; 3383 F spracúvanie dreva; 2982 F potravinárska výroba; 3686 F stavebná výroba*) bola odbornosť vyučovania zabezpečená len od 12,5 do 37,5 %.

Slabou stránkou bola aj **nízka odbornosť** vyučovania *odborných teoretických predmetov* (67 %) a *predmetov praktickej prípravy* (73 %). Zo sledovaných **25** rôznych učebných a študijných odborov malo **9** odbornosť vyučovania *odborných teoretických predmetov* zaistenú na **menej ako 70 % –** *3686 F stavebná výroba; 2954 H mäsiar; 6445 H kuchár; 6489 H hostinský, hostinská; 6456 H kaderník; 2487 H 01 autoopravár – mechanik; 6446 K kozmetik; 6362 M kozmetička, vizážistka a 6403 L podnikanie v remeslách a službách* a na **8** elokovaných

pracoviskách **4** subjektov – v Trnavskom kraji (1), Trenčianskom (2), Žilinskom (1) a v Košickom kraji (4). Všetky predmety odborného teoretického vzdelávania sa vyučovali neodborne v 3 kontrolovaných SOŠ (škola Trnavského kraja v študijnom odbore *6446 K kozmetik*, škola Prešovského kraja na 1 elokovanom pracovisku v učebnom odbore *3686 F stavebná výroba* a subjekt v Košickom kraji na 3 elokovaných pracoviskách v odboroch 3686 F stavebná výroba a 3178 F výroba konfekcie). Vyučovanie predmetov praktickej prípravy s odbornosťou nižšou ako 70 % bolo v 8 odboroch (32 %) – *3686 F stavebná výroba; 2964 H cukrár; 6445 H kuchár; 6456 H kaderník; 6323 K hotelová akadémia; 6446 K kozmetik; 6317 M 74 obchodná akadémia – bilingválne štúdium; 6362 M kozmetička, vizážistka*, celkom na 7 elokovaných pracoviskách – na 1 elokovanom pracovisku subjektu Trnavského kraja, 1 elokovanom pracovisku Nitrianskeho kraja, 4 elokovaných pracoviskách Košického kraja a na 1 elokovanom pracovisku SOŠ Prešovského kraja. Neodborne sa vyučovali na pracovisku školy Trnavského kraja (*6445 H kuchár; 6456 H kaderník; 6446 K kozmetik*) a na 3 pracoviskách SOŠ Košického kraja (*3686 F stavebná výroba, 3178 F výroba konfekcie*). V študijných odboroch *6421 L spoločné stravovanie a 6426 L vlasová kozmetika* (elokované pracovisko subjektu Trnavského kraja) sa *predmety praktického vyučovania vôbec nevyučovali.*

Tabuľka 11 *Porovnanie počtu elokovaných pracovísk, vyučovaných odborov a odbornosti vzdelávania na elokovaných pracoviskách jednotlivých škôl*

SOŠ podľa kraja	Počet			Odbornosť vyučovania v %		
	EP	odborov	žiakov na všetkých EP školy	predmety všeobecného vzdelávania	predmety teoretického odborného vzdelávania	predmety praktickej prípravy
Trnavský	1	10	248	81	52	56
Trenčiansky	2	3	27	93	51	100
Nitriansky	1	1	99	92	78	63
Žilinský	1	2	19	51	62	100
Banskobystrický	1	1	9	33	80	100
Prešovský	5	6	215	19	92	86
Košický	10	6	368	69	80	65

Priestorové podmienky a vyučovacie interiéry pre ***všeobecné vzdelávanie*** na sledovaných elokovaných pracoviskách boli prevažne vyhovujúce (aj vzhľadom na nízke počty žiakov na niektorých elokovaných pracoviskách) pre realizáciu vyučovacieho procesu a plnenie stanovených cieľov ŠkVP. Vyučovací proces sa väčšinou realizoval v spoločných učebniach pre predmety všeobecného aj odborného vzdelávania vybavených príslušnými učebnými pomôckami. Zisteným nedostatkom na väčšine elokovaných pracovísk bola absencia telocviční. Na 1 elokovanom pracovisku subjektu v Nitrianskom kraji s vyučovaným študijným odborom *6317 M 74 obchodná akadémia – bilingválne štúdium* nezriadenie jazykového laboratória obmedzovalo zavádzanie progresívnych vyučovacích metód do vyučovania CUJ. Pre vyučovanie ***odborných predmetov*** neboli na všetkých pracoviskách zriadené odborné učebne, využívali sa triedy pre predmety všeobecného vzdelávania i kumulované priestory pre vyučovanie predmetov teoretického a praktického vzdelávania. V škole Nitrianskeho kraja na 1 elokovanom pracovisku obmedzené priestorové podmienky, a tým spôsobený deficit všetkých odborných učební v prenajatej budove mali negatívny dosah na organizáciu vyučovacieho procesu v kmeňových triedach (*6317 M 74 obchodná akadémia – bilingválne štúdium*). Absencia dielne pre praktické vyučovanie v učebnom odbore *2466 H 02 mechanik opravár – stroje a zariadenia*

na elokovanom pracovisku subjektu v Žilinskom kraji síce umožnila realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s požiadavkami na profil absolventa žiakom 1. ročníka, ktorí sa v tomto odbore v čase výkonu inšpekcie vzdelávali, avšak neumožní jeho plnenie vo vyšších ročníkoch. Na elokovanom pracovisku SOŠ Prešovského kraja v učebnom odbore *3161 F praktická žena* nezabezpečenie cvičného pozemku určeného na nácvik a predvádzanie poľnohospodárskych prác (napriek tomu, že vonkajšie priestory elokovaného pracoviska jeho zriadenie umožňovali) malo negatívny vplyv na získanie základných zručností žiakov v danej oblasti i plnenie profilu absolventa.

Vybavenie **učebných priestorov** pre ***všeobecné vzdelávanie*** bolo na kontrolovaných pracoviskách zväčša primerané a umožňovalo realizáciu ŠkVP.

Materiálno-technické a prístrojové vybavenie určené normatívom pre ***odborné teoretické vzdelávanie*** prevažne (chýbali niektoré položky normatívu) umožňovalo kontrolovaným pracoviskám škôl plnenie profilu absolventa kontrolovaných študijných a učebných odborov. Výnimkou bolo elokované pracovisko školy Žilinského kraja, v ktorom chýbajúce vybavenie odborných učební informatiky a grafických systémov (*2466 H 02 mechanik opravár – stroje a zariadenia*) potrebné na vyučovanie žiakov od 2. ročníka (v čase výkonu inšpekcie sa vzdelávali iba žiaci 1. ročníka) neumožní v plnom rozsahu v súlade s požiadavkami plniť profil absolventa vo vyššom ročníku.

Vo vybavení priestorov pre ***praktickú prípravu*** boli na viacerých elokovaných pracoviskách zistené **nedostatky**, ktoré žiakom na 3 kontrolovaných pracoviskách neumožňovali získať požadované vedomosti a zručnosti potrebné pre výkon povolania a neumožňovali plnenie profilu absolventa. Materiálno-technické vybavenie nevyhovujúco zaistila na svojich elokovaných pracoviskách škola v Prešovskom kraji. Na 1 pracovisku chýbajúce vybavenie školských dielní (*2498 F technické služby v autoservise; 3383 F spracúvanie dreva*) neumožňovalo nácvik potrebných zručností a nevytváralo predpoklady na plnenie požiadaviek na profil absolventa. Na ďalšom kontrolovanom elokovanom pracovisku tejto školy chýbajúce vybavenie v 2 odboroch malo negatívny vplyv na získanie základných zručností žiakov – v učebnom odbore *3161 F praktická žena* časť vybavenia určeného k nácviku na predvádzanie poľných prác bola k dispozícii, ale vzhľadom na nezriadenie cvičného pozemku sa nevyužívala; v učebnom odbore *3383 F spracúvanie dreva* chýbalo potrebné materiálno-technické a prístrojové vybavenie dielne. Hygienické zariadenia na niekoľkých elokovaných pracoviskách tohto subjektu boli síce zriadené, neboli však vybavené v plnej miere tak, aby vytvorili hygienicky vyhovujúce prostredie pre žiakov (absencia sprch). Na elokovanom pracovisku školy Žilinského kraja v učebnom odbore *2466 H 02 mechanik opravár – stroje a zariadenia* nebolo vybavenie dielní pre praktické vzdelávanie v súlade s normatívom (absencia dielní a ich vybavenia), čo neumožní plniť profil absolventa vo vyšších ročníkoch. V ostatných kontrolovaných odboroch vytvorené materiálno-technické podmienky umožňovali plnenie obsahových a výkonových štandardov deklarovaných v príslušných ŠVP napriek tomu, že školy nezabezpečili vybavenie svojich elokovaných pracovísk pre všetky vyučované odbory v plnej miere v súlade s príslušnými normatívmi (absentovali normatívmi určené položky).

Len na 3 elokovaných pracoviskách škôl (Banskobystrický, Prešovský a Žilinský kraj) v 3 vyučovaných odboroch *(2478 F strojárska výroba; 2977 H cukrár kuchár; 3383 F spracúvanie dreva*) sa nevyskytli žiadne nedostatky v dodržiavaní príslušných stanovených normatívov **materiálno-technického a priestorového zabezpečenia**. Z celkového počtu študijných a učebných odborov vyučovaných na elokovaných pracoviskách boli 2 bez stanoveného normatívu (*6362 M kozmetička vizážistka; 6403 L podnikanie v remeslách a službách*), v ktorých

vytvorené podmienky umožnili realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s požiadavkami na profil absolventa a vytvárali predpoklady na plnenie cieľov vzdelávania.

Všetky kontrolované pracoviská boli vybavené dostatočným množstvom učebníc, odbornej literatúry, materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu i osobnými pracovnými a ochrannými pomôckami. Škola Nitrianskeho kraja však nezabezpečila pre žiakov bilingválneho štúdia na svojom elokovanom pracovisku učebnice odborných predmetov v cudzom jazyku.

Kontrolou prítomnosti žiakov na vyučovaní sa preukázala *nepravidelná dochádzka* jednotlivcov do školy alebo ich *vysoká absencia* – na viacerých elokovaných pracoviskách bola na vyučovaní v čase výkonu inšpekcie prítomná iba polovica evidovaných žiakov, prípadne nebol v škole ani jeden žiak. Niektoré pracoviská neviedli záznamy o dochádzke žiakov do školy alebo ich vykonávali nekorektným spôsobom. Zistilo sa tiež, že žiaci evidovaní na sledovaných elokovaných pracoviskách sa vzdelávali v iných krajoch (v jednom prípade v priestoroch bývalého elokovaného pracoviska, v druhom prípade zriaďovateľ 2 škôl, ktoré sídlili v 2 rôznych krajoch, takýmto spôsobom obchádzal všeobecne záväzné nariadenia samosprávneho kraja o určení počtu tried 1. ročníka pre jednotlivé študijné a učebné odbory), že školy nezosúladili skutočný počet svojich elokovaných pracovísk s ich evidenciou CVTI SR (vyučovací proces prebiehal na elokovanom pracovisku, ktoré bolo vedené ako nečinné) i to, že výchovno-vzdelávací proces sa neuskutočňoval na všetkých elokovaných pracoviskách školy (elokované pracovisko bolo evidované v stave prevádzkovej činnosti v CVTI SR, avšak výchovno-vzdelávací proces tam neprebiehal).

Neplnenie normatívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia, *nízka úroveň zaistenia odbornosti* vyučovania odborných teoretických predmetov i predmetov praktickej prípravy (prípadne jej nerealizovanie), *nízky počet žiakov* na niekoľkých elokovaných pracoviskách a ich častá a *vysoká absencia* sú dôvodom na **prehodnotenie opodstatnenosti** vyučovania niektorých **odborov** alebo aj prevádzkovania niektorých **elokovaných pracovísk**.

V apríli 2018 sa vykonala aj tematická inšpekcia zameraná na zabezpečenie VaV žiakov po zrušení elokovaného pracoviska v škole Košického kraja. Toto pracovisko bolo vyradené zo siete škôl a školských zariadení k 31. 1. 2018 rozhodnutím MŠVVaŠ SR, ktoré nadobudlo právoplatnosť dňa 20. 12. 2017 vzhľadom na zistené nedostatky závažného charakteru v pedagogickom riadení a podmienkach VaV. Vykonaním inšpekcie (na výkon ktorej zodpovední zamestnanci kontrolovaného subjektu nevytvorili podmienky v plnom rozsahu) sa však preukázalo, že v priestoroch bývalého elokovaného pracoviska sa naďalej uskutočňoval výchovno-vzdelávací proces (zriaďovateľ Košický samosprávny kraj v rozpore s rozhodnutím MŠVVaŠ SR uvedené pracovisko nezrušil). O týchto zisteniach ŠŠI informovala MŠVVaŠ SR podnetom na uplatnenie príslušných sankcií.

4.7 Kontrola plnenia opatrení

Na zistenie stavu odstránenia nedostatkov sa uskutočnilo **77** následných inšpekcií v **67** SOŠ a na **1** konzervatóriu, z nich bolo **58** štátnych, **7** súkromných a **3** boli cirkevné. Vyučovací jazyk slovenský a maďarský malo 7 škôl, 1 škola mala jazyk maďarský.

Podľa závažnosti zistených nedostatkov školská inšpekcia uplatnila **415** opatrení na ich odstránenie.

Tabuľka 12 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**415**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	137		239		39	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	107	79,9 %	214	94,3 %	35	92,1 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	3		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		12		1	

Z celkového počtu uplatnených opatrení sa plnenie 13 nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien v kontrolovanom subjekte (neposkytovanie príslušnej formy vzdelávania, nevzdelávanie žiakov so ZZ) a 3 boli neaktuálne z dôvodu zmeny všeobecne záväzných právnych predpisov.

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- *v ŠkVP* (nevypracovanie UP v súlade s RUP a ich poznámkami – nedodržanie stanoveného minimálneho počtu vyučovacích hodín, absencia povinne voliteľného predmetu, nevypracovanie UO predmetov najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného ŠVP, nezaradenie predmetov do príslušného ročníka, nezapracovanie cieľov národných preventívno-výchovných programov do obsahu vzdelávania),
- *v riadení školy* (neefektívny vnútorný systém kontroly a hodnotenia PZ a žiakov, nezabezpečenie vyučovania PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky, neprijímanie účinných opatrení na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov menej úspešných žiakov, nevytvorenie podmienok pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP prostredníctvom IVP, nezosúladenie obsahu teoretického a praktického vzdelávania žiakov, neplnenie kontrolnej a vzdelávacej funkcie predmetových komisií, nezabezpečenie prijímacieho konania podľa právnych predpisov, výskyt nedostatkov v pripravenosti a priebehu maturitných a záverečných skúšok i v prijímacom konaní),
- *v zabezpečení podmienok VaV* (nedodržiavanie normatívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre vyučované učebné a študijné odbory, nevykonávanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov).

Zriaďovatelia **3** kontrolovaných škôl boli **upozornení** na nedostatky v oblasti pedagogického riadenia školy vo veci poverenia pedagogickej zamestnankyne výkonom funkcie riaditeľky školy a vymenovania riaditeľky školy.

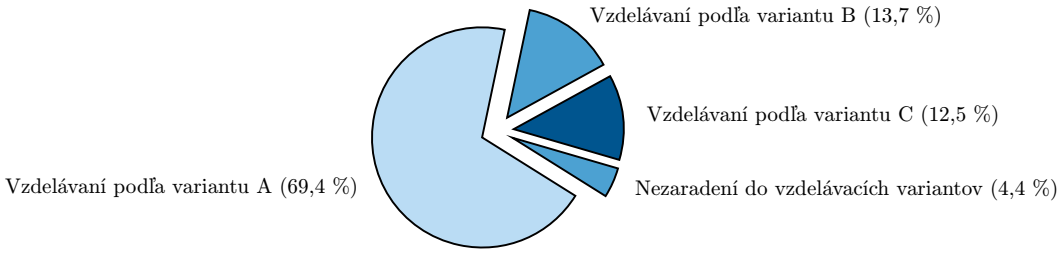
Akceptáciou odporúčaní (80 %), **splnením** prijatých (94 %) a uložených opatrení (92 %) boli vytvorené podmienky na zefektívnenie riadenia a zlepšenie výchovno-vzdelávacej činnosti škôl. **Neakceptovanie** uplatnených opatrení (14 %) má pretrvávajúci nepriaznivý dosah na výchovno-vzdelávací proces v školách.

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

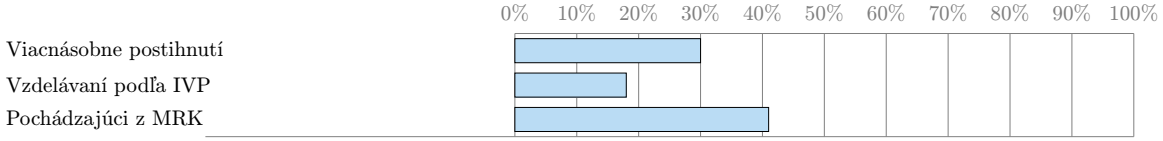
5.1 Uplatňovanie princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do špeciálnej základnej školy

Cieľom tematickej inšpekcie bolo zistiť stav a úroveň uplatňovania princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do ŠZS v **27** školách v **7** krajoch SR (Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky, Nitriansky, Žilinský, Banskobystrický a Košický). V kontrolovaných školách bolo spolu **2 160** žiakov v 293 triedach, z ktorých bolo **41** % žiakov z MRK. Školy mali 13 elokovaných pracovísk. Inšpekčná činnosť bola zameraná na 836 žiakov vzdelávaných v prípravnom až 4. ročníku ŠZŠ. ŠKD navštevovalo 509 žiakov, z nich bolo 173 žiakov z MRK. Povinnú školskú dochádzku plnilo mimo územia SR 35 žiakov. Výchovu a vzdelávanie zabezpečovalo v kontrolovaných školách 528 zamestnancov školy, z nich bolo 367 učiteľov, 62 vychovávateľov, 77 asistentov učiteľa pre žiakov so ZZ, 1 asistent vychovávateľa a 21 odborných zamestnancov (logopéd, psychopéd, špeciálny pedagóg, somatopéd, surdopéd, fyzioterapeut, sociálny pedagóg).

Graf 46 *Percentuálny podiel žiakov vzdelávaných podľa vzdelávacích programov*



Graf 47 *Percentuálny podiel žiakov podľa jednotlivých špecifík*



Žiaci boli do ŠZŠ **prijímaní** na základe stanoveného ZZ po diagnostických vyšetreniach zameraných na zistenie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vykonaných školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Riaditelia kontrolovaných subjektov 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 výchovy a vzdelávania 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 strednej škole a v špeciálnej škole, diagnostické správy zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia, správy z odborných lekárskych vyšetrení.* Dokumentácia niektorých žiakov v ŠZŠ nebola *kompletná*, chýbal informovaný súhlas

zákonného zástupcu o možnostiach výchovy a vzdelávania, v návrhu dátum prerokovania v pedagogickej rade a jeden žiak nemal rediagnostické vyšetrenie. U tretiny žiakov prijatie do ŠZŠ sa realizovalo skôr, ako boli vystavené správy zo špeciálnopedagogickej diagnostiky v poradenských zariadeniach. Ojedinele sa vyskytlo prerokovanie návrhu na vzdelávanie žiakov v pedagogickej rade skôr, ako boli podané písomné žiadosti zákonných zástupcov o prijatie do školy. **Nedostatky** vo vedení dokumentácie súviseli aj s *neukončenými rediagnostickými vyšetreniami niektorých žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky, prípadne neskoro realizovanou rediagnostikou či existenciou správ po dobe ich platnosti*. Analýzou správ zo psychologických a špeciálnopedagogických vyšetrení boli zistené nedostatky. V **záveroch správ** chýbali *odporúčania na poskytovanie ďalšej odbornej starostlivosti, termín psychologického rediagnostického vyšetrenia po zaradení žiakov do určitej formy vzdelávania, použité diagnostické testy psychologického vyšetrenia a diagnostické metódy*. Text správy z diagnostického vyšetrenia niekoľkých žiakov bol identický s textom správy z ich rediagnostického vyšetrenia, čo spochybňovalo výpovednú hodnotu a objektivitu správ, *absentovali čiastkové výsledky testovania, dôkladná analýza výkonu žiakov, identifikácia silných a slabých stránok, použitie vhodných psychologických metód na stanovenie mentálneho postihnutia*, príp. absentovalo rediagnostické vyšetrenie žiakov po absolvovaní 1. roku školskej dochádzky.

V čase výkonu školskej inšpekcie najčastejšie došlo k spochybneniu oprávnenia vzdelávania žiakov v špeciálnej škole, ktoré boli spôsobené nejasnou alebo nekompletnou dokumentáciou žiaka. Z dôvodu nejasností v dokumentáciách, spochybnenia objektivity diagnostických vyšetrení a záverov, neaktuálnosťou správ po dobe ich platnosti bolo **nariadené rediagnostické psychologické vyšetrenie** u 45 žiakov.

V kontrolovaných ŠZŠ vzdelávali žiakov 1., 2., 3. ročníka podľa inovovaných ŠkVP pre žiakov s **mentálnym postihnutím** pre primárne vzdelávanie a v 4. ročníku sa žiaci vzdelávali podľa ŠkVP pre žiakov s ľahkým, stredným a ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia. VP pre žiakov s **viacnásobným postihnutím** a VP pre žiakov s **autizmom** alebo ďalšími pervazívnymi poruchami pre primárne vzdelávanie boli vypracované v súlade s požiadavkami školského zákona, rozpracované boli na podmienky škôl. UP väčšiny kontrolovaných škôl vychádzali z RUP príslušných ŠVP. Školy mali k UP vypracované poznámky, ktoré obsahovali podrobnosti organizácie vyučovania vzhľadom na osobitosti žiakov. Disponibilné hodiny ŠZŠ využívali na posilnenie hodinovej dotácie existujúcich vyučovacích predmetov. Súčasťou ŠkVP boli UO jednotlivých predmetov s uvedením tém, časovej dotácie, medzipredmetových vzťahov a učebných pomôcok. Podľa IVP školy vzdelávali 18 % žiakov.

V niekoľkých kontrolovaných subjektoch boli ŠkVP kombináciou dvoch ŠVP – pre nereformné i reformné ročníky, čo viedlo k nepresnostiam v UP škôl, v dôsledku čoho názvy niektorých vyučovacích predmetov a vzdelávacích oblastí neakceptovali RUP príslušného VP. Ďalšie **nedostatky** sa týkali nesúladu deklarovaného počtu vyučovacích hodín niektorých predmetov (napr. MAT, rozvíjanie grafomotorických zručností, vecné učenie, rozvíjanie komunikačnej schopnosti, TSV) v UP s predloženým rozvrhom hodín alebo nedodržania RUP v počte hodín. ŠkVP boli prerokované v pedagogickej rade a rade školy vo všetkých kontrolovaných subjektoch a oznam o ich umiestnení bol na verejne dostupnom mieste pri vstupe do budov.

Osobitosti a **podmienky výchovy a vzdelávania** žiakov z MRK neboli v niektorých školách zapracované v ŠkVP aj napriek tomu, že ich v škole vzdelávali. V jednej ŠZŠ reflektovali na osobitosti zloženia žiackeho kolektívu zapojením sa do projektu *Zvyšovanie*

vzdelanostnej úrovne príslušníkov MRK prostredníctvom moderných foriem vyučovania, ktorého cieľom bolo uľahčiť prístup žiakom z MRK k IKT, zvýšiť ich integráciu do spoločnosti a inovovať didaktické prostriedky (nákup nových učebných pomôcok).

Riaditelia kontrolovaných ŠZŠ spĺňali zákonom stanovené **kvalifikačné požiadavky** na výkon riadiacej funkcie, jedna riaditeľka bola do funkcie ustanovená v septembri 2017 a v čase výkonu školskej inšpekcie bola frekventantkou funkčného vzdelávania. Zástupcovia riaditeľov škôl spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady na výkon činnosti vedúceho PZ, dvaja zástupcovia riaditeľa školy v čase výkonu školskej inšpekcie absolvovali vzdelávanie pre vedúcich PZ. Pedagogickí a odborní zamestnanci spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie v ŠZŠ, 11 PZ si dopĺňalo kvalifikáciu (štúdium špeciálnej pedagogiky). Z plánov kontinuálnych vzdelávaní na roky 2017 a 2018 vyplynulo, že svoju odbornosť si pedagogickí a odborní zamestnanci zvyšovali prihlasovaním na inovačné, aktualizačné, špecializačné vzdelávanie, kurzy a semináre. Odborné kompetencie si zamestnanci dopĺňali aj samoštúdiom a internými vzdelávacími aktivitami. V osobnej dokumentácii pedagogických a odborných zamestnancov sa nachádzali certifikáty o ukončení početných inovačných, aktualizačných a špecializovaných vzdelávaní a kurzov. Riaditelia všetkých škôl podporovali zvyšovanie odbornosti svojich pedagogických a odborných zamestnancov.

Vzhľadom na počet žiakov z MRK (41 %) v kontrolovaných školách je potrebné, aby na školách boli prítomní aj pedagogickí a odborní zamestnanci ovládajúci rómsky jazyk v písomnej aj ústnej forme, prípadne ovládajúci dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni (na kontrolovaných školách pôsobí necelé 1 % takýchto pedagogických a odborných zamestnancov).

Riaditelia kontrolovaných subjektov vydali **školský poriadok**, ktorého štruktúra zodpovedala požiadavkám školského zákona, a to okrem dvoch škôl, ktorým v ŠP chýbali vymedzené práva a povinnosti žiakov, ich zákonných zástupcov, pravidlá vzťahov medzi žiakmi a PZ, podmienky na zaistenie BOZ detí a žiakov, ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou a násilím. Tri školy mali vypracovanú internú smernicu k problematike šikanovania a s opatreniami súvisiacimi s prevenciou sociálno-patologických javov. Riaditelia škôl prerokovali ŠP v pedagogickej rade školy a s orgánmi školskej samosprávy (okrem jednej školy), zverejnené boli v triedach, v zborovni školy, na chodbe, vo vstupe do budovy aj na internetových sídlach škôl.

Kontrolované školy mali vytvorené primerané **priestorové podmienky** vhodné na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Sídlili vo vlastných i prenajatých budovách, niektoré mali v zmysle zákona zriadené elokované pracoviská. Pre VaV slúžili okrem tried aj špeciálne učebne na vyučovanie jednotlivých zložiek PVC (školská kuchynka, školské dielne), počítačové učebne, školské knižnice. V školách boli klasické triedy zariadené vhodným školským nábytkom a učebnými pomôckami (časť z nich mala aj interaktívne tabule a dataprojektor). Triedy boli prispôsobené špecifickým potrebám žiakov s účelne rozmiestneným nábytkom a s oddychovou zónou. *Bezbariérový prístup do budovy škôl* malo vybudovaných len 22 škôl (81 %). V štyroch školách na presun telesne postihnutých žiakov na poschodie slúžila plošina pre imobilných žiakov, v jednej škole bol výťah, v ďalšej škole mali vstup upravený nájazdovými rampami a presun po schodoch vo vnútorných priestoroch umožňoval schodolez. V dvoch ŠZŠ mali výškovo nastaviteľný školský nábytok, v jednej škole boli triedy s protišmykovou podlahou a v každom pavilóne vybudovali sociálne zariadenia pre telesne postihnutých žiakov.

Pre všetkých žiakov boli zabezpečené rovnaké možnosti na využívanie interiérových a exteriérových priestorov školy. V exteriéri škôl boli školské pozemky, ihriská, školské dvory. Bezbariérové prostredie škôl nebolo zabezpečené dostatočne, a to aj vzhľadom na narastajúci počet žiakov so zdravotným postihnutím, pričom školy majú vytvárať priestor dostupný všetkým žiakom.

Telocvične nemali k dispozícii žiaci 19 ŠZŠ (70 %), na vyučovanie TSV využívali telocvične miestnej ZŠ, jej ihrisko prípadne obecné ihrisko. Dve školy mali telocvične v havarijnom stave, a tak využívali telocvične a školské ihriská neďalekých ZŠ. Niektoré školy používali upravené priestory bývalých tried na realizáciu pohybových aktivít (37 %).

Školskú jedáleň nemali zriadenú v 9 kontrolovaných subjektoch (33 %), žiaci mali stravu zabezpečenú v susedných ZŠ, v troch školách bola strava zabezpečená vo výdajnej školskej jedálni a žiakom dvoch škôl bola poskytovaná suchá strava.

V informačnom dotazníku pre riaditeľa školy 48 % riaditeľov uviedlo nedostatok učebníc, učebných textov a pracovných zošitov. Dôvodom uvedeného stavu bolo nedodávanie požadovaného počtu učebníc objednávaného prostredníctvom edičného portálu MŠVVaŠ SR. Nedostatok pracovných listov školy obvykle kompenzovali kopírovaním alebo svojpomocne vyrobenými učebnými textami. V ŠZŠ Klenovec si pre novovytvorené predmety (*čarujeme s počítačom, príprava pre život, INF*) svojpomocne vytvorili vlastné dvojjazyčné učebnice a pracovné listy (v slovenskom a rómskom jazyku) graficky spracované na odbornej úrovni.

Záujmové útvary boli zriadené v 89 % kontrolovaných škôl, ktoré navštevovalo 1 329 žiakov, z nich 664 žiakov (50 %) z MRK a ŠKD bol zriadený v 85 % škôl, ktoré navštevovalo 509 žiakov, z nich 173 žiakov (34 %) z MRK. Žiakom v hmotnej núdzi školy znižovali alebo odpúšťali príspevok na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť. V prípade jednej školy ŠKD nebol zriadený, ale všetci žiaci ho navštevovali na inej škole. Zákonní zástupcovia v ďalšej škole neprejavili záujem o jeho zriadenie. Podľa vyjadrenia jednej riaditeľky školy neboli zriadené záujmové útvary a ŠKD z dôvodu nedostatočných priestorov školy a dvojzmennosti vyučovacieho procesu. Učitelia aj napriek uvedeným dôvodom sa snažili žiakov zapájať do rôznych projektov, školských i mimoškolských aktivít. V informačnom dotazníku pre riaditeľov škôl 52 % uviedlo, že zákonní zástupcovia žiakov z MRK majú záujem o výchovno-vzdelávacie výsledky svojich detí a aj spoluprácu s nimi hodnotili pozitívne, zároveň 85 % riaditeľov škôl uviedlo, že zapájajú rodičov do spoločných aktivít (*kultúrne, spoločenské, športové podujatia; besedy na rôzne témy; tvorivé dielne; výlety; exkurzie a pod.*).

Výchovné poradenstvo pre žiakov a zákonných zástupcov bolo poskytnuté vo všetkých kontrolovaných školách. Výchovní poradcovia zabezpečovali poradenstvo v oblasti výchovy a vzdelávania formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností. Zároveň sprostredkúvali odbornú terapeuticko-výchovnú činnosť podľa potrieb žiakov. V informačnom dotazníku pre riaditeľov škôl 70 % riaditeľov uviedlo, že poskytujú a zabezpečujú žiakom odborné služby, pretože poradenské zariadenie je súčasťou ich školy. Ostatné školy zabezpečovali žiakom odborné služby prostredníctvom iných poradenských zariadení.

5.2 Stav poskytovania odbornej činnosti v centre špeciálno-pedagogického poradenstva a centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

ŠŠI vykonala **11** tematických inšpekcií v 7 krajoch SR (Bratislavský, Trnavský, Nitriansky, Trenčiansky, Banskobystrický, Prešovský a Košický), z toho v **9** CŠPP a v **2** CPPPaP. Štátnych zariadení bolo **8** (6 CŠPP a 2 CPPPaP) a 3 CŠPP boli súkromné (Nitriansky, Prešovský a Košický kraj). V šiestich prípadoch boli CŠPP súčasťou školy a tri centrá mali zriadené aj elokované pracoviská. Žiadne z kontrolovaných školských zariadení nepôsobilo ako zdrojové centrum a nebolo poverené ani metodickým usmerňovaním poradenských zariadení. V kontrolovaných školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v aktuálnom školskom roku evidovali **11 730** klientov (9 921 v CŠPP a 1 809 v CPPPaP) vo veku od 3 rokov po ukončenie prípravy na povolanie. Najväčší počet klientov tvorili žiaci ZŠ. Frekvencia návštev bola individuálna, vychádzala z potrieb jednotlivých klientov a možností zariadení, v priemere jedenkrát za týždeň, jeden až trikrát mesačne, resp. v prípade akútnych potrieb častejšie.

CŠPP svoju činnosť zamerali na poskytovanie komplexnej špeciálnopedagogickej diagnostiky, poradenskej a konzultačnej činnosti, depistáže a integrácie. Vo významnej miere vykonávali aj osvetovú a metodickú činnosť a zároveň aj rané poradenstvo. Väčšina CŠPP vykonávala aj komplexnú špeciálnopedagogickú rehabilitáciu.

CPPPaP svoju činnosť zamerali na poskytovanie komplexnej psychologickej, špeciálnopedagogickej diagnostiky, poradenskej a konzultačnej činnosti a zároveň preventívnej starostlivosti klientov 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, psychiatrie, pediatrie a klinickej logopédie.

Počet **odborných zamestnancov** všetkých kontrolovaných zariadení výchovného poradenstva a prevencie predstavoval spolu **54** zamestnancov (38 v CŠPP a 16 v CPPPaP).

Tabuľka 13 *Počet odborných zamestnancov v kontrolovaných zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*

Počet odborných zamestnancov	CŠPP	CPPPaP
Psychológ	11	10
Špeciálny pedagóg	19	5
Terénny špeciálny pedagóg	2	0
Logopéd	3	0
Sociálny pracovník	3	1
Spolu	**38**	**16**

Zo všetkých odborníkov kontrolovaných zariadení výchovného poradenstva a prevencie bolo zamestnaných interne na celý úväzok 37 odborných zamestnancov (21 v CŠPP, 16 v CPPPaP), interne na čiastočný úväzok 13 odborných zamestnancov a externe na čiastočný úväzok boli zamestnaní 4 odborní zamestnanci v CŠPP, pričom jeden zamestnanec CŠPP mal kumulovanú pracovnú pozíciu (50 % úväzok sociálny pracovník a 50 % sociálny pedagóg). Počet odborných zamestnancov nebol vzhľadom

na narastajúci počet a potreby klientov postačujúci, bol poddimenzovaný, a to najmä v oblasti poskytovania **špeciálnopedagogickej odbornej starostlivosti**. V kontrolovaných CPPPaP absentovali logopedickí odborní zamestnanci. Riaditeľka jedného CPPPaP v informačnom dotazníku upriamila pozornosť na nepostačujúce personálne obsadenie *psychológov ovládajúcich maďarský jazyk*. Niekoľkí riaditelia CŠPP poukazovali na nízky počet úväzkov odborných zamestnancov (žiadajú navýšiť úväzky pre špeciálnych pedagógov, logopédov, sociálneho a administratívneho pracovníka).

Riaditelia kontrolovaných školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie spĺňali zákonom stanovené **kvalifikačné požiadavky** na výkon riadiacej funkcie (okrem dvoch riaditeliek). Riaditeľka *súkromného CŠPP* ako odborný zamestnanec nevykonala 1. atestáciu a do troch rokov od ustanovenia do kariérovej pozície vedúceho odborného zamestnanca neukončila funkčné vzdelávanie a ani sa naň neprihlásila. Aj riaditeľka ďalšieho *súkromného CŠPP* ako odborný zamestnanec nevykonala 1. atestáciu. Odborní zamestnanci kontrolovaných školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre špeciálnopedagogickú a psychologickú činnosť. Svoju odbornosť si naďalej zvyšovali v rámci kontinuálneho vzdelávania, účasťou na odborných seminároch, školeniach a kurzoch, ktoré súviseli s narastajúcimi špecifickými potrebami klientov.

Priestorové a materiálno-technické podmienky kontrolovaných školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie boli na dobrej úrovni. CŠPP a CPPPaP boli umiestnené v samostatnej budove, vo vlastných priestoroch rodinného domu, v prenajatých priestoroch iných škôl alebo boli súčasťou škôl. Okrem jedného školského zariadenia mali zariadenia vybudovaný bezbariérový vstup do budovy. Všetky mali k dispozícii pracovne a špeciálne miestnosti (terapeutické, bezpodnetové, rehabilitačné), ktoré slúžili najmä na liečebné a relaxačné aktivity. Pracovne boli vybavené na rôznej úrovni 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. Vybavenie základnými batériami **diagnostických testov** *nebolo* vo všetkých zariadeniach priebežne *aktualizované*, odvíjalo sa od objemu finančných prostriedkov. Riaditeľka jedného CPPPaP upozornila na *absenciu diagnostických metodík pre žiakov s vyučovacím jazykom maďarským*. Väčšina centier mala osobné záznamy klientov uložené v zabezpečených kovových kartotékach, evidenciu klientov viedli v elektronickej i papierovej forme v knihe klientov.

Kontrolovaná **odborná činnosť** bola zameraná predovšetkým na výber a správnosť aplikácie psychodiagnostických metód súvisiacich so stanovením mentálnej úrovne žiakov vzdelávajúcich sa v ŠZŠ. V dokumentácii **153** klientov (správy zo psychologických a špeciálnopedagogických vyšetrení) bola vykonaná verifikácia správnosti stanovených diagnóz a zaradenie žiakov podľa adekvátnej formy vzdelávania. Výsledky analýzy potvrdili, že **33** dokumentácií klientov bolo vypracovaných odborne správne a v **120** dokumentáciách klientov boli zistené nedostatky, z toho u **41** klientov boli spochybnené závery v psychologických správach a odporučené boli nezávislé vyšetrenia v inom poradenskom zariadení a zároveň doplnenie vyšetrenia intelektu aj v prípade klientov, ktorí prvé rediagnostické vyšetrenie mali vo veku 6, 7, resp. 8 rokov. *Na základe rediagnostického psychologického vyšetrenia mali 4 klienti odporučené preradenie do ZŠ so zaškolením v 1. ročníku ZŠ*. Plánované psychologické rediagnostické vyšetrenie mali traja klienti.

Osobné spisy v niektorých zariadeniach neboli zabezpečené v uzamykateľných kartotékach a neboli vedené na tlačivách podľa vzoru schváleného ministerstvom

školstva. Predložená **dokumentácia klientov** nebola v niektorých prípadoch úplná. Na základe ďalších zistení boli konštatované viaceré ***nedostatky spojené aj s postupom pri psychologických vyšetreniach, s výberom psychodiagnostických metód*** a textovým obsahom správ z odborných vyšetrení.

V jednom CŠPP sa v dvoch prípadoch na základe rediagnostického vyšetrenia konštatovalo výrazné zhoršenie výsledkov, avšak k potvrdeniu týchto záverov chýbali anamnestické údaje, resp. lekárske vyšetrenia. Vyskytli sa aj psychologické správy, ktoré neobsahovali dôvod vyšetrenia, anamnézu, požadovanú štruktúru a obsah v zmysle odporúčania Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, informáciu o použitých psychodiagnostických metódach. V inom súkromnom CŠPP psychologické vyšetrenie jedného klienta úplne chýbalo, v dvoch prípadoch chýbalo prvé vyšetrenie a v troch prípadoch boli klienti vyšetrení len v CPPPaP. Psychologička uvedeného súkromného centra v jeden deň vykonala psychologické vyšetrenie 12 žiakov nultého ročníka, na základe ktorého bolo všetkým žiakom diagnostikované mentálne postihnutie a odporučené vzdelávanie v ŠZŠ. V ôsmich prípadoch neboli vykonané a signované psychológom, odborné vyšetrenie vykonala a signovala špeciálna pedagogička.

Ďalej bola spochybnená aj vhodnosť použitia Wechslerovej inteligenčnej škály (WISC III) pre rómsky hovoriacich žiakov (vzhľadom na jej obsahovú stránku, ktorá nie je kultúrne relevantná, ale aj vzhľadom na výraznú výkonovú orientáciu testu a náročnosť na mieru verbálnej alebo neverbálnej abstrakcie). Žiakom z rómskeho prostredia neovládajúcim slovenský jazyk boli zadávané úlohy, ktoré vyžadujú jeho poznanie a tiež množstvo skúseností žiaka s kultúrnym stimulujúcim prostredím.

Výber a ***aplikovanie nevhodných psychodiagnostických metód*** má negatívny dosah na celkový výsledok diagnostiky a ďalšie vzdelávanie žiakov.

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

Následné inšpekcie boli realizované v **24** štátnych špeciálnych školách a školských zariadeniach, z nich bolo **20** ŠZŠ, **3** boli praktické školy a **1** reedukačné centrum. S vyučovacím jazykom slovenským bolo 23 subjektov a 1 škola bola s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským. Realizovali sa po 17 tematických a 7 následných inšpekciách. Podľa závažnosti zistených nedostatkov ŠŠI uplatnila voči kontrolovaným subjektom celkom **142** opatrení na ich odstránenie – z nich bolo **74** odporúčaní, riaditelia škôl prijali **63** opatrení a ŠŠI uložila **5** opatrení.

Tabuľka 14 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**142**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	74		63		5	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	61	82,4 %	57	95 %	4	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		1		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		2		1	

Jedno opatrenie bolo neaktuálne vzhľadom na zmenu právnych predpisov a **2** sa nedali hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien vzniknutých v kontrolovanom subjekte. Z uložených opatrení sa 1 nedalo hodnotiť.

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- *v ŠkVP* (nevypracovanie ŠkVP v súlade s ustanoveniami školského zákona a UP v súlade s príslušným RUP, v UP školy neboli vlastné poznámky, jednotlivé vyučovacie predmety neboli zaradené do vzdelávacích oblastí a názov niektorých predmetov nekorešpondoval s názvom v RUP príslušného ŠVP),
- *v riadení školy* (nekomplexné spracovanie ŠP – práva a povinnosti zákonných zástupcov žiakov, podmienky na zaistenie BOZ žiakov, ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou a násilím, nedodržiavanie právnych predpisov pri prijímaní žiakov do prípravného ročníka po dovŕšení ich 6. roku veku, nevydanie rozhodnutia o prijatí žiakov do školy riaditeľom školy, nevydanie rozhodnutia o oslobodení žiakov od povinnosti dochádzať do školy – nebol určený povinný časový rozsah vzdelávania, a to v rozsahu najmenej dve hodiny týždenne, rozhodnutia o povolení individuálneho vzdelávania nevychádzali zo spoľahlivo zisteného stavu – chýbali písomná žiadosť zákonného zástupcu o zmenu formy vzdelávania, odporúčanie všeobecného lekára pre deti a dorast, prijatie žiakov do prípravného ročníka bez diagnostického vyšetrenia poradenským zariadením, neinformovanie zákonného zástupcu v prípade mimoriadneho zhoršenia prospechu žiaka, nezhoda údajov na vysvedčení a v triednom výkaze, nevedenie záznamov o činnosti a prítomnosti žiakov v dokumentácii ŠKD),
- *v zabezpečení podmienok VaV* (nedodržanie metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu prospechu a správania žiakov s mentálnym postihnutím, neprerokovanie návrhov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v ŠZŠ na zasadnutí pedagogickej rady školy, nedodržanie počtu žiakov v ŠKD).

Akceptovaním odporúčaní (82,4 %), **splnením** prijatých (95 %) a uložených opatrení (100 %) školy skvalitnili a zefektívnili výchovno-vzdelávací proces a činnosť škôl. Zameranie kontrolnej činnosti na rôzne oblasti kontroly viedlo k zvýšeniu jej funkčnosti s pozitívnym dosahom na úplnosť, prehľadnosť i obsah spracovania individuálnych vzdelávacích plánov.

Nesplnením prijatých opatrení neboli využité všetky možnosti na zlepšenie výchovno-vzdelávacej činnosti škôl.

5.4 Kontrola plnenia opatrení v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Vykonaných bolo **11** následných inšpekcií po tematických inšpekciách. Z nich bolo **7** CŠPP a **4** boli CPPPaP. Štátnych bolo **10** centier a 1 centrum bolo súkromné.

Zo 40 odporúčaní bolo 97,4 % akceptovaných a 1 sa nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien vzniknutých v kontrolovanom subjekte. Všetky opatrenia prijaté zo strany kontrolovaných subjektov boli splnené.

Tabuľka 15 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	63					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	40		23		0	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	38	97,4 %	23	100 %	0	0 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	1		0		0	

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

» *vo vzťahu k odbornej činnosti* (nerealizovanie vyšetrení žiakov psychodiagnostickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom psychologických vied a stavu praxe, nerešpektovanie usmernenia MŠVVaŠ SR pri posudzovaní školských schopností detí zo SZP a pri ich zaraďovaní do ZŠ, absencia vnútorného poriadku v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie).

Riaditelia kontrolovaných subjektov **akceptovaním** odporúčaní a **splnením** prijatých opatrení skvalitnili a zefektívnili odbornú činnosť v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie s pozitívnym dosahom na úplnosť, prehľadnosť a skvalitnenie osobnej dokumentácie klientov a vypracovanie správ z diagnostických vyšetrení (dodržiavanie štruktúry správ v zmysle odporúčania Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie). Prínosom bolo korektné realizovanie vyšetrení klientov za účelom diagnostikovania a určenia základnej diagnózy, čím sa predišlo ich nesprávnemu zaradeniu do ŠZŠ.

6. Základné umelecké školy

6.1 Stav základného a odporúčaného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a personálneho zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu

Vykonaných bolo **24** tematických inšpekcií v **11** štátnych, v **12** súkromných ZUŠ a v **1** cirkevnej škole. Vyučovací jazyk slovenský malo **23** ZUŠ, slovenský a maďarský jazyk mal **1** subjekt. Navštevovalo ich spolu **9 392** detí a žiakov. Z počtu **47** elokovaných pracovísk bolo **9** neaktívnych z dôvodu nezáujmu zo strany žiakov. V ZUŠ a v ich elokovaných pracoviskách boli zriadené odbory individuálneho aj kolektívneho vyučovania – hudobný odbor, výtvarný odbor, tanečný odbor, literárno-dramatický a odbor audiovizuálnej a multimediálnej tvorby.

Základné priestorové podmienky, materiálno-technické a personálne zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu pre ZUŠ boli kontrolované na všetkých zriadených pracoviskách a vo všetkých umeleckých odboroch. Väčšina subjektov mala hlavné pracoviská vo vlastných priestoroch, niektoré v prenajatých objektoch. **Elokované pracoviská** sa najčastejšie nachádzali v budovách materských, základných a stredných škôl, z menšej časti v budovách miest a obcí. Výchovno-vzdelávací proces sa realizoval v **458** učebniach a v **504** triedach pre teoretické a praktické vyučovanie.

Výchovno-vzdelávací proces zabezpečovali **388** interní a **123** externí PZ. V tanečnom odbore vyučovalo 53 PZ, z nich **50,9** % spĺňalo **kvalifikačné predpoklady**, vo výtvarnom odbore 68 PZ, z nich spĺňalo kvalifikačné predpoklady **63,2** %, v literárno-dramatickom odbore bol edukačný proces zabezpečený 22 PZ, z nich **63,6** % spĺňalo kvalifikačné predpoklady a v hudobnom odbore pracovalo 364 PZ, z nich **70,1** % spĺňalo kvalifikačné predpoklady. Vyučovanie v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby zabezpečovali 4 PZ spĺňajúci kvalifikačné predpoklady. Väčšina vedúcich PZ spĺňala zákonom stanovené požiadavky na výkon riadiacej funkcie, nedostatky sa vyskytli v 7 ZUŠ (nespĺňanie predpokladov na výkon riadiacej funkcie, neabsolvovanie funkčného alebo funkčného inovačného vzdelávania).

Požiadavky základného *priestorového zabezpečenia pre teoretické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch stanovené normatívom v hudobnom odbore a v literárno-dramatickom splnili všetky ZUŠ a ich elokované pracoviská. V odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby bolo priestorové zabezpečenie pre teoretické vyučovanie v zmysle normatívnych požiadaviek splnené na 50 % pracovísk.

Požiadavky základného *priestorového zabezpečenia pre praktické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch stanovené normatívom v hudobnom odbore a v tanečnom odbore splnili všetky ZUŠ a ich elokované pracoviská, v literárno-dramatickom odbore požiadavky normatívu splnilo 91 % a vo výtvarnom odbore 61 % pracovísk. V odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby bolo priestorové zabezpečenie v zmysle normatívnych požiadaviek splnené na 50 % pracovísk.

Materiálno-technické zabezpečenie pre teoretické vyučovanie v jednotlivých umeleckých odboroch, ktoré stanovoval normatív, splnilo v hudobnom odbore 73 % ZUŠ a ich elokovaných pracovísk, v literárno-dramatickom odbore 61 % a v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby 50 % pracovísk.

Materiálno-technické zabezpečenie pre praktické vyučovanie v jednotlivých umeleckých odboroch, ktoré stanovoval normatív, splnilo v hudobnom odbore 80 % ZUŠ a ich elokovaných pracovísk, v tanečnom odbore 64 %, v literárno-dramatickom odbore 65 %, vo výtvarnom odbore 35 % a v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby 50 % pracovísk.

V subjektoch poskytujúcich základné umelecké vzdelávanie spĺňalo **94** % kontrolovaných pracovísk požiadavky základného **priestorového zabezpečenia** a **60** % pracovísk **materiálno-technického zabezpečenia**. Najčastejšie sa nedostatky vyskytovali vo výtvarnom odbore, odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby, literárno-dramatickom odbore a tanečnom odbore, častejšie na elokovaných pracoviskách.

Zriaďovatelia 5 subjektov boli ŠŠI **upozornení** na porušovanie všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov, ktorých riešenie patrilo do ich pôsobnosti súvisiacich s nesplnením požiadavky na výkon funkcie vedúceho PZ, s nedostatočným zabezpečením odbornosti vyučovania, s nevypracovaním UO najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov ŠVP, s neplnením základného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v ZUŠ, s neaktuálnymi údajmi v zriaďovacej listine.

6.2 Kontrola plnenia opatrení

V ZUŠ bolo vykonaných **32** následných inšpekcií v **18** štátnych, **12** súkromných a **2** cirkevných školách. Po tematických inšpekciách bolo realizovaných **21** následných inšpekcií a **11** bolo uskutočnených opätovne po následných inšpekciách. S vyučovacím jazykom slovenským bolo 29 subjektov a s jazykom slovenským a maďarským boli 3 ZUŠ.

Tabuľka 16 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**99**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	0		64		35	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	0	0 %	56	90,3 %	24	88,9 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		1	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		2		7	

Z celkového počtu uložených a prijatých opatrení bolo **1** opatrenie neaktuálne z dôvodu zmeny právnych predpisov a plnenie ďalších **9** opatrení sa nedalo z objektívnych dôvodov hodnotiť (nezaradenie predmetov do vyučovacieho procesu, nezriadenie štúdia výtvarného a literárno-dramatického odboru a odboru audiovizuálnej a multimediálnej tvorby, zrušenie alebo nezaradenie elokovaného pracoviska do siete škôl a školských zariadení v SR).

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

» *v ŠkVP* (nevypracovanie UP, UO najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov, nevypracovanie alebo neaktualizovanie poznámok k UP v zriadených odboroch, nespracovanie spôsobu a podmienok ukončovania vzdelávania v zriadených odboroch),

- » *v riadení školy* (nedodržanie maximálneho počtu žiakov pri skupinovom vyučovaní, spájanie predmetov a ročníkov do spoločných skupín, nedodržanie časovej dotácie hodín niektorých predmetov podľa RUP v zriadených odboroch, nevypracovanie ročného plánu kontinuálneho vzdelávania PZ, zriadenie odboru audiovizuálnej a multimediálnej tvorby bez súhlasu MŠVVaŠ SR),
- » *v zabezpečení podmienok VaV* (neplnenie kvalifikačných predpokladov na výkon pedagogickej činnosti v kategórii učiteľ ZUŠ riaditeľom školy, nevykonanie 1. atestácie a neabsolvovanie funkčného vzdelávania riaditeľmi škôl, nezabezpečenie odbornosti vyučovania PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ v niektorých zriadených odboroch, nezabezpečenie vyššej odbornosti vyučovania vhodným prerozdelením úväzkov pedagógov, neplnenie normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia, ktorý schválilo MŠVVaŠ SR dňa 15. júna 2015 – 6346/29045:3-10AO pre ZUŠ s účinnosťou od 1. septembra 2015 v zriadených odboroch – hudobnom, tanečnom, výtvarnom a literárno-dramatickom vrátane elokovaných pracovísk).

Zriaďovatelia **6** subjektov boli ŠŠI **upozornení** na porušovanie všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov, ktorých riešenie patrilo do ich pôsobnosti súvisiacich s obsadením miesta vedúceho PZ, so zabezpečením výchovno-vzdelávacieho procesu PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky, s prevádzkovaním elokovaných pracovísk bez predchádzajúceho zaradenia do siete škôl a školských zariadení v SR, s nedodržaním materiálno-technického a priestorového zabezpečenia výchovno vzdelávacieho procesu a nevydaním dodatku k zriaďovacej listine o zmene sídla školy.

Splnenie 88,9 % uložených ŠŠI a 90,3 % prijatých opatrení zo strany kontrolovaných subjektov malo pozitívny dosah na kvalitu riadenia škôl, na úroveň obsahu ŠkVP i na vytváranie podmienok vedúcich k zlepšeniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Nesplnením 8,6 % opatrení naďalej pretrvávali nedostatky v hudobnom odbore, v nezaradení povinných predmetov podľa RUP do vyučovacieho procesu, v nezabezpečení odbornosti vyučovania, ako aj v neplnení normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia vrátane elokovaných pracovísk.

7. Spoločné úlohy

7.1 Stav plnenia Národného akčného plánu v prevencii obezity na roky 2015 – 2025 – stav podpory zdravého prostredia v materských, základných a stredných školách ako prevencie obezity

Plnenie úloh *Národného akčného plánu v prevencii obezity* sa sledovalo v **155** *materských školách*. Zámery NAPPO zapracovali pedagogickí zamestnanci prevažne do konkrétnej dokumentácie či projektu, alebo boli súčasťou školského vzdelávacieho programu s rešpektovaním špecifík kontrolovaných škôl (88 %). Dôraz bol kladený na zdravý životný štýl vrátane pravidelnej pohybovej aktivity a vhodných stravovacích návykov, tiež na ochranu životného prostredia a dopravnú výchovu. Denné poriadky s pevne stanoveným časom činností súvisiacich so životosprávou umožňovali celoročné rôznorodé pohybové angažovanie sa detí. Pedagogickí zamestnanci napomáhali deťom plniť úlohy súvisiace s NAPPO v rôznej frekvencii priebežne. Skúsenosti k uvedenej oblasti nadobúdali kontinuálnym vzdelávaním (41 %), interným vzdelávaním v rámci poradných orgánov riaditeľa (53 %) a sebavzdelávaním sa (83 %).

Sledované MŠ podporovali výchovno-vzdelávaciu činnosť zapájaním sa do realizovania rôznych aktivít súvisiacich s plnením úloh vyplývajúcich z NAPPO (95 %). Spolupracovali s odbornými garantmi zabezpečených preventívnych programov (29 %), so zákonnými zástupcami detí a zriaďovateľmi, s pediatrami, občianskymi združeniami, so zložkami integrovaného záchranného systému. MŠ najviac oslovil program *Školské ovocie* a tematický týždeň *Svetový deň zdravia*, menej projekt *Zdravie a bezpečnosť v školách* a kampaň *Odstráň obezitu*. Vytvorili adekvátne podmienky na uskutočňovanie sezónnych pohybových aktivít, napr. na turistiku a sánkovanie, kolobežkovanie, v menšej miere na predplavecký výcvik a kurz korčuľovania.

MŠ mali väčšinou dostatočne vybavené školské areály na hrové a pohybové realizovanie sa detí. Zväčša disponovali primeraným spektrom telovýchovného náradia a náčinia. Učitelia s deťmi využívali vlastnú telocvičňu (13 %), telocvičňu inej školy (26 %), okolité prírodné prostredie (95 %) alebo obecné športoviská (78 %). Pohybové spôsobilosti detí skvalitňovali pravidelnými zdravotnými cvičeniami, vzdelávacími aktivitami s telovýchovným zameraním, ktoré najčastejšie realizovali štyrikrát v mesiaci (68 %) a pobytom vonku, ktorý uskutočňovali v letných mesiacoch dvakrát denne (80 %) s dĺžkou trvania 1,5 až 3 hodiny a v zimných mesiacoch jedenkrát denne (61 %) v časovom rozpätí 1 až 1,5 hodiny. Prioritou bolo zlepšenie všeobecnej pohyblivosti detí. Avšak nie vždy učitelia venovali adekvátnu pozornosť systematickému rozvíjaniu pohybových spôsobilostí detí. Príčinami boli neprimerane zvolené učebné stratégie a metódy, opomenutie odporúčaných metodických postupov a tiež nevhodné priestory na cvičenie.

PZ so zamestnancami zariadení školského stravovania kontrolovaných MŠ napomáhali deťom k nadobúdaniu správnych stravovacích návykov a spoločenského bontónu pri stolovaní. Zariadenie školského stravovania malo 150 škôl. Ani jedno zo zariadení školského stravovania nemalo 5 MŠ. V školskej jedálni základnej alebo inej materskej školy sa stravovali deti 3 MŠ. Deťom v ďalších 2 MŠ boli jedlá zabezpečené dovozom. Deti mali voľný prístup k pitiu zväčša čistej vody (97 %) a nesladených čajov (64 %). Tým, ktorých zdravotný stav si to vyžadoval, zabezpečovali školské jedálne alternatívnu stravu (28 %).

Deti sa zväčša aktívne zapájali do každodenných činností. Väčšinou vedeli adekvátne preukázať nadobudnuté poznatky a zručnosti týkajúce sa NAPPO, tiež elementárne pohybové spôsobilosti a sebaobslužné návyky vrátane hygieny a stolovania. Vyjadrovali svoje názory a postoje týkajúce sa zdravia človeka, ochrany životného prostredia a pravidiel cestnej premávky (74 %). Spolupracovali, vzájomne si radili a pomáhali, boli ohľaduplné a súťaživé s primeranou rivalitou (73 %). Ak boli iniciované, vedeli rozoznať a zhodnotiť vlastné aj kamarátove výkony, úspechy či neúspechy.

Väčšina z **86** kontrolovaných ***základných škôl*** úlohy NAPPO implementovala do ŠkVP prostredníctvom vlastných cieľov výchovy a vzdelávania zameraných na zdravý životný štýl žiakov alebo vypracovaním plánu aktivít na realizáciu úloh NAPPO. K plneniu stanovených zámerov v oblasti rozvíjania pohybovej aktivity žiakov a zvyšovania celkovej odolnosti organizmu na fyzickú a psychickú záťaž prispeli v tretine škôl zmeny uskutočnené v **učebných plánoch**. Disponibilnými hodinami posilnili vyučovanie predmetu TEV/TSV alebo zaviedli nový, obsahovo súvisiaci predmet.

Predmet **zdravotná telesná výchova** pre žiakov zaradených do III. zdravotnej skupiny kontrolované školy (okrem jednej ZŠ) nerealizovali. Počet žiakov **267** čiastočne alebo celkovo oslobodených od vyučovania predmetu *TEV/TSV* tvoril necelé 1,5 % z celkového počtu 18 647 žiakov. Zdravotne oslabení žiaci sa zúčastňovali integrovaného vyučovania spoločne s ostatnými žiakmi tried a učitelia rešpektovali pri realizovaných cvičeniach stupeň ich obmedzenia i odporúčania všeobecného lekára pre deti a dorast. Plnenie cieľov a obsahu **prierezovej témy** *Ochrana života a zdravia* bolo zabezpečené ich začlenením do učebných osnov obsahovo blízkych predmetov a realizovaním didaktických hier a účelových cvičení, počas ktorých boli žiaci vedení k aktívnej ochrane svojho zdravia, ale aj k ochrane zdravia a života iných ľudí a k rozvíjaniu individuálnej fyzickej zdatnosti. *Problematikou zameranou na podporu utvárania zdravých životných návykov a vytvárania zdravého prostredia sa v ŠkVP nezaoberalo 7 % subjektov.*

Rozvoj pohybových zručností žiakov zabezpečovali školy zaraďovaním rôznych pohybových aktivít v prírode v rámci povinného tematického celku *sezónne pohybové činnosti.* Boli realizované formou výcvikov a kurzov na prvom i druhom stupni a mali pozitívny vplyv na posilňovanie imunitného systému a fyzickej zdatnosti žiakov. V školách sa realizovali kurzy základov plávania, lyžovania, korčuľovania, škola v prírode so zameraním na turistiku, na vodné športy alebo ozdravné pobyty v prírode s cieľom posilniť správnu životosprávu žiakov, viesť ich k samostatnosti, k formovaniu hygienických návykov. V dotazníku zadanom ŠŠI uviedli riaditelia *52 % škôl, že využiť možnosť organizovať počas školského roka viac ako jeden kurz nemohli z dôvodu nízkeho socioekonomického statusu žiakov alebo nízkeho počtu záujemcov o takéto aktivity.*

Osvetovú činnosť realizovali v 98 % škôl v spolupráci s odborníkmi na zdravý životný štýl i s rôznymi občianskymi združeniami, so športovými klubmi, s miestnymi telovýchovnými organizáciami v regióne. Aktivity zamerali na ochranu zdravia a starostlivosť o fyzické aj duševné zdravie, na príčiny vzniku obezity, jej hrozby a negatívny vplyv na ľudský organizmus. Pozitívne postoje žiakov k zdravému spôsobu života a prevencii nadváhy a obezity utvárali organizovaním rôznych športových súťaží i zapájaním žiakov do súťažno-vzdelávacích aktivít. Účasťou v programoch *Hovorme o jedle, Školské ovocie* boli žiaci motivovaní k pravidelnému konzumovaniu čerstvého ovocia a zeleniny a v programe *Školské mlieko* ku konzumácii mliečnych výrobkov.

Vyučovanie *TEV/TSV* zabezpečovalo v školách 646 pedagógov, z nich *16 % nespĺňalo*

požadované kvalifikačné predpoklady alebo osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie predmetu. Nižšiu odbornosť vyučovania spôsobovala skutočnosť, že si učitelia druhého stupňa alebo vychovávatelia školského klubu detí dopĺňali ich vyučovaním základný úväzok. Vyučovanie *športovej prípravy* bolo zabezpečené trénermi s náležitými licenciami. Učitelia *TEV/TSV* sa v ostatných dvoch rokoch pomerne v malom počte zúčastňovali kontinuálneho vzdelávania, absolvovali kurz zjazdového lyžovania, inštruktorský alebo snoubordingový kurz. Len ojedinele sa zúčastnili vzdelávania obsahovo súvisiaceho s úlohami akčného plánu NAPPO. *Neformálne interné vzdelávanie pedagogických zamestnancov zamerané na oblasť zdravej výživy a prevencie obezity sa v školách uskutočňovalo len sporadicky.*

Vo viacerých subjektoch neumožňovali **priestorové podmienky** plniť učebné požiadavky vzdelávacích štandardov v povinných tematických celkoch predmetu TEV/TSV. Vo viac ako tretine škôl **chýbali telocvične** a priestory na výučbu predmetu zabezpečovali ich prenájmom alebo vyučovanie realizovali v upravených priestoroch tried, školských chodieb. Prechodné obdobie pre doplnenie povinných učebných priestorov a ich vybavenie končí v školskom roku 2019/2020.

Úroveň materiálno-technického vybavenia neumožňovala 14 % škôl zabezpečiť učiteľom a žiakom primerané podmienky realizácie edukačného procesu. Vybavenie telocviční na vyučovanie tematických celkov gymnastika a športové hry bolo na nevyhovujúcej úrovni, chýbalo najmä základné náradie a náčinie. Školy, ktoré nemali vybudované vonkajšie areály alebo nemali vybudovanú atletickú bežeckú dráhu či pieskové doskočiská na skok do diaľky alebo sektor pre hody, nedokázali zabezpečiť plnenie štandardov z tematického celku *atletika*. Zodpovedajúce materiálno-technické vybavenie *posilňovne* chýbalo viac ako štvrtine subjektov.

Aj napriek viacerým problémom s priestorovým a materiálno-technickým vybavením mali žiaci prevažnej väčšiny škôl možnosť v čase mimo vyučovania využívať všetky dostupné školské priestory. Do činnosti 402 záujmových útvarov zameraných na oblasť telesnú a športovú sa v sledovaných subjektoch zapojilo **7 075** žiakov. K pravidelným pohybovým aktivitám vo voľnom čase bol zapojený z celkového počtu žiakov takmer každý tretí žiak. Prostredníctvom širokospektrálnej ponuky **záujmových útvarov** viedli vyučujúci jednotlivcov i triedne kolektívy k uplatňovaniu zdravého spôsobu života, k utváraniu pozitívneho vzťahu k pohybovej aktivite.

Organizácia vyučovania a nastavenie dĺžky prestávok v prevažnej časti ZŠ podporovali formovanie správnych psychohygienických a stravovacích návykov. Počas dlhších prestávok mohli žiaci aktívne pohybovo relaxovať v priestoroch vonkajších areálov, kratšie prestávky trávili zvyčajne v triedach, ojedinele na chodbách školských budov. V niektorých subjektoch organizovali cez prestávky rozcvičky na ihrisku alebo na plochách medzi pavilónmi, iné poskytovali možnosť hrať stolný tenis, stolný futbal. V pätine kontrolovaných škôl bol pohyb žiakov vo vonkajšom areáli obmedzený.

Stravovanie žiakov zabezpečovali subjekty najmä vo vlastnej školskej jedálni alebo vo výdajnej školskej jedálni, niekde i v školskej jedálni blízkej základnej alebo materskej školy. *Žiakom zo SZP a zároveň z MRK bola v 2 ZŠ v čase hlavnej prestávky podávaná suchá strava v podobe pripravených balíčkov a nápojov. Pre žiakov 2 ZŠ prípravu alebo výdaj stravy subjekty nezabezpečili.* Pitný režim, okrem 3 škôl, optimálne zaistili prístupom k zdravotne vyhovujúcej pitnej vode v každej učebni alebo prostredníctvom aquabarov umiestnených na chodbách budov. Ďalšou alternatívou bolo v 19 % subjektov zriadenie bufetu alebo v 17 % škôl umiestnenie potravinových a nápojových automatov. Riaditelia škôl mali

možnosť ovplyvňovať výber ponúkaných potravín a nápojov, napriek tomu nie vždy spĺňala ich ponuka požiadavky zdravej výživy.

Školskí inšpektori v priebehu komplexných inšpekcií **pozorovali priebeh vyučovacieho procesu** na **629** hodinách *TEV/TSV* (**356** v ročníkoch primárneho vzdelávania a **273** v ročníkoch nižšieho stredného vzdelávania).

K pozitívnym stránkam edukácie na hodinách prvého i druhého stupňa patrila prevládajúca priaznivá športová atmosféra výrazne podporovaná spontánnym záujmom žiakov o pohybové činnosti a ústretovým prístupom učiteľov. Vyučujúci prevažne zrozumiteľne sprístupňovali nové poznatky, názornosť podporili predvedením praktických ukážok cvičení. Optimalizovali záťaž žiakov, zohľadňovali ich fyzické danosti, výkonové možnosti i rozdielne pohybové schopnosti a zdravotný stav. Pri individuálnych a skupinových činnostiach zväčša vyžadovali plnenie pokynov a dodržiavanie pravidiel bezpečnosti. Ojedinele boli žiaci oboznámení aj s úlohami akčného plánu prevencie obezity alebo prostredníctvom didaktickej techniky s mobilnou aplikáciou na vytvorenie osobného kondičného plánu. *V dôsledku neodborného vyučovania prevládal na niektorých vyučovacích hodinách málo premyslený postup organizácie vyučovania, žiaci neboli pri hrových činnostiach metodicky a didakticky správne usmerňovaní.* Nekládli dôraz na úvodné rozcvičenie svalových partií, zadávané pokyny boli neúplné a nejednoznačné, niekde chýbalo aj názorné predvedenie cvikov. Nižší dôraz bol kladený aj na vytváranie správnych pohybových návykov a postupov pri pohybových, manipulačných i úponových cvičeniach a športových hrách. *Žiaci nedokázali na hodine správne reagovať a aplikovať techniku cvičenia, nevedeli preukázať zodpovedajúce zručnosti a strácali záujem o činnosti.*

Táto úloha sa sledovala aj v **25 *stredných školách*** (**14** GYM a **11** SOŠ). Zapracovanie zámerov a cieľov NAPPO do *ŠkVP* bolo v kontrolovaných školách realizované na rôznej úrovni. Niektoré subjekty mali problematiku podpory fyzickej aktivity žiakov, zdravých životných návykov a životného štýlu rozpracovanú komplexnejšie, iné implementovali zámery a ciele akčného plánu len vo formálnej rovine, teda bez vlastných cieľov a len v podobe všeobecných formulácií zapracovaných do paušálnych cieľov výchovy a vzdelávania. Disponibilné hodiny na posilnenie predmetu TŠV využilo len 12 % stredných škôl.

Napriek zisteniam o súhrnnom počte žiakov evidovaných v III. zdravotnej skupine (149 – z nich bolo 81 žiakov gymnázií a 68 SOŠ) bol predmet **zdravotná telesná výchova** realizovaný len v 1 škole s časovou dotáciou 2 hodiny týždenne. Počet žiakov (458 – z nich bolo 224 žiakov GYM a 234 SOŠ) s čiastočným (III. zdravotná skupina) alebo úplným oslobodením (IV. zdravotná skupina) od vyučovania predmetu TŠV tvoril 6 % z celkového počtu 7 510 žiakov (4 170 žiakov GYM a 3 340 SOŠ). V porovnaní so zisteniami zo ZŠ možno konštatovať, že stav žiakov stredných škôl zaradených do III. zdravotnej skupiny stúpol oproti žiakom ZŠ o 1,5 %. V prípade žiakov zaradených do IV. zdravotnej skupiny bol nárast markantnejší (3,2 %).

Plnením zámerov na podporu tvorby **zdravých životných návykov** a zdravého prostredia (prostredníctvom zapracovania **prierezovej témy** *Ochrana života a zdravia* do učebných osnov) sa nezaoberalo 14 % kontrolovaných GYM. Okrem implementácie cieľov a zámerov NAPPO do učebných osnov bolo súčasťou ich napĺňania aj vedenie žiakov k fyzickej aktivite a rozvíjaniu pozitívneho vzťahu k ochrane životného prostredia realizované prostredníctvom účelových cvičení a *kurzu na ochranu života a zdravia.* Rozvíjaniu fyzickej zdatnosti a vzťahu k športu prispievali tiež plavecké a lyžiarske (snoubordingové)

výcviky, ktoré však v **8** % kontrolovaných subjektov neboli vykonávané pravidelne, čo školy odôvodňovali najmä **nízkym záujmom** o účasť zo strany žiakov.

Na **osvetovej činnosti** sa podieľalo celkovo **60** % stredných škôl (v spolupráci s externými inštitúciami), a to prostredníctvom prednášok a besied zameraných na *starostlivosť o fyzické a duševné zdravie, negatívne dôsledky užívania návykových látok,* ale aj na *upevňovanie zdravých stravovacích návykov*. Aktivity boli v mnohých prípadoch koordinované nielen školskými **koordinátormi prevencie** (koordinátor NAPPO bol ustanovený len v 1 škole), ale aj za pomoci odborných garantov. Prevažne šlo o účasť na preventívnych programoch (*Školské mlieko, Jablko za cigaretu, Školské ovocie, Zdravie na tanieri*), kampaniach súvisiacich s oblasťou zdravého životného štýlu a stravovania (*Do školy na bicykli, Odstráňme obezitu*) alebo organizáciu aktívnych športových podujatí (florbalový turnaj, stolnotenisový turnaj, futbalový turnaj) organizovaných školami aj v čase mimo tematických dní či týždňov.

Optimálne personálne podmienky, súvisiace so zabezpečením vyučovacieho procesu v predmete **telesná a športová výchova**, nespĺňali všetky kontrolované školy. Z celkového počtu 80 pedagógov vyučujúcich TŠV (49 na gymnáziách a 31 v SOŠ) nespĺňalo **14** % požadované **kvalifikačné predpoklady** a osobitné kvalifikačné požiadavky (5 % na gymnáziách a 9 % v SOŠ). **Kontinuálne vzdelávanie** so zameraním na oblasť zdravej výživy a prevencie obezity absolvovalo len 6 pedagogických zamestnancov, čo možno z hľadiska plnenia úloh a cieľov akčného plánu považovať za negatívum. Pedagogickí zamestnanci obhajovali svoju neúčasť na vzdelávaní zväčša argumentom, že v regionálnych vzdelávacích inštitúciách nebola k dispozícii ponuka zameraná na prevenciu drogových závislostí v školskom prostredí a zdravý životný štýl mládeže.

Základné priestory na vyučovanie TŠV a ich materiálno-technické vybavenie, využívané aj na plnenie cieľov a úloh vyplývajúcich z NAPPO, mali rôznu úroveň. Vlastné telocvične využívalo 72 % škôl, ostatné využívali zvyčajne prenajaté telocvične v iných školách alebo v dostupných športových halách. Školy, ktoré disponovali ihriskami (68 %), využívali ich externé prostredie na vyučovanie príslušných tematických celkov predmetu. S cieľom obohatiť a zatraktívniť vyučovanie predmetu využívalo 64 % škôl posilňovne a 8 % subjektov aj krytý bazén. **Priestorové a materiálno-technické zabezpečenie**, ktoré by korešpondovalo s požiadavkami stanoveného normatívu a zároveň umožňovalo plnenie štandardov ŠVP pre vyučovanie telesnej a športovej výchovy, nespĺňalo 12 % škôl.

Využívanie priestorov škôl na športové a pohybové aktivity žiakov v čase mimo vyučovania bolo nastavené prevažne optimálne. Žiaci mali možnosť zapojiť sa do činnosti v 95 **záujmových útvaroch** s rozmanitým športovým a pohybovým zameraním. Celkovo sa do aktivít zapojilo **1 610** žiakov (21 %), z nich až 1 046 z gymnázií (25 %) a 564 zo SOŠ (17 %). Napriek uvedeným zisteniam bol záujem žiakov o športové krúžky v niektorých školách veľmi nízky.

Primerané podmienky na aktívny pohyb a psychický relax svojich žiakov zabezpečovalo vhodnou **organizáciou vyučovania** až **92** % škôl. Žiakom poskytovali počas prestávok možnosť využívať relaxačné zóny, prípadne realizovať menej náročné športové aktivity. V prevažnej miere boli medzi doobedňajším a popoludňajším vyučovaním vhodne stanovené prestávky poskytujúce dostatočnú časovú dotáciu na oddych.

Stravovanie žiakov zabezpečovali v 64 % stredných škôl školské jedálne, prípadne výdajné školské jedálne. Zvyšné školy (okrem 1 subjektu) síce nedisponovali vlastnou jedálňou, ale umožňovali svojim žiakom stravovať sa v jedálňach iných škôl, prípadne zriadili v priestore svojich budov bufet. Pitný režim bol zaistený prístupom k pitnej

vode pre každého žiaka, niekde aj prostredníctvom nápojových automatov. Riaditelia škôl sa vyjadrili, že mali možnosť ovplyvňovať výber ponúkaných potravín v školských bufetoch a nápojov v automatoch. Napriek tomu boli podľa zistení v ich ponuke zaradené aj potraviny rýchleho občerstvenia a širokej škály nezdravých výrobkov. Pozitívom bolo, že ani v jednej z kontrolovaných škôl sa nenachádzala reklama, ktorá by propagovala zdraviu škodlivé výrobky.

7.2 Vplyv sebahodnotiacich procesov na zvyšovanie kvality práce školy v základných a stredných školách

Jedným z cieľov úloh inšpekčnej činnosti v školskom roku 2017/2018 boli **podpora** a motivovanie škôl k využívaniu **autoevalvačných procesov** na rozvíjanie kvality vlastnej pedagogickej práce školy. V dôsledku toho v rámci komplexných inšpekcií vykonaných v základných a stredných školách bola do informačného dotazníka pre riaditeľa školy zaradená otázka, cieľom ktorej bolo zistiť, či škola realizuje systematické sebahodnotenie, a ak ho realizuje, tak v akej oblasti. Ďalšie dve otázky smerovali k zisteniu, či riaditeľ školy považuje sebahodnotenie školy (autoevalváciu) za užitočný nástroj zvyšovania kvality práce školy, či naopak, za ďalšiu zbytočnú byrokratickú záťaž bez významného vplyvu na kvalitu fungovania školy. V prípade, ak riaditeľ školy uviedol, že sebahodnotiace procesy v niektorých oblastiach sa v škole uskutočňujú, školskí inšpektori procesy (vrátane využívaných nástrojov a výsledkov) analyzovali a vyhodnocovali ich vplyv na zlepšenie kvality školy v oblasti pedagogického riadenia a v oblasti výchovy a vzdelávania. Ak sebahodnotiace procesy mali systematický a plánovitý charakter s pozitívnym dosahom na kvalitu školy, potom táto skutočnosť pozitívne ovplyvnila celkové hodnotenie oblasti riadenie školy. Neuplatňovanie sebahodnotiacich procesov žiadnym spôsobom neovplyvňovalo hodnotenie školy. Tento model hodnotenia zo strany Štátnej školskej inšpekcie je výrazom **pozitívnym spôsobom motivovať** školy k uplatňovaniu systému autonómnej starostlivosti o vlastnú kvalitu. Z rozhovorov s riaditeľmi škôl vyplynulo, že niektorí z nich pri nastavovaní sebahodnotiacich procesov využívali ako študijný materiál *Model sebahodnotenia práce školy*.

Z výsledkov informačného dotazníka vyplýva, že zo **111** kontrolovaných škôl (86 ZŠ, 14 GYM a 11 SOŠ) **28** riaditelia ZŠ (32,6 %), **8** riaditelia gymnázií (57,1 %) a **4** riaditelia SOŠ (36,4 %) uviedli, že škola realizuje (alebo realizovala) systematické sebahodnotenie. Len 2 riaditelia (ZŠ) nepovažovali sebahodnotiace procesy za užitočný nástroj zvyšovania kvality práce školy, ale za ďalšiu zbytočnú byrokratickú záťaž bez významného vplyvu na kvalitu školy.

Zo zistení školskej inšpekcie ďalej vyplýva, že iba polovica riaditeľov, ktorí v informačnom dotazníku uviedli, že realizujú systematické sebahodnotenie (20), vnímala potrebu uskutočňovať zmeny v systéme fungovania školy, pričom len v 4 subjektoch (3 ZŠ a 1 SOŠ) vyhodnocovali efektivitu uskutočnených zmien v systéme pedagogického riadenia, posudzovali účinnosť intervenčných a inovačných opatrení v nadväznosti na zlepšenie kvality školy.

Z rozhovorov s učiteľmi a so žiakmi vyplynulo, že len v 8 školách (7 ZŠ a 1 SOŠ) mali stanovené jednoznačne oblasti a ukazovatele kvality z hľadiska vyučovania a učenia sa ako vnútornú normu, ktorá bola zrozumiteľná pre učiteľov aj žiakov.

Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že riaditelia 8 škôl (ZŠ) sa najčastejšie zameriavali na priebežné zisťovanie ťažkostí a problémov, s ktorými sa stretávajú pedagogickí

a odborní zamestnanci a snažia sa im aj účinne pomôcť, kým tejto problematike v stredných školách venoval pozornosť iba 1 riaditeľ.

Riaditelia **7** ZŠ a **1** SOŠ mali vypracovaný **systém motivácie** zamestnancov vo vzťahu k stanoveným cieľom. V 3 školách (2 ZŠ a 1 SOŠ) vedúci pedagogickí zamestnanci pravidelne zisťovali kvalitu vzťahov medzi zamestnancami, medzi zamestnancami a manažmentom školy, medzi pedagogickými i odbornými zamestnancami a žiakmi (napr. monitorovanie sociálnej klímy), analyzovali ich a na základe zistení prijímali opatrenia na ich skvalitnenie.

Iba 9 škôl (tiež len ZŠ) vykonávalo takú pedagogickú **diagnostiku žiakov**, ktorá umožňovala identifikovať silné a slabé stránky každého z nich a časť z nich na základe výsledkov diagnostiky nastavovala rôznorodé vzdelávacie stratégie. V tomto kontexte je zjavným problémom (ako to vyplýva zo zistení školskej inšpekcie), že vedúci pedagogickí zamestnanci len v minimálnej miere zameriavali svoju pozornosť na zisťovanie uplatňovaných metód a foriem vyučovania, keďže iba 3 riaditelia škôl (2 ZŠ a 1 SOŠ) pravidelne zisťovali uplatňovanie tvorivých foriem riadenia práce na vyučovacích hodinách, vhodnej motivácie a vhodného hodnotenia žiakov. Zároveň títo 3 riaditelia na základe zistení vyšpecifikovali odporúčania, ktoré viedli k zvýšeniu efektivity vyučovania.

Rozdiely v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi úspešnými a menej úspešnými žiakmi pravidelne sledovali a prijímali **opatrenia** v **6** subjektoch (5 ZŠ a 1 SOŠ). Len v jednej z kontrolovaných škôl (ZŠ) pravidelne hodnotili úroveň funkčnej gramotnosti, kritického myslenia, analyzovali rozvoj zručností žiakov v rámci jednotlivých predmetov a prijímali opatrenia na ich zlepšenie.

V 7 subjektoch (5 ZŠ a 2 SOŠ) priebežne vyhodnocovali **zohľadňovanie** potrieb žiakov so ŠVVP a ich vzdelávacie výsledky, a následne prijímali aj opatrenia na ich zlepšenie.

Sebahodnotiace procesy sa ešte v menšej miere zameriavali na pravidelné hodnotenie aktuálneho stavu výchovy a vzdelávania ako východiska pre zlepšenie kvality školy. Len **13** škôl (10 ZŠ, 1 gymnázium a 2 SOŠ) pravidelne **porovnávalo** dosiahnuté výsledky svojich žiakov s výsledkami v celoslovenskom testovaní žiakov 5. a 9. ročníka a v externej časti maturitnej skúšky, pričom ich analyzovalo a prijímalo opatrenia na zlepšenie (zavedenie nových predmetov na zlepšenie výsledkov v oblasti jednotlivých funkčných gramotností).

Na okraji záujmu škôl ostáva poznanie a následné **formovanie postojov** a hodnotovej orientácie žiakov. Len v 4 školách (ZŠ) vedenia škôl pravidelne zisťovali a posilňovali hodnoty a postoje žiakov (zmysel pre spoluprácu, demokratické postoje, zmysel pre solidaritu a spravodlivosť).

Negatívne možno hodnotiť aj skutočnosť, že riaditelia len **8** subjektov (6 ZŠ, 1 gymnázium a 1 SOŠ) sa snažili získať od žiakov, absolventov, zamestnávateľov (hlavne v prípade stredných škôl), škôl vyššieho stupňa spoľahlivú **spätnú väzbu** a riaditelia 7 subjektov (5 ZŠ, 1 GYM a 1 SOŠ) vyhodnocovali spoluprácu s rodičmi, so zamestnávateľmi a s verejnosťou. Riaditelia vo všeobecnosti podceňujú význam získavania takýchto údajov a neuvedomujú si, že analýza výsledkov spätnej väzby vytvára pre vedenia škôl možnosť regulovať a nastavovať účinnejšie vnútorné procesy.

Iba 9 škôl (7 ZŠ, 1 GYM a 1 SOŠ) pravidelne **vyhodnocovalo** vplyv programov a projektov realizovaných na regionálnej či medzinárodnej úrovni na výchovno-vzdelávací proces a jeho výsledky.

I keď zo spätnej väzby od riaditeľov uvedených škôl vyplýva, že sebahodnotiace procesy považujú za účinný nástroj na zlepšovanie kvality školy, reálny stav v tejto oblasti je svedectvom o tom, že systematická autoevalvácia nie je prirodzenou súčasťou organizmu školy. Z vyjadrení riaditeľov škôl vyplýva, že len výnimočne vnímali rozdiel medzi bežnou kontrolnou činnosťou a autoevalvačnými procesmi. Štátna školská inšpekcia zistila, že len v **14,4** % škôl vykonali niektoré autoevalvačné aktivity, ale tie vôbec, alebo len výnimočne, vychádzali z plánovaných a systematicky uskutočňovaných sebahodnotiacich procesov. Ukazuje sa, že školy síce chápu sebahodnotenie ako významný autoregulačný prostriedok, ktorému by dávali prednosť pred zásahmi zvonka, ale chýbajú im kompetencie na to, aby ho mohli so znalosťou veci a pre dobro veci používať. Táto situácia je vcelku prirodzená, lebo nemožno očakávať, že školy budú štandardne organizovať pomerne zložité procesy (výber oblastí hodnotenia, určenie kritérií hodnotenia, nastavenie procesov, výber alebo tvorba metód a nástrojov, tvorba strategických plánov, analýza výsledkov, definovanie opatrení...) bez toho, aby autoevalvačné tímy prešli rozsiahlou prípravou. Za zmienku stojí aj skutočnosť, že školy v súčasnosti nie sú zásadným spôsobom motivované k tomu, aby sa ich kvalita menila k lepšiemu. Za týchto okolností je potrebné považovať predstavy o spojení externého hodnotenia, ktoré vykonáva ŠŠI, resp. iné subjekty, so sebahodnotením za úplne nerealistické.

Štátna školská inšpekcia v tejto situácii považuje za dôležité naďalej pravdivo informovať verejnosť o výsledkoch žiakov základných a stredných škôl a vyvíjať tlak na zlepšovanie kvality výchovy a vzdelávania, pričom zároveň bude **motivovať školy**, aby sa viac zaoberali riadením vlastnej kvality.

7.3 Projekt Ideálna škola

Aj v tomto školskom roku Štátna školská inšpekcia pokračovala v experimentálnom overovaní projektívnej techniky *Ideálna škola*. Základom tohto projektu je poznanie, že *vzťahy medzi aktérmi vzdelávania*, blízkosť alebo vzdialenosť ich názorov na to, ako by mali veci v škole fungovať, zásadným spôsobom ovplyvňujú samotné výchovné a vzdelávacie výsledky. Projekt sa uskutočnil v priebehu komplexných inšpekcií v 4 školách (2 základné školy, 1 gymnázium a 1 stredná odborná škola). Realizoval sa využitím reflexívnej metódy, ktorá sa uskutočnila v každej škole v samostatných skupinách žiakov, pedagogických zamestnancov (v ZŠ 3 skupiny: vychovávatelia, učitelia 1. stupňa a učitelia 2. stupňa). Ďalej boli žiakom, učiteľom a v 1 zo ZŠ aj rodičom zadané dotazníky.

Analýza a komparácia výsledkov dotazníka ukázala, že tie isté javy sú diametrálne rozdielne vnímané a posudzované jednotlivými aktérmi vzdelávania. Z výsledkov realizovaného projektu, ako aj z výsledkov medzinárodných výskumov vyplýva, že **najdôležitejšou rovinou**, ktorá výrazne ovplyvňuje kvalitu škôl, je **úroveň vzťahov**. Na základe spracovania výsledkov zistení možno konštatovať, že kľúčovými, i keď často skrytými faktormi pre rozvoj školy je otvorená, konštruktívna komunikácia, využívanie autoevačných procesov na identifikovanie vnútorných vzťahov medzi jednotlivými aktérmi (žiaci, rodičia, učitelia) a stanovenie vlastných hodnôt školy .

Význam **osobnosti učiteľa**, úroveň vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi potvrdzujú aj autentické výroky žiakov o tom, aká je ich predstava o dobrom učiteľovi:

„Mal by mať rešpekt a puto so študentmi. Učiteľ nie je len figúrka pred tabuľou, ale malo by tam byť niečo hlbšie. Hlbší vzťah so študentmi. Poradiť keď treba, zasmiať sa a aj zabaviť.“

„Nepotrebujem, aby mi učiteľ dával dobré známky zadarmo, len chcem, aby bol učiteľ objektívny, spravodlivý. Aby platili pravidlá pre všetkých, aby sa nepovyšoval nad žiakov, hľadal kompromisy a vedel nás naučiť."

„Dobrý učiteľ neuznáva memorovanie poučiek, má ľudský prístup, vie si vytvoriť prirodzený rešpekt, stará sa o žiakov."

„Dobrý učiteľ sa na nič nehrá, zaujíma sa o našu budúcnosť, chce nám dať niečo do života."

„Mal by sa o nás zaujímať. O naše názory a aby vedel pracovať s ľudskými bytosťami. Nemal by učiť tak, že si len „odrozpráva" svoje učivo."

„Učiteľ by mal byť vzorom pre žiakov. Tolerantný, pozitívne naladený a hlavne by mal chápať svojich žiakov. Mal by im pomáhať s ich problémami."

7.4 Bezpečnosť školského prostredia a vzťahy medzi aktérmi vzdelávania v základných školách a stredných školách

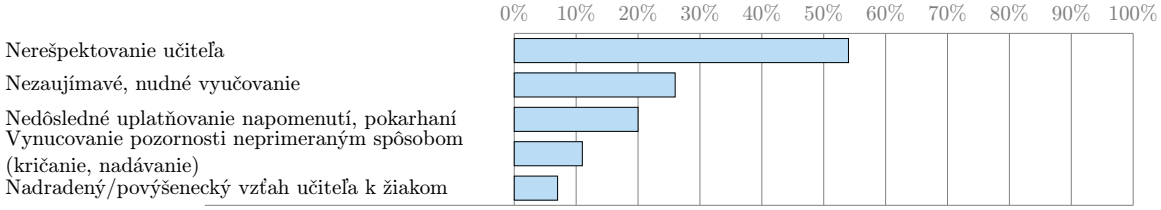
Úloha sa plnila v **86** ***základných školách***, pričom dotazníky žiakom 5. až 8. ročníka nižšieho stredného vzdelávania a členom ŽŠR boli zadané len v **62** plnoorganizovaných subjektoch.

Problematiku bezpečného školského prostredia malo 83 % škôl rozpracovanú v školských poriadkoch. Podmienky na zaistenie ochrany žiakov pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním podrobnejšie rozpracovali v interných smerniciach v súlade s metodickým usmernením k prevencii a riešeniu šikanovania. *Školské poriadky v 17 % škôl neposkytovali záruku bezpečnosti školského prostredia a prevencie pred nežiaducimi javmi, neboli v nich dostatočne rozpracované práva a povinnosti všetkých osôb zúčastnených na vzdelávaní či podmienky na zaistenie ochrany žiakov pred šikanovaním, diskrimináciou a násilím.* Do procesu tvorby a revízie školských poriadkov neboli zapojení všetci, ktorých sa problematika priamo dotýkala – žiaci, členovia ŽŠR, pedagogické rady, rady škôl, zákonní zástupcovia žiakov. V 24 % subjektov neboli dokumenty prerokované v rade školy alebo v pedagogickej rade. Spôsob oboznamovania žiakov či ich zákonných zástupcov s ich obsahom bol často formálny, prevažne sa zrealizoval len na začiatku školského roka.

Predložené **školské poriadky** obsahovali state týkajúce sa zabezpečenia dochádzky žiakov do školy a pravidelného plnenia povinnej školskej dochádzky i sankcie za menej závažné alebo opakované previnenia proti stanoveným pravidlám. Celkový počet vymeškaných hodín v kontrolovaných subjektoch za druhý polrok predchádzajúceho školského roka a prvý polrok aktuálneho školského roka bol **876 116**. Z tohto počtu hodín bolo **65 780** neospravedlnených (7,5 %). Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo **463** žiakov, čo predstavuje 2,5 % z celkového počtu žiakov. Vedúci pedagogickí zamestnanci zaslali celkovo **567** oznámení o neplnení povinnej školskej dochádzky obci i príslušnému orgánu štátnej správy. Spätne o spôsobe či výslednom riešení boli písomne alebo len ústnou formou informovaní len v tretine prípadov. *Obce prevažne nevyužívali všetky možnosti, ktorými by motivovali zákonných zástupcov k zaisteniu pravidelnej dochádzky svojich detí do školy*. Za účinné opatrenia prijaté na zlepšenie dochádzky žiakov považovali riaditelia škôl najmä osobné návštevy asistentov učiteľov alebo triednych učiteľov v rodinách žiakov žijúcich v nepodnetnom sociálnom prostredí a riešenie výchovných problémov udelením niektorého z výchovných opatrení. Na posilnenie disciplíny za menej závažné alebo opakované previnenia proti školskému poriadku bolo udelených

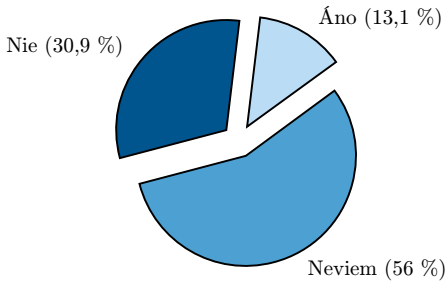
7 % žiakov z celkového počtu 18 647 žiakov **1 319** napomenutí alebo pokarhaní triednym učiteľom a takmer 3 % žiakov **521** pokarhaní riaditeľom školy. *Zníženú známku zo správania malo 608 žiakov (3 %)*. Miera eliminovania rizikového správania jednotlivcov závisela od intenzity a efektivity kooperácie pedagógov a rodičov, od ochoty samotného žiaka plniť dohodnuté pravidlá správania i od pedagógov ako úspešne dokázali motivovať žiaka a podporovať ho v úsilí zlepšiť správanie. K dôvodom nevhodného správania spolužiakov na vyučovaní priradila v dotazníku väčšina z 2 945 oslovených žiakov najmä *nedostatočné rešpektovanie učiteľov*, nudné, nezaujímavé vyučovacie hodiny, tiež nedôsledné uplatňovanie napomenutí a pokarhaní stanovených v školskom poriadku. Niektorí učitelia boli direktívni alebo si vynucovali pozornosť kričaním, nadávaním, iným chýbal empatický prístup k žiakom. Z oslovených členov ŽŠR takmer polovica prejavila nespokojnosť so správaním žiakov na vyučovaní alebo počas prestávok a spôsoby, ktorými učitelia udržiavali disciplínu v triede, pokladali za primerané. Viacerí z nich však nepovažovali za dôležité vyjadriť sa k primeranosti použitých spôsobov, ktoré učitelia pri udržiavaní disciplíny v triede uplatňovali.

Graf 48 *Dôvody nevhodného správania sa žiakov v triede*



Konštituovanie ŽŠR bolo pedagógmi podporované v 40 % plnoorganizovaných škôl. Z rozhovorov s **269** členmi rád vyplynulo, že ťažiskom ich činnosti bolo najmä organizovanie rôznych podujatí a len ojedinele mali príležitosť participovať pri tvorbe interných školských predpisov či tvorbe školského poriadku. Ich návrhy aktivít do plánu práce školy a podnety na zmeny v školských poriadkoch zväčša neboli vedúcimi zamestnancami škôl akceptované. *Kooperácia členov ŽSR s pedagogickými zamestnancami pri tvorbe či revízii školských poriadkov sa javila málo efektívna, žiaci neboli do rozhodovacích činností zapájaní.* Aktivity ustanovených ŽŠR sa nezameriavali na prezentovanie a podporovanie práv, povinností, potrieb a záujmov žiakov, na podporu vytvárania ústretových vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, na účasť pri riešení prejavov nevhodného správania spolužiakov. *Stretnutí, na ktorých pedagógovia riešili výchovné problémy spolužiakov, sa nezúčastňovalo viac ako polovica členov ŽŠR a tretina nemala vedomosť o tom, že by sa niekto z nich zasadnutí výchovnej komisie zúčastnil.*

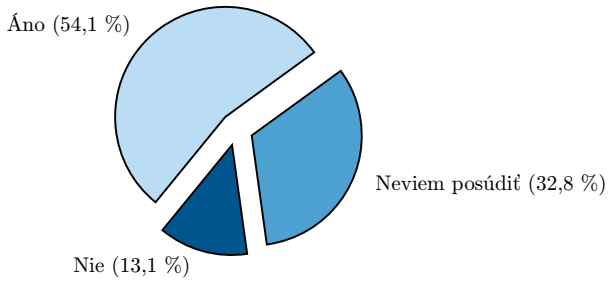
Graf 49 *Spolupráca členov ŽŠR spolu s učiteľmi pri riešení výchovných problémov žiakov*



Ustanovení koordinátori prevencie v spolupráci s pedagogickými zamestnancami plnili v školách úlohy vyplývajúce z národných programov, súvisiace s preventívnymi aktivitami, s poradenskou a konzultačnou činnosťou. V kooperácii s odbornými zamestnancami centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytovali pedagogickým zamestnancom informácie týkajúce sa prevencie, realizovali rôzne projekty zamerané na zvýšenie pocitu bezpečnosti, na zamedzenie výskytu negatívnych prejavov v správaní žiakov, na bezpečné používanie internetu a zvyšovanie právneho vedomia pedagogických zamestnancov. Zapájali žiakov do dobrovoľníckych aktivít, charitatívnych zbierok, do celonárodných kampaní. *K nepriaznivým poznatkom súvisiacim s činnosťou koordinátorov prevencie prináleží aj skutočnosť, že napriek vykonávaniu činnosti ich viac ako polovica členov ŽŠR vôbec nepoznala, alebo s nimi nespolupracovala.*

Riaditelia škôl vyjadrili v rozhovoroch presvedčenie, že realizovali účinnú prevenciu negatívnych javov v správaní žiakov a tým eliminovali výskyt šikanovania. Zistenia školskej inšpekcie tieto vyjadrenia nepotvrdili, niektoré dokonca poukázali na viacero závažných skutočností. Najslabšou stránkou ochrany žiakov pred sociálno-patologickými javmi bola vo väčšine škôl absencia monitorovania zmien v správaní žiakov alebo absencia odhaľovania príznakov šikanovania či iných negatívnych prejavov. *Takmer 40 % škôl systematický celoplošný monitoring nerealizovalo*. Negatívnym sa v tejto oblasti javí zistenie, že pedagogickí zamestnanci škôl nezapájali do riešenia výchovných problémov kolektívy tried a nezainteresovali do ich riešenia členov žiackych školských rád. Na položku v anonymnom dotazníku, či rieši školský poriadok problematiku násilia a šikanovania, odpovedala polovica žiakov pozitívne a takmer polovica opačne – negatívne. Žiaci nevedeli túto skutočnosť jednoznačne potvrdiť alebo boli presvedčení, že šikanovanie školský poriadok nerieši. Obsah dokumentu žiaci druhého stupňa nepoznali dôkladne.

Graf 50 *Rieši školský poriadok problematiku šikanovania?*



S uvedenými zisteniami korešpondovali aj odpovede žiakov nižšieho stredného vzdelávania na položky v dotazníku – *Plní škola tvoje očakávania? Cítiš sa v nej bezpečne?* Štvrtina respondentov nevedela posúdiť, či škola, ktorú navštevujú, plní ich očakávania. Viac ako polovica potvrdila svoju spokojnosť so školou. Medzi spolužiakmi sa väčšina respondentov cítila komfortne, mala pocit bezpečia. Necelá pätina sa priklonila k odpovedi, že sa necíti bezpečne, má strach z niektorého agresívnejšieho spolužiaka v triede. Z dotazníkov zadaných žiakom vyplynulo, že **šikanovanie** bolo vo väčšine kontrolovaných škôl v **rôznych podobách** prítomné. *Obeťou šikanovania bolo v školách z 2 972 žiakov viackrát 19 % z nich. Svedkom šikanovania bolo jedenkrát alebo viackrát až 39 % opýtaných.* Agresori šikanovali svoje obete najčastejšie počas prestávky v triede, na chodbe či na toalete, ale často aj mimo priestorov školy, a to aj napriek zabezpečenému pedagogickému dozoru či nainštalovaných videokamier na chodbách škôl. Za najčastejšie sa vyskytujúci prejav šikanovania označili žiaci **ponižovanie**, **urážanie**, **vysmievanie sa**, zastrašovanie, nadávky. V priestoroch škôl sa žiaci stretávali aj s telesným **napadnutím**,

bitkou, kopaním, týraním, vandalizmom, ničením osobných vecí, ale aj s **vyhrážaním sa** prostredníctvom internetu, mobilu. So šikanovaním sa obete najčastejšie zverili rodičom (20,8 %), triednemu učiteľovi (15,5 %) alebo spolužiakovi (11,6 %), pričom pomerne vysoký podiel žiakov sa o tomto probléme nikomu nezdôveril (8,5 %). Opätovne, tak ako v predchádzajúcich rokoch, prejavili žiaci málo dôvery riaditeľovi školy (2,5 %).

Posúdiť klímu v škole malo možnosť aj **1 235** pedagogických zamestnancov škôl. Z vyhodnotenia dotazníka vyplynulo, že v 79 % subjektov podporovali budovanie vzájomnej dôvery v učiteľskom zbore a prispievali k vytváraniu pozitívnej klímy. Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 21 % ZŠ. V týchto subjektoch bol vzťah medzi učiteľmi poznamenaný napätím, nedôverou, prevažovala slabá angažovanosť a vysoká miera frustrácie, čo neprispievalo k vytváraniu pozitívnej pracovnej klímy v pedagogickom zbore.

Formovanie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi posudzovalo 2 945 žiakov z ročníkov nižšieho stredného vzdelávania. Polovica z nich vnímala vytváranie možností vyjadrovať názor, diskutovať, vyjadrovať sa k činnosti školy za dostatočné. Druhá, pomerne početná skupina, pociťovala v edukácii negatívne najmä deficit vytvorených možností slobodne, bez zábran diskutovať o svojich názoroch a tiež absenciu príležitostí podávať podnety a podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy. **Každý štvrtý** z oslovených žiakov vyjadril svoj nesúhlas aj s tým, ako **niektorí učitelia** zosmiešňovali, **ponižovali** ich spolužiakov. Pomerne početná skupina sa k jednotlivým položkám v dotazníku nevyjadrila, čím dala najavo svoj nezáujem o sledované javy.

Tabuľka 17 *Vytváranie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiaka*

Otázka z dotazníka	Rozhodne áno	Skôr áno	Skôr nie	Rozhodne nie	Neviem posúdiť
Moje učiteľky a moji učitelia mi umožňujú v škole vyjadriť svoj názor.	41 %	36 %	12 %	5 %	7 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch.	21 %	36 %	20 %	9 %	14 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy.	21 %	31 %	17 %	9 %	22 %
Prekáža mi prístup niektorého z učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky).	13 %	14 %	**16 %**	**45 %**	10 %

Na základe vyhodnotenia skupiny položiek z dotazníka možno konštatovať, že v **82 %** monitorovaných subjektov *formovanie ústretového vzájomného vzťahu medzi učiteľmi a žiakmi bolo ovplyvňované nedostatkom príležitostí slobodne vyjadrovať svoje názory*. To znamená, že učitelia na hodinách len zriedka poskytovali žiakom priestor na rozvíjanie ich sociálnych a občianskych zručností, nepodporovali rozvíjanie ich nezaujatého kritického myslenia, ktoré sa spája aj so schopnosťou logicky argumentovať, nehovoriac o vytváraní príležitostí na formovanie kompetencií aktívneho občana, ktorému už škola poskytuje možnosť na to, aby sa naučil participovať na riadení verejného života. *Nedostatok príležitostí na slobodnú diskusiu o prezentovaných názoroch oslabovalo vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania.*

Väčšina respondentov pozitívne hodnotila edukačnú činnosť učiteľov, uplatňovanie efektívnych stratégií učenia (*viedli ich k samostatnosti, pomáhali im prekonávať neúspechy, vyučovanie i práca na projektoch bola zaujímavá*). Ďalšia, menšia skupina, nevedela alebo nepovažovala za dôležité posúdiť, či škola, ktorú navštevovali, plnila ich očakávania,

nezúčastňovali sa práce na projektoch, vyučovanie sa im zdalo byť nudné, nezáživné. Výrazná časť žiakov dala svojím negatívnym postojom najavo, že s vyučujúcimi málo rozprávajú o svojich potrebách, problémoch, záujmoch. Učitelia uplatňovali vo vyučovaní prevažne také vzdelávacie stratégie, ktoré boli zamerané len na odovzdávanie hotových poznatkov, menej na rozvíjanie osobnostných stránok žiakov.

Tabuľka 18 *Podpora uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiaka*

Otázka z dotazníka	Rozhodne áno	Skôr áno	Skôr nie	Rozhodne nie	Neviem posúdiť
Moje učiteľky a moji učitelia ma vedú k tomu, aby som sa vedel/-a samostatne učiť.	**39** %	**39** %	5 %	2 %	14 %
Súčasťou vzdelávania sú aj projekty, v ktorých využívam poznatky z viacerých predmetov.	**40** %	**39** %	9 %	2 %	10 %
Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností.	**40** %	**35** %	8 %	5 %	12 %
Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky.	15 %	26 %	29 %	14 %	16 %
Moje učiteľky a moji učitelia hodnotia výsledky tak, že je jasné, čo môžem urobiť preto, aby som sa zlepšil/-a.	**47** %	**35** %	6 %	2 %	10 %
Vyučovanie je zaujímavé.	**26** %	**40** %	17 %	7 %	10 %

Na základe vyhodnotenia odpovedí možno konštatovať, že učitelia v **47** % škôl zvolenými efektívnymi spôsobmi organizovania a riadenia vyučovania motivovali žiakov k participácii na vzdelávaní. *V 53 % subjektov kládli výrazne väčší dôraz na kognitívnu oblasť vyučovania, menej zohľadňovali osobnosť žiakov, neboli nápomocní pri hľadaní vlastného efektívneho spôsobu učenia sa každého žiaka.*

Formovanie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi bolo ovplyvňované nedostatkom príležitostí slobodne vyjadrovať svoje názory a najmä diskutovať o nich. Často absentoval osobný, úprimný záujem učiteľov o hlbšie poznanie žiakov, o ich vnútorný život, záujmy, potreby. Absentovalo aktívne zapájanie žiakov do rozhodovacích činností konštituovaním ŽŠR, zapájanie žiakov do participácie pri tvorbe interných školských predpisov, školského poriadku, zavádzanie rôznych foriem prevencie pred sociálno-patologickými javmi. Údaje o výskyte šikanovania sa v školách priebežne nezískavali a rovnako neboli monitorované zmeny v správaní žiakov. Zo zadaných dotazníkov vyplynulo, že **obeťou šikanovania** bola takmer pätina z opýtaných a svedkom šikanovania viac ako tretina, čo poukazuje na negatívnu skutočnosť, že šikanovanie je v školách medzi žiakmi v rôznych podobách prítomné.

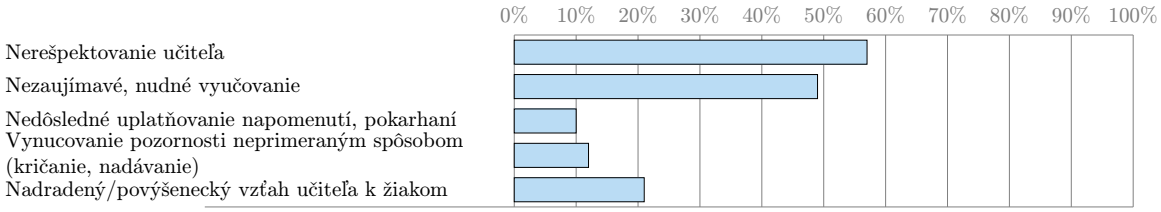
Úloha sa realizovala v rámci **25** komplexných inšpekcií aj v ***stredných školách*** (**14** GYM a **11** SOŠ). Dotazníky zamerané na zistenie klímy školy boli zadané 767 PZ (491 GYM, 276 SOŠ), 161 zástupcom ŽŠR (86 GYM, 75 SOŠ) a 1287 žiakom (731 GYM, 556 SOŠ). Problematiku vymedzenia práv a povinností žiakov, ich zákonných zástupcov, úpravu vzťahov medzi žiakmi a pedagogickými zamestnancami, ako aj zadefinovanie opatrení proti šíreniu drog a na zaistenie ochrany pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním nemalo v školských poriadkoch dostatočne zapracované spolu 1**6** % kontrolovaných škôl. Školy sa v rámci prevencie negatívnych javov správania žiakov zúčastňovali v spolupráci s externými odbornými garantmi (Policajný zbor SR, psychológovia) rôznych prednášok a besied, prípadne organizovali rôzne aktivity vo vlastnej réžii. Za nedostatok

možno považovať skutočnosť, že sa školy len v minimálnom počte venovali aktivitám rovesníckeho charakteru, ktoré by v prevencii a mediácii mohli zohrávať značný a najmä pozitívny význam.

Napriek tomu, že **školské poriadky** v kontrolovaných *gymnáziách* obsahovali časti týkajúce sa zabezpečenia dochádzky žiakov do školy, bol celkový počet vymeškaných hodín za posledný polrok **225 851** hodín. Z nich bolo **1 100** neospravedlnených (0,5 %). Z celkového počtu neospravedlnených hodín vymeškalo **14** žiakov plniacich si povinnú školskú dochádzku viac ako **15** vyučovacích hodín v mesiaci. V **5** prípadoch boli zaslané oznámenia o neospravedlnenej absencii žiakov príslušnému orgánu štátnej správy a obci. Spätné oznámenia o výsledku riešených problémov škole nebolo doručené ani v jednom z 5 prípadov. Podľa vyjadrenia vedúcich PZ pozostávali účinné **výchovné opatrenia** na zlepšenie dochádzky žiakov prevažne z pokarhaní žiakov, ale aj zo spolupráce s rodičmi a CPPPaP. Na posilnenie disciplíny z dôvodu previnenia sa proti školskému poriadku bolo v kontrolovaných školách uložených spolu **76** napomenutí a pokarhaní od triednych učiteľov (2 %) a **31** pokarhaní od riaditeľa školy (1 %). **Zníženú známku** zo správania malo celkovo 31 žiakov GYM (1 %). Podmienečne vylúčení boli 3 žiaci a rovnako u 3 žiakov bolo uplatnené **vylúčenie zo štúdia**.

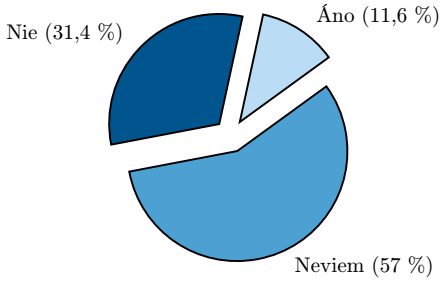
Za najfrekventovanejší dôvod nevhodného správania spolužiakov považovalo **57** % respondentov GYM nedostatočný rešpekt voči učiteľom. Dôvodom takéhoto správania žiakov boli nezaujímavé vyučovacie hodiny alebo nadradené/povýšenecké správanie zo strany učiteľa. Respondentom zároveň prekážalo aj vynucovanie pozornosti žiakov zo strany učiteľov rôznymi neprimeranými spôsobmi ako kričanie či nadávanie. Nespokojnosť so správaním svojich spolužiakov na vyučovaní, na podujatiach mimo školy alebo počas prestávok vyjadrilo súhrnne **22** % členov ŽŠR. Na otázku, či učitelia vyberajú primeraný spôsob na udržanie disciplíny v škole, odpovedalo kladne až **90** % respondentov.

Graf 51 *Dôvody nevhodného správania sa žiakov v triede*



ŽSR nebola zriadená v 2 GYM. Členovia ŽŠR nevedeli presnejšie konkretizovať, ktoré ich návrhy či podnety boli zakomponované napríklad do školských poriadkov, prípadne inej školskej dokumentácie. Kooperáciu členov ŽŠR a pedagógov na riešení výchovných problémov žiakov potvrdilo v dotazníkoch len **12** % respondentov. Z uvedeného vyplýva, že spoluprácu v oblasti riešenia výchovných problémov žiakov nemožno považovať za dostatočnú.

Graf 52 *Spolupráca členov ŽŠR spolu s učiteľmi pri riešení výchovných problémov žiakov*

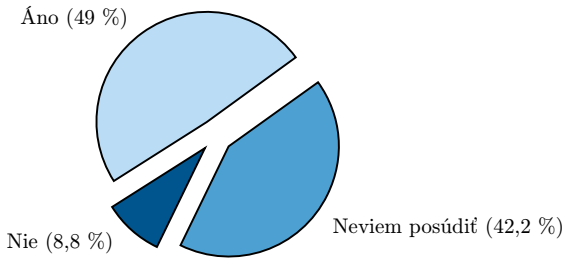


Na otázku o tom, či žiaci navrhujú prostredníctvom členov ŽŠR určité aktivity do plánu práce školy alebo podnety na zlepšenie práce školy, odpovedala značná časť respondentov kladne (81 %). Z rozhovorov a výsledkov dotazníkového zisťovania bolo možné konštatovať, že spolupráca členov ŽŠR a pedagogickej časti pri tvorbe interných školských predpisov prevažne nejavila známky efektivity. Aj napriek tomu plní škola pre **68** % respondentov ich očakávania a prevažná časť žiakov (95 %) sa v nej cíti bezpečne. Avšak pocit bezpečia nemali v škole **3** % žiakov a **2** % sa v dotazníku vyjadrili, že agresivita niektorých spolužiakov v nich vyvoláva niekedy strach.

Funkcia **koordinátora prevencie** bola ustanovená vo všetkých kontrolovaných školách. V niektorých sledovaných subjektoch koordinátori síce deklarovali realizáciu preventívnych činností, absentovali však následné analýzy a celkové vyhodnotenie vo vzťahu k efektivite realizovaných aktivít. Uvedené nedostatky mohli súvisieť s nedostatočným záujmom zo strany koordinátorov a pedagogických zamestnancov o **kontinuálne vzdelávanie** v oblasti prevencie šikanovania (absolvovali ho pedagógovia len **12** % škôl). Zaujímavým zistením bolo, že štvrtina respondentov z radov členov ŽŠR sa v dotazníku vyjadrila, že nevie, kto bol v škole určený ako koordinátor prevencie.

Najväčším nedostatkom pri ochrane žiakov pred sociálno-patologickými javmi bola absencia realizácie systematického a pravidelného monitoringu vo väčšine GYM. Monitorovanie zamerané na **prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov** a príznakov šikanovania realizovala menej ako polovica kontrolovaných škôl (**43** %). Ostatné školy využívali najmä neformálne pozorovanie správania sa žiakov, ktoré však nedokázalo vždy a včas odhaliť negatívne javy v správaní. Hoci z dostupných údajov vyplynulo, že so školským poriadkom boli oboznámení všetci žiaci, až **42** % z nich v dotazníku uviedlo, že nevie posúdiť, či školský poriadok rieši problematiku násilia a šikanovania. Toto zistenie vytvorilo predpoklad o **formálnom**, menej zmysluplnom a nekomplexnom **oboznamovaní** sa žiakov s vnútornou školskou smernicou.

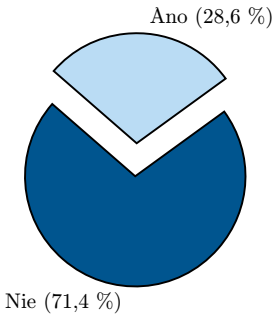
Graf 53 *Rieši školský poriadok problematiku šikanovania?*



Žiaci sa v dotazníku vyjadrili, že až **8** % z nich bolo **viackrát obeťou** šikanovania a spolu 31 % respondentov uviedlo, že boli raz alebo viackrát **svedkom šikanovania** niekoho iného. V žiackom dotazníku sa šikanovanie vyskytlo najčastejšie počas prestávky v triede, na chodbe, toalete, ale v mnohých prípadoch aj mimo školy. Respondenti uvádzali, že šikanovanie sa najviac prejavovalo nielen **verbálnymi útokmi** (ponižovaním, urážaním, zastrašovaním a nadávkami), ale aj **vyhrážaním sa** cez internet/mobilný telefón, prípadne **telesným napadnutím** (bitka, kopanie, týranie). Šikanovaní žiaci sa o tejto negatívnej skúsenosti zmienili najčastejšie svojim spolužiakom (14,8 %) alebo rodičom (10,7 %), no až v **9** % prípadov sa o tom nezdôverili nikomu. Pomerne nízka bola aj miera dôvery voči učiteľom, pretože sa im o probléme šikanovania zdôverilo len **8** % žiakov.

Žiaci GYM na základe odpovedí v dotazníku mali v škole prevažne pocit istoty a bezpečia, no zároveň boli vzájomné **vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi** na 71 % GYM negatívne ovplyvnené chýbajúcimi príležitosťami na diskusiu o názoroch jednotlivcov, ale aj chýbajúcou možnosťou ich participácie na činnosti školy. Zo zistení tiež vyplynulo, že síce časť učiteľov dovolila žiakom vyjadriť na hodine svoj názor, ale len menšia časť pedagógov bola ochotná o názoroch žiakov aj kontinuálne diskutovať. Tretina žiackych respondentov sa k možnostiam podieľať sa na zlepšení práce školy postavila kriticky, čo zároveň indikuje, že *záujem o participáciu na chode školy a pocit rovnoprávneho postavenia je pre nich síce dôležitou, no nie vždy dosiahnuteľnou súčasťou života v škole.*

Graf 54 *Vzájomný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi poskytoval pocit istoty a bezpečia*



Tabuľka 19 *Vytváranie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiaka*

Otázka z dotazníka	Rozhodne áno	Skôr áno	Skôr nie	Rozhodne nie	Neviem posúdiť
Moje učiteľky a moji učitelia mi umožňujú v škole vyjadriť svoj názor.	33 %	45 %	13 %	6 %	4 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch.	24 %	43 %	22 %	6 %	5 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy.	12 %	34 %	27 %	10 %	17 %
Prekáža mi prístup niektorého z učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky).	34 %	19 %	21 %	22 %	5 %

Tabuľka 20 *Podpora uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiaka*

Otázka z dotazníka	Rozhodne áno	Skôr áno	Skôr nie	Rozhodne nie	Neviem posúdiť
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.	30 %	52 %	10 %	1 %	7 %
Súčasťou vzdelávania sú aj projekty, v ktorých využívam poznatky z viacerých predmetov.	21 %	39 %	27 %	6 %	7 %
Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností.	19 %	42 %	22 %	6 %	9 %
Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky.	6 %	23 %	36 %	26 %	8 %
Moje učiteľky a moji učitelia hodnotia výsledky tak, že je jasné, čo môžem urobiť preto, aby som sa zlepšil/-a.	22 %	47 %	19 %	4 %	9 %
Vyučovanie je zaujímavé.	10 %	42 %	29 %	8 %	10 %

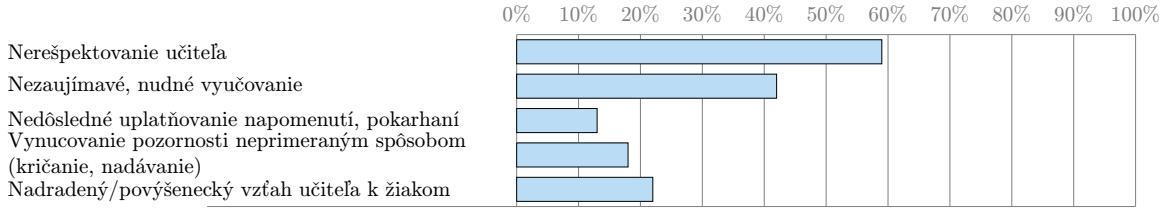
Na základe vyhodnotenia miery podpory uplatňovania **efektívnych stratégií učenia s**a z pohľadu žiakov možno konštatovať, že vyučovanie považovala za nezaujímavé viac ako tretina z nich (37 %). Z odpovedí možno ďalej usúdiť, že učitelia na **71** % GYM síce svojich žiakov viedli k efektívnym spôsobom učenia sa, ale prejavovali len **nízky záujem o osobnosť žiaka** a jeho záujmy.

Stredné odborné školy informácie týkajúce sa zaistenia BOZ žiakom, učiteľom a zákonným zástupcom žiakov poskytovali na rôznej úrovni. V školských poriadkoch boli obsiahnuté stanovené pravidlá dochádzky žiakov do školy, vrátane opatrení eliminujúcich ich neodôvodnenú absenciu na vyučovaní. Žiaci **11** SOŠ vymeškali celkovo **214 282** hodín, pričom **9 002** bolo neospravedlnených (4,2 %). **Negatívnym zistením** sa javil fakt, že **72** žiakov, ktorí plnili povinnú školskú dochádzku, vynechalo neospravedlnene viac ako 15 vyučovacích hodín. Školy o týchto žiakoch zaslali 21 oznámení orgánom štátnej správy a obci (29 %), pričom len v 4 prípadoch boli zo strany úradov spätne vyrozumení o riešení záškoláctva.

Najčastejším dôvodom neospravedlnenej absencie jednotlivcov podľa vedúcich PZ boli najmä neskoré príchody na vyučovanie, záškoláctvo, strata záujmu o štúdium daného odboru/školy a nepredkladanie ospravedlneniek. Prijaté opatrenia neboli vždy rovnako účinné – v niektorých prípadoch postačovali **pokarhania** triednym učiteľom (v 222 prípadoch – 6 %), prípadne riaditeľom školy (v 141 prípadoch – 4 %), v iných prípadoch bola účinnosť dosiahnutá až po znížení stupňa známky zo správania (**znížená známka** zo správania bola uložená 206 žiakom – 6 %). Vylúčení zo školy boli 7 žiaci a **23** žiaci boli vylúčení podmienečne. S efektivitou prijatých opatrení nebolo spokojných **27** % vedúcich PZ, a to aj napriek pravidelnej komunikácii so žiakmi a s ich zákonnými zástupcami.

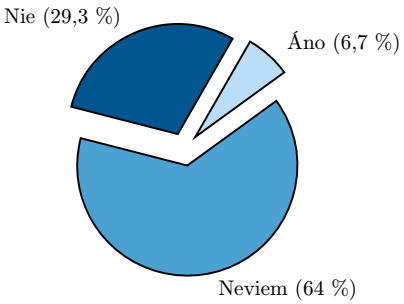
Za najčastejšie dôvody nevhodného správania spolužiakov považovali žiacki respondenti nedostatočný rešpekt voči učiteľom (59 %), nezaujímavé vyučovacie hodiny a nadradený/ povýšenecký vzťah k žiakom. Nespokojnosť so správaním spolužiakov počas vyučovania vyjadrilo **28** % členov ŽŠR, v čase konania podujatí mimo školy 7 % a počas prestávok **5** % respondentov. Viac ako polovica oslovených členov ŽŠR (72 %) vyjadrila súhlas s tým, aké spôsoby využili učitelia pri udržiavaní disciplíny v škole.

Graf 55 *Dôvody nevhodného správania sa žiakov v triede*



Žiacka školská rada nebola ustanovená v **1** škole, pričom v SOŠ, kde bola ustanovená, neboli jej pripomienky a námety zo strany vedúcich pedagogických zamestnancov vždy akceptované (27 %). Nedostatočná (potvrdená len **7** % respondentov) bola aj spolupráca členov ŽŠR a pedagógov pri riešení výchovných problémov v správaní sa žiakov. Ďalším negatívom bolo zistenie, že 39 % členov nevedelo, ktorý pedagogický zamestnanec bol určený ako koordinátor prevencie a 28 % respondentov sa vyjadrilo, že s ním nespolupracovali pri riešení problémov priamo súvisiacich so šikanovaním.

Graf 56 *Spolupráca členov ŽŠR spolu s učiteľmi pri riešení výchovných problémov žiakov*

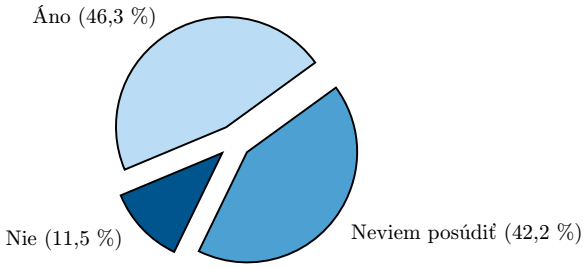


Funkcia **koordinátora prevencie** bola zriadená vo všetkých kontrolovaných školách, v 18 % z nich absolvovali **kontinuálne vzdelávanie** zamerané na oblasť prevencie šikanovania.

Systematický a pravidelný **monitoring** zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania realizovalo len 55 % škôl. Subjekty ho nevykonávali rovnako systematicky – niektoré ho síce realizovali, no analýzy z jeho vyhodnotenia aj s vypracovaním prijatých opatrení pri kontrole nepredložili. Vedúci PZ a koordinátori prevencie – v školách, ktoré monitoring nerealizovali – sa vyjadrili, že problémy súvisiace so šikanovaním sa vyskytovali ojedinele, preto ani nebolo potrebné sa zaoberať ich riešením pravidelne.

Vyjadrenia žiakov v dotazníkoch sa však odlišovali od tvrdení PZ. Zo zadaného dotazníka vyplynuli dve zásadné zistenia – **primárne**, že len **46** % žiakov potvrdilo riešenie problematiky násilia a šikanovania v školskom poriadku, a sekundárne, že 9 % respondentov bolo viackrát **obeťou šikanovania**. Svedkom šikanovania bolo (raz či viackrát) spolu 37 % respondentov. Najčastejšie sa šikanovanie vyskytlo počas prestávky (v triede, na chodbe, na toalete), ale aj mimo školy. K prejavom patrili prevažne **verbálna forma**, **telesné ataky** (bitka, kopanie, týranie) a nezanedbateľné bolo tiež **vyhrážanie sa** cez internet alebo mobilný telefón či poškodzovanie/ničenie vecí. Obete šikanovania sa najčastejšie s touto negatívnou skúsenosťou zdôverovali svojim spolužiakom (11,9 %), triednemu učiteľovi (10,4 %), rodičom (10,1 %) alebo priateľovi/priateľke (8,8 %), pričom pomerne vysoký podiel žiakov sa o tomto probléme nikomu nezdôveril (13,1 %). V zadanom dotazníku zároveň **30** % žiakov konštatovalo, že škola neplní ich očakávania a dokonca v niektorých prípadoch aj pripustili možnosť prestupu na inú školu, čo môže súvisieť aj s tým, že **každý siedmy** žiak v SOŠ sa necítil bezpečne.

Graf 57 *Rieši školský poriadok problematiku šikanovania?*



V oblasti **zisťovania vzťahov** v škole bola takmer polovica respondentov nespokojná s možnosťou vyjadrovať svoj názor počas vyučovania. Z pohľadu celkového vyhodnotenia vybranej skupiny položiek v dotazníku o vzťahoch možno konštatovať, že v **91** % SOŠ boli vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi negatívne ovplyvnené tým, že pedagógovia

žiakom *v nedostatočnej miere umožňovali vyjadrovať v škole svoje názory a v nízkej miere im umožňovali aj diskutovať o nich.* Negatívne ovplyvnené boli tiež prístupom učiteľov k nim a v neposlednom rade aj **chýbajúcou možnosťou participovať** na rozhodnutiach, ktoré by zlepšovali prácu školy.

Tabuľka 21 *Vytváranie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi z pohľadu žiaka*

Otázka z dotazníka	Rozhodne áno	Skôr áno	Skôr nie	Rozhodne nie	Neviem posúdiť
Moje učiteľky a moji učitelia mi umožňujú v škole vyjadriť svoj názor.	26%	39%	20%	10%	5%
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch.	17%	39%	25%	11%	8%
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy.	11%	28%	27%	13%	21%
Prekáža mi prístup niektorého z učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky).	35%	18%	20%	22%	5%

V ďalšej skupine položiek v dotazníku zameranom na zisťovanie vzťahov v škole možno na základe odpovedí respondentov konštatovať, že učitelia len v **9** % SOŠ u žiakov podporovali uplatňovanie **efektívnych stratégií učenia sa** a pristupovali k nim podľa ich schopností. Vyučovacie hodiny boli pre žiakov neatraktívne, učitelia prejavili len nízky záujem o osobnosť žiaka a jeho záujmy.

Tabuľka 22 *Podpora uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiaka*

Otázka z dotazníka	Rozhodne áno	Skôr áno	Skôr nie	Rozhodne nie	Neviem posúdiť
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.	22 %	49 %	13 %	4 %	13 %
Súčasťou vzdelávania sú aj projekty, v ktorých využívam poznatky z viacerých predmetov.	25 %	42 %	21 %	6 %	6 %
Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností.	27 %	36 %	19 %	9 %	9 %
Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky.	5 %	22 %	33 %	32 %	8 %
Moje učiteľky a moji učitelia hodnotia výsledky tak, že je jasné, čo môžem urobiť preto, aby som sa zlepšil/-a.	25 %	42 %	16 %	5 %	12 %
Vyučovanie je zaujímavé.	9 %	34 %	33 %	12 %	12 %

7.5 Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov základných škôl a stredných škôl

Za menej úspešného žiaka (vo vzdelávaní) bol pri inšpekciách považovaný žiak, ktorého vzdelávacie výsledky nevytvárali predpoklad na úspešné zvládnutie obsahu vzdelávania, resp. nedosahoval učebné výsledky primerané svojim schopnostným a osobnostným predpokladom. ŠŠI skúmala vplyv faktorov na menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, za tieto činitele považovala externé faktory (rodinné prostredie a škola) a interné faktory (súvisiace s osobnosťou žiaka).

Úloha sa uskutočnila v **86** ***základných školách*** v rámci komplexných inšpekcií. Analyzovali sa uplatňované vnútorné systémy kontroly a hodnotenia žiakov, počty menej úspešných žiakov, príčiny ich neúspechu a opatrenia zamerané na ich podporu zo strany škôl. Menej úspešných žiakov evidovalo **72** ZŠ, z nich **13** škôl vzdelávalo žiakov z MRK a **19** vzdelávalo žiakov zo SZP. Menej úspešných žiakov neevidovalo 14 subjektov.

Pre elimináciu neúspechu žiakov vo vzdelávaní bol dôležitý funkčný **vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov**, ktorý malo vypracovaný ako súčasť ŠkVP alebo rozpracovaný ako samostatný interný predpis 71 % ZŠ. Vychádzali z *Metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu* žiakov ZŠ, obsahovali spôsoby, formy, postupy a kritériá hodnotenia. Niektoré školy uvádzali špecifiká hodnotenia i v učebných osnovách konkrétnych vyučovacích predmetov. Úroveň rozpracovania systému kontroly a hodnotenia žiakov bola rozdielna. Nedostatkom v niektorých ZŠ bolo jeho vyhotovenie bez dôrazu na analýzu výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov a bez zacielenia na sledovanie a podporu menej úspešných žiakov. Nižšia pozornosť sa venovala stanoveniu kritérií a postupov praktických písomností, ktoré boli podkladom hodnotenia výkonov žiakov. Chýbalo nastavenie spôsobu hodnotenia používaním rovnakej stupnice percentuálnej úspešnosti pri písomných prácach žiakov na oboch stupňoch. Nedostatky sa v niektorých ZŠ prejavili v absencii kritérií hodnotenia žiakov so ŠVVP na oboch stupňoch vzdelávania, resp. v nedodržaní stanovených kritérií alebo v nedodržaní odporúčaní poradenských zariadení pri ich stanovení. Táto skutočnosť sa prejavila aj počas priameho pozorovania vyučovacích hodín, na ktorých učitelia nerešpektovali rozdielne individuálne vzdelávacie potreby žiakov so ŠVVP (na prvom stupni na 22 % a na druhom stupni na 31 % vyučovacích hodín).

Nie vždy boli zákonným zástupcom informácie o výchovno-vzdelávacích problémoch žiakov poskytnuté v dostatočnom časovom predstihu a v celom rozsahu tak, aby včas stačili účinne zasiahnuť. V prípade mimoriadneho zhoršenia prospechu žiaka boli preukázateľne informovaní priamo riaditeľom školy.

Až v **41** % sledovaných škôl absentovala plánovaná kontrolná činnosť vedúcich PZ s následnou analýzou jej výsledkov. Nedostatočným bolo prijímanie opatrení k zisteným nedostatkom (až v 73 % ZŠ) s minimálnou kontrolou ich akceptovania/plnenia (len v 17 % škôl). Nedostatočná plánovaná kontrolná činnosť sa negatívne prejavila v **30** % subjektov nízkou participáciou metodických orgánov na hlbšej analýze výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov a následne na stanovení konkrétnych efektívnych nástrojov na znižovanie školského neúspechu jednotlivcov. Zistenie bolo v protiklade s vyjadrením **81** % vedúcich PZ, že sa príčinami vzdelávacích neúspechov jednotlivcov zaoberajú metodické orgány školy.

Riaditelia škôl s vyšším počtom žiakov pochádzajúcich z MRK a zo SZP v rozhovore upozornili na problémy so zabezpečovaním výchovno-vzdelávacieho procesu PZ spĺňajúcimi kvalifikačné a odborné predpoklady. Zaistenie odbornosti vyučovania v ZŠ vzdelávajúcich žiakov pochádzajúcich z MRK bolo zabezpečené na úrovni **75** %, v školách evidujúcich žiakov zo SZP na úrovni **84** % a v ostatných subjektoch na úrovni **85** %. Žiaci pochádzajúci z málo podnetného prostredia museli prekonávať komunikačnú bariéru a z tohto dôvodu riaditelia škôl navyšovali v UP (prevažne na prvom stupni) najmä hodiny SJL/SJSL a tiež hodiny VYV, aby rozvíjali ich grafomotorické zručnosti. Vlastné ciele výchovy a vzdelávania boli v niektorých subjektoch neadekvátne, zameriavali sa prevažne na získanie komunikačných kompetencií žiakov v štátnom i CUJ, na uplatňovanie IKT v praxi, na rozvíjanie matematickej a prírodovednej gramotnosti. Takto definované ciele neboli reálne vzhľadom na pomerne vysoký počet žiakov z MRK, ktorí neabsolvovali predprimárne vzdelávanie a neovládali spisovný jazyk. Uvedené ZŠ vykazovali vysoký počet menej úspešných žiakov.

Podľa zistení ŠŠI mohla byť príčinou menšej úspešnosti žiakov aj nižšia didaktická pripravenosť učiteľov. Riaditelia škôl v rozhovore uviedli, že prijali opatrenia súvisiace s ďalším vzdelávaním PZ zameraným na oblasť prevencie školského neúspechu žiakov. Tvrdenia neboli v súlade s vyjadreniami PZ, ktorí potvrdili účasť na internom vzdelávaní len v 42 % sledovaných ZŠ. Na externom vzdelávaní k danej problematike označilo účasť len 11 % učiteľov zo všetkých kontrolovaných subjektov. O ponuke takýchto vzdelávacích programov nemalo vedomosť až 37 % učiteľov. K účasti na vzdelávacích aktivitách ich motivovala potreba naučiť sa porozumieť žiakom, ale aj rodičom, ktorí v dôsledku rodinného, kultúrneho a spoločenského postavenia nevnímajú vzdelávanie ako prioritu, ďalej potreba odborného rastu a finančné ohodnotenie.

Príčiny neprospievania žiakov na prvom a druhom stupni ZŠ uvádzané vedúcimi PZ boli podmienené najmä žiakovou osobnosťou a rodinným prostredím. Príčiny neprospievania žiakov podmienené školou boli najčastejšie z pohľadu riaditeľov škôl menej výrazné ako príčiny neprospievania podmienené žiakovou osobnosťou a jeho rodinným prostredím.

Menej úspešní žiaci na prvom stupni ZŠ a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

V 86 kontrolovaných školách na prvom stupni v školskom roku 2016/2017 bolo evidovaných 32 žiakov neprospievajúcich z 1 predmetu (0,4 %), **83** z 2 predmetov (0,9 %) a **228 žiakov**, ktorí opakovali príslušný ročník (2,5 %). **Komisionálne skúšky** boli povolené **21** žiakom. Úspešne skúšku vykonalo **7** žiakov a **9** sa jej nezúčastnili. Počet žiakov, ktorí *jedenkrát opakovali niektorý z ročníkov prvého stupňa*, bolo 397 (4,3 %), *viackrát jeden alebo viac ročníkov prvého stupňa* opakovalo **263** žiakov (2,9 %). V niektorých subjektoch riaditelia škôl neumožnili menej úspešným žiakom neprospievajúcim z jedného alebo dvoch predmetov, prevažne na prvom stupni, vykonať komisionálnu skúšku. Žiaci boli menej úspešní najmä v predmetoch MAT, SJL, ANJ, PDA a VLA.

Vedúci PZ prijímali **opatrenia na zlepšenie** vzdelávacích výsledkov žiakov. Väčšina škôl (76 %) deklarovala využívanie *individuálneho prístupu*, čo ale nepotvrdili výsledky priameho pozorovania na vyučovacích hodinách. Zvolené pedagogické stratégie a prístupy boli málo účinné. Učitelia diferencovali úlohy a činnosti s ohľadom na rozdielne vzdelávacie schopnosti, zručnosti žiakov a ich učebné štýly iba na **41** % sledovaných hodín. Absentovalo tiež využívanie inovatívnych metód, foriem práce a využívanie

moderných učebných pomôcok. Rovnako menej často (len na 49 % vyučovacích hodín) učitelia podporovali vzájomnú komunikáciu žiakov a spoluprácu. Občianske a sociálne kompetencie žiakov neboli systematicky rozvíjané. K ďalším často uplatňovaným opatreniam na eliminovanie školského neúspechu žiakov podľa riaditeľov škôl patrili *doučovanie v popoludňajších hodinách, stretnutia a komunikácia so zákonnými zástupcami žiakov, ale aj motivácia žiakov k práci v záujmových útvaroch a ich zapájanie do kultúrnych podujatí*, čím im umožnili zažiť pocit úspechu. Vedúci PZ považovali prijaté opatrenia za postačujúce a počet menej úspešných žiakov za primeraný. Medzi dôvodmi nižšej efektivity zvolených opatrení uvádzali nezáujem zákonných zástupcov o výsledky žiakov, nedostatočné analyzovanie vzdelávacích neúspechov jednotlivých žiakov.

Čiastočne účinným opatrením na prvom stupni bolo vzdelávanie žiakov **v nultom ročníku**, čím sa korigovali nedostatočné sociálne a kultúrne podmienky, v ktorých žiaci vyrastali. Vytvorili sa predpoklady na osvojenie základných sebaobslužných a hygienických návykov a získanie komunikačných či grafomotorických zručností potrebných pre úspešné zvládnutie 1. ročníka, ale nie všetci žiaci pokračovali vo vzdelávaní v bežnej triede 1. ročníka bez integrácie. Rovnako efektívne sa javilo aplikovanie **celodenného systému starostlivosti** o žiakov 1. a 2. ročníka a celodennej výchovnej starostlivosti, ktoré malo pozitívny dosah na zabezpečenie zmysluplného trávenia voľného času, pomoc slaboprospievajúcim žiakom pri domácej príprave na vyučovanie. Avšak uvedený systém celodennej starostlivosti využilo len 7 % kontrolovaných subjektov. Predpokladom na zlepšovanie vzdelávacích výsledkov (aj slabších žiakov) bolo uplatňovanie i**novatívnych vyučovacích metód** a tréningového programu na podporu motorických zručností a pozornosti žiakov prvého stupňa vo výchovno-vzdelávacom procese. Počas priameho pozorovania vyučovacieho procesu bolo zaznamenané ich menej časté využívanie. Efektívnym nástrojom na zvyšovanie úspešnosti učenia sa žiakov sa javilo vytváranie funkčných **inkluzívnych odborných tímov** (zložených z pedagogických a odborných zamestnancov, asistentov učiteľov/vychovávateľov...) v školách. Túto možnosť využívali riaditelia škôl len v malej miere (8 %).

Menej úspešní žiaci na druhom stupni ZŠ a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

V kontrolovaných školách na druhom stupni v školskom roku 2016/2017 bolo evidovaných **142** žiakov neprospievajúcich z 1 predmetu (1,6 %), **133** z 2 predmetov (1,5 %) a **222 žiakov**, ktorí opakovali príslušný ročník (2,5 %). Menej úspešní boli v predmetoch MAT, CUJ, SJL, FYZ a CHE. **Komisionálne skúšky** riaditelia škôl povolili **176** žiakom. Úspešne ich vykonalo **129** žiakov (1,5 %) a 18 sa komisionálnej skúšky nezúčastnili. Počet žiakov, ktorí *jedenkrát opakovali niektorý z ročníkov druhého stupňa*, bol **322** (3,7 %), *viackrát jeden* alebo *viac ročníkov druhého stupňa* opakovalo **154** (1,8 %) a povinnú školskú dochádzku ukončilo v nižšom ako v 9. ročníku **129** žiakov (1,5 %).

V rámci **opatrení na podporu menej úspešných žiakov** subjekty uvádzali realizáciu *individuálneho prístupu, rozhovory vyučujúcich so žiakmi a s ich zákonnými zástupcami, výchovnými poradcami a doučovanie.* Aj napriek tomu, že väčšina škôl deklarovala najčastejšie uplatňovanie individuálneho prístupu, nepotvrdili to výsledky priameho pozorovania na vyučovacích hodinách. Preukázalo sa, že zadávanie diferencovaných úloh a činností s ohľadom na rozdielne vzdelávacie schopnosti a zručnosti žiakov a ich učebné štýly učiteľmi na druhom stupni bolo zaznamenané len na 39 % sledovaných hodín.

Ďalšie zistenia na základe priameho pozorovania vyučovacieho procesu potvrdili, že až na 53 % vyučovacích hodín učitelia nevyužívali kooperatívne formy práce. Systematické rozvíjanie občianskych a sociálnych kompetencií žiakov absentovalo. Rovnakým nedostatkom ako na prvom stupni sa javilo nevyužívanie inovatívnych metód, foriem práce v edukácii.

Účinným opatrením na druhom stupni pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov a záškoláctva žiakov bolo realizovanie projektov **celodenného výchovného a vzdelávacieho programu** a zabezpečenie **dopravy** z bydliska do školy školským dopravným prostriedkom. Efektívnym opatrením sa javilo využívanie pomoci **sociálneho pedagóga**, ktorý sledoval problémové rodiny, dochádzku žiakov do školy a bol nápomocný pri riešení problémov. Školy často kontaktovali zákonných zástupcov a v spolupráci s nimi sa snažili riešiť problémy (čo potvrdila ďalšia dokumentácia výchovných poradcov a triednych učiteľov), často neúspešne. V prípade potreby spolupracovali s **odbornými zamestnancami** poradenských zariadení a inými inštitúciami. Účinným nástrojom na zvyšovanie úspešnosti učenia sa žiakov na druhom stupni sa rovnako ako na prvom stupni javilo vytváranie funkčných **inkluzívnych odborných tímov** v školách. Ich počet nebol postačujúci aj z dôvodu nezabezpečenia optimálneho počtu odborných zamestnancov v kontrolovaných subjektoch (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa, logopéd, školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg a psychológ).

V rámci **systémového vzdelávania** jedna škola bola zapojená do projektu *V základnej škole úspešnejší – Zvyšovanie inkluzívnosti vzdelávania v ZŠ*, čo sa pozitívne prejavilo v edukácii (súčasťou zapojenia sa do projektu bolo, že subjekt získal možnosť zamestnať vyšší počet asistentov učiteľa a špeciálnych pedagógov).

Napriek vyjadreniam vedúcich PZ, že prijaté a zrealizované opatrenia na podporu menej úspešných žiakov boli dostatočné, ŠŠI na základe zistení konštatovala ich nízku účinnosť, s nedostatočným efektom vo vzdelávacích výsledkoch žiakov, najmä žiakov zo SZP a z MRK.

Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu

Riaditelia škôl vytvárali a zabezpečovali rôzne podmienky pre začlenenie žiakov zo SZP, z MRK a žiakov so ZZ do komunity triedy, do procesu vzdelávania a na zabezpečenie rovného prístupu s cieľom eliminovať školský neúspech žiakov. Na výchove a vzdelávaní menej úspešných žiakov sa v niektorých školách popri učiteľoch podieľali aj školskí špeciálni pedagógovia, školskí sociálni pedagógovia, asistenti učiteľa, ojedinele logopéd.

V kontrolovaných ZŠ sa vzdelávalo **1 848** žiakov zo **SZP** (z nich menej úspešných žiakov bolo **34 %**) a **3 006** žiakov z **MRK** (z ktorých veľká časť spadala i do skupiny žiakov zo SZP), z nich menej úspešných bolo **25 %**. Žiaci z MRK mali problémy s vyjadrovaním, museli prekonávať jazykovú bariéru, niektorí neovládali ani slovenský, resp. maďarský jazyk. V rozhovore s riaditeľmi škôl za najčastejšie dôvody výchovno-vzdelávacích problémov žiakov zo SZP a z MRK boli označené *problémy v jazykovej oblasti a slabé vzdelávacie výsledky podmienené málo podnetným rodinným prostredím. Žiaci neprejavovali záujem o vzdelávanie, nemali podporu zo strany zákonných zástupcov, možnosti ich ďalšieho napredovania boli limitované ich predispozíciami, niektorí prejavovali nižšiu úroveň intelektových schopností.* V prípade nepriaznivých sociálnych podmienok a existenčných problémov neúplných rodín niektorí žiaci pracovali a starali sa o zabezpečenie finančných zdrojov. Podľa vyjadrení riaditeľov PZ cieľavedome podporovali sociálne vzťahy v triedach rôznymi aktivitami. Pokrytím finančných nákladov z projektov umožňovali účasť žiakov

na výletoch, exkurziách. Vzájomné nepochopenie sa medzi učiteľmi a žiakmi v niektorých prípadoch vyplývalo z jazykovej bariéry. V menšej miere školy riešili zlé vzťahy tejto skupiny žiakov so spolužiakmi a s učiteľmi aj v spolupráci s výchovnými poradcami, v prípade potreby aj s pomocou zamestnancov poradenských zariadení, s Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny a s Policajným zborom SR. Neabsolvovanie predškolskej prípravy malo negatívny vplyv na výsledky žiakov v primárnom vzdelávaní.

Príčiny školského neúspechu **169** žiakov z celkového počtu **1 277** evidovaných žiakov so **ZZ** boli porovnateľné s ostatnými sledovanými skupinami a taktiež zväčša zapríčinené ich zdravotným stavom. Vyžadovali uplatňovanie špecifických metód, postupov a foriem edukácie. Riaditelia škôl považovali za určujúci faktor spôsobujúci ich školský neúspech tiež rodinné prostredie. Subjekty vzdelávali aj **62** detí cudzincov (vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom), z ktorých boli **2** menej úspešní žiaci.

Vedúci PZ uviedli najčastejšie realizované **opatrenia** na zabezpečenie rovného prístupu a začlenenia žiakov pochádzajúcich z MRK, zo SZP, žiakov so ZZ a detí cudzincov (vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom) do edukačného procesu – *sústavné diagnostické pozorovania žiakov triednym učiteľom, komunikáciu so zákonnými zástupcami žiakov, doučovanie a individuálny prístup.* Vzhľadom na vysoký počet menej úspešných žiakov z MRK (25 %), zo SZP (34 %) a žiakov so ZZ (13 %) boli uvedené opatrenia neúčinné.

Účinná sa javila spolupráca vyučujúcich s **asistentmi učiteľa** (ovládajúcich rómsky jazyk). Spolu sa podieľali na cieľavedomom budovaní **sociálnych vzťahov**, eliminovali prejavy intolerantného správania sa a jazykovú bariéru, podporovali osvojovanie **multikultúrnych kompetencií** všetkých žiakov, uplatňovali motivačné hodnotenie. Príkladom dobrej praxe v starostlivosti o menej úspešných žiakov boli ZŠ poskytujúce c**elodenný výchovný systém.** Učiteľom, zákonným zástupcom žiakov poskytovali odbornú pomoc **školský psychológ** a **sociálny pracovník**, ktorí pravidelne sledovali sociálnu situáciu v rodine a účinne im pomáhali pri riešení problémov. Pozitíva boli zaznamenané aj v inom subjekte, kde aktívna spolupráca triednych učiteľov s dlhoročným **rómskym koordinátorom** viedla k celkovému zníženiu počtu menej úspešných žiakov. Pre skvalitnenie vyučovacieho procesu žiakov z MRK a z dôvodu odstraňovania bariér boli školy zapojené do programu *Teach for Slovakia*, s pozitívnym dosahom na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov.

Zvýšiť spoluprácu so zákonnými zástupcami žiakov sa školám, ktoré evidovali menej úspešných žiakov, darilo iba ojedinele. Jedna zo ZŠ s cieľom zabezpečiť účinnú spoluprácu so zákonnými zástupcami žiakov využívala **netradičné formy** triednych aktívov – podnecovala rodičov k zapojeniu sa do zlepšenia vzdelávacích výsledkov žiakov.

V niektorých školách pri výchove a vzdelávaní integrovaných žiakov nerešpektovali odporúčania poradenských zariadení, napriek tomu subjekty deklarovali individuálny prístup k nim. Nedostatkom bola aj nižšia odborná pripravenosť časti PZ zvládať individuálne vzdelávacie potreby jednotlivcov, pracovať s takýmito žiakmi a vhodným spôsobom im napomáhať vo vzdelávaní. Táto skutočnosť bola v rozpore s vyjadrením až 76 % riaditeľov, ktorí uvádzali, že PZ sú dostatočne odborne spôsobilí na zvládnutie individuálnych potrieb jednotlivcov (žiakov zo SZP, z MRK, so ZZ a detí cudzincov) v edukácii. Ojedinele sa vyskytlo vyčleňovanie žiakov so ZZ z kolektívu, čo súviselo so sociálnymi vzťahmi v triede. V**zdelávanie pedagógov** v tejto oblasti sa potvrdilo ako **nedostatočné**.

K **najúčinnejším opatreniam** patrili zriadenie *nultého ročníka, sústavné diagnostické pozorovanie, uplatňovanie inovatívnych vyučovacích metód a tréningového programu na podporu motorických zručností a pozornosti žiakov, aplikovanie celodenného systému starostlivosti o žiakov a celodennej výchovnej starostlivosti, zavedenie inštitútu asistenta učiteľa/vychovávateľa, aktívna práca funkčných inkluzívnych odborných tímov, zapájanie žiakov do mimoškolských aktivít, vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti školského neúspechu žiakov a vzdelávanie zamerané na podporu rovného prístupu žiakov k vzdelávaniu.*

Úloha sa sledovala aj v **11 *stredných odborných školách***. Samostatný **vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov** nemalo vypracovaný **8** škôl, mali ho rozpracovaný len všeobecne v príslušných ŠkVP, v ktorých absentovali vlastné spôsoby, formy a kritériá hodnotenia a klasifikácie žiakov. Na základe analýzy možno konštatovať, že v niektorých školách bol vypracovaný nekomplexne (len pre jednotlivé predmety a v rôznom rozsahu), nesystémovo (bol súčasťou viacerých dokumentov – UO, školský poriadok) a neobjektívne (chýbajúce zjednocujúce kritériá na hodnotenie všetkých predmetov alebo skupiny predmetov). Z celkového počtu len **3** školy disponovali vlastným vnútorným systémom kontroly a hodnotenia žiakov so stanovenými spôsobmi, postupmi a nástrojmi hodnotenia, a rovnako tak špecifickými kritériami hodnotenia v každom predmete. O výchovno-vzdelávacích výsledkoch žiakov boli ich zákonní zástupcovia (najmä v nižších ročníkoch) preukázateľne informovaní.

Menej úspešní žiaci 1. ročníka a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

V školskom roku 2016/2017 bolo do 1. ročníka kontrolovaných SOŠ prijatých celkovo **932** žiakov (z nich 844 v študijnom odbore a 88 v učebnom odbore), podiel menej úspešných žiakov tvoril **8,16** % z celkového stavu. V študijných odboroch bol počet menej úspešných žiakov **58**, čo je 6,8 % z celkového počtu žiakov v študijných odboroch a v učebných odboroch bolo **18** žiakov menej úspešných, 20 % z celkového počtu žiakov v učebných odboroch. V študijných odboroch bola povolená komisionálna skúška **37** žiakom, z nich ju vykonalo úspešne **24** žiakov a v učebných odboroch bola povolená **9** žiakom, z ktorých ju úspešne vykonalo **7** žiakov. Zo súhrnného počtu žiakov, ktorým bola povolená komisionálna skúška, ju úspešne nevykonalo **7** žiakov, ktorí následne ukončili štúdium (v 6 prípadoch v študijnom odbore a v 1 prípade v učebnom odbore). Opakovať 1. ročník požiadalo **12** zákonných zástupcov žiakov študijných odborov a **1** zákonný zástupca žiaka učebného odboru.

Len v **5** školách boli príčiny neúspechu analyzované na zasadnutiach pedagogickej rady a predmetových komisií, prípadne individuálnych stretnutiach so žiakmi a ich zákonnými zástupcami za prítomnosti výchovnej poradkyne. V školách zapojených do SDV boli príčiny neúspechu navyše analyzované v spolupráci s príslušnými inštruktormi. Zistenia v kontrolovaných školách poukázali na formálnosť procesov, v ktorých sa jednotlivé orgány školy zaoberali problémom menej úspešných žiakov. Analýzy príčin boli realizované len vo všeobecnej rovine a v mnohých prípadoch bez následného a účinného nastavenia konkrétnych opatrení. V mnohých školách absentovala spolupráca s poradenským zariadením pri riešení problematiky menej úspešných žiakov. Za problematickú možno považovať aj komunikáciu so zákonnými zástupcami – nemala preventívny charakter, pretože zákonní zástupcovia žiakov boli vyzvaní až v čase, keď už bolo veľmi náročné podporiť žiaka (uplatnením efektívnejších postupov) pri zvládnutí problematického učiva. Podľa vyjadrení **1** riaditeľa školy bol počet menej úspešných žiakov v 1. ročníku

vo vzťahu k celkovému počtu prijatých žiakov do 1. ročníka vysoký, za primeraný ho považovali **3** riaditelia a **5** riaditelia škôl ho považovali za nízky. Žiaci 1. ročníkov SOŠ neprospievali prevažne zo všeobecno-vzdelávacích predmetov (54,6 %) a v nižšom rozsahu z odborných predmetov (27,3 %).

Príčiny neprospievania žiakov 1. ročníkov uvádzané riaditeľmi boli podmienené:

» **osobnosťou žiaka –** nesprávny postoj k učeniu sa, nepravidelná dochádzka do školy, nevhodný výber študijného/učebného odboru, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, problémové správanie žiaka,

» **rodinným prostredím –** narušená rodinná štruktúra, nezáujem zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky, nevyhovujúce materiálne podmienky rodiny a jej kultúrny formát determinovaný úrovňou vzdelania zákonných zástupcov a ich postojmi k významu vzdelania,

» **školou –** ťažkosti súvisiace s prechodom medzi základnou a strednou školou, nové vyššie požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov, nevhodný spôsob vysvetlenia učiva, nevhodný výber typu strednej školy alebo príslušného odboru, skladba triedy s veľkými rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov.

Zistenia poukázali na skutočnosť, že medzi školami a zákonnými zástupcami chýbala permanentná spolupráca pri riešení vzdelávacích problémov v priebehu celého školského roka. Bilaterálne sa tieto problémy zvyčajne riešili len na konci klasifikačného obdobia, čo možno považovať za neefektívne riešenie.

Značný podiel na tomto probléme mali aj samotné školy, pretože sa dostatočne nepodieľali na adaptačných procesoch svojich žiakov a nepomohli tak žiakom pri eliminácii týchto príčin.

Niektoré školy, v dôsledku podpory zníženia počtu menej úspešných žiakov v 1. ročníku, realizovali v zmysle vypracovaného plánu opatrenia, ktoré mali napomôcť týmto žiakom v dosahovaní lepších vzdelávacích výsledkov. Medzi najčastejšie opatrenia patrilo doučovanie. Z ďalších opatrení šlo o individuálny prístup učiteľov k žiakom nielen v čase vyučovania, ale aj počas konzultačných hodín. Zo zistení tiež vyplynulo, že počet menej úspešných žiakov bol niektorými školami umelo znižovaný pomocou „opatrení", ktoré mali charakter skúšok na „doklasifikovanie" žiakov (v čase uzatvárania klasifikačného obdobia), no neboli v súlade s platnou legislatívou. Zefektívniť podporný proces menej úspešných žiakov malo aj sústavné diagnostické pozorovanie kvôli správnemu nastaveniu pedagogického pôsobenia na neprospievajúcich žiakov či komunikácia s ich zákonnými zástupcami. K dosiahnutiu lepších výsledkov bola na niektorých školách aplikovaná aj stimulácia cez finančnú podporu žiakov v systéme duálneho vzdelávania alebo prostredníctvom nastaveného systému motivačných štipendií. Z rozhovorov s riaditeľmi škôl vyplynulo, že viac ako polovica z nich považovala prijaté opatrenia za dostatočné (63,6 %).

Menej úspešní žiaci vo vyšších ročníkoch a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

Z celkového počtu **2 562** žiakov 2. – 4. ročníka (2 394 v študijných odboroch a 168 v učebných odboroch) patrilo k menej úspešným vo vzdelávaní celkovo **188** (7,3 %), z toho 166 v študijných odboroch, čo predstavuje 6,9 % z celkového počtu žiakov v študijných odboroch a 22 v učebných odboroch, čo je 13 % z celkového počtu žiakov v učebných

odboroch. Menej úspešných aj v niektorom z nižších ročníkov štúdia bolo **29** žiakov (1,1 %), z nich 25 v študijných odboroch a 4 v učebných odboroch. Z uvedených údajov vyplynulo, že vyššie pomerné zastúpenie menej úspešných žiakov bolo v učebných odboroch. **Komisionálne skúšky** boli celkovo povolené **117** žiakom vyšších ročníkov (4,6 %), z nich ich úspešne vykonalo **62** žiakov (53 %). Na komisionálnych skúškach bolo neúspešných **13** žiakov (11,1 %), ktorí spolu s ďalšími **18** žiakmi (15,4 %) nezúčastnenými na komisionálnych skúškach ukončili štúdium. Rovnako ukončilo štúdium ďalších **15** žiakov, ktorým nebolo povolené realizovať komisionálne skúšky. Z dôvodu školského neúspechu zanechalo štúdium celkovo **54** žiakov (2,1 %), z nich **23** žiakov ukončilo štúdium z daného dôvodu dobrovoľne ešte v priebehu školského roka. Maturitnú skúšku nevykonalo úspešne **8** žiakov, z nich **2** neprospievali aj v nižších ročníkoch.

Za príčiny neúspechu žiakov vo vyšších ročníkoch považovali riaditelia SOŠ prevažne tie isté faktory ako u žiakov 1. ročníkov, pridali sa k nim aj možnosti ekonomického osamostatnenia žiakov od rodiny (platená práca na brigádach) a s tým súvisiace zanedbávanie školských povinností. Hoci väčšina kontrolovaných škôl mala vypracovaný systém kontroly a hodnotenia žiakov, jeho účinnosť bola v porovnaní s uplatňovaním opatrení skôr vo formálnej rovine. Takto vypracované vnútorné systémy kontroly neriešili problémy komplexne a efektívne. Školám **chýbala sebareflexia** pri uvedomení si skutočnosti, že motivácia k lepším výsledkom žiakov je úzko spätá s kvalitnejšou prácou pedagógov vo výchovno-vzdelávacom procese. Práve túto situáciu by mohlo čiastočne riešiť vzdelávanie pedagogických zamestnancov v danej problematike. Do vzdelávania však bolo zapojených len 5 škôl.

Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu

V kontrolovaných SOŠ sa vzdelávalo celkovo **164** zdravotne znevýhodnených žiakov (6,4 %), z nich bolo **11** menej úspešných. Ako najčastejšiu príčinu školského neúspechu uviedli riaditelia nevhodný výber typu školy/odboru, ale aj vzťahy so spolužiakmi či učiteľmi. Školy síce deklarovali prijatie opatrení na podporu menej úspešných žiakov so ŠVVP, no na základe zistení z hospitovaných hodín bolo možné konštatovať, že na väčšine vyučovacích hodín neboli zohľadnené individuálne potreby jednotlivcov a to mohlo byť zároveň jednou z kľúčových príčin školského neúspechu týchto žiakov.

Z celkového počtu žiakov bolo **12** z **MRK**, z nich **3** boli vo vzdelávaní menej úspešní. Podľa riaditeľov škôl patrili medzi najčastejšie dôvody ich neúspechu nedostatočné študijné výsledky ako dôsledok nesprávneho postoja k učeniu sa a zvýšená absencia na vyučovaní a na odbornom výcviku.

Školy deklarovali, že pri eliminácii príčin školského neúspechu uplatnili podporu individuálneho prístupu, komunikáciu so zákonnými zástupcami žiakov, doučovanie a iné prostriedky ako napr. umožnenie ubytovania sa v školskom internáte. Osobnostný charakter žiakov z MRK sa snažili podporiť ich sebarealizáciou prostredníctvom dobrovoľníckych a záujmových aktivít. Na vylúčenie všetkých prejavov intolerantného správania sa žiakov poskytovala 1 škola bezplatne školskú rovnošatu, pracovné oblečenie a pracovné pomôcky.

Zatiaľ čo riaditelia škôl (ZŠ aj SOŠ) videli príčiny neúspechu jednotlivcov vo vzdelávaní vo faktoroch, ktoré nesúviseli so samotnou činnosťou školy, ŠŠI zistila, že škola nevyužíva všetky možnosti na zvyšovanie školskej úspešnosti tejto skupiny žiakov. V niektorých prípadoch sa pasívny prístup PZ, vedenia škôl stáva práve faktorom, ktorý mieru neúspechu žiakov nielenže

neznižuje, ale, naopak, k nej prispieva (chýbajúca motivácia, izolovanosť sveta učiteľov od sveta žiakov, neuplatňovanie základnej pedagogickej diagnostiky, chýbajúce komplexné stratégie na prekonávanie školského neúspechu).

7.6 Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov v oblasti čitateľskej gramotnosti v základných a stredných školách

Školskí inšpektori vykonali v školskom roku **2016/2017** tematickú inšpekciu v **227** ***základných školách*** v SR s cieľom monitorovať úroveň dosiahnutých kompetencií žiakov 9. ročníka ZŠ v oblasti čitateľskej gramotnosti prostredníctvom testu, získať ucelenejší prehľad o zvládaní úloh so zameraním na nižšie úrovne ČG, postupy pri práci s textom a orientovanie sa v krátkych súvislých a nesúvislých vecných i umeleckých textoch. Testovania sa zúčastnilo 3 266 žiakov 9. ročníka.

Na základe výsledkov v teste bola v školskom roku **2017/2018** realizovaná tematická inšpekcia s cieľom identifikácie faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov ZŠ v oblasti ČG. Stanoveným kritériom pri výbere subjektov bol stupeň dosiahnutých kompetencií žiakov 9. ročníka v teste s *dôrazom na oblasť integrácie a interpretácie myšlienok*. Na základe týchto kritérií bolo vybraných **32** škôl a z dôvodu ich ďalšieho monitorovania boli rozdelené do dvoch skupín: **prvú skupinu** tvorilo 16 *úspešných škôl*, ktorých úroveň kompetencií dosiahla najvyššie hodnoty, **druhú skupinu** tvorilo 16 *menej úspešných škôl*.

Pre získanie odpovede na otázku, aké premenné ovplyvňovali úspešnosť žiakov v ČG, bola aplikovaná viacnásobná regresná analýza dosiahnutých výsledkov testov z ČG zadaných žiakom 9. ročníka v školskom roku **2016/2017**. Na základe jej výsledkov bol zostavený regresný model úspešnosti žiakov, do ktorého boli zaradené činitele pozitívne alebo negatívne podmieňujúce celkovú úspešnosť žiakov. Na základe neho bola respondentovi predikovaná úspešnosť v úlohách a vyplynulo z neho, že pravdepodobnosť úspešnosti respondenta **sa zvyšuje o**:

5,2 %**,** ak **obľubuje čítanie** (hlavne krásnej a odbornej literatúry),

2,6 %, ak je z **„veľkej"** školy (vyššia o 1,3 %, ak je zo „stredne veľkej" školy),

2,5 %, ak je v škole knižnica,

2,5 %, ak sa na hodinách pracuje s mapami,

1,8 %, ak sú na hodinách čitateľské aktivity na cudzom jazyku,

1,8 %, ak sa o prečítanom zvykne rozprávať (hlavne s rodičmi a kamarátmi),

1,6 %, ak si požičiava knihy,

1,3 %**,** ak sa zúčastňuje na čitateľských aktivitách (kultúrne podujatie, vlastná tvorba)

a **znižuje o**:

15 %**,** ak pochádza z rodiny s **nižším socioekonomickým a kultúrnym statusom**,

2,6 %, ak je chlapec.

V školskom roku **2017/2018** školskí inšpektori hodnotili stav podmienok vytvorených školami: *charakteristiku škôl* – zriaďovateľ, typ sídla, počet žiakov, veľkosť školy („malá" škola – v 9. ročníku bolo najviac 22 žiakov; „stredná" škola – počet žiakov 9. ročníka sa pohyboval medzi 23 až 44; „veľká" škola, v ktorej v 9. ročníku bolo viac ako 44 žiakov); *personálne a materiálno-technické podmienky; organizačné faktory*, ich vplyv na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti žiakov. V oboch vybraných skupinách škôl (úspešných i menej úspešných) ŠŠI vykonala priame pozorovania na **595** vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia* (**SJL, CUJ**) a *Človek a spoločnosť* (**DEJ, OBN**) v ročníkoch nižšieho stredného vzdelávania. Zisťovali sa skutočnosti a procesy potencionálne ovplyvňujúce rozvíjanie čitateľských zručností žiakov pri práci s textom a zároveň úroveň dosiahnutých kompetencií. Priebeh vyučovacieho procesu sa posudzoval z hľadiska vyučovania učiteľom (uplatnenie vhodne zvolených zdrojov učenia, využívanie stratégií podporujúcich rozvoj ČG, výber organizačnej formy vyučovania, vyučovacích metód) a súčasne sa sledoval proces učenia sa žiakov. Tiež boli hodnotené aktivity priamo podporujúce rozvoj čitateľských zručností žiakov (napr. podpora čítania i v čase mimo vyučovania). Ďalšie dôležité údaje sa získavali vyhodnotením dotazníkov pre riaditeľov škôl, učiteľov hospitovaných predmetov a pre žiakov.

Zo zistení z tematickej inšpekcie v skupine úspešných škôl a z výsledkov, ktoré dosiahli školy v testovaní ČG, boli **identifikované faktory** potencionálne ovplyvňujúce úroveň ČG žiakov:

Oblasť podmienky školy

- *sídlo a veľkosť školy*
  - „veľké" a „stredne veľké" školy s vyšším počtom žiakov a tried
  - mestské školy poskytujúce žiakom vhodnú dostupnosť k rozmanitejším učebným zdrojom
- *sociálna štruktúra žiakov školy*
  - etnicky a sociálne homogénna štruktúra žiakov
  - aktívnejšia miera rodičovskej podpory v domácej príprave žiakov

Oblasť personálne podmienky

- *kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie sledovaných predmetov*
  - vyššia úroveň zabezpečenia vyučovania pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie predmetu SJL, CUJ, DEJ a OBN vo „veľkých" a „stredne veľkých" školách s vyšším počtom žiakov a tried
- *ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov*
  - vyšší podiel učiteľov, ktorí absolvovali vzdelávanie v oblasti rozvíjania čitateľských kompetencií žiakov
- *koordinátor ČG a knihovník*
  - ustanovenie koordinátora ČG a knihovníka

Oblasť výchovno-vzdelávací proces

- *uplatňovanie organizačných foriem a metód vyučovania*
  - výraznejšia reflexia špecifík textu pri určovaní stratégie čítania

- » prevaha kombinácie monologických a dialogických vyučovacích metód na rozvíjanie analýzy textov
- » efektívnejšie striedanie vhodne zvolených organizačných foriem práce
- » výraznejšia motivácia zo strany učiteľov k čítaniu s porozumením
- » využitie disponibilných hodín na posilnenie predmetov s cieleným zameraním na rozvoj ČG

» *aktivity smerujúce k rozvíjaniu ČG*

- » aktívnejšia spolupráca s verejnými knižnicami
- » realizácia krúžkovej činnosti zameranej na rozvoj čitateľských zručností
- » realizácia aktivít školského klubu detí v priestoroch školskej knižnice

» *cielené rozvíjanie jednotlivých úrovní ČG*

- » preukázanie osvojených štandardných pracovných postupov pri práci s textom (prejav systematickej práce)
- » dôsledné rozvíjanie základných čitateľských techník
- » prihliadanie na rozdielne individuálne úrovne ČG žiakov
- » vhodný výber textu a jeho rozsahu poskytujúceho možnosť uplatnenia efektívnych čitateľských postupov a stratégií, vyššia motivácia žiakov k čítaniu
- » zadávanie úloh vedúcich k širšiemu porozumeniu textu, jeho analýze, premýšľaniu o texte a k hľadaniu známych i skrytých súvislostí
- » výraznejšie zastúpenie úloh, ktoré umožňovali uplatňovať informácie z textu v nových súvislostiach, ktoré cielene viedli k hodnoteniu, tvorbe úsudkov, úvah a postupov, viedli k vyšším formám myslenia a využívali procesy typické pre kritické myslenie
- » uplatňovanie činností a aktivít smerujúcich k interpretácii textu, jeho konfrontácii s už osvojenými osobnostnými poznatkami
- » uplatnenie úloh na aplikáciu poznatkov v neznámych situáciách
- » frekventovanejšie využívanie textov z mimoučebnicových zdrojov, z odbornej literatúry
- » častejšie využívanie potenciálu premetov DEJ, OBN na rozvoj kompetencií ČG
- » poskytovanie spätnej väzby žiakom o ich výkonoch
- » realizácia rôznych edukačných aktivít v čase vyučovania i v čase mimo vyučovania
- » častejšie využívanie cielenej spolupráce/pomoci rodičov pri rozvíjaní čitateľských zručností a vzťahu žiakov k čítaniu

Pri identifikácii faktorov potencionálne ovplyvňujúcich úroveň ČG žiakov sa zistilo, že neúspešnosť časti žiakov bola podmienená absenciou účinných mechanizmov napomáhajúcich prekonávať školský neúspech žiakov, vyvolaný sociálnymi faktormi a nerealizáciou aktivít nenáročných na finančné zdroje.

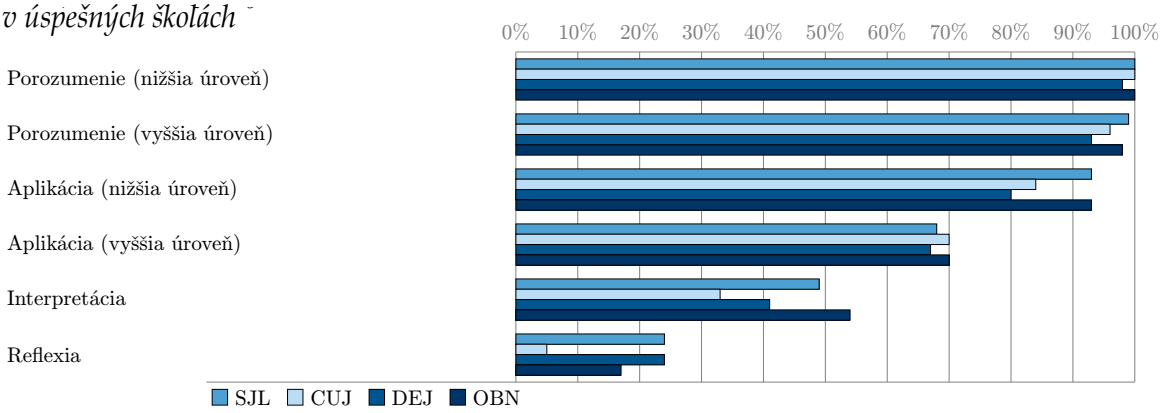
Čitateľská gramotnosť sa hodnotila prostredníctvom štyroch úrovní jej rozvíjania (úroveň **A** – porozumenie; úroveň **B** – aplikácia; úroveň **C** – interpretácia; úroveň **D** – reflexia). Počas priameho pozorovania na vyučovacích hodinách sa zistilo, že učitelia menej úspešných škôl sa zameriavali prevažne na zadávanie takých úloh a činností,

ktoré podporovali rozvíjanie základných čitateľských zručností žiakov. Žiaci preukázali osvojené základné vedomosti pri riešení *jednoduchších úloh* na 100 % hodín OBN, na 99 % hodín SJL, na 92 % DEJ a na 89 % hodín CUJ. Svoje vlastné hodnotové postoje, názory a skúsenosti mali možnosť žiaci prezentovať na 89 % SJL, polovici hodín CUJ a len na 31 % sledovaných hodín DEJ a OBN. Celkove bola ČG rozvíjaná vo všetkých predmetoch vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia* a *Človek a spoločnosť* na oboch úrovniach A/B – reprodukcie. Len na 38 % hodín z OBN a na 18 % hodín SJL, CUJ, DEJ rozvíjali učitelia čitateľské zručnosti žiakov na úrovni C – produkcie. Zadávanie úloh a realizovanie činností na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov na vyučovacích predmetoch oboch vzdelávacích oblastí bolo len veľmi sporadické alebo absentovalo. Čitateľská gramotnosť žiakov bola na úrovni D – reflexie rozvíjaná len v minimálnej miere.

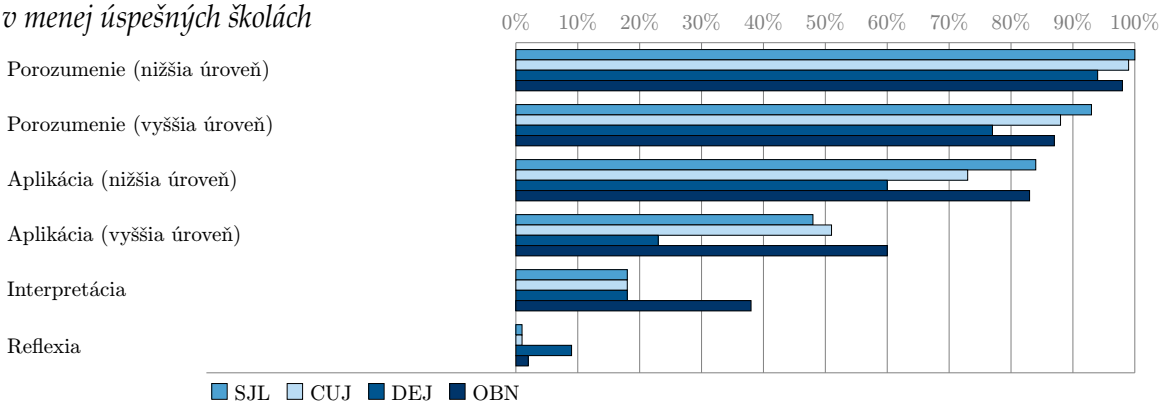
Cielenejšiu motiváciu žiakov k čítaniu s porozumením uplatňovali vyučujúci v úspešných školách, zadávali im úlohy podporujúce rozmanitú prácu s textom. Aktívnejšia časť žiakov (38 %) využila poznatky v novom kontexte a dokázala navrhnúť riešenia. Najvýraznejšie rozdiely v rozvíjaní ČG na úrovniach **C – produkcie** a **D – reflexie** boli jednoznačne **v prospech** úspešných škôl. Žiaci preukázali osvojené základné vedomosti pri riešení jednoduchších úloh na 100 % hodín OBN, na 99 % hodín SJL, na 92 % DEJ a na 89 % hodín CUJ. Svoje vlastné hodnotové postoje, názory a skúsenosti mali možnosť žiaci prezentovať na 90 % SJL, na 46 % hodín CUJ, na 25 % hodín DEJ a najmenej na OBN (21 % hodín).

Z počtu 32 plnoorganizovaných ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským bolo 28 štátnych, 4 boli cirkevné, so sídlom v meste bolo 13 škôl a na vidieku 19. Každá škola sídlila vo vlastnej budove. Subjekty spolu evidovali 9 342 žiakov, z nich 809 so ZZ, 273 zo SZP a 546 žiakov z MRK.

Graf 58 *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti pri práci s textom na hodinách SJL, CUJ, DEJ, OBN v úspešných školách*



Graf 59 *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti pri práci s textom na hodinách SJL, CUJ, DEJ, OBN v menej úspešných školách*



Porovnaním škôl s vyššou a nižšou úspešnosťou boli *sídlo, veľkosť školy, celkový počet žiakov* a *počet žiakov zo SZP* a *z MRK* identifikované ako faktory ovplyvňujúce úroveň dosiahnutých výsledkov žiakov v ČG.

V oboch skupinách škôl pedagógovia na vyučovacích hodinách sledovaných predmetov **preferovali** uplatňovanie organizačných foriem **tradičného vyučovania** (inštruktívny spôsob výučby) s prevahou frontálnej práce (viac ako 65 % hodín). Motivujúco-konštruktívny spôsob vyučovania s využitím foriem kooperatívneho vyučovania uplatňovali v minimálnej miere (5 % hodín). V skupine úspešných škôl uplatňovali učitelia častejšie slovné vyučovacie metódy (na viac ako 50 % vyučovacích hodín). Kombináciu metód uplatnili najčastejšie na hodinách CUJ a najmenej na SJL, pričom na DEJ a OBN asi na polovici vyučovacích hodín. Uplatňovanie **inovatívnych vyučovacích metód** sa vyskytlo len na **2** % sledovaných hodín.

V skupine menej úspešných škôl bolo sprístupňovanie učiva realizované s prevahou slovných metód najviac na hodinách DEJ – 80 %, SJL – 78 %, OBN – 72 % a na vyučovacích hodinách CUJ – 58 %. Vyučujúci žiakom odovzdávali hotové a pre všetkých rovnaké poznatky, čo nie vždy viedlo k dosiahnutiu zadefinovaných cieľov. Činnosti, ktoré jednotlivci vykonávali, súviseli prevažne s fixovaním prijímaných informácií. Kombinácia metód uplatnených učiteľmi bola zaznamenaná najčastejšie na CUJ (42 %), menej na SJL a OBN a najmenej na hodinách DEJ (14 %). Inovatívne vyučovacie metódy vyučujúci uplatňovali v minimálnej miere alebo neuplatňovali vôbec.

Jedným z ďalších predpokladaných činiteľov, ktorý ovplyvňoval úroveň vedomostí žiakov v oblasti ČG, bolo **personálne zabezpečenie** pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie sledovaných predmetov. V úspešných školách predpoklady na rozvíjanie ČG vytvárala vyššia **odbornosť vyučovania** v predmetoch DEJ, SJL, CUJ a OBN. V menej úspešných školách sa sledované predmety vyznačovali nízkou mierou odbornosti vyučovania (najviac OBN – 57,1 %), vyučovali ich učitelia, ktorí si prevažne dopĺňali úväzok. Odbornosť vyučovania v kontrolovaných predmetoch bola výrazne (rozdiel tvorí takmer 20 %) lepšie zabezpečená v úspešných školách (odraz veľkosti školy), čo malo priamy vplyv aj na rozvoj ČG. Z komparácie *výsledkov škôl* a *personálnych podmienok* škôl vyplynulo, že aj v tomto ukazovateli dosiahli „*veľké*" a „*stredné školy*" výrazne *lepšie výsledky* ako „malé" školy.

Zadaním dotazníka pre pedagogických zamestnancov zisťovala ŠŠI formy a zameranie ich ďalšieho vzdelávania, ktoré absolvovali za posledné dva roky. V úspešných školách zo 136 oslovených učiteľov sa ďalšieho vzdelávania zameraného na podporu rozvíjania ČG, na moderné a inovatívne metódy a formy podporujúce rozvoj ČG zúčastnilo 57 % učiteľov SJL, 43 % CUJ, 38 % OBN a DEJ. V menej úspešných školách zo 118 oslovených učiteľov to bolo iba 46 % učiteľov SJL, 43 % OBN, 40 % CUJ a 24 % DEJ. *Nízky záujem pedagógov o ďalšie vzdelávanie* zamerané na moderné a inovatívne metódy a formy a *menej časté využívanie inovatívnych čitateľských stratégií* v edukácii malo *negatívny vplyv* na rozvoj ČG.

Koordinátor čitateľskej gramotnosti v rámci organizačnej štruktúry bol ustanovený v polovici úspešných škôl. Tieto školy mali vypracované stratégie rozvoja ČG, plánovali a realizovali mnoho vzdelávacích aktivít pre pedagógov aj žiakov. Koordinátori pri organizovaní podujatí a aktivít spolupracovali s vedúcimi metodických orgánov a vedením školy. V skupine menej úspešných škôl boli ustanovení v 38 % subjektov. V ZŠ,

v ktorých koordinátor systematicky cielene rozvíjal ČG, sa výsledky žiakov javili lepšie v porovnaní so subjektmi, kde koordinátor absentoval. Správcovia **školských knižníc** boli menovaní vo všetkých úspešných školách a v 68 % menej úspešných škôl. Vyššia frekvencia výpožičiek knižných titulov, častejšie sprístupňovanie priestorov knižníc žiakom v popoludňajších hodinách, príprava podujatí podporujúcich rozvoj čítania u žiakov bola v prospech úspešných škôl.

Skupina úspešných aj menej úspešných ZŠ disponovala približne rovnakým **priestorovým a materiálno-technickým vybavením**, vplyv tejto oblasti *sa nepotvrdil* ako jeden z možných faktorov ovplyvňujúcich rozvíjanie ČG žiakov v edukačnom procese.

Významným faktorom pri výchove a vzdelávaní žiakov v oblasti rozvíjania ČG v úspešných školách boli školské knižnice sprístupnené žiakom i počas prestávok i v čase mimo vyučovania. Ich priestory boli využívané na organizovanie **čitateľských aktivít**, realizáciu recitačných súťaží, kultúrno-spoločenských podujatí a exkurzií, na činnosť ŠKD a záujmových útvarov. Taktiež školy využívali ponuku podujatí organizovaných obecnými/mestskými knižnicami. Vo väčšine subjektov riaditelia posilnili **disponibilnými hodinami** vyučovanie povinných predmetov najmä SJL, CUJ, DEJ alebo vytvorením nových predmetov.

V dotazníku pre učiteľa prevažná časť vyučujúcich sledovaných predmetov (najviac SJL – 98 %) uviedla, že sa so žiakmi v posledných dvoch školských rokoch zúčastnili podujatia podporujúceho **čítanie s porozumením**. K výroku, či vedú krúžok podporujúci rozvoj ČG, sa súhlasne vyjadrili najmä učitelia SJL (43 %), menej ako pätina pedagógov CUJ, len 13 % vyučujúcich DEJ a najmenej OBN (8 %). Viac ako polovica učiteľov sledovaných predmetov v zadanom dotazníku uviedla, že sleduje záujmy žiakov a zvykne im odporúčať knihy/literatúru, ktorú sama číta (najviac vyučujúci SJL – 82 %, najmenej OBN – 67 %), čo však potvrdilo len 48 % opýtaných žiakov. Pri rozvíjaní vzťahu k čítaniu a čitateľských zručností svojich žiakov využívali **spoluprácu/pomoc rodičov** pri domácom čítaní a konkrétnych aktivitách najviac učitelia SJL (61 %), menej ANJ (41 %) a najmenej DEJ (29 %) a OBN (25 %). Pozitívny vzťah k čítaniu mimo školy vyjadrilo 66 % opýtaných žiakov.

V rámci celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka dosiahli žiaci v teste zo SJL *lepšie alebo porovnateľné výsledky* s národným priemerom.

V menej úspešných školách knižnice nie vždy boli sprístupnené žiakom, v menšej miere poskytovali iné služby a aktivity, elektronické služby využívali vo výpožičnom čase hlavne žiaci druhého stupňa. V menšej miere spolupracovali s obecnými/mestskými knižnicami, čo však súviselo s mierou dostupnosti vzhľadom na polohu škôl a s vysokým počtom žiakov v hmotnej núdzi. Vyučujúci, najvýraznejšie učitelia SJL (86 %), zabezpečili v posledných dvoch rokoch žiakom účasť na podujatiach podporujúcich čítanie s porozumením. V mimovyučovacom čase viedli krúžky podporujúce rozvoj ČG prevažne učitelia SJL (43 %) a CUJ (11 %). V dotazníku pre učiteľa prevažná časť vyučujúcich (najmä predmetov DEJ 92 %, SJL a OBN 86 %) uviedla, že sleduje záujmy žiakov a zvykne im odporúčať knihy/literatúru, ktorú číta, čo v dotazníku potvrdilo 53 % žiakov. Pri rozvíjaní vzťahu k čítaniu a čitateľských zručností svojich žiakov využívali spoluprácu/pomoc rodičov pri domácom čítaní a konkrétnych aktivitách iba niektorí učitelia SJL (49 %), OBN (33 %), CUJ (29 %) a DEJ (28 %). Kladný vzťah k čítaniu vyjadrilo v dotazníku 64 % žiakov.

Dosiahnutý výsledok v celoslovenskom testovaní žiakov 9. ročníka kontrolovaných ZŠ v školskom roku 2016/2017 v predmete SJL bol *horší* ako dosiahnutý národný priemer

žiakov v teste, žiakom v školách poskytli možnosť prípravy v čase mimo vyučovania na externé formy testovania.

Organizovanie aktivít bolo identifikované ako faktor *ovplyvňujúci* úspešnosť žiakov v ČG.

V **32** ***stredných školách*** (16 GYM a 16 SOŠ) vybraných spomedzi škôl s testovaním žiakov končiaceho ročníka v predchádzajúcom školskom roku bola vykonaná tematická inšpekcia s cieľom identifikovať príčiny úspešnosti alebo neúspešnosti v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti. Z vybraných škôl bolo **18** štátnych, **8** cirkevných a **6** súkromných.

Zdrojmi informácií pre určenie faktorov ovplyvňujúcich úroveň ČG boli zistenia z oblasti podmienok vo vybraných stredných školách, z pedagogickej a ďalšej dokumentácie škôl a z hospitácií na vyučovacích hodinách vybraných predmetov. Dôležitými zdrojmi boli aj dotazníky pre riaditeľov škôl, učiteľov hospitovaných vyučovacích hodín, žiakov týchto tried a rozhovory s riadiacimi zamestnancami škôl a pedagógmi hospitovaných predmetov.

Výber subjektov vychádzal z výsledkov testovania žiakov končiacich ročníkov stredných škôl v školskom roku 2016/2017. Test bol administrovaný v triedach s vyučovacím jazykom slovenským v 217 školách. Z nich bolo 59 GYM a 158 SOŠ s počtom 3 863 žiakov v končiacich ročníkoch (1 800 chlapcov a 2 063 dievčat). V teste prevažovali *úlohy s najnižšími úrovňami* ČG, úlohy s vyššími úrovňami sa v ňom nenachádzali. Žiaci dosiahli najlepšie výsledky v testových úlohách na vyhľadávanie *explicitných informácií* – úspešnosť **69,4** %. Vyhľadávanie *implicitných informácií* bolo menej úspešné – **57,8** %. Priemerná úspešnosť riešených úloh bola **60,3 %.** Zdanlivo priaznivé výsledky je nutné doplniť, že **test** mal za cieľ zistiť úroveň riešenia úloh **zameraných na nižšie úrovne ČG**, pretože iba ich zvládnutie bolo predpokladom rozvíjania úrovní vyšších. Úlohy vyžadujúce schopnosť *integrovať a interpretovať informácie* – úspešnosť v nich bola podstatným kritériom výberu škôl pre identifikáciu faktorov ČG – dosahovali úspešnosť iba **49** %. Výrazne negatívny bol fakt, že až 11,4 % žiakov mala kriticky nízku, významne podpriemernú úspešnosť do 40 %.

Štátna školská inšpekcia použila viacnásobnú regresnú analýzu výsledkov testovania ČG a na jej základe zostavený model. Regresný model môže vysvetliť 24 % celkovej variability úspešnosti žiaka a vyplynulo z neho, že pravdepodobnosť úspešnosti žiaka **sa zvyšuje o**:

12,4 %, ak navštevuje **gymnázium**,

5,2 %, resp. **2,6** %, ak navštevuje „**veľkú**“, resp. „**stredne veľkú**“ školu,

4,7 %, ak **obľubuje čítanie** (najviac vplýva čítanie krásnej literatúry, odborných článkov),

2,8 %, ak považuje **za dôležité vedieť riešiť úlohy z ČG**,

2,6 %, ak sa o prečítanom zvykne rozprávať (najmä s kamarátmi),

1,9 %, ak je v škole knižnica,

1,8 %, ak je zriaďovateľom školy cirkev,

1,6 %, ak si požičiava knihy,

0,9 %, ak je zriaďovateľom štát,

0,9 %, ak sa venuje čitateľským aktivitám – diskusné, dramatické krúžky, vlastná

tvorba.

V krajoch SR boli vybrané po 2 stredné školy s najvyššou úspešnosťou (úspešné školy) v teste ČG a po 2 subjekty s najnižšou úspešnosťou (menej úspešné školy). **Prvú skupinu** tvorilo 16 stredných škôl s úrovňou kompetencií žiakov v oblasti integrácie a interpretácie myšlienok v intervale od **62,3** % do **79,5** %. **Druhú skupinu** predstavovali školy dosahujúce najnižšie hodnoty – v intervale od **18,5** % do **37,9** %. Štátna školská inšpekcia sledovala danosti škôl, ktoré mohli priamo vplývať na zvyšovanie úrovne ČG: *charakteristiku školy, úroveň rozvíjania ČG vo výchovno-vzdelávacom procese, organizačné faktory a aktivity, personálne podmienky, priestorové a materiálno-technické vybavenie.* Cieľom bolo zistiť, ktoré skutočnosti sa v uvedených oblastiach mohli podieľať na lepších výsledkoch úspešných škôl a zároveň určiť dosiahnutú úroveň ČG. Počas priameho pozorovania sa hodnotili zručnosti a výkony žiakov v práci s textom a vhodnosť uplatňovania stratégií, metód, organizačných foriem vyučovania a zdrojov učenia sa na **571** vyučovacích hodinách predmetov **SJL** (179), **CUJ** (200), **DEJ** (97), **OBN** (95). Špecifikom 1 GYM zo skupiny úspešných škôl bolo vzdelávanie žiakov s intelektovým nadaním, osobitosťou druhej skupiny boli 4 SOŠ (1 s vyšším počtom žiakov z rodín nachádzajúcich sa v hmotnej núdzi, 1 s prevažujúcim počtom žiakov rómskeho pôvodu, 1 s prevažujúcim počtom žiakov – absolventov ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským navštevujúcich školu s vyučovacím jazykom slovenským a 1 s tretinou žiakov pochádzajúcich z neúplných rodín). Jednou z charakteristík bola veľkosť školy podľa počtu žiakov v triedach končiacich ročníkov – „malá" s najviac 46 žiakmi, „stredná" s počtom medzi 47 až 81 a „veľká" s viac ako 81 žiakmi.

Na základe zistení z testovania ČG a tematickej inšpekcie možno ***identifikovať*** nasledujúce ***faktory*** potencionálne pozitívne ovplyvňujúce úroveň ČG v stredných školách:

Oblasť podmienky školy

- *veľkosť školy*
  - „veľké" a „stredne veľké" školy s vyšším počtom žiakov a tried
- *štruktúra žiakov*
  - sociálne a kultúrne homogénna štruktúra žiakov pochádzajúcich z prostredia motivujúceho ku štúdiu a k vzdelávaniu
  - ovládanie štátneho jazyka v dostatočnej hĺbke
- *personálne podmienky*
  - vyššia úroveň zabezpečenia vyučovania pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky vo „veľkých" a „stredne veľkých" školách s vyšším počtom žiakov a tried
  - väčší počet učiteľov s absolvovaným vzdelávaním v oblasti rozvíjania čitateľských kompetencií žiakov
  - ustanovenie aktívne pôsobiaceho koordinátora ČG a knihovníka
  - aktívna spolupráca koordinátorov, knihovníkov a pedagógov s verejnými knižnicami, vzdelávacími a kultúrnymi inštitúciami
  - dostatok kompetentných pedagógov podieľajúcich sa na realizácii krúžkovej činnosti zameranej na rozvoj čitateľských zručností
- *priestorové a materiálno-technické zabezpečenie*

» vybavenosť škôl modernou didaktickou technikou a učebnými pomôckami

» disponovanie dostatočnými priestormi so zriadenými knižnicami, s čitateľskými kútikmi, čitárňami a multimediálnymi učebňami

» zriadenie knižnice a ponuka širšej škály knižničných služieb

Oblasť výchovno-vzdelávací proces

» *uplatňovanie organizačných foriem a metód vyučovania*

» prítomnosť koncepcie rozvíjania ČG v školských vzdelávacích programoch

» zriadenie osobitných predmetov rozvíjajúcich čitateľské kompetencie, komunikačné zručnosti a kritické myslenie

» plánovanie času na čítanie na vyučovacích hodinách

» určovanie stratégie čítania vychádzajúcej z cieľa vyučovacej jednotky a špecifík textu

» optimálna kombinácia monologických a dialogických vyučovacích metód

» efektívnejšie striedanie vhodne zvolených organizačných foriem práce s vyšším zastúpením kooperatívneho vyučovania

» *aktivity smerujúce k rozvíjaniu ČG*

» zabezpečenie možnosti rozvíjania nadania žiakov (novinárskeho, literárneho, dramatického) publikovaním v školských časopisoch a na školskom webovom sídle

» pestrá krúžková a záujmová činnosť podporujúca rozvíjanie ČG

» vypracovávanie predmetových, školských projektov a spolupráca na projektoch v rámci škôl v SR aj v zahraničí

» *cielené rozvíjanie jednotlivých úrovní čitateľskej gramotnosti*

» nadobudnutie rutiny a systematickosti pracovných postupov pri práci s textom

» frekventovanejšie využívanie textov z mimoučebnicových zdrojov, odbornej literatúry

» dodržiavanie postupnosti, zásad čítania neznámych textov a výber ich vhodného rozsahu poskytujúceho možnosť uplatniť efektívne čitateľské stratégie

» zadávanie úloh vedúcich k hľadaniu súvislostí a širšiemu porozumeniu textu nadväzujúcich na text

» uplatňovanie činností a aktivít smerujúcich k interpretácii textu, k jeho konfrontácii s už osvojenými poznatkami a osobnými skúsenosťami

» zastúpenie úloh vyššej úrovne aplikácie (riešenie neznámych situácií), úloh s uplatnením vyšších myšlienkových procesov (analyticko-syntetické myslenie) a úloh vyžadujúcich hodnotenie (kritické myslenie) vo väčšej miere

» využitie potenciálu všetkých predmetov na rozvíjanie ČG

» výrazná podpora domáceho čítania

Štátna školská inšpekcia vymedzila 4 úrovne rozvíjania ČG: najnižšiu **úroveň A** – porozumenie (reprodukcia), nižšiu **úroveň B** – aplikácia (reprodukcia), vyššiu **úroveň C** – analýza/interpretácia (produkcia), najvyššiu **úroveň D** – reflexia (produkcia).

V rámci úrovne **A** žiaci v úspešných školách bez ťažkostí triedili explicitné a implicitné informácie, reprodukovali relevantné poznatky, identifikovali kľúčové pojmy, vytvárali hierarchické vzťahy medzi prvkami textu. V menej úspešných školách bolo ťažiskom práce

určovanie základných myšlienok, vysvetľovanie a pochopenie pojmov, porozumenie podstaty nových poznatkov. Žiaci boli sčasti limitovaní nevhodne zvolenými vyučovacími metódami, čím nebol efektívne využívaný ich intelektový potenciál, boli pasívni. Rozdiely medzi oboma skupinami škôl v dosahovaní úrovne A sa pohybovali v rozmedzí od 6 % do 10 %.

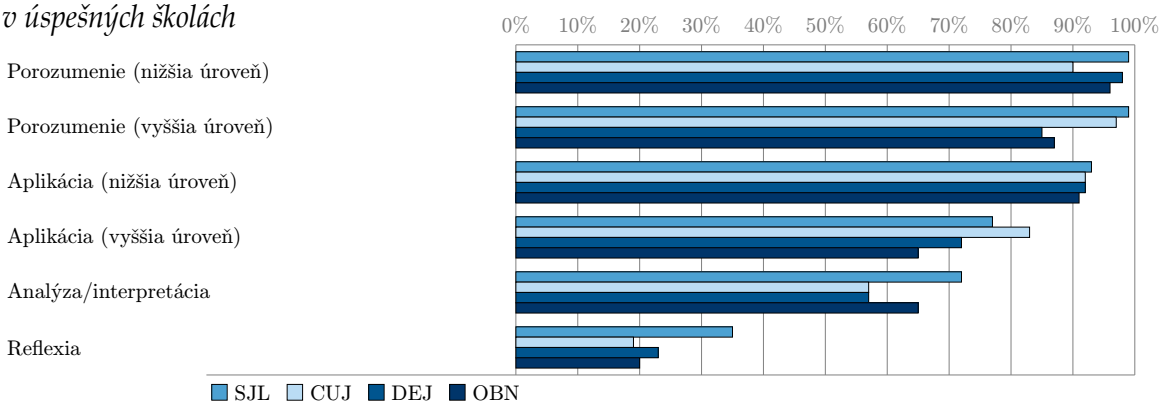
V prvej skupine stredných škôl žiaci na úrovni **B** dekódovali text v známych aj neznámych situáciách, aplikovali vedomosti a praktické zručnosti i v náročnejších nových situáciách. Porozumeli textu v širších súvislostiach, texty porovnávali, tvorili k nim otázky, vybrali správny postup riešenia, teoretické poznatky aplikovali na reálne situácie, spracovali text do iného útvaru (osnova, konspekt). V menej úspešných školách boli úlohy na aplikáciu vedomostí v neznámych situáciách schopní riešiť len niektorí jednotlivci. V dosahovaní a rozvíjaní vyššej úrovne aplikácie sa medzi skupinami škôl prejavili výrazné rozdiely od 20 % do 60 %.

V školách sa úroveň **C** objavovala menej, pedagógovia uplatňovali vyučovacie stratégie, aktivizačné metódy a organizačné formy práce rozvíjajúce ČG. Žiaci pracovali s textom analyticky, rozkladali text/problém na prvky, určovali ich vzťahy, analyzované spájali do nových štruktúr, interpretovali text, logicky argumentovali. Rozdiel v prospech úspešných škôl predstavoval v SJL 49 % (3-násobok), v CUJ 45 % (viac ako 4-násobok), v DEJ 38 % (3-násobok) a v OBN 52 % (až 5-násobok).

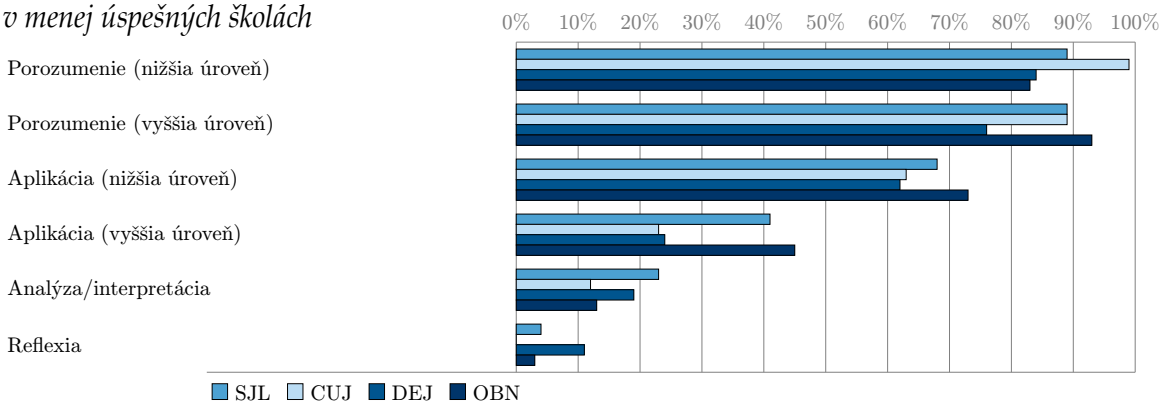
Úroveň **D** bola zastúpená najmenej. Žiaci od analýzy prechádzali k posudzovaniu problémov, javov, procesov, hypotéz, k ich vzájomnému porovnávaniu a hodnoteniu. Tvorili nové celky, modelovali situácie, posudzovali vlastné i cudzie projekty na základe vybraných kritérií. Zameriavali sa na podstatu aj na parciálne problémy, vyslovovali hodnotiace stanoviská, prejavovali schopnosť kritickej reflexie a metakognície. Medzi skupinami stredných škôl boli najviditeľnejšie rozdiely v SJL – 31 % (takmer 9-násobok), v CUJ školy druhej skupiny úroveň D nedosiahli, v DEJ 12 % (2-násobok) a v OBN 17 % (takmer 7-násobok).

V oboch skupinách uprednostňovali frontálnu prácu, častejšie v menej úspešných školách. Individuálne formy práce boli málo zastúpené (v rozmedzí 15 % – 32 %), v oboch skupinách približne v rovnakej miere. Najzriedkavejšia bola kooperatívna práca, a to od 0 % do 9 % hodín. Učitelia najčastejšie volili **kombinácie frontálnej práce a kooperatívneho vyučovania**, pričom medzi skupinou úspešných a menej úspešných škôl boli výrazné rozdiely – od 16 % do 48 %. V úspešných školách bol výber vyučovacích metód úzko prepojený s výchovno-vzdelávacím cieľom.

Graf 60 *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti pri práci s textom na hodinách SJL, CUJ, DEJ, OBN v úspešných školách*



Graf 61 *Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti pri práci s textom na hodinách SJL, CUJ, DEJ, OBN v menej úspešných školách*



Prevažovali **slovné vyučovacie metódy**, aktivizujúce, motivujúce, vzbudzujúce záujem a podporujúce pozornosť žiakov. Samostatné *využitie inovatívnych metód bolo zriedkavé*, zväčša boli uplatňované v kombinácii so slovnými metódami. V stredných školách druhej skupiny zväčša nebola voľba metód premyslená, najčastejšie šlo o *monologický výklad. Inovatívne metódy* na väčšine predmetov úplne *absentovali*, v kombinácii so slovnými boli uplatňované približne o polovicu menej ako v skupine úspešných škôl. Výklad, často monotónny, staval žiakov do pasívnej pozície prijímateľov, nenapomáhal rozvíjaniu čitateľských zručností. Občasné diktovanie poznámok eliminovalo príležitosti na zachytenie podstaty počutého, triedenie informácií, správne a efektívne zaznamenávanie textu. Spätnej väzbe poväčšine nevymedzovali primeraný časový priestor.

Časť subjektov spomedzi úspešných škôl v **ŠkVP** podrobne rozpracovala koncepciu rozvoja ČG ako základnej kompetencie s nadpredmetovým charakterom, bez ktorej nemožno rozvíjať ostatné kompetencie. Dôraz bol položený na prvotné zvládnutie čitateľských zručností a následné rozvíjanie abstraktného myslenia, a preto mali vo všetkých predmetoch plánovaný čas na čítanie. Okrem toho niektoré gymnáziá zriadili aj osobitné predmety na rozvoj ČG. Podpora čítania sa prejavovala v počtoch výpožičiek zo **školských knižníc** a využitia služieb, ktoré poskytovali. Niektoré školy sa zapájali do celoslovenského projektu Medzinárodný deň školských knižníc, žiaci prezentovali vlastnú tvorbu a rozvíjali žurnalistické záujmy v printových aj elektronických školských časopisoch v 11 školách, prispievali na webové sídla škôl, kde zdieľali čitateľské zážitky, zriadili školský Facebook, tvorili blogy, **publikovali** literárne prvotiny. Školy organizovali súťaže a sympóziá, spolupracovali s knižnicami a kultúrnymi inštitúciami, tvorili projekty, zriadili **krúžky** zamerané na rozvíjanie ČG. O obľube čítania kníh a článkov aj mimo školy sa vyslovilo kladne 79 % žiakov. Výsledky žiakov EČ MS boli v predmetoch SJL a CUJ v prvej skupine škôl lepšie ako celoslovenský priemer. Ani jedna z menej úspešných škôl v ŠkVP nevenovala ČG zvýšenú pozornosť, nemala osobitný predmet podporujúci rozvíjanie ČG. Počet školských knižníc a ich činnosť boli obmedzenejšie, niekde ich vôbec nemali. Viacerí pedagógovia spravujúci knižnice sa vyjadrili, že žiaci o knihy neprejavujú záujem. Školský časopis vydávalo 5 škôl, Facebook zriadený nemali, aktivity súvisiace s ČG boli v týchto subjektoch zriedkavé. Mimo školy rado číta knihy a články 70 % žiakov tejto skupiny.

V EČ MS mali v predmetoch SJL a CUJ výsledky horšie, než bol celoslovenský priemer žiakov.

Pedagogickí zamestnanci škôl prvej skupiny spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie sledovaných predmetov, zúčastňovali externého aj interného vzdelávania v tejto oblasti, čo vytváralo dobré predpoklady pre vyššiu úroveň rozvíjania ČG. Niektorí sa venovali problematike ČG samoštúdiom. V štvrtine stredných škôl mali ustanovených aktívnych koordinátorov ČG, knihovníkov mali vo všetkých školách. Časť pedagógov menej úspešných škôl si vyučovaním sledovaných predmetov dopĺňala úväzok. Najnižšia odbornosť (20 %) bola z tohto dôvodu v predmete OBN. Vzdelávanie podporujúce prácu s textom a ČG absolvovali len ojedinele, interné vzdelávanie zväčša neorganizovali, určenie koordinátorov ČG bolo veľmi formálne, činnosť takmer nevykazovali. Všetkých 16 úspešných stredných škôl disponovalo veľmi dobrým **priestorovým a materiálnym vybavením**, v každej mali knižnicu, často s čitárňou s rozsiahlym inventárom knižných titulov, s internetovým pripojením a IKT vybavením, často s televíznym prijímačom alebo didaktickou technikou. Niekde mali aj menšie cudzojazyčné a odborné knižnice. Špecifické pomôcky a metodické materiály z oblasti ČG v školách chýbali. Priestorové a materiálno-technické vybavenie menej úspešných škôl bolo skromnejšie. Dve školy napriek postačujúcemu vybaveniu prostriedkami vo vzťahu k rozvíjaniu ČG a fungujúcim knižniciam patrili k stredným školám s najhoršími výsledkami v ČG.

Pri **porovnaní zistení** z dotazníkov pre učiteľov, žiakov stredných škôl a zistení vyplývajúcich z priameho pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu boli očividné rozdiely.

Časté používanie *metód práce* rozvíjajúcich ČG v nich uviedli všetci učitelia, ale v priamych pozorovaniach to nebolo evidentné. Tvrdenia pedagógov menej úspešných škôl o zmene čitateľskej stratégie v súvislosti so *spätnou väzbou* sa výrazne rozchádzali s pozorovanou realitou – podľa ich výpovedí sa tak v sledovaných predmetoch dialo v rozpätí 88 % – 100 %, ale priame pozorovania potvrdilo len 59 % – 66 %. Podobné rozdiely boli v poskytovaní *spätnej väzby* pri hodnotení výkonov žiakov. Častú prácu *s myšlienkovou/ pojmovou mapou* v prvej skupine deklarovalo 37 % – 60 % učiteľov, ale vyjadrenie potvrdilo len 36 % – 49 % žiakov. Podobný nesúlad bol aj v druhej skupine škôl. Odlišné boli aj výpovede týkajúce sa *metakognície* (sledovania vlastného porozumenia, myšlienkových pochodov) s rozdielom v CUJ 19 %, v DEJ 31 % a v OBN až 40 %. Žiaci výrazne odlišne v porovnaní s učiteľmi videli používanie takých *testov*, ktorých zadania sa zakladajú na východiskovom texte najmä v DEJ a OBN (70 %; 74 % ku 28 %; 28 % v úspešných školách a 69 %; 65 % ku 35 %; 38 % v *menej úspešných školách*). Prihliadanie na rozdielne *individuálne úrovne čitateľských zručností* a prispôsobovanie sa ich aktuálnym potrebám hospitácie v oboch skupinách škôl potvrdili len ojedinele. Podobne aj možnosti vyjadrovať názory k témam textov. *Záujem o čítané texty* malo v školách prvej skupiny 78 % žiakov a v menej úspešných školách 53 % žiakov. K otázke o motivácii žiakov k čítaniu kníh, ktoré sami prečítali, sa pozitívne vyslovilo 68 % – 95 % učiteľov, žiaci s tvrdeniami súhlasili len čiastočne (SJL, CUJ) alebo ich odpovede nepotvrdili (DEJ, OBN)).

7.7 Stav a úroveň procesu a podmienok organizovania kurzov pre fyzické osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie v základných školách a stredných odborných školách

Z **86** ***základných škôl,*** v ktorých boli vykonané komplexné inšpekcie organizovali kurz na získanie nižšieho stredného vzdelania len v 1 štátnej plnoorganizovanej škole s vyučovacím jazykom slovenským.

ZŠ organizovala kurz na získanie nižšieho stredného vzdelávania aj v predchádzajúcom školskom roku. Navštevovali ho 4 žiaci, z ktorých 2 kurz úspešne ukončili vykonaním komisionálnych skúšok. Kontrola príslušnej dokumentácie potvrdila ich súlad s príslušnými právnymi predpismi. V aktuálnom školskom roku boli do kurzu na základe prihlášky a fotokópie vysvedčenia z posledného ukončeného ročníka ZŠ prijatí 4 uchádzači. Pri stanovení dĺžky a formy kurzu nepostupoval riaditeľ školy na základe overenia a zistenia ich vedomostnej úrovne. Učebný plán kurzu neobsahoval všetky povinné vyučovacie predmety. Edukáciu zabezpečovali PZ, ktorí spĺňali požadované kvalifikačné požiadavky a predpoklady.

Zo **17** ***stredných odborných škôl*** kurzy na získanie nižšieho stredného vzdelania realizovali **4** štátne školy s vyučovacím jazykom slovenským na 8 elokovaných pracoviskách, z nich 2 aj v kmeňovej škole, pričom **3** zo sledovaných SOŠ ich organizovali aj v predchádzajúcom školskom roku.

V školskom roku **2016/2017** bolo do kurzov prijatých **154** žiakov (*okrem 3 sa všetci vzdelávali v dvojročnom štúdiu SOŠ*) – **51** z nich po jeho absolvovaní pokračovalo v ďalšom štúdiu. Na základe splnenia podmienok prijímacieho konania boli prijatí do 1. ročníka trojročných učebných odborov.

V školskom roku **2017/2018** školy prijali do kurzov 102 fyzických osôb (*76 z nich sa vzdelávalo v dvojročnom štúdiu SOŠ*). V čase konania školskej inšpekcie úspešne absolvovalo kurz 36 frekventantov (*v jednom subjekte v čase školskej inšpekcie organizovaný kurz nebol ukončený*).

Subjekty prijímali záujemcov na základe prihlášky a fotokópie vysvedčenia z posledného ročníka ZŠ, v ktorom neboli klasifikovaní stupňom nedostatočný, s výnimkou jednej SOŠ (*škola nepreukázala prijímanie väčšiny uchádzačov na základe prihlášky a fotokópie vysvedčenia*). Stanovenie **organizácie** kurzov, ktoré sa uskutočňovali diaľkovou formou štúdia a v aktuálnom školskom roku v jednom subjekte aj dennou formou, sa nachádzalo v školských vzdelávacích programoch alebo tiež i v osobitne vyhotovených samostatných dokumentoch. Žiaci boli zaraďovaní do vzdelávacích skupín/tried podľa ročníkov, ktoré úspešne ukončili a k úrovni ich overených vedomostí sa prihliadalo aj pri určovaní dĺžky kurzu. Uvedenú skutočnosť nezohľadňovala SOŠ, v ktorej zároveň v externej forme štúdia obsah vzdelávania nezodpovedal vzdelávacím štandardom (*nevyučovanie predmetu občianska náuka*) a v učebnom pláne dennej formy štúdia neboli vyučovacie predmety začlenené do vzdelávacích oblastí.

Kontrola príslušnej **pedagogickej dokumentácie** preukázala, že kurzy na získanie nižšieho stredného vzdelania sa realizovali a ukončovali v rozpore s právnymi predpismi. Niektoré subjekty neviedli pedagogickú dokumentáciu na tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva, viaceré nedostatky sa objavovali najmä v dokumentácii súvisiacej s komisionálnymi skúškami (*prílohou protokolov neboli kritériá a spôsob hodnotenia, chýbali aj zadania úloh na písomnú časť skúšky a z toho dôvodu nebolo*

možné vyhodnotiť, či úlohy korešpondovali s príslušnými obsahovými a výkonovými štandardmi jednotlivých predmetov; rozhodnutia o povolení vykonať komisionálne skúšky nevydávali 2 riaditelia SOŠ). Zistilo sa tiež, že vysvedčenie o absolvovaní vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania bolo 68 absolventom sledovanej školy (odbor *stavebná výroba;* odbor *výroba konfekcie*) vydané na základe výsledkov testov, ktoré žiaci vypracovali zo všetkých vyučovacích predmetov, pričom testy nevychádzali z vzdelávacích štandardov. K negatívnym zisteniam prináležala aj skutočnosť, že v kontrolovanom subjekte vyučovanie takmer všetkých predmetov bolo zabezpečené pedagogickými zamestnancami, ktorí *nespĺňali kvalifikačné predpoklady* (*na jednom z elokovaných pracovísk bol odborne vyučovaný len predmet CUJ*).

Kurzy na získanie nižšieho stredného vzdelania na elokovaných pracoviskách 2 SOŠ organizovali predovšetkým s cieľom napĺňať učebné odbory žiakmi.

7.8 Externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky na gymnáziu a v strednej odbornej škole

Kontrola sa uskutočnila na **37** ***gymnáziách*** a v **57** ***stredných odborných školách***. Medzi sledovanými strednými školami bolo **8** cirkevných, **13** súkromných a **5** bilingválnych gymnázií. V 15 školách bol vyučovacím jazykom jazyk národností. Externej časti a PFIČ MS sa zúčastnilo **5 168** žiakov, z toho **111** so ZZ (14 GYM a 97 SOŠ).

Zainteresovaní **do prípravy EČ** a **PFIČ MS** dodržiavali pokyny NÚCEM pre školských koordinátorov, administrátorov a predsedov školských a predmetových maturitných komisií. Školy pripravili potrebný písomný materiál, rozdelili žiakov do skupín dodržiavajúc maximálny povolený počet, zostavili po 2 zoznamy žiakov skupín a určili zapisovateľa tém PFIČ. Nevhodne vytvorili skupiny na GYM, v ktorom 2 zo 4 administrátorov boli triednymi učiteľmi niektorých žiakov. Výber administrátorov a pomocného dozoru, následne zaškoleného, nebol na 1 GYM v súlade s pokynmi – pomocný dozor vykonávali aj sekretárka a účtovníčka školy. Učebne boli pripravené na testovanie s aktuálnym zoznamom žiakov pre príslušné dni. Pre žiakov so ZZ dodržali podmienky testovania. Vo všetkých školách postupovali podľa časového harmonogramu NÚCEM, školskí koordinátori pripravili potrebné materiály a CD prehrávače v dostatočnom počte.

Priebeh a organizácia testovania boli sledované v **94** školách 33 kontrolami vyučovacích jazykov, 38 kontrolami CUJ, 5 kontrolami SJSL a 21 kontrolami MAT (v 3 školách boli kontrolované 2 predmety v 2 dňoch).

Tabuľka 23 *Prehľad počtu žiakov podľa predmetov na gymnáziu a v strednej odbornej škole*

Predmety		**Počet žiakov**								
Druh školy	Počet škôl	SJL	SJSL	MJL	ANJ	NEJ	RUJ	MAT	spolu	z nich so ZZ
GYM	**37**	739	34	9	386	26	0	335	**1 529**	14
SOŠ	**57**	1 220	26	52	1997	190	110	44	**3 639**	97
Spolu	**94**	1 959	60	61	2 383	216	110	379	**5 168**	111

Po zhromaždení administrátorov a pomocného dozoru predsedovia PMK prikročili k výberu administrátorov, pričom pokyny nedodržali v 2 školách, v ktorých predsedníčky PMK prijali pripravené zoznamy skupín s menami administrátorov bez námietok. Materiály na testovanie skontrolovali školskí koordinátori v súčinnosti s predsedami

PMK. Administrátori poučení o správnom rozdaní testov overili ich počty, kvalitu tlače aj počty CD nosičov a kvalitu zvukových nahrávok, nepoužité testy a OH v určenom čase vyzbierali. Pokyny pre administrátorov EČ MS dodržali okrem 5 GYM všetky subjekty. Žiakom 1 skupiny ANJ sediacim vedľa seba v susedných radoch rozdali testy s rovnakým kódom (1 SOŠ), čo po upozornení školskou inšpektorkou napravili. V inej SOŠ administrátor predčasne začal inštruktáž a vypĺňanie záhlavia OH, po upozornení predsedníčkou PMK postupoval ďalej v súlade s harmonogramom. V ďalšej SOŠ neposkytli v 2 skupinách (SJL, ANJ) úplné informácie, pokyny o vypĺňaní záhlavia OH, o spôsobe opravy chýb a neposkytli 5-minútový limit na oboznámenie sa s testom. V dôsledku toho v 1. skupine narušili prácu dodatočnými pokynmi. V 2. skupine administrátor nevykonával dozor aktívne. Nepripravený na úlohu administrátora bol iný pedagóg, ktorý nepodal žiakom úplné informácie a nevhodne zvolil čas kontroly správnosti vyplnenia záhlaví OH v čase počúvania testu z ANJ. Pre zlyhanie techniky museli upraviť čas administrácie v 5 školách. Ukončovanie administrácie neprebiehalo predpísaným spôsobom v 2 subjektoch, v ďalšom subjekte administrátorka zaznamenala rovnaký čas odovzdania vypracovaných testov všetkým žiakom. V tejto SOŠ nezabezpečili ani dostatočný počet pomocného dozoru vzhľadom na umiestnenie tried v budove. Pri odovzdávaní testov a ostatných materiálov (s výnimkou 1 GYM) prebehla spoločná kontrola, oddeľovanie a roztriedenie OH. V ďalšej škole koordinátorka neprevzala kompletné materiály. Predsedníčka PMK musela svojím podpisom nahradiť chýbajúci podpis žiaka na 2 kópiách OH. Originály a kópie OH po vložení do osobitných obálok uložili na zabezpečené miesto.

Pred zverejnením zadaní PFIČ školskí koordinátori rozdali administrátorom potrebné počty všetkých materiálov, skontrolovali zápis zadaní a rozmnožili ich. Žiaci 1 GYM nedostali príkaz odložiť mobilné telefóny a predčasne zisťovali zadania PFIČ. Nedbanlivo postupovala aj administrátorka inej školy tým, že nezabezpečila prítomnosť žiakov v triede a odloženie telefónov načas. Nekorektne si počínala učiteľka ANJ v ďalšom subjekte – žiakom prečítala zadania a vysvetlila formu slohového útvaru. Ukončovanie administrácie PFIČ sa realizovalo v sledovaných školách podľa pokynov. V SOŠ, ktorá preukázala rovnaký nedostatok aj pri EČ MS, mali žiaci zaznamenaný rovnaký čas skončenia práce.

Pred **hodnotením úloh s krátkou odpoveďou** prevzali predsedovia PMK neporušené obálky s originálmi OH „pero“, kľúče správnych odpovedí a oboznámili hodnotiteľov so spôsobom hodnotenia (s výnimkou 1 SOŠ). Nedostatky v hodnotení sa vyskytli vo viacerých školách. V 1 SOŠ, v ktorej bolo opomenuté ohodnotenie 10 testových úloh (ANJ – úroveň B2), predsedníčka ŠMK rozhodla o uznaní odpovedí neuvedených v kľúči správnych odpovedí za správne bez konzultácie s NÚCEM. V inej SOŠ ŠŠI zaznamenala nesúlad s kľúčom v ohodnotení 6 OH. Nedovolené zásahy v 11 originálov OH boli zistené na bilingválnom GYM u žiakov maturujúcich na úrovni C1 z NEJ. Práca niektorých predsedov PMK bola v tejto časti EČ a PFIČ málo dôsledná, nekontrolovali činnosť pomocných hodnotiteľov a dopúšťali sa porušení pokynov. Ohodnotené OH predsedovia PMK pred odovzdaním riaditeľovi školy prepočítali a podpísali. Riaditelia ich uložili v bezpečnostnej obálke na zaistené miesto. Protokol o administrácii EČ a PFIČ MS a ostatné materiály pripravili na odoslanie.

Na základe podnetu NÚCEM boli vykonané inšpekcie zamerané na **kontrolu zhody originálov a kópií OH** z EČ MS realizovanej v školskom roku 2016/2017 v 15 stredných školách (1 GYM a 14 SOŠ), z nich boli 4 školy s vyučovacím jazykom slovenským a maďarským.

Cieľom tematických inšpekcií bolo nielen porovnanie zhody originálov a kópií OH s oboma piktogramami (*pero* a *krížik*), ale zároveň aj hodnotenie úloh s krátkou odpoveďou v OH s piktogramom *pero*, kontrola správnosti vykonaných opráv a tiež analýza vykonaných opráv žiakmi v OH s oboma piktogramami v predmetoch *SJL, ANJ, NEJ* a *MAT*.

Pri výkone sa zistilo, že v 7 kontrolovaných školách boli vykonané **neoprávnené zásahy** do originálov OH v predmetoch *ANJ* a *NEJ*. Hodnotitelia vo svojich vyjadreniach v prevažnej miere uvádzali, že dodržiavali všetky pokyny súvisiace s hodnotením a do OH nijakým spôsobom nezasahovali. V niektorých prípadoch uviedli, že zo strany žiakov mohlo dôjsť k neúmyselnému prekrytiu pomocného papiera a OH, čím bol znemožnený prenos napísanej odpovede na kópiu OH.

Ďalšie analýzy OH poukázali na pochybenia súvisiace s nerešpektovaním pokynov NÚCEM v oblasti dodržiavania inštrukcií počas administrácie testov. U niektorých žiakov boli zistené markantné rozdiely medzi dosiahnutým prospechom (za daný predmet v poslednom hodnotiacom období) a dosiahnutými výsledkami z EČ MS. Okrem toho sa v OH vyskytli aj nedostatky v podobe rovnakých odpovedí, identických a opakujúcich sa zmien z nesprávnej odpovede na správnu. Vyjadrenia administrátorov podozrivých skupín (o zodpovednom postupe pri administrácii a zabezpečení samostatnej práce žiakov) boli preto v rozpore s uvedenými zisteniami. Vo väčšine prípadov si neboli vedomí toho, že by došlo k pochybeniu v pedagogickom dozore či porušeniu pokynov NÚCEM. Len v ojedinelých prípadoch pripustili, že v menšej miere mohlo počas administrácie dôjsť zo strany žiakov k neverbálnej komunikácii. Zistenia školskej inšpekcie však nasvedčovali tomu, že žiaci počas vypracovania úloh testov EČ MS nepracovali samostatne a vo viacerých prípadoch im bolo umožnené navzájom komunikovať. Z uvedených zistení je preto možné konštatovať, že administrátori **nezabezpečili regulárny priebeh** testovania a nevytvorili adekvátne podmienky pre samostatnú prácu žiakov a pre riadny priebeh EČ MS. Zároveň zistenia o neobjektívnom a nekorektnom hodnotení viedli k ďalšiemu konštatovaniu, podľa ktorého si predsedovia PMK a pomocní hodnotitelia **neplnili svoje úlohy** v súlade s pokynmi NÚCEM (vrátane nedodržania *kľúča správnych odpovedí*).

Na základe zistení uložila ŠŠI 15 riaditeľom kontrolovaných subjektov prijať konkrétne opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov.

Riaditeľom 5 škôl odporučila skvalitniť podmienky a organizáciu EČ MS a činnosť administrátorov.

7.9 Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam na gymnáziách a v stredných odborných školách

7.9.1 Základné údaje

Úloha sa sledovala **48** tematickými inšpekciami v stredných školách a kontrolovaných bolo **23** GYM a **25** SOŠ. Z uvedeného počtu bolo 36 škôl štátnych, 7 súkromných a 5 cirkevných.

7.9.2 Definičné rámce a overované hypotézy

Systém demokratických inštitúcií, právny štát a jeho ľudsko-právne 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 (*či už z aspektu jurisdikcie štátu alebo ľudskej spoločnosti, bez ohľadu na štátnu príslušnosť a iných socioekonomicko-biologických diferenciácií*). Bez jasne určených, vnútorne osvojených (spoločne zdieľaných) a spravodlivo dodržiavaných pravidiel nejestvuje v paušálnej podobe princíp slobody a rovnosti pre všetkých ľudí. V takomto kontexte má otázka potreby vzdelávania k DO a k ĽP logickú podstatu. Vzdelávanie k DO a vzdelávanie k ĽP sú dva vzájomne prepojené aspekty toho istého procesu, súvisiaceho s demokraciou, právnym štátom a ľudskými právami. Sledovanie stavu a úrovne uplatňovania výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP v stredných školách bolo definične vymedzené nasledujúcim rámcom:

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

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

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

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

a) predmety *OBN* a *ETV* by učili vysokokvalifikovaní učitelia/učiteľky, ktorí by od vedenia škôl dostali relatívne voľnú ruku. Deje sa však pravý opak: predmety OBN a ETV 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 neodborná výučba. V prípade ETV je to na 2. stupni ZŠ cca 40 %, v prípade OBN až 61 %. Na gymnáziách je stav o niečo lepší: ETV 34 % neodborne, OBN 11 % neodborne. Treba však podotknúť, že zle položené základy zo ZŠ sa v rámci malej dotácie na stredných školách ťažko naprávajú. Na SOŠ je situácia ešte podstatne horšia – ETV sa vyučuje v 36 % neodborne, OBN v 39 % neodborne (*podľa kvalifikovanosti pedagogických zamestnancov z roku 2014*);

b) ak by vzdelávanie k DO a k ĽP bolo vhodnou formou prierezovo 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 ľudsko-právne hodnoty. Od tohto predpokladu je však realita dosť vzdialená, čo platí rovnako pre pedagogické fakulty, katedry pripravujúce na pedagogické profesie, ako aj na ďalšie špecializované odborné vzdelávanie.

2. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam musí, v záujme naplnenia jeho zmyslu a cieľov, byť nielen vzdelávaním o DO a ĽP, ale aj vzdelávaním „cez/prostredníctvom" DO a ĽP a „pre" DO a ĽP. Našou hypotézou je, že ***pokiaľ možno vôbec hovoriť o demokratickom a ľudsko-právnom vzdelávaní v školách v SR, tak je to prinajlepšom len akési fragmentárne vzdelávanie o DO a ĽP, 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 ĽP prakticky napĺňali, 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 ľudsko-právne 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:

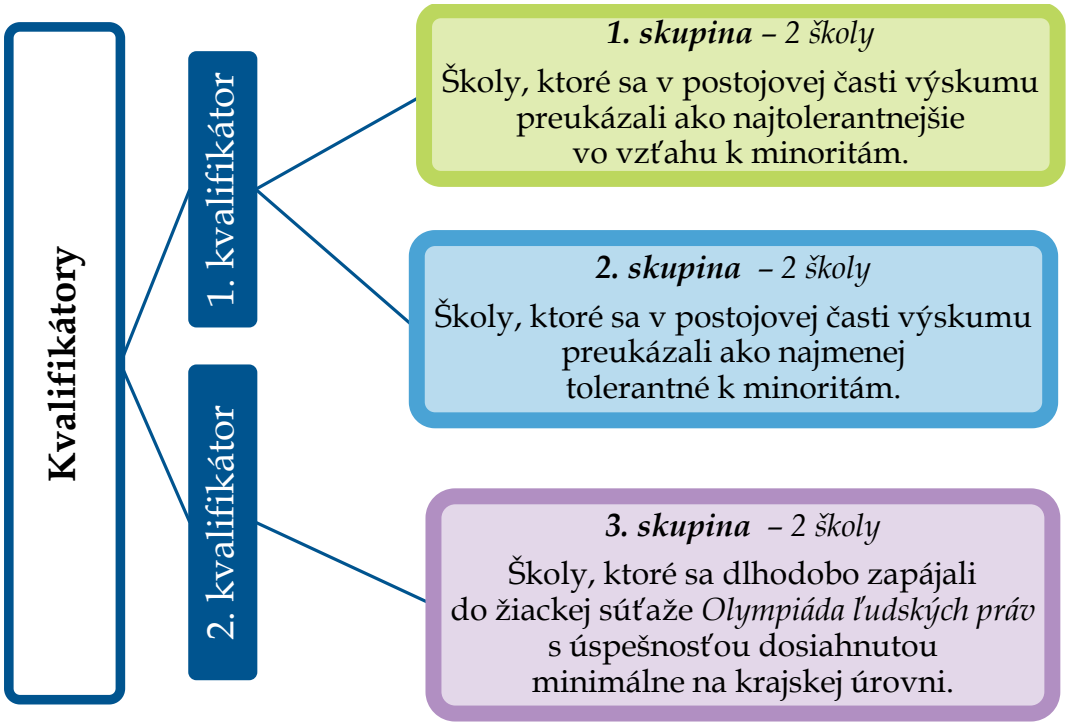
- » škola je priateľská k deťom, síce v nej vládne poriadok, ale zároveň tiež vľúdna atmosféra, čo sa týka medziľudských vzťahov, kultúry prostredia a poskytnutia „azylu" žiakom v situáciách, keď sú v rodinnom alebo súkromnom živote konfrontované s negatívnymi vplyvmi a rizikovými faktormi;
- » vedenie školy, pedagogický zbor i nepedagogický personál chápu zmysel a podstatu princípov demokracie a ľudských práv, zmysel a dôležitosť demokratického a ľudsko-právneho 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 ľudsko-právnych kategórií; princípy a kategórie dokážu žiaci aplikovať aj v praxi. Výchova a vzdelávanie k DO a ĽP musí byť prirodzene previazaná s kritickým myslením. Žiaci sú v tejto súvislosti vedení k tomu, aby premýšľali nad prečítaným textom, špekulovali nad 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.

7.9.3 Stratégia identifikácie faktorov

Kontrola zameraná na zistenie stavu a úrovne uplatňovania a vzdelávania k DO a k ĽP bola vykonaná **rovnomerne v každom kraji SR v 6 školách**. Primárnym kritériom výberu boli (vopred určené) **2 kvalifikátory**. Prvý obsahoval **4** školy a súvisel s výsledkami výskumu v školskom roku 2016/2017, ktorý ŠŠI realizovala spolu s *Ústavom výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied* a s *Fakultou sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave*. Výber tvorili 4 školy v kraji, pričom v **2** z nich sa v postojovej časti výskumu preukázali ako najtolerantnejšie vo vzťahu k minoritám , a zvyšné 2 školy, ktoré sa v tej istej časti preukázali ako najmenej

tolerantné k minoritám. Druhý kvalifikátor tvorila vzorka 2 škôl (v rámci každého kraja), ktoré sa dlhodobo zapájali do žiackej súťaže Olympiáda ľudských práv s úspešnosťou dosiahnutou minimálne na krajskej úrovni.

Schéma 1 *Kvalifikátory (kritériá) výberu kontrolovaných škôl*



Pri vypracovaní metodiky tematickej inšpekcie boli nastavené 2 stupne (metód a foriem) zisťovania – **dotazníkové zisťovanie** a **rozhovory**. Cieľovými skupinami dotazníkového zisťovania boli žiaci končiacich ročníkov, pedagogickí zamestnanci a členovia žiackej školskej rady. Dotazník zameraný na výchovu k DO a k ĽP (analogicky s prispôsobenými otázkami pre pedagogických zamestnancov) bol zadaný celkovo **1 964** žiakom končiaceho ročníka a **1 310** pedagogickým zamestnancom. Otázky boli sústredené na mapovanie miery participácie žiakov na riadení života školy, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, dimenziu pozornosti, ktorá je venovaná vzdelávaniu k DO a k ĽP a na mieru otvorenosti školy. V prípade dotazníkov určených členom ŽŠR bolo uplatnené pravidlo minimálne 5 zúčastnených respondentov. Celkovo sa tohto dotazníka zúčastnilo **406** žiakov – členov ŽŠR. Cieľom zisťovania bolo fungovanie ŽŠR v škole, jej miesto v systéme školskej samosprávy (vrátane významu a postavenia jej člena v rade školy) a možnosti participácie na výchovno-vzdelávacom procese v zmysle kooperácie na tvorbe a uplatňovaní ŠkVP a školského poriadku. Rozhovory v jednotlivých sledovaných skupinách boli vedené v súlade s ich kľúčovými zásadami a v závislosti od výsledkov jednotlivých dotazníkov. Výsledky dotazníkov pre PZ boli podkladom aj pre rozhovor s vedúcim PZ, resp. s iným PZ, ktorý bol na tento účel poverený. Rozhovory s výchovným poradcom a vedúcim predmetovej komisie boli zamerané najmä na vybrané prvky výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP (*tento aspekt bol smerovaný napr. na realizáciu monitorovania prejavov a postojov žiakov v procese vyučovania, prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania v oblasti ĽP a pod.*). Rozhovory so žiackou časťou boli realizované podľa kľúča viažuceho sa na počet tried, v ktorých bol žiacky dotazník zadaný, a to tak, že boli vytvorené skupiny maximálne so 6 žiakmi. Rozhovor s členmi ŽŠR bol vedený s minimálne 5 žiakmi a po jeho vykonaní ešte nasledoval rozhovor so zástupcom žiakov v rade školy.

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

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

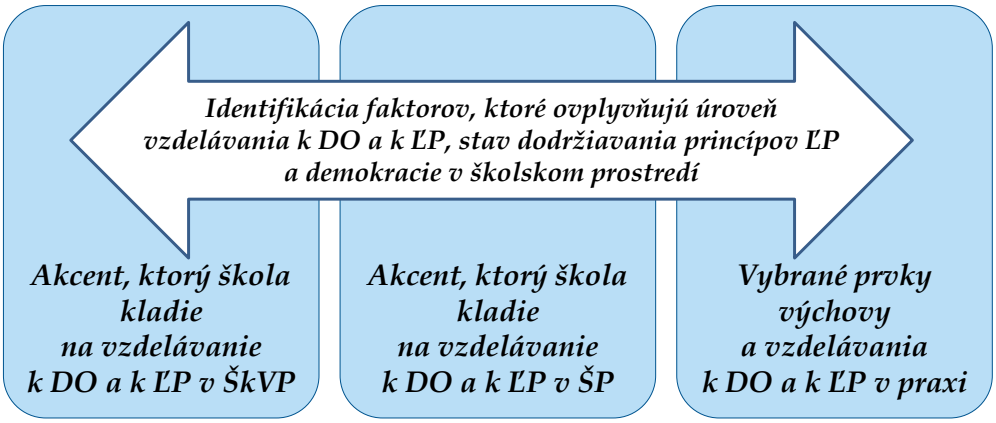
» *Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom poriadku;*

» *Vybrané prvky výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v praxi.*

7.9.4 Faktory vplývajúce na úroveň vzdelávania k DO a k ĽP

V prvej dimenzii boli školy sledované prostredníctvom **3 faktorov**, ktoré vplývali na úroveň vzdelávania k DO a k ĽP.

Schéma 2 *Identifikácia faktorov, ktoré ovplyvňujú úroveň vzdelávania k DO a k ĽP, stav dodržiavania princípov ĽP a demokracie v školskom prostredí*



Druhá dimenzia sledovania bola zameraná na to, aký vplyv majú tieto faktory na stav demokratického pragmatizmu vo vzdelávaní, zahŕňajúceho komplex vzťahov, fungovania školských samosprávnych jednotiek a možnosti rastu demokratickej a ľudsko-právnej osobnosti.

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

Prvý ukazovateľ bol zameraný na sledovanie kľúčových princípov výchovy a vzdelávania, ktoré sú legislatívne definované v zákone č. 245/2008 Z. z. (školský zákon) a v Dohovore o právach dieťaťa, ktorý je pre SR právne záväzný od roku 1993, na základe prevzatia právnych záväzkov z roku 1991 (ako jednej z nástupníckych krajín zaniknutej ČSFR). Oblasť hodnotenia bola konkretizovaná v **4 častiach – indikátoroch**:

1.1 spôsob tvorby *školského vzdelávacieho programu*, spôsob informovania o obsahu ŠkVP,

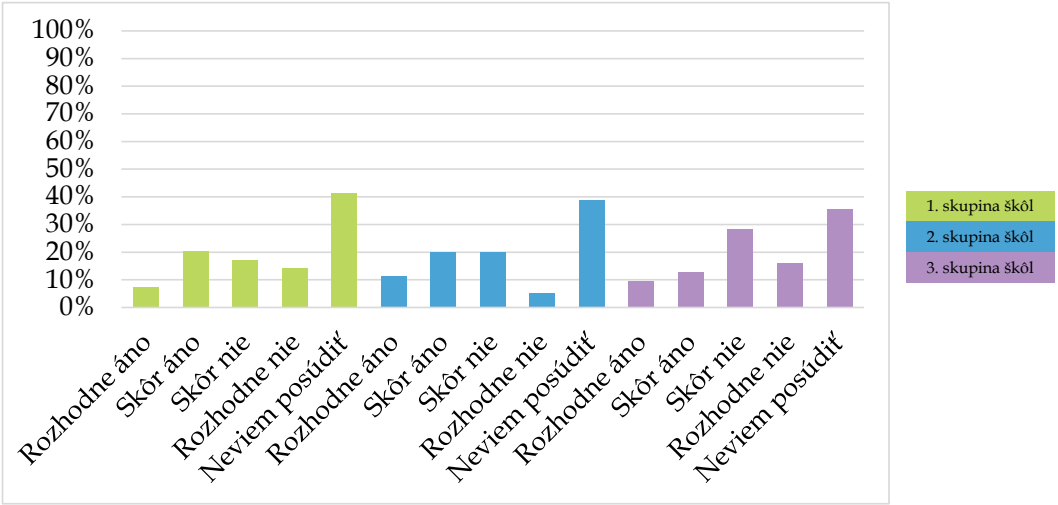
1.2 zreteľnosť prihlásenia sa školy k hodnotám, ktoré chce vo VaV presadzovať,

1.3 zreteľnosť orientácie školy na rozvíjanie kritického myslenia žiakov,

1.4 zreteľnosť orientácie školy na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov.

Mechanizmus tvorby ŠkVP súvisel prevažne s prácou PZ, ktorí sa na ňom parciálne podieľali. Pozitívom bolo, že v prevažnej časti škôl nešlo len o koprodukciu úzkej skupiny PZ (napr. predsedovia predmetových komisií), ale o spoločne vytvorený vzdelávací program, ku ktorému sa mohli (a mali) vyjadriť všetci PZ v pedagogickej rade. Školy zväčša deklarovali, že dokumenty boli prerokované aj na zasadnutiach rady školy a dokonca sa k nemu mohli (v niektorých školách) vyjadriť aj členovia, ktorí neboli PZ (*rodičia, nepedagogickí zamestnanci, zástupcovia zriaďovateľov*). Predmetom skúmania boli aj možnosti žiakov a ich potenciálnej participácie na tvorbe ŠkVP, najmä prostredníctvom procedurálnych mechanizmov ŽŠR – podávanie návrhov a participácia na tvorbe ŠkVP (napr. prostredníctvom návrhu využitia disponibilných hodín). Túto možnosť síce niektoré školy deklarovali, no v dotazníkovom zisťovaní a následných rozhovoroch so žiakmi bol zistený opak. Podľa žiackeho vyjadrenia o tejto možnosti nevedeli a PZ ich na túto možnosť ani neupozornili. Z rozhovorov so žiakmi všetkých kontrolovaných škôl ďalej vyplynulo, že drvivá väčšina respondentov nevedela, čo si mala pod termínom *disponibilné hodiny* predstaviť a v niekoľkých prípadoch si ich zamieňala za voliteľné predmety, ktoré si žiaci vyberajú najmä vo vyšších ročníkoch (v dôsledku zamerania a prípravy na maturitu a vysoké školy). V 1. skupine škôl uviedlo 31,1 % členov ŽŠR, že im a ani ostatným žiakom nebolo umožnené podať návrhy na využitie disponibilných hodín. Túto možnosť pripustilo 27,7 %, no nevedelo sa k nej vyjadriť až 41,2 % respondentov. Podávanie návrhov na využitie disponibilných hodín zo strany rodičov bolo skôr výnimočné. V školách zaradených do 2. skupiny boli výsledky nasledovné – 25 % opýtaných respondentov nemalo možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín. Možnosť participácie na ŠkVP (cez disponibilné hodiny) využilo v tejto skupine 31 %, no rovnako sa k tomu nevedelo vyjadriť 38,8 % respondentov. Počas rozhovorov však žiaci priznali, že ich vyjadrenia k disponibilným hodinám mali skôr charakter vyjadrení k voliteľným predmetom. Niektoré školy síce avizovali, že táto možnosť žiakom bola ponúknutá, no podľa ich vyjadrenia ju členovia ŽŠR a taktiež ostatní žiaci nijakým spôsobom nevyužili a zároveň ani neprejavili záujem o aktívnu participáciu na tvorbe ŠkVP. V 3. skupine boli odpovede od prvých 2 skupín viac odlišné – až 44,6 % respondentov v dotazníku odpovedalo, že nemalo možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín a 35,7 % to ani nevedelo posúdiť. Kladne sa vyjadrilo len 22,4 % členov.

Graf 62 *Odpovede členov ŽŠR na otázku, či mali možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín*



Oboznamovanie sa žiakov so ŠkVP prebiehalo prevažne v samotnom úvode školského roka a na triednických hodinách. Pre rodičov, prípadne záujemcov o štúdium boli organizované „otvorené dni", kde bola možnosť nahliadnuť do vzdelávacích programov. Niektoré školy ako prejav otvorenosti a prezentácie vnútorného života školy využívali tiež sociálne siete. Najčastejšie boli na demonštráciu ŠkVP využívané priestory interiérov a exteriérov škôl a webové sídla, prípadne digitálne nosiče uložené na sekretariátoch. Na internetových serveroch boli prevažne dostupné kompletné programy, v ktorých sa mohla širšia verejnosť oboznámiť so zameraním škôl z pohľadu (študijných/učebných) odborov, hodinovej dotácie jednotlivých predmetov a pod. Komplexným spôsobom, teda za účasti pedagógov, žiakov, rodičov a po zapracovaní pripomienok boli ŠkVP prerokované v pomerne malom zastúpení škôl, pričom výlučne išlo iba o školy 1. a 3. skupiny (25 %, resp. 18,8 %). Tento výsledok zdôvodňovali členovia ŽŠR tým, že vôbec nevedeli o možnosti podieľať sa na tvorbe tohto dokumentu a PZ tým, že žiaci a rodičia sa vyznačujú ľahostajnosťou k otázkam vzdelávania.

Zreteľnosť prihlásenia sa školy k hodnotám, ktoré chceli vo výchove a vzdelávaní presadzovať, bola hodnotená z viacerých aspektov. Primárne boli ŠkVP analyzované z hľadiska explicitnosti vyjadrenia hodnotového kréda a cieľového zamerania škôl. Z hodnôt, ku ktorým sa sledované školy v ŠkVP najčastejšie hlásili, bol kladený najväčší dôraz najmä na princípy súvisiace s rozvojom osobnosti, s cieľom naučiť a osvojiť si nástroje pochopenia sveta, na individuálne vzdelávacie potreby jedinca, dôraz na budovanie vzťahu k základným ľudským hodnotám a ich aplikáciu v sociálnom priestore (príprava na zodpovedný život; rozvoj rešpektu voči ostatným; rovnoprávnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu; osvojenie si vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré prispejú k ich uplatneniu na trhu práce a pod.). Počty škôl, v ktorých sa jednotlivé ŠkVP svojou inovatívnosťou a originalitou priamo hlásili k princípom a budovaniu spôsobilostí a ktoré by priamo prispievali k formovaniu prodemokratických názorov žiakov (ich príprave na život v demokratickej spoločnosti a rozvíjania humanistických hodnôt rešpektujúcich ĽP, otvorenosti v zmysle kultúrnej a etnickej rôznorodosti či tolerancie a ochrany ľudských a kultúrnych hodnôt), sa v jednotlivých skupinách líšili. Najmenej z nich bolo v 2. skupine, kde toto kritérium spĺňalo len 12,5 % škôl. Lepšie na tom boli školy 3. skupiny (68,8 %), kde boli v ŠkVP identifikované nielen vyššie spomenuté princípy, ale tiež prvky efektívneho systému stratégií osvojenia si a získavania demokratických hodnôt a prodemokratických postojov. Hoci boli podobné výsledky primárne zistené aj v školách zaradených v 1. skupine (62,5 %), následné rozhovory so žiakmi niektorých škôl poukázali na opačné zistenia, podľa ktorých praktická aplikácia princípov demokratických hodnôt v procese absentovala, prípadne bola pertraktovaná len okrajovo (v prípade prírodovedných a odborných predmetov vôbec). Postavenie spomenutých princípov malo v dokumente viac symbolický charakter. Vo všeobecnosti bolo možné konštatovať, že vypracované ŠkVP (a platilo to najmä u škôl 2. skupiny) vychádzali z cieľov stanovených v príslušnom ŠVP a zo školského zákona, čiže bez znaku akejkoľvek originality či vyjadrenia osobitých prvkov a zámerov školy. Vo väčšine škôl boli postupy a stratégie na dosahovanie vytýčených cieľov vypracované všeobecne, so zámerom posilnenia ich výchovnej funkcie. Dosahovanie stratégií na dosahovanie vytýčených cieľov malo vo všetkých troch skupinách prevažne nesystémový charakter. Napriek tomu, že v textoch ŠkVP boli uvádzané rôznorodé stratégie využívajúce inovatívne metódy, absentovali informácie o spôsobe sledovania a vyhodnocovania individuálnych pokrokov žiakov. Vzácnou výnimkou boli najmä školy 1. skupiny, ktorých stratégie pri dosahovaní cieľov boli implementované nielen v učebných osnovách predmetov OBN a ETV, ale objavili sa aj v konkrétnych realizáciách

formálneho a neformálneho vzdelávania.

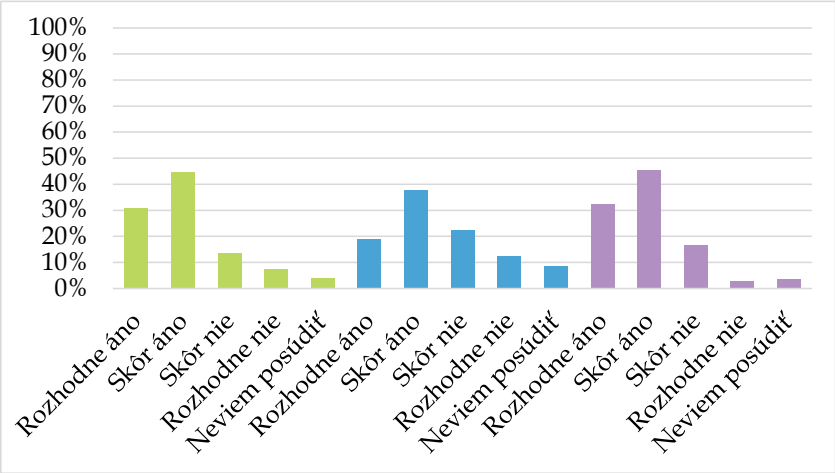
Miera poznania ŠkVP a intenzita záujmu o tento dokument bola u žiakov ovplyvnená druhom školy, v ktorej sa vzdelávali a zároveň príslušnosťou k jednej zo skúmaných skupín škôl. V tomto kontexte platí, že žiaci gymnázií lepšie poznali vlastný ŠkVP ako žiaci SOŠ a lepšie sa v tomto dokumente orientovali žiaci škôl patriacich do 1. skupiny. To však neplatilo paušálne, pretože značná skupina respondentov v rozhovoroch na gymnáziách priznala, že mnohokrát nemali ani minimálne znalosti o existencii a význame tohto školského dokumentu. V podstate však žiaci nepoznali jednotlivé časti ŠkVP a zo strany ich pedagógov sa im dostávali stručné informácie, súvisiace skôr s oboznámením sa s učebnými osnovami (prípadne plánmi) jednotlivých predmetov. Žiaci počas rozhovorov priznali nízku mieru osobnej aktivity a záujmu o vzdelávací program, a to napriek tomu, že prístup k nemu mali zabezpečený či už prostredníctvom internetu alebo výtlačkov nachádzajúcich sa v priestoroch škôl.

Rozvíjanie kritického myslenia žiakov bolo v ŠkVP explicitne zakomponované vo viacerých kontextoch vrátane výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP. Stratégie sa najčastejšie zameriavali na schopnosť žiakov pracovať s informáciami pochádzajúcimi z rôznych zdrojov, s možnosťami analýzy, interpretácie a hodnotenia. Stratégie a postupy boli v niektorých prípadoch viac rozpracované v jednotlivých prílohách. V 2. skupine škôl sa síce v ŠkVP nachádzala zmienka o rozvíjaní kritického myslenia, absentovali však konkrétne informácie, akým spôsobom sa v spomínanej oblasti mali dosahovať, sledovať a vyhodnocovať pokroky. Stupeň optimálnej úrovne v rozvíjaní kritického myslenia dosiahlo 6,25 % škôl 2. skupiny. O niečo pozitívnejšie zistenia boli v školách 1. skupiny, kde možnosti uplatňovania metód vyučovania podporujúcich kreativitu a kritické myslenie bol obsiahnutý v polovici analyzovaných ŠkVP (50 %). Pozitívom bolo, že v spomínaných 50 % analyzovaných ŠkVP bolo rozvíjanie kritického myslenia nielen zreteľne zakomponované vo viacerých kontextoch – vrátane výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP – ale boli tiež rozpracované konkrétne spôsoby sledovania a vyhodnocovania individuálnych pokrokov žiakov. Ako nástroje boli použité dotazníkové zisťovania, sebahodnotiace prvky pri hodnotení vlastnej aktivity alebo hodnotenia zo strany učiteľov a spolužiakov. Za negatívum možno označiť zistenia v školách 3. skupiny, kde záujem o rozvíjanie kritického myslenia síce deklarovali všetky sledované školy, no len v 6 školách (37,5 %) obsahovali ŠkVP aj informácie o konkrétnych spôsoboch sledovania a vyhodnocovania pokroku v oblasti kritického myslenia. Na základe zistených údajov (z analýz ŠkVP a z následných rozhovorov) bolo konštatované, že *zreteľnosť orientácie na rozvíjanie kritického myslenia žiakov mala vo výraznom množstve škôl len formálny charakter, a to nielen vo vzťahu k edukácii k DO a ĽP*.

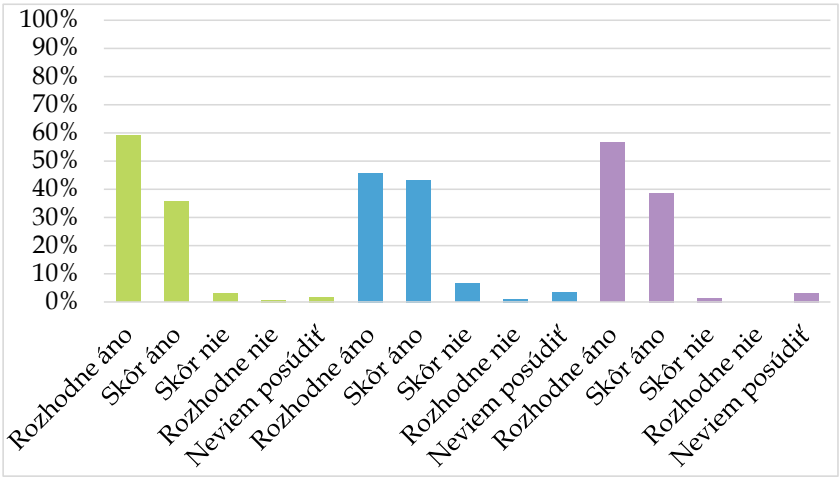
Stratégie zamerané na **formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov** boli formálne implementované vo väčšine ŠkVP sledovaných škôl všetkých 3 skupín. V 1. a 3. skupine sa niekedy až identicky v ŠkVP objavovali ciele, ktoré si školy stanovili v súvislosti s formovaním postojov a kompetencií žiaka (vedenie k aktívnej účasti na živote školy, uplatňovanie vzájomnej tolerancie, humanistických hodnôt a princípov demokracie v každodennom školskom živote). Dosiahnutiu týchto cieľov prispôsobovali výchovné a vzdelávacie aktivity v rámci formálneho i neformálneho vzdelávania. V mnohých ŠkVP bolo evidentné, že oba druhy vzdelávania boli pravidelne a prirodzeným spôsobom rozvíjané prostredníctvom prehĺbenia príslušných kompetencií, orientáciou na formovanie občiansko-demokratických postojov a zapájania žiakov do účelovo orientovaných súťaží (*Olympiáda ľudských práv, Mladý Európan, Debatný klub a pod.*). Analýza ŠkVP v školách

zaradených do 2. skupiny síce v texte dokumentov *identifikovala stratégie súvisiace s formovaním občianskych postojov*, no v 62,5 % škôl zároveň *absentovala akákoľvek zmienka o systematickej komplexnosti pri dosahovaní stanovených cieľov*. V dotazníkovom zisťovaní pre žiakov na otázku, či je podľa nich výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu, súhlasilo s týmto tvrdením 75,2 % žiakov škôl 1. skupiny, 56,8 % žiakov 2. skupiny a 77,5 % žiakov 3. skupiny.

Graf 63 *Odpovede žiakov na otázku, či je VVP predchnutý kultúrou demokratického dialógu*



Graf 64 *Odpovede pedagógov na otázku, či je VVP predchnutý kultúrou demokratického dialógu*



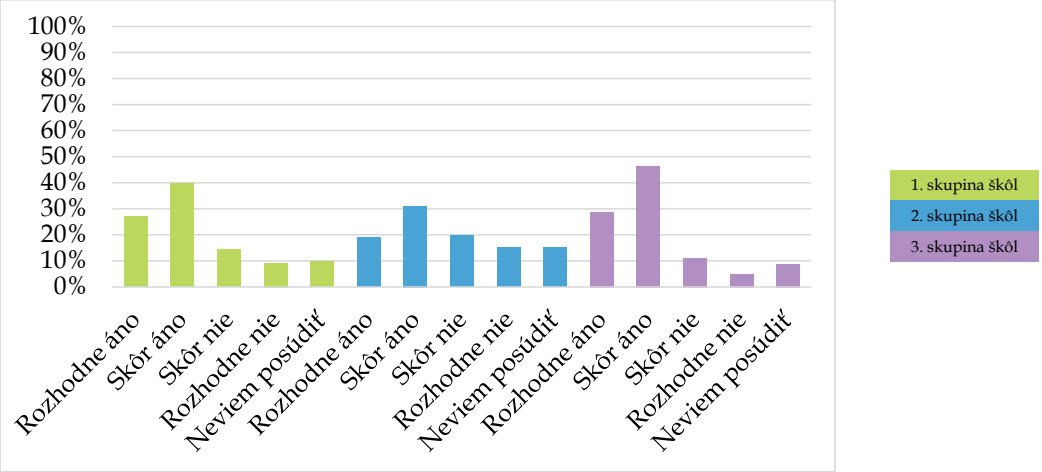
Pokiaľ percentuálny podiel 1. a 3. skupiny bol skoro identický, v 2. skupine sa tretina respondentov (34,7 %) vyjadrila záporne. Žiaci svoje vyjadrenia v rozhovoroch zdôvodnili tým, že rešpektovanie názorov a zmysluplný dialóg nebol obsiahnutý na všetkých vyučovacích hodinách – s výnimkou OBN a ETV. Pri ostatných predmetoch išlo skôr o ojedinelé javy a z rozhovorov s PZ vyplynulo, *že počas vyučovania odborných alebo prírodovedných predmetov nebolo možné* (z hľadiska nekonzistentného obsahového zamerania v súvislosti s problematikou výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP) *vymedziť časový priestor na budovanie prodemokratických postojov*. Pri porovnaní odpovedí žiakov s analogickou otázkou pre PZ (a tiež s ich vyjadreniami počas rozhovorov) vznikla markantná disproporcia, pretože až 89 % PZ v školách zaradených v 3. skupine zastávalo názor, že ich výchovno-vzdelávací proces je predchnutý kultúrou demokratického dialógu. S predošlými výsledkami súviseli aj odpovede o slobodnom a kritickom

vyjadrovaní svojich názorov ku záležitostiam školy. V 1. skupine sa vyjadrilo 53,7 % respondentov a v 3 skupine 56,5 % respondentov, že sa môžu kriticky vyjadrovať ku všetkým záležitostiam školy, pričom ich názor bol nielen vypočutý, ale aj akceptovaný. V 2. skupine škôl s týmto názorom súhlasilo len 43,5 %, pričom rozdiel v porovnaní s 3. skupinou bol presne 13 percentuálnych bodov. Značné rozdiely sa vyskytli pri porovnaní vyjadrení žiakov s vyjadreniami PZ (najmä pri komparácii výsledkov dotazníkov žiakov a učiteľov v 2. skupine škôl), no objavili sa aj odpovede, ktoré zo strany učiteľov poukazujú čiastočne na to, že takýto stav na niektorých školách reálne existoval, čo si sami PZ uvedomovali (v analogickej otázke o slobodnom a kritickom vyjadrovaní sa ku všetkým záležitostiam školy odpovedalo záporne 5,5 % pedagógov v 1. skupine škôl, 11,9 % v 2. skupine a 4,1 % v 3. skupine). Rešpekt žiakov voči autoritám pedagógov a vedeniu školy bol v priemere identický u žiakov v 1. a v 3. skupine. Len mierne odlišné boli postoje žiakov v 2. skupine, ktorí v súhlasnom stanovisku zaostávali o cca 10 %. Ten istý fenomén bolo možné pozorovať aj v kontexte vnímania dôstojnosti každého človeka na škole či nazerania na školu z aspektu toho, či je priateľská ku všetkým. Žiaci počas rozhovorov potvrdili (vo všetkých 3 skupinách), že všetky zúčastnené osoby na školách sa snažia plne dbať na dôstojnosť každého človeka a s týmto tvrdením súhlasili vo svojich dotazníkoch aj PZ. S tým, že školy boli priateľské ku všetkým jej návštevníkom, súhlasili výrazným percentom opäť najmä v školách 1. a 3. skupiny. Zároveň niektoré školy zaradené v 1. skupine vytvárali priestor pre participatívne prostredie, v ktorom reálne a súčinne fungovali záujmové komunity postavené na určitej „tripartite" školy, rodičov a občianskych združení. Proti tvrdeniu o *školách priateľských ku všetkým jej návštevníkom* bolo v 2. skupine 34,7 % respondentov a 9,5 % respondentov to nevedelo posúdiť. Domnievame sa, že práve vzťahy v školách by mali byť jedným zo základných pilierov pre rozvoj prodemokratického myslenia, čo niektoré školy poňali pasívne. Vzťahy v 1. a 3. skupine škôl sa vyznačovali priateľským prostredím, založenom na vzájomnom rešpekte nielen vo vzťahu pedagóg – žiak, ale tiež akceptácii a tolerancii žiakov, a rovnako tak učiteľov navzájom. Zo strany žiakov však boli isté pochybnosti vyjadrené v otázke vzťahov medzi PZ navzájom. Podľa vyjadrení 23,7 % žiakov v 1. skupine a 23,1 % v 3. skupine boli vzťahy medzi pedagógmi vnímané negatívne. Vyjadrenia zo strany pedagógov boli samozrejme optimistickejšie pre 82,8 % PZ v 1. skupine a 88,6 % v 2. skupine. Vzťahy medzi učiteľmi navzájom, ale aj pedagogickou a žiackou časťou školy považovalo v 2. skupine škôl za vzor správania len 56 % žiackych respondentov a 79,5 % respondentov z radov PZ. Podľa vyhodnotenia dotazníka zadaného učiteľom (*Klíma školy*) bolo zistené, že až v 22,9 % zo všetkých škôl bola **uzavretá klíma,** ktorá je definovaná nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou. Napriek vyjadreniam PZ v analogickej otázke by sme mohli vo všeobecnosti konštatovať, že výsledný počet 22,9 % škôl s uzavretou klímou vcelku kopíruje pohľad žiakov na situáciu vzťahov medzi PZ.

Len výnimočne bola v školách zriadená funkcia *koordinátora pre ľudské práva*, ktorého primárna činnosť pozostávala z implementácie a koordinácie prvkov súvisiacich s výchovou a vzdelávaním k DO a k ĽP. Modernizácia výchovno-vzdelávacieho procesu so sebou priniesla proces rozvíjania postojov a kompetencií cez orientáciu na zážitkové vyučovanie a modelové situácie (*modelové voľby – parlamentné, prezidentské alebo do vyšších územných celkov*). Analýza ŠkVP a následné rozhovory so žiakmi potvrdili využívanie týchto metód prevažne v 81,3 % sledovaných škôl 1. skupiny. V porovnaní s 1. skupinou potvrdilo túto orientáciu 68,8 % škôl v 3. skupine a najmenej využívali tieto metódy školy zaradené v 2. skupine, kde sa k nim hlásilo len 31,3 % škôl. Pri napĺňaní cieľov

stanovených stratégií boli nevyhnutným prostriedkom (a zároveň dôležitou súčasťou) *monitorovacie aktivity*, ktorými školy verifikovali stav a prípadné zmeny v postojoch a hodnotovom systéme žiaka. Pri komparácii 3 skupín škôl vychádzali lepšie výsledky v školách zaradených do 1. skupiny. Zistenia z väčšej časti poukazovali na to, že *stratégie rozvíjania občianskych postojov vo výchovných a vzdelávacích aktivitách formálneho a neformálneho vzdelávania nemali komplexný charakter*, preto zároveň možno usudzovať, že školy v tomto aspekte zaujali prevažne formálny postoj a bez využívania celkového potenciálu pri dosahovaní deklarovaných cieľov. S týmto výsledkom tiež korešpondovali zistenia z dotazníkov žiakov, podľa ktorého (v 2. a 3. skupine škôl) nevedelo posúdiť (v priemere) 11,1 % respondentov, či sa v škole dbá o to, aby žiaci poznali svoje ľudské práva a 46 % respondentov s týmto tvrdením nesúhlasilo. Naproti tomu 82, 9 % PZ bolo presvedčených, že nadobudnuté poznatky, napomáhajúce formovaniu demokratickej a proľudsko-právnej osobnosti boli samozrejmou súčasťou výchovno-vzdelávacích procesov. Tomu odporovalo zistenie, podľa ktorého bola implementácia prvkov formovania hodnôt a prodemokratických životných postojov všeobecne zakomponovaná do neformálneho vzdelávania (školských aktivít), ale reálne bola obsiahnutá prevažne len v osnovách predmetov OBN a ETV. Neformálne vzdelávanie bolo najviac zastúpené vo forme besied, prednášok a rozhovorov s odborníkmi v oblasti psychológie, práva a rovnako tak v realizácii a prezentácii aktivít rovesníckych skupín. Z celkového hľadiska svoju školu ako inštitúciu vedúcu k demokracii nevnímalo 23,5 % žiakov v 1. skupine a 34,8 % žiakov v 2. skupine. V 3. skupine svoju školu takto nevnímalo len 16 % žiakov. Pre porovnanie s analogickým dotazníkom pre PZ – školu ako inštitúciu vedúcu k demokracii nevnímalo v priemere len 2,9 % pedagógov.

Graf 65 *Hodnotenie školy z pohľadu žiakov, či ich škola pripravuje na život ako taký aj na život v demokracii, či ich škola je školou demokracie*



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

Druhá oblasť hodnotenia vzdelávania k DO a k ĽP súvisela s podrobnou analýzou *školských poriadkov* (ako podzákonných právnych predpisov) v niekoľkých hľadiskách:

2.1 z hľadiska legislatívnej proveniencie vyplývajúcej zo školského zákona (resp. príslušných paragrafov 3, 4, 144 a 145);

2.2 z hľadiska legislatívnej proveniencie vyplývajúcej z medzinárodných ľudsko-právnych dokumentov (Dohovor o právach dieťaťa, 1989);

2.3 z hľadiska naplnenia práva na informácie;

2.4 z hľadiska práva na participáciu – možnosti a realita oboznamovania sa žiakov so školským poriadkom, možnosti participácie a procedurálne možnosti žiakov (prípadne iných zúčastnených osôb) na tvorbe ŠP;

2.5 z hľadiska toho, či sa právo na efektívnu participáciu a informovanosti odrážalo v nastaveniach celkových pravidiel fungovania škôl v samosprávach (triednych, žiackych a školských), či nastavenia mechanizmu fungovania týchto orgánov boli formálne alebo nie, možnosti komunikácie medzi jednotlivými členmi a jednotkami prebiehali pravidelne a s ohľadom na podstatu riešených záležitostí a pod.;

2.6 v reflektovaní ŠP s ohľadom na princíp neodňateľnosti ĽP a stanovenia záruk právnej ochrany v prípade namietanej diskriminácie alebo porušenia práv;

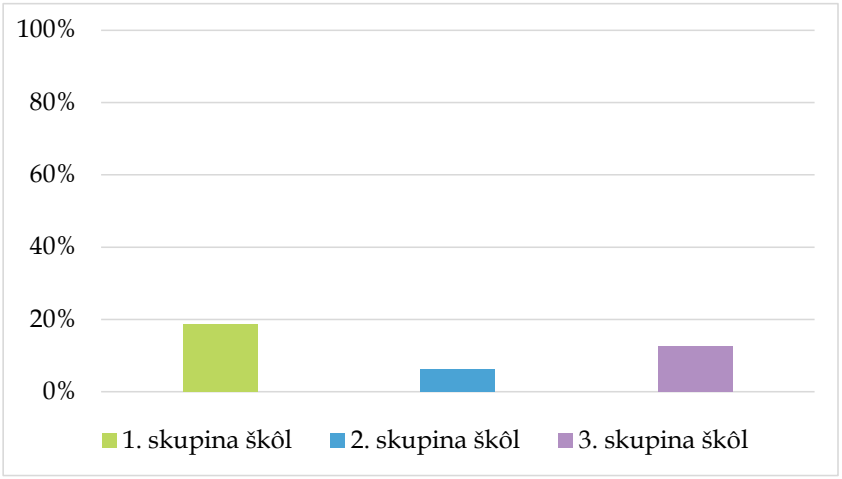
2.7 v reflektovaní princípu individuálneho charakteru ĽP a princípu najlepšieho záujmu dieťaťa. Naplnenie týchto princípov spočívalo v ustanoveniach chrániacich ľudskú dôstojnosť žiakov pri plnom rešpekte ich individuálnych schopností, spôsobilostí a osobitostí sociálneho prostredia, z ktorého prichádzajú.

Na základe zistení možno konštatovať, že *školské poriadky* vo všetkých 3 skupinách boli vydané riaditeľmi škôl a prerokované v pedagogických radách a v radách škôl. Štruktúra všetkých analyzovaných ŠP bola v súlade so školským zákonom. Rozdiely boli identifikované v posudzovaní aktuálnosti ŠP vo vzťahu k medzinárodným ľudsko-právnym dokumentom. Analýza dokumentov poukázala na fakt, že ŠP neboli v niektorých školách (14,6 %) legislatívne aktualizované, pretože sa v preambulách odvolávali na *Deklaráciu ľudských práv dieťaťa* z roku 1959. Tento dokument nie je právne záväzný, a preto možno konštatovať, že tieto školy neaktualizovali svoje ŠP dôkladne s ohľadom na aktuálny záväzný legislatívny dokument, akým je Dohovor o právach dieťaťa z roku 1989. Týkalo sa to 2 škôl v 1. skupine, rovnakého počtu v 2. skupine a 3 škôl zaradených v 3. skupine. Polovica všetkých sledovaných škôl (50 %) sa v preambulách odvolávala na školský zákon a Dohovor o právach dieťaťa s ohľadom na reflexiu 4 kľúčových princípov dokumentu (princíp najlepšieho záujmu dieťaťa, princíp rovného zaobchádzania, princíp efektívnej participácie a informovanosti, princíp dodržiavania základných práv zaručujúcich prežitie a rozvoj dieťaťa). Ďalšie referenčné dokumenty boli v 68,8 % škôl zaradených v 1. skupine uvedené v preambulách, konkrétne šlo o medzinárodné právne normy obsahujúce legislatívnu úpravu práva na vzdelanie (*Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, Európsky dohovor o ľudských právach, Dohovor UNESCO o zabránení diskriminácie vo vzdelávaní, Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam*). V niektorých ŠP však vplyv týchto medzinárodných dokumentov nebolo možné v texte ŠP explicitne identifikovať, preto možno konštatovať, že ich uvedenie v referenčnej časti preambuly bolo viac-menej formálne, bez očakávaného vplyvu na samotný ŠP a reálny život školy.

Na základe zistení bolo oboznamovanie sa žiakov so ŠP možné posudzovať v dvoch rovinách – individuálne (napr. prostredníctvom internetu alebo výtlačku nachádzajúceho sa priamo v triedach) a/alebo sprostredkovane (najčastejšie prostredníctvom triednických hodín alebo počas vyučovacích hodín zameraných na diskusiu o tomto dokumente). Kontrolou priamo v priestoroch škôl a na webových sídlach bolo zistené, že až v 83,3 % bol ŠP k dispozícii na internetových sídlach škôl spolu s informáciou o poslednej aktualizácii daného dokumentu. V menšom počte boli ŠP k dispozícii u triednych učiteľov

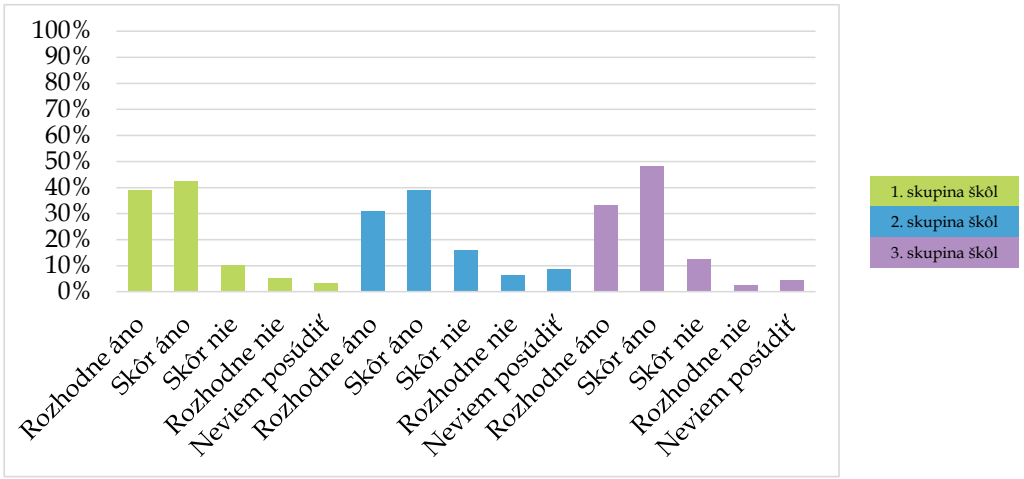
alebo zverejnené v školách na centrálnej tabuli (spolu v 9,4 % škôl). V menšom počte bola zastúpená aj najvyššie hodnotená úroveň, podľa ktorej bol ŠP nielen k dispozícii každému žiakovi, ale obsahoval aj doplňujúci komentár k jednotlivým kľúčovým ustanoveniam.

Graf 66 *Školský poriadok je k dispozícii pre každého žiaka a každú žiačku aj s komentárom k jednotlivým kľúčovým ustanoveniam*



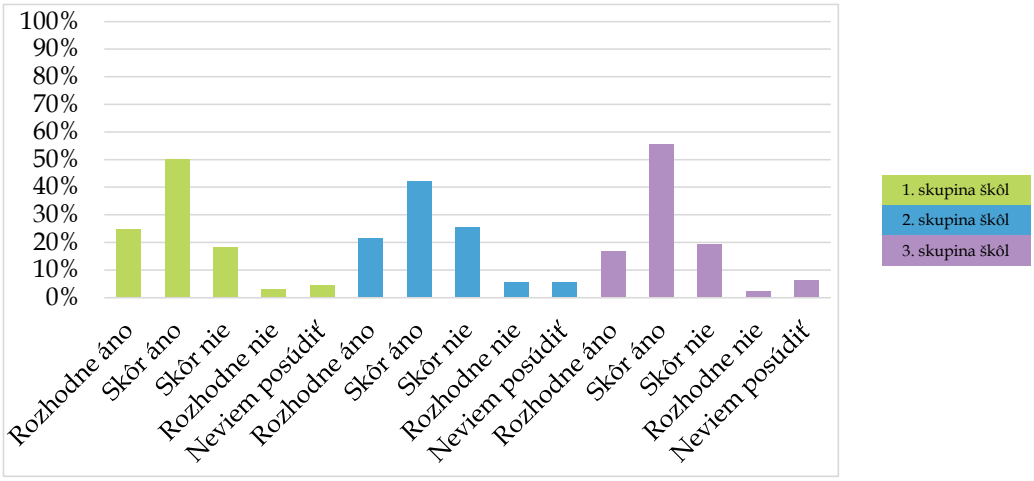
Respondenti vo všetkých 3 skupinách vnímali ŠP ako *základný dokument zakotvujúci pravidlá školskej demokracie a práva žiakov* v pozitívnom zmysle slova – v priemere potvrdilo túto úroveň stavu až 77,4 % žiackych respondentov a 70 % respondentov z radov PZ. Z rozhovorov vyplynulo, že rozdiel medzi výsledkom žiackeho a učiteľského dotazníkového skúmania súvisel v niektorých prípadoch s rozdielnym nazeraním žiakov a PZ na ŠP z aspektu práv a povinností žiakov a ich vyloženia si významu niektorých článkov dokumentu.

Graf 67 *Percentuálny podiel odpovedí **žiakov** na otázku, či ŠP platný v ich škole chápu ako základný dokument, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie a ich práva, vedie ich k uvedomelej disciplíne a vytvára podmienky pre tvorivú pracovnú a ľudsky priaznivú klímu v škole*



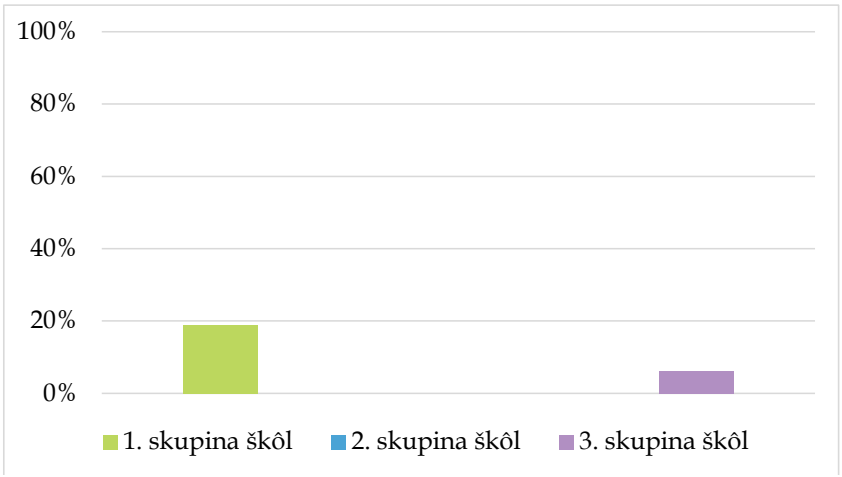
Druhý spôsob oboznamovania sa (na triednických hodinách) so ŠP bol vo väčšine škôl formálny. S najdôležitejšími bodmi ŠP boli žiaci oboznámení len na začiatku školského roka (podobne to prebiehalo aj v súvislosti s oboznamovaním rodičov so ŠP počas triednych aktívov). Oboznámenie sa s dokumentom potvrdili žiaci svojím podpisom.

Graf 68 *Percentuálny podiel odpovedí **pedagógov** na otázku, či podľa nich žiaci chápu ŠP ako základný dokument, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie a ich práva, vedie ich k uvedomelej disciplíne a vytvára podmienky pre tvorivú pracovnú a ľudsky priaznivú klímu v škole*



Z hľadiska rozsahu niektorých analyzovaných ŠP (25 a viac strán) bolo možné konštatovať, že existuje len malá pravdepodobnosť, že žiaci mohli reálne a komplexne spoznať celý jeho obsah. Časový priestor jednej vyučovacej hodiny nevytvára dostatočný priestor pre dôkladné oboznámenie sa so ŠP. Skôr výnimočným javom boli školy (prevažne v 1. skupine), kde žiaci v rozhovoroch uviedli, že sa o ŠP rozprávali nielen na triednických hodinách, ale aj na iných vyučovaných hodinách a s dokumentom ako takým pracovali, ale najmä ho novelizovali vždy, keď to bolo nevyhnutné. Takúto úroveň dosiahlo len niekoľko škôl, a to len v 2 skupinách – 1. a 3.

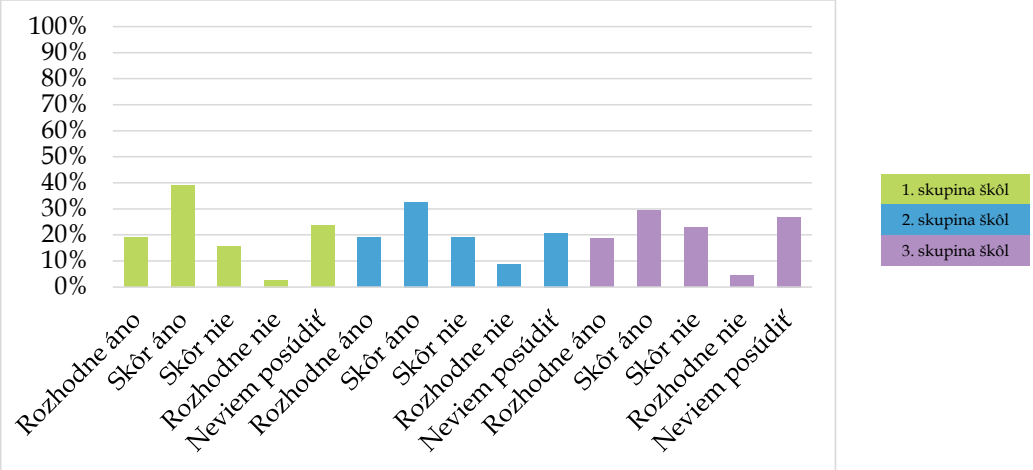
Graf 69 *Prehľad o počte žiakov a žiačok v %, ktorí uviedli, že majú možnosť reprodukovať nielen proces tvorby ŠP, ale aj ŠkVP, prejaviť svoj zmysel pre empatiu na jednej strane a zodpovednosť napr. tým, že vytvárajú vlastné vzorové ŠP a ŠkVP*



Väčšia časť kontrolovaných škôl deklarovala, že žiaci a PZ viedli o ŠP interaktívny dialóg, no nedostatočnou stránkou týchto rozhovorov bolo, že sa len vo veľmi malom počte pragmaticky transformovali do jeho skutočnej revízie. Pozitívnym príkladom boli školy, v ktorých po vzájomnej a niekoľkoročnej diskusii žiakov a pedagógov bol vypracovaný interný dokument s názvom *Etický kódex*, ktorý upravoval vzťahy na úrovni triedy, školy, ale aj vzťahy s externým prostredím, najmä s rodičmi. Napriek priaznivým výsledkom v dotazníku pre ŽŠR sa z rozhovorov v školách 2. skupiny zistilo, že v prípadoch

pripomienkovania ŠP žiaci prechovávali obavy z možných intervencií zo strany PZ a vedenia školy. Zároveň uviedli, že na školách absentoval demokratický dialóg, pretože vedúci pedagogickí pracovníci neboli ochotní umožniť žiakom na dané témy diskutovať. Iné prípady súviseli so zisteniami, podľa ktorých (*A*) síce boli názory žiakov vypočuté, no vo väčšine prípadov sa nestretli s pozitívnym ohlasom (resp. neboli akceptované vôbec), alebo, že (*B*) v niektorých školách 2. a 3. skupiny žiaci vždy neprejavili záujem o pripomienkovanie či úpravu predloženého ŠP. V rozhovoroch sa potom vyjadrili, že hoci nedostali priestor na diskusiu, napriek tomu boli s predloženými ŠP spokojní, a preto nepociťovali potrebu o ňom rokovať a ani ho nijakým spôsobom meniť. Objavili sa aj početné prípady, podľa ktorých žiaci nevedeli o možnosti aktívnej participácie na tvorbe základných školských dokumentov. Naproti tomu v tých školách, v ktorých žiaci prejavili záujem o kooperáciu s PZ na tvorbe školských dokumentov, bolo na základe analýz ŠP a rozhovorov so žiackymi respondentmi zistené, že požiadavky zo strany žiakov o úpravu ŠP mali prevažne charakter úpravy organizácie vyučovania, alebo sa týkali nárokov, ktoré priamo nesúviseli s podstatou ŠP a skôr sa dotýkali materiálno-technického vybavenia školy či návrhov do plánu práce školy.

Graf 70 *Percentuálny podiel odpovedí **žiakov** na otázku, či do ŠP boli zapracované ich námety, návrhy, pripomienky*

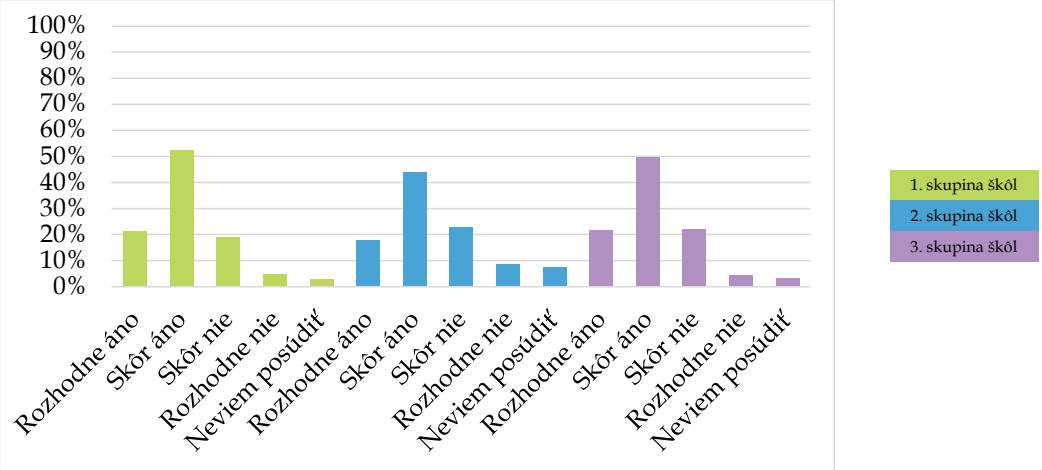


Okrem stavu a možnosti participácie žiakov na tvorbe školských dokumentov sledovala ŠŠI aj celkový stav fungovania *žiackych samospráv* na úrovni triedy (*triedna samospráva*) a školy (*ŽŠR*). V školách 1. a 3. skupiny boli zistenia nasledujúce: 73,5 %, resp. 70,9 % žiackych respondentov uviedlo, že v triede podporovali a uplatňovali triednu samosprávu, založenú na rovnosti názorov a férových vzťahov. Opačný názor zastávalo 23,8 %, resp. 25,9 % respondentov a 2,7 %, resp. 3,2 % respondentov to nevedelo posúdiť. Čo sa týkalo dotazníkov pre PZ, boli v oboch skupinách súhlasné postoje na úrovni 90,7 %, resp. 93,2 %. Školy oboch skupín v prevažnej miere zhodne deklarovali, že triedne samosprávy boli generované v procese reálnych volieb, prevažne na začiatku 1. ročníka, vo väčšine prípadov s mandátom počas obdobia trvania celého štúdia. Minoritne sa zo strany žiackych respondentov objavili aj pochybnosti o fungovaní či význame žiackej triednej samosprávy.

V rozhovoroch sa žiaci vyjadrili, že za najväčší nedostatok považovali absenciu pravidelnej komunikácie medzi nimi a členmi ŽŠR, ale inverzne zároveň priznali aj nízky podiel svojej angažovanosti k záležitostiam triedy a školy. S tvrdením o podpore a uplatňovaní triednej samosprávy, založenej na rovnosti názorov a férových vzťahov, súhlasilo v priemere

68,6 % všetkých žiackych respondentov, nesúhlasilo s ním 27 % a nevedelo to posúdiť 4,4 % respondentov. Až 87 % respondentov z radov PZ bolo presvedčených, že triedne samosprávy v ich školách sú založené na uvedených pozitívnych hodnotách (rovnosť názorov, férové vzťahy). Na základe tohto zistenia možno konštatovať, že tí, ktorých sa uplatnenie samosprávy bezprostredne týkalo, to videli menej pozitívne ako tí (žiaci), ktorých sa to netýkalo vôbec (PZ). Na báze rozhovorov s oboma cieľovými skupinami bolo zistené, že z pohľadu pedagógov síce boli splnené všetky formálne kroky ustanovovania triednych samospráv, no podľa vyjadrenia žiakov *bolo ich fungovanie neefektívne*, bez záujmu ostatných žiakov na participácii riešenia výchovných a vzdelávacích problémov, revízií a tvorby školských dokumentov a pod. Optimálna nebola ani konštitúcia spomínaných triednych samospráv, pretože na posty predsedov triednych samospráv boli opakovane delegovaní žiaci len na základe selekcie triedneho učiteľa, a podobne ako v 1. a 3. skupine – po dobu celého štúdia.

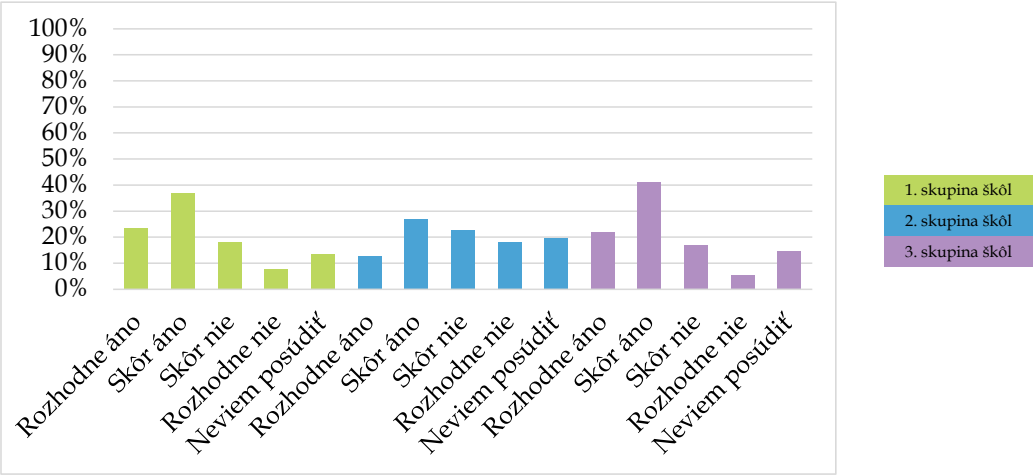
Graf 71 *Percentuálny podiel odpovedí žiakov na otázku, či si v triede uplatňujú samosprávu, hovoria na rovinu a férovo o všetkom, čo sa ich v škole týka, či si pestujú priateľské a kolegiálne vzťahy*



Identická prax ustanovovania (ako v prípade triednych samospráv) sa uplatňovala aj pri zriaďovaní ŽŠR. Zistenia poukázali na reálnu prax v konštituovaní týchto *školsko-demokratických orgánov žiakov*, podľa ktorej v tých školách, kde bola triedna samospráva koncipovaná demokratickou voľbou (a bez vplyvu triedneho učiteľa), bol aplikovaný rovnaký volebný mechanizmus aj v prípade vytvorenia ŽŠR. Nedostatkom tohto systému v školách bolo, že sa v triedach využíval akýsi prvok „viazania" viacerých funkcií na jednu osobu. Voľba predsedu triednej samosprávy bola zároveň aj nepriamou voľbou triedneho delegáta do ŽŠR. Fenomén viazania funkcií bol charakteristický prevažne pre školy s menším počtom tried v ročníkoch. Vo väčších školách bola uplatnená odlišná prax – aby ustanovovanie ŽŠR bolo v súlade so zákonom (*§ 26 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a o školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov*), uskutočňovali sa v školách tajné voľby a členovia boli menovaní na základe získaného počtu hlasov. Zarážajúcim zistením bola skutočnosť, že v niekoľkých školách bola z rôznych dôvodov činnosť ŽŠR na určitú dobu pozastavená, alebo dokonca vôbec nebol zriadený orgán žiackej samosprávy. Najmä v 2. skupine škôl zistenia smerovali k tomu, že ŽŠR fungovala len vo formálnej rovine, výber členov mal neobjektívny charakter (v niektorých školách bolo členom ŽŠR len oznámené zo strany ich triednych učiteľov, že boli do žiackeho samosprávneho orgánu delegovaní) a členovia nejavili dostatočný záujem o prácu v nej.

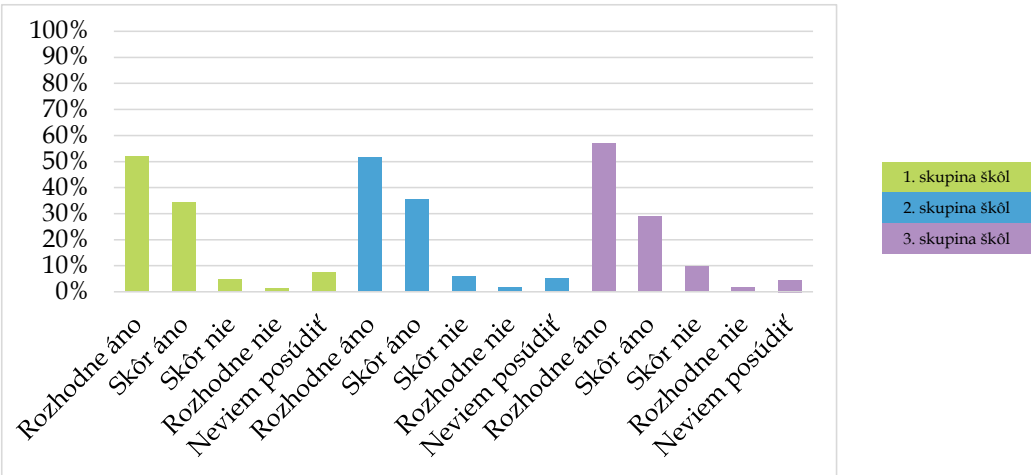
Tomu zodpovedal aj záujem ostatných žiakov, ktorí mnohokrát nemali žiadne vedomosti o význame žiackej samosprávy a v mnohých prípadoch ani nevedeli, kto bol do ŽŠR delegovaný z ich spolužiakov. V dotazníku pre PZ sa v otázke o dôležitosti ŽŠR vyjadrili respondenti súhlasne (v priemere 85,4 %). Naproti tomu, podľa výsledku z dotazníkov pre žiakov, sa až 40,6 % respondentov v školách zaradených do 2. skupiny vyjadrilo, že žiacku samosprávu nevnímali ako charakteristický demokratický orgán školy, ktorý by jej dával možnosti aktívne vstupovať do diania a záležitostí školy. Podľa nich orgány žiackej samosprávy *zasahovali do demokratických procesov školy len v minimálnej miere* a v prevažnej časti len v podružných otázkach.

Graf 72 *Prehľad odpovedí žiakov na otázku, či ŽŠR je v ich škole dôležitý orgán školskej demokracie*



Paradoxne – týmto výsledkom celkom nezodpovedali výsledky z dotazníkov pre členov ŽŠR, keďže na otázku, či vnímajú svoje zvolenie do ŽŠR ako prejav dôvery zo strany svojich spolužiakov v snahe pozitívnych zmien, odpovedali respondenti všetkých kontrolovaných škôl jednoznačne pozitívne.

Graf 73 *Prehľad o výsledkoch z dotazníkov pre členov ŽŠR na otázku, čí vnímajú zvolenie do ŽŠR ako prejav dôvery zo strany svojich spolužiakov*

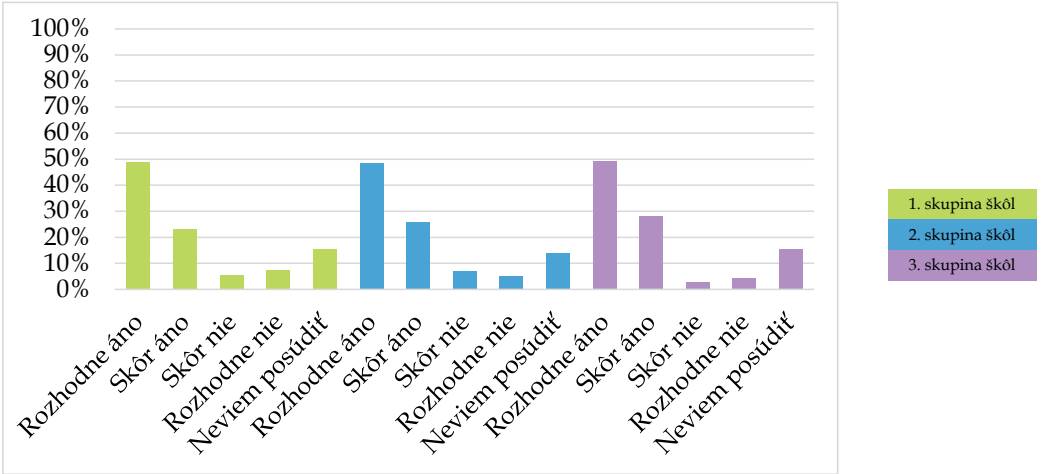


Na základe rozhovorov možno konštatovať, že hlavnou príčinou disproporcií v žiackych dotazníkových výsledkoch bola nízka miera poznania a uvedomenia si významu a poslania školskej samosprávy. Zistenia často smerovali k záveru, že väčší počet žiakov nepoznal

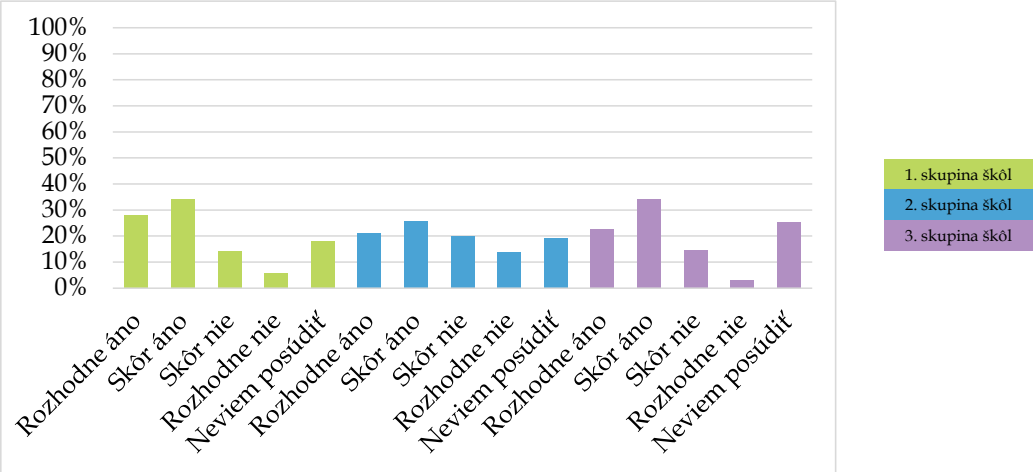
nielen podstatu a poslanie ŽŠR, ale dokonca ani len členov delegovaných z vlastných tried a to isté platilo o delegovanom žiakovi v rade školy. Napriek tomu, že pre záležitosti ŽŠR v školách pôsobili koordinátori, ich pôsobenie bolo (v mnohých prípadoch) určitým spôsobom len formálnym vedením, čiže bez aktívneho vzdelávania žiakov (zmysel, poslanie, možnosti školskej samosprávy, princípy a pravidlá jej fungovania) a budovania ich občiansko-demokratických kompetencií. Rovnako vyjadrenie, že členovia ŽŠR sa spolu s učiteľmi zúčastnili na riešení výchovných problémov, nedosahovalo v priemere ani 50 %. V rozhovoroch sa mnohí respondenti vyjadrili, že situácia, v ktorej by sa členovia ŽŠR aktívne spolupodieľali na riešení výchovných problémov, v mnohých školách dosiaľ ani nenastala. V jednom z mála prípadov členovia ŽŠR uviedli, že spolupracovali pri riešení výchovných problémov a boli tak prínosom pre triednu učiteľku, ktorá následne vedela konkrétny problém spravodlivejšie vyriešiť. Napriek nižšej participácii žiakov na riešení výchovných problémov v školách bolo zistené, že až 75,8 % respondentov (z radov členov ŽŠR škôl zaradených do 3. skupiny) je schopných sa viac podieľať na záležitostiach výchovy a vzdelávania, ako je to v súčasnosti. V 1. a 2. skupine boli respondenti o niečo skeptickejší. To, v akom zmysle, resp. v čom konkrétne by mal spočívať ich väčší podiel, počas rozhovorov členovia ŽŠR bližšie nešpecifikovali.

Za pozitívum možno považovať zistenie o postojoch členov ŽŠR v otázke obrany/obhajoby spolužiakov, ktorí by boli *diskriminovaní/šikanovaní kvôli rase, sociálnemu pôvodu, národnosti, konfesii či sexuálnej orientácii*. V priemere 74,4 % by sa svojho spolužiaka proti diskriminácii zastalo. Objavili sa aj negatívne alebo neutrálne odpovede (*Neviem posúdiť*), ktorých voľbu respondenti najčastejšie vysvetľovali tým, že v ich okolí k javu šikanovania alebo diskriminácie s vyššie uvedenými atribútmi dosiaľ nedošlo. Ak by takáto situácia nastala, neváhali by sa zastať svojho spolužiaka. Z rozhovoru so zástupcami ŽŠR a s PZ v prevažnej miere vyplynulo, že sa na školách nestretli s diskrimináciou kvôli rase, pôvodu, národnosti či náboženstvu. Podľa ich vyjadrení bol jav diskriminácie na kontrolovaných školách skôr ojedinelý. Odlišná situácia bola v 3. skupine, kde vnímanie ŽŠR malo prevažne pozitívny charakter a žiaci ju ponímali ako skutočný školský demokratický orgán. Spolupráca medzi žiackou časťou a ich delegátmi v ŽŠR spĺňala atribúty školskej demokracie. Aj tu však na základe zistení bolo nutné konštatovať, že ŽŠR nevyužívali vždy potenciál, ktorý je skrytý v jej kompetenciách.

Graf 74 *Prehľad odpovedí* ***členov ŽŠR*** *na otázku, či sa niekedy zastali spolužiaka, ktorého diskriminovali/šikanovali kvôli rase, sociálnemu pôvodu, národnosti, náboženstvu či sexuálnej orientácii*



Graf 75 *Prehľad odpovedí **žiakov** na otázku, či je v škole samozrejmé, že zástupkyňa/zástupca žiačok a žiakov pravidelne vystupuje na rokovaniach rady školy a jej/jeho názor sa berie vážne*

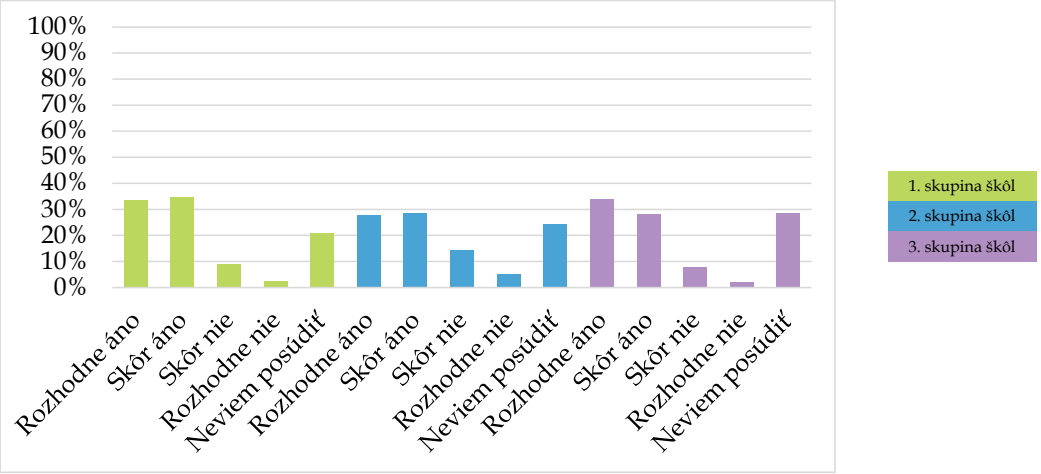


Napriek tomu bolo v mnohých prípadoch evidentné, že *miera demokratického „žitia"* bola v týchto školách veľkým prínosom, odrážajúcim sa v prodemokratických postojoch a najmä v postupnej transformácii žiakov v demokratických občanov.

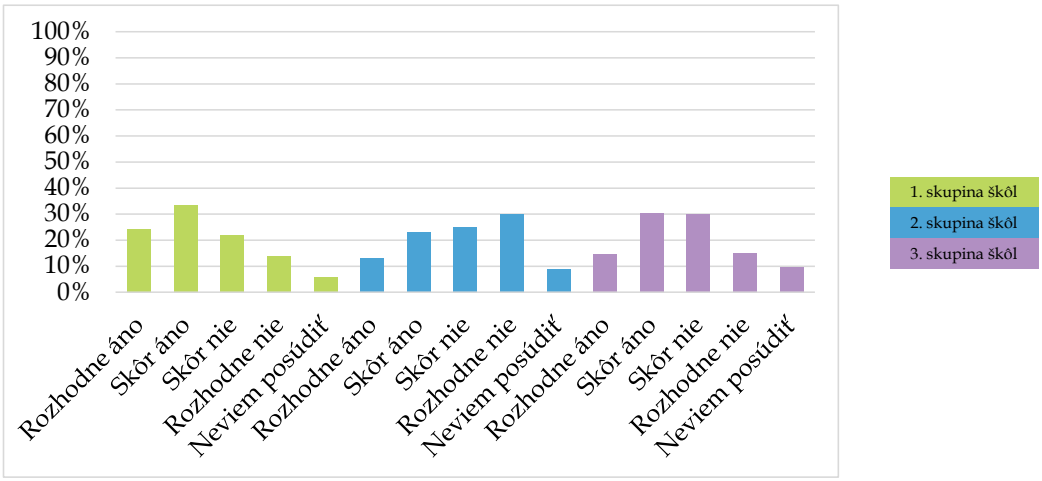
Dôvera v zástupcu žiakov, ktorý bol zo strany ŽŠR delegovaný do rady školy, nebola rovnaká vo všetkých 3 skupinách. Žiaci (najmä v 1. a v 3. skupine) dôverovali svojim delegátom v rade školy a v tom, že ich vystúpenia na jej pôde boli plne rešpektované. Negatívnejšie vyšiel výsledok žiackych dotazníkov v školách zaradených do 2. skupiny, kde s tvrdením o vystúpeniach a rešpektovaní žiackych delegátov na pôde rady školy súhlasilo len 47 % žiakov. Zaujímavým zistením bolo, že niektorí žiaci v tejto skupine počas rozhovoru priznali, že ani nevedeli o tom, že by ich niekto v rade školy zastupoval. Vyjadrenia pedagógov sa veľmi od názorov žiackych respondentov nevzďaľovali a boli skôr rovnako zdržanlivé ako v prípade ich žiakov. Znamená to teda, že delegát za ŽŠR nebol vždy rovnako vnímaný ako rovnocenný člen rady školy. O niečo nižšia bola percentuálna miera vo vyjadrení, podľa ktorého žiacky zástupca v rade školy pravidelne informoval ostatných žiakov, prípadne či sa o svojich stanoviskách na určité záležitosti školy radil s ostatnými žiakmi. Vo všetkých skupinách nedosiahli súhlasné stanoviská mieru 60 %, najmenej pozitívne výsledky boli opäť v školách 2. skupiny. Nižšiu mieru však dosiahli v tomto prípade aj školy zaradené do 3. skupiny.

Rovnako pozitívne výsledky boli vo všetkých 3 skupinách vo vyjadreniach na otázku, či *diskriminovaní žiaci nachádzali oporu u svojich učiteľov*, kde v priemere 82 % respondentov (členov ŽŠR) odpovedalo súhlasne. Členovia ŽŠR potvrdili svoju dôveru v pedagógov aj v následných rozhovoroch, aj keď v ojedinelých prípadoch sa vyskytli tiež vyjadrenia o veľmi zriedkavých odsudzujúcich prejavoch niektorých učiteľov k úprave zovňajška alebo jednostranné delenie žiakov podľa dosiahnutých výsledkov na *dobrých* a *zlých*, čo bolo považované za neprofesionálny prístup. V priemere až 82,3 % členov ŽŠR sa vyjadrilo, že sa na svojich školách nestretli s diskrimináciou alebo sankciami za názory žiakov. Až 25 % členov ŽŠR 3. skupiny škôl postrehlo určité formy diskriminácie zo strany svojej školy. Išlo prevažne o prípady súvisiace (z ich pohľadu) s nespravodlivým výberom žiakov na určité podujatia alebo s prvkami ponižovania (narážky na nižšiu úroveň poznatkov a skúseností) najmä počas praktického odborného vyučovania. Zaujímavým zistením bolo, že na danú skutočnosť reagovali viac negatívne dievčatá (23,5 %) ako chlapci (14,1 %) škôl v 2. skupine.

Graf 76 *Prehľad odpovedí **pedagógov** na otázku, či je v škole samozrejmé, že zástupkyňa/ zástupca žiačok a žiakov pravidelne vystupuje na rokovaniach rady školy a jej/jeho názor sa berie vážne*



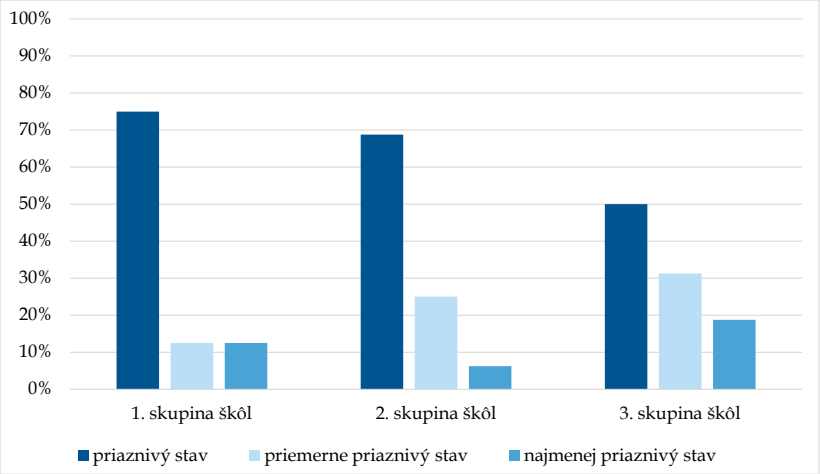
Graf 77 *Prehľad odpovedí žiakov na otázku, či je v škole samozrejmé, že ich žiacka zástupkyňa/ žiacky zástupca v rade školy pravidelne informuje o rokovaniach rady školy a či sa spolu radia, ako budú postupovať ďalej*



Princíp neodňateľnosti ĽP bol v školách zakotvený prostredníctvom informácií súvisiacich s ochranou žiakov pri uplatňovaní ĽP, ktoré boli v ŠP najčastejšie deklarované v článku dotýkajúcom sa práva žiakov. Jeho naplnenie v ŠP explicitne charakterizovali práva a povinnosti žiakov a ich zákonných zástupcov. Na základe analýz bolo zistené, že ŠP, ktorý obsahoval explicitné formálne zakotvenie princípu neodňateľnosti ĽP, vrátane jednoznačných procesných záruk (t. j. ustanovuje, ako sa princíp neodňateľnosti ĽP naplní v praxi), malo vypracovaných až 75 % škôl zaradených do 1. skupiny, 68,8 % v 2. skupine a 50 % škôl v 3. skupine. Možno konštatovať, že v aspekte neodňateľnosti ĽP dosiahli najlepšie výsledky v hodnoteniach ŠP (ak spočítame dosiahnutú percentuálnu hodnotu dvoch najvyšších stavov, ktoré obsahujú explicitné garancie zabraňujúce tomu, aby bol žiak sankcionovaný či znevýhodňovaný preto, že si uplatňoval svoje ľudské práva školy zaradené do 2. skupiny (25 % + 68,8 % = 93,8 %). Tento faktor sa mohol čiastočne odraziť aj na výslednom vyjadrení žiakov, podľa ktorého až 80,2 % respondentov zastávalo názor, že učitelia pri prešetrovaní porušenia disciplíny boli spravodliví. Pozitívne výsledky boli dosiahnuté aj v ostatných 2 skupinách – v 1. skupine zastávalo tento názor 88,2 % a v 3. skupine celkovo 85,9 %. Dotazníkové

zistenia boli následne potvrdené aj v rozhovoroch s členmi ŽŠR a skupinami žiakov. Členovia ŽŠR odpovedali rovnako pozitívne aj v dotazníkovej otázke – *Môžeš o svojej škole povedať, že rešpektuje každého jej žiaka rovnako?* V priemere až 81,6 % respondentov sa k tejto otázke vyjadrilo pozitívne a len 14,2 % negatívne. Z rozhovorov bolo zistené, že za negatívnymi odpoveďami stáli prevažne identické dôvody, ktoré boli uvedené vyššie v súvislosti s diskrimináciou a sankciami (napr. nespravodlivý výber žiakov na určité podujatia, prvky ponižovania).

Graf 78 *Zakotvenie princípu neodňateľnosti ĽP v ŠP*



Priaznivý stav – ŠP obsahuje explicitné formálne zakotvenie princípu neodňateľnosti ľudských práv, vrátane jednoznačných procesných záruk (t. j. ustanovuje, ako sa princíp neodňateľnosti ĽP naplní v praxi), aby sa právo na obhajobu, právo na efektívne vypočutie, právo na informácie týkajúce sa osoby žiaka/žiačky a jeho/jej výchovno-vzdelávacích výsledkov, na úctu k osobe žiačky/žiaka a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu, vrátane zákazu telesných trestov naozaj rešpektovali v celom priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu.
Priemerne priaznivý stav – ŠP garancie deklarované v priaznivom stave obsahuje, ale len podmienečne, s nejakým dôvetkom umožňujúcim svojvoľný výklad princípu neodňateľnosti ľudských práv (napr. prostredníctvom opatrení obmedzujúcich právo na obhajobu a právo na efektívne vypočutie v prípade sankcionovania).
Najmenej priaznivý stav – ŠP neobsahuje explicitné garancie zabraňujúce tomu, aby u žiačky/žiaka došlo k postihu, znevýhodneniu alebo sankcionovaniu len za to, že si uplatňuje svoje ľudské práva podľa školského zákona, Ústavy SR alebo Dohovoru o právach dieťaťa, prípadne iných medzinárodných ľudsko-právnych zmlúv.

7.9.4.3 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 bol skúmaný prostredníctvom nasledujúcich indikátorov:

3.1 komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov;

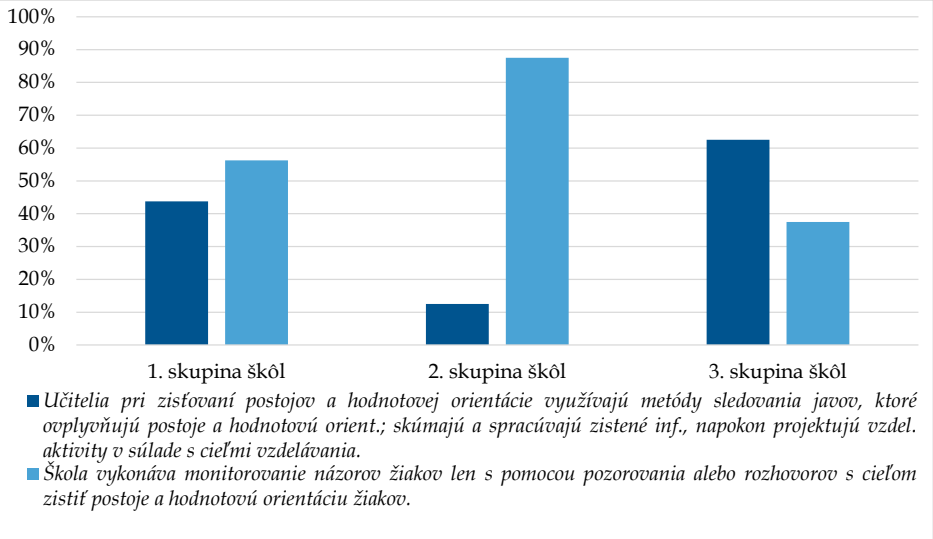
3.2 efektívnosť nastavenia procesov (opatrení), ktoré škola uskutočňuje vo väzbe na výsledky zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov s cieľom dosiahnuť pozitívnu zmenu;

3.3 systémovosť prístupu k organizovaniu doplnkových (mimoškolských) aktivít, prostredníctvom ktorých sa formuje hodnotový systém a tiež sa formujú občiansko-sociálne kompetencie žiakov;

3.4 systematickosť prípravy učiteľov smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov.

Zo série rozhovorov s PZ vyplynulo, že všetky kontrolované školy vykonávali *monitorovanie názorov* žiakov. Rozdiely boli badateľné v komplexnosti spôsobov zisťovania hodnotovej orientácie svojich žiakov. Na jednej strane bolo zisťovanie založené na kombinácii priameho pozorovania a rozhovorov, na druhej strane bola používaná širšia škála nástrojov. Širokú škálu nástrojov a metód na zisťovanie hodnotovej orientácie svojich žiakov v najväčšom zastúpení používali školy zaradené do 3. skupiny (62,5%), zatiaľ čo až v 87,5 % škôl 2. skupiny bol monitoring založený len na rozhovoroch a pozorovaniach. Z rozhovorov s výchovnými poradcami a učiteľmi predmetov OBN, DEJ a ETV vyplynulo, že školy *vykonávali monitoring len občasne a bez systematického charakteru*.

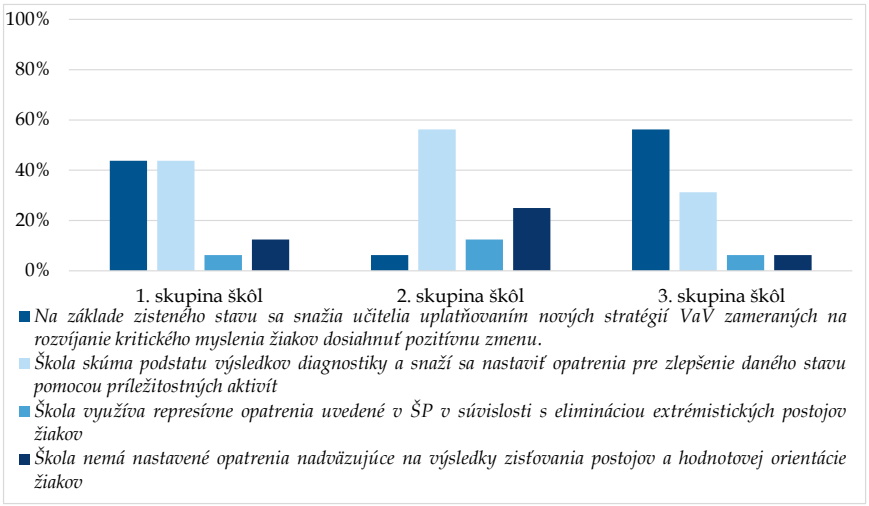
Graf 79 *Porovnanie monitorovania názorov žiakov z hľadiska komplexnosti spôsobov, ktorými škola zisťuje hodnotovú orientáciu svojich žiakov*



Školy zároveň argumentovali, že prijatie opatrení nebolo dosiaľ potrebné, pretože monitorovanie negatívnych postojov alebo hodnotovej orientácie nevykazovalo alarmujúce výsledky, čo sa vôbec nevzťahuje na situáciu v 2. skupine škôl, kde výskum ukázal vysokú mieru intolerancie voči menšinám. Z toho vyplýva, že priame nezáväzné pozorovanie nemalo v podstate žiadny efekt na to, aby školy vedeli, aké názory ich žiaci majú. V školách 1. a 2. skupiny bolo prevažne zistené, že v nich okrem rozhovoru vykonávali aj dotazníkové (v občasnej kooperácii s externými inštitúciami – napr. s CPPPaP) a iné formy zisťovania (napr. *schránky dôvery*). Ich výsledky však neboli na úrovni *škola – žiak – zákonný zástupca* hlbšie analyzované, čo mohlo byť jednou z odpovedí na to, prečo absentovali vypracované a prijaté opatrenia. Hlbšiu analýzu úrovne postojov a stavu hodnotovej orientácie zisťovalo najviac škôl v 3. skupine (62,5 %). V ostatných 2 skupinách tento postup neaplikovala ani polovica sledovaných škôl. Proces analýzy a záujem o korekciu negatívnych postojov a hodnôt vytvárali priestor pre implementáciu výchovno-vzdelávacích stratégií súvisiacich s prodemokratickými a proľudsko-právnymi princípmi vo formálnom i neformálnom vzdelávaní. Prijaté stratégie mali plniť nielen preventívnu, ale aj intervenčnú úlohu. Na základe zistení možno konštatovať, že pozostávali prevažne z rôznych aktivít (besedy s odborníkmi z oblasti psychológie a práva, rovesnícke aktivity, exkurzie do koncentračných táborov a pod.) a uplatňovania inovatívnych stratégií (brainstorming, hranie rolí, prezentácia projektov, modelové voľby, www.zodpovedne.sk). Najvyššia úroveň komplexnosti zisťovania postojov a hodnotovej orientácie prevládala najmä v školách 3. skupiny, a to v 62,5 % kontrolovaných subjektov. V tejto skupine sa ešte intenzívnejšie dbalo na aktivity, v ktorých bolo formálne vzdelávanie prepojené

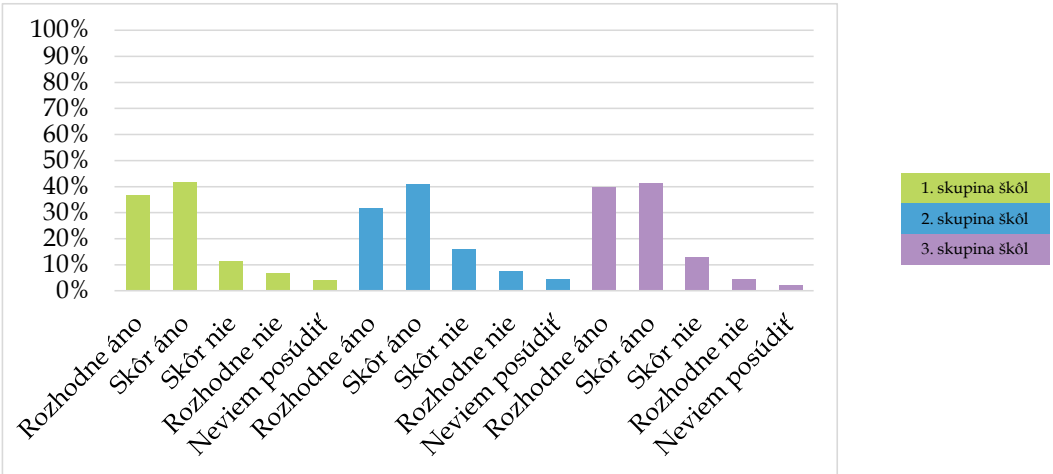
s činnosťami, kde sa žiaci učili ako sa stať demokratickými občanmi. Ďalšou otázkou bola preto *efektivita nastavených opatrení*, ktoré školy uskutočňovali v nadväznosti na výsledky monitoringu. Z rozhovorov s pedagogickou a žiackou časťou školy vyplynuli zistenia, podľa ktorých v priemere 14,6 % škôl nemá nastavené nijaké opatrenia nadväzujúce na zistenia z monitorovania názorov žiakov. Ako dôvod PZ v rozhovoroch prevažne uviedli, že nemali potrebu tieto opatrenia prijímať, čo vyplývalo z ich presvedčenia, že hodnotové orientácie a postoje žiakov nevykazovali známky radikalizmu alebo akejkoľvek formy intolerancie. Najviac takýchto škôl bolo v 2. skupine (25 %), najmenej v 3. skupine (6,3 %). Výlučne represívne prostriedky na elimináciu extrémistických postojov žiakov využíval v priemere nižší počet škôl (8,3 %). Najčastejšie boli tieto prostriedky v podobe systému pokarhaní alebo zníženou známkou zo správania. Naopak, najviac škôl (v priemere 43,8 %) skúmalo podstatu výsledkov monitorovania názorov žiakov, na ktorú sa snažili nastaviť určité opatrenia. Opatrenia však boli najčastejšie koncipované len v súlade s aktuálnymi problémami, čiže ak nastal určitý problém, škola sa snažila prijať ihneď určité opatrenia, ktoré mali byť spätnou reakciou na vzniknutý problém. Zvyčajne šlo o organizáciu tematických podujatí (besedy alebo tematicky zamerané divadelné predstavenia). Tieto aktivity mali prevažne len intervenčnú funkciu, ktorá nepriniesla vždy očakávaný efekt. Žiaci (a dokonca aj niektorí PZ) v rozhovoroch priznali, že neporozumeli vždy napr. obsahu niektorých divadelných predstavení, alebo kriticky zhodnotili obsahovú náplň podujatí a niektorých besied ako zbytočnú. Preto možno konštatovať, že tento typ nastavenia opatrení neprinášal očakávané účinky v podobe prodemokratickej hodnotovo-postojovej transformácie. Efektívnejšie procesy súviseli s uplatňovaním nových stratégií výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorých sa dbalo na rozvíjanie kritického myslenia žiakov s cieľom dosiahnuť pozitívnu zmenu v postojovej a hodnotovej orientácii. Tieto procesy boli nastavené cca v polovici škôl zaradených v 3. skupine (56,3 %). V tých školách, kde bol záujem sústredený na možnosti vytvárania priestoru pre inovatívne metódy podporujúce kritické myslenie, mali opatrenia prevažne preventívnu funkciu a z časového aspektu predstavoval sústavnejšiu a efektívnejšiu súčasť formálneho vzdelávania. Optimálne nastavený systematický prístup v organizácii mimoškolských aktivít, dopĺňajúcich výchovno-vzdelávací proces a zároveň formujúcich hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie malo 93,8 % škôl zaradených do 3. skupiny. Žiaci sa *v prepojení formálneho vzdelávania s neformálnym* učili byť demokratickými občanmi s dôrazom na možnosti prezentovať svoje hodnotové postoje.

Graf 80 *Výsledky škôl v efektívnosti nastavenia procesov na dosiahnutie pozitívnej zmeny v postojoch a hodnotovej orientácii žiakov*



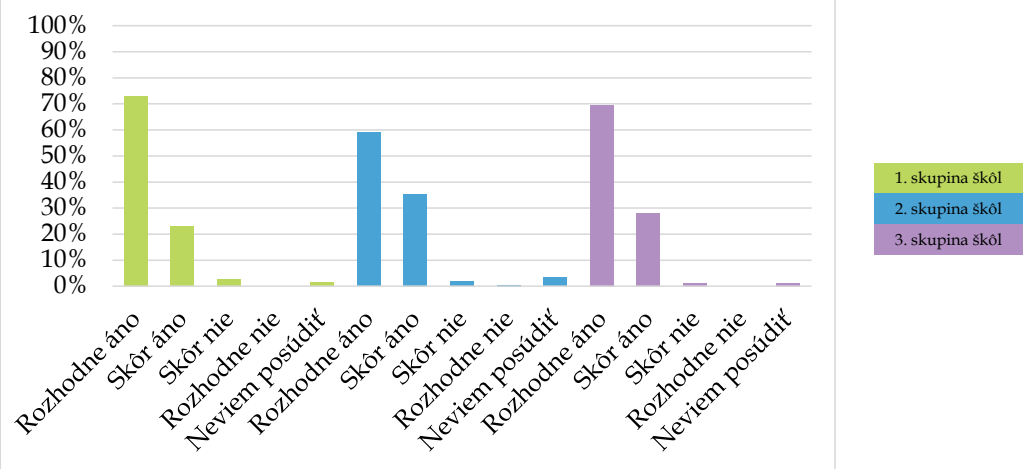
Veľmi užitočným nástrojom sa v tomto zmysle stali aj zahraničné stáže, počas ktorých sa žiaci stretávali s inými kultúrami. V rozhovoroch títo skutočnosť potvrdili žiaci jednej školy, podľa ktorých stretávanie sa s mladými ľuďmi iných kultúr a rás počas stáže vo Francúzsku v nich vytvorilo poznanie a skúsenosť bezproblémového spolužitia ľudí (rôznych etník a rás) bez zakorenených predsudkov. Vlastná skúsenosť je zrejme najdôležitejší faktor, ktorý môže ovplyvniť postoje žiakov v tejto oblasti. Z hľadiska formálneho vzdelávania časť PZ zároveň dodala, že vo vzdelávaní žiakov sa opierali o manuál s názvom *KOMPAS*, ktorý im ponúkal konkrétne aktivity zamerané na výchovu v oblasti ĽP. Na tých školách (naprieč 3 skupinami), kde boli opatrenia systematicky uskutočňované, sa okrem spomínaných postojov – prodemokratického a proľudskoprávneho – objavoval aj proeurópsky rozmer, najmä prostredníctvom cyklických (každoročných) podujatí. Zistenia z rozhovorov korešpondovali s výsledkami dotazníka, kde na otázku o poskytovaní možnosti na ľudský a osobnostný rozvoj odpovedalo kladne 80,7 % žiakov a 97,6 % PZ. V porovnaní s 3. skupinou 87,5 % škôl zaradených v 1. skupine rovnako deklarovalo aktívny prístup svojich žiakov k mimoškolským aktivitám. Na uvedenú otázku odpovedalo kladne spolu 78,4 % žiakov a až 95,8 % PZ. Najmarkantnejší rozdiel bol medzi odpoveďami žiakov a ich pedagógov v školách zaradených v 2. skupine, kde kladne odpovedalo 72,5 % žiakov, ale až 94,4 % PZ. Namerané disproporcie umožňovali viaceré interpretácie. Medzi najpravdepodobnejšie patrilo zistenie získané z rozhovorov so žiakmi o tom, že v niektorých školách nebol umožnený prístup k mimoškolským aktivitám všetkým žiakom. Ako uviedli, ich účasť na aktivitách bola sporadická alebo o jednotlivých aktivitách vôbec neboli informovaní a PZ svoj výber žiakov do aktivít uskutočnili bez zdôvodnenia svojho rozhodnutia. Napriek tomu väčšina ostatných žiakov potvrdila všeobecné tvrdenie PZ o aktívnom zapájaní sa väčšej časti žiakov do mimoškolských aktivít.

Graf 81 *Výsledky odpovedí **žiakov** na otázku, či sa môžu ľudsky a osobnostne po každej stránke kvalitne rozvíjať*



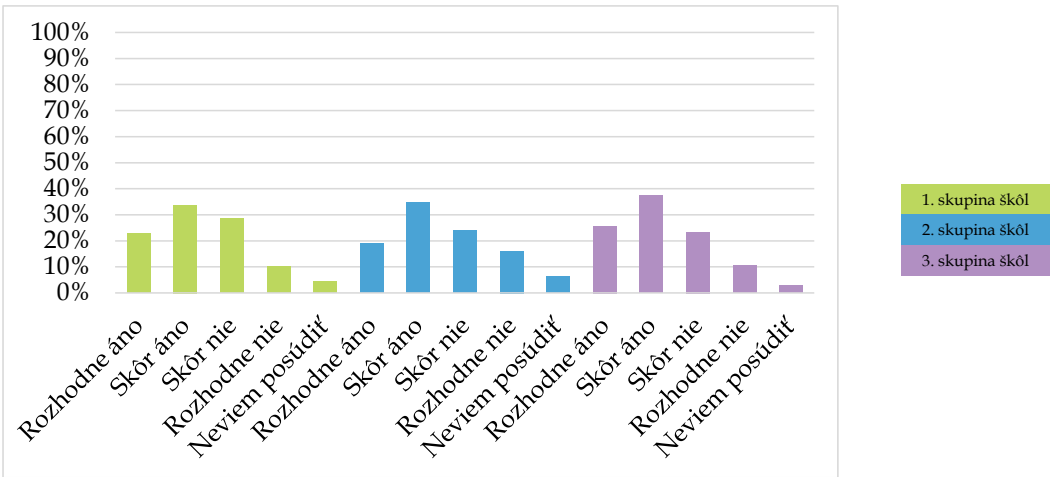
Žiaci a PZ sa vo všeobecnosti vyjadrili, že formálne vzdelávanie v problematike výchovy k DO a k ĽP prebiehalo najmä v predmetoch OBN, DEJ, ETV a čiastočne aj v GEG. Negatívnym zistením bola konštatácia PZ, vedúcich PZ, ale aj žiakov, že s problematikou vzdelávania k DO a k ĽP sa na ostatných predmetoch vôbec nestretávali. Vedúci PZ obhajovali tento stav najčastejšie v zdôvodneniach, podľa ktorých problematika vzdelávania k DO a k ĽP nemala relevantné miesto nielen v odborných, ale ani v prírodovedných predmetoch. Podľa dotazníkového zisťovania sa v školách pravidelne diskutovalo o politických, kultúrnych či spoločenských udalostiach, o čom svedčia výsledky vo všetkých 3 skupinách škôl.

Graf 82 *Výsledky odpovedí **pedagógov** na otázku, či sa môže každá žiačka a každý žiak ľudsky a osobnostne po každej stránke kvalitne rozvíjať*



Najčastejšie šlo o diskusiu na témy, ktoré súviseli s momentálnou politicko-sociálnou situáciou. Z rozhovorov so žiakmi vyplynulo, že o tento druh vzdelávania bol záujem, čo potvrdili aj niektorí PZ, ktorí v rozhovoroch spomenuli aj limitujúce faktory diskusií (nedostatok informácií, nedostatočné poznanie súvislostí a pod.). Zároveň oceňovali diskusiu v problematike domácich a zahraničných udalostí a poukazovali na náročnú prípravu z ich strany, ale aj na nedostatočnú pripravenosť žiakov v otázke kritického posudzovania získaných informácií z rôznych médií. S tvrdením o pravidelnej diskusii zameranej na politicko-sociálnu domácu a zahraničnú situáciu súhlasilo v priemere 57,8 % žiakov (najviac v 3. skupine – 63,1 % a najmenej v 2 skupine – 53,6 %). Tieto výsledky boli v rozpore s odpoveďami pedagógov, ktorí v priemere 82,2 % odpovedali kladne. Z ich vyjadrení vyplynulo, že sa so žiakmi intenzívne zaoberali problematikou *hoaxov*, ich významom a dôvodom, prečo vôbec vznikli, resp. ktorým cieľovým skupinám by mali byť adresované. Zo strany žiakov boli vysoko oceňované vyučovacie hodiny, na ktorých mali možnosť trénovať doposiaľ osvojené poznatky z teórie volebného procesu.

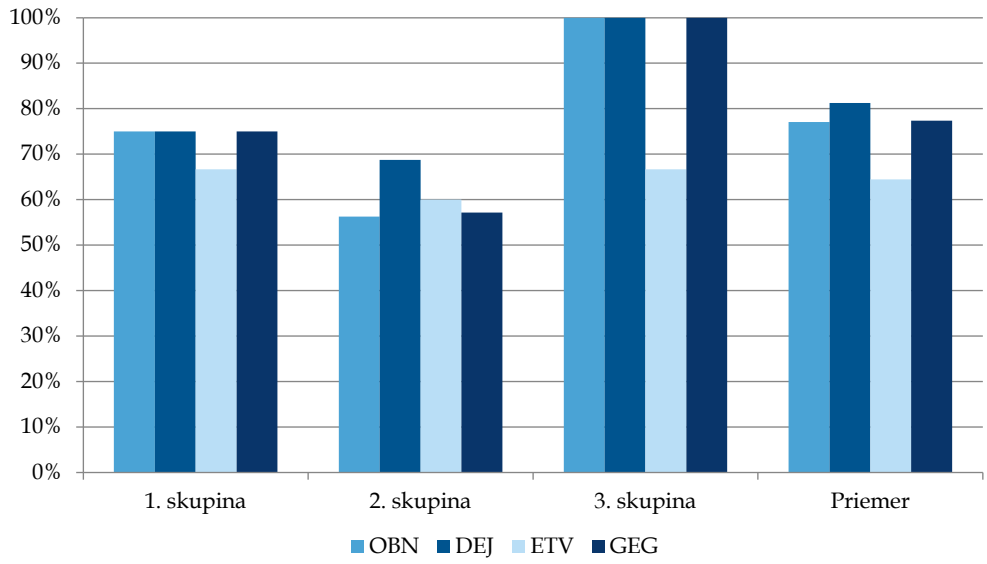
Graf 83 *Výsledky odpovedí žiakov, či v škole otvorene diskutujú o domácich/zahraničných udalostiach, spoločenských, kult. záležitostiach s cieľom prípravy na občiansky život*



Nadobudnuté znalosti v modelových situáciách volebného procesu však najčastejšie aplikovali len školy zaradené do 1. a 3. skupiny. *Modelové voľby* sa v určitých obdobiach konali analogicky (*parlamentné, prezidentské, komunálne, do vyšších územných celkov a do Európskeho parlamentu*). Najčastejšia prax bola taká, že získané výsledky žiaci spolu

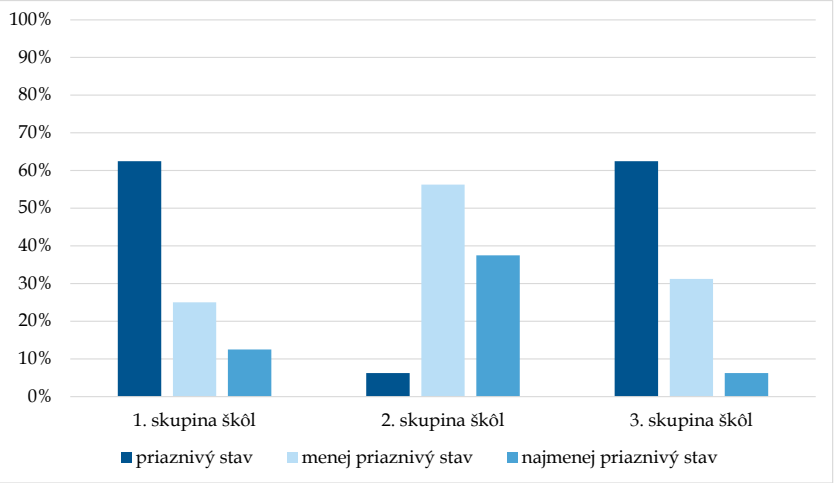
s vyučujúcimi analyzovali a komparovali s výsledkami zo skutočných volieb. Prípadné naučené znalosti a zručnosti mohli potom aplikovať vo voľbách členov do triednej samosprávy či ŽŠR, čo sa žiaľ, podľa zistení, neudialo vo všetkých školách. Ostatné školy využívali skôr metódy diskusie a klasického výkladu, čím však žiakom zamedzili dosahovať kognitívne a afektívne ciele súvisiace s formovaním pozitívnych hodnôt a postojov demokratického občana identickým spôsobom ako v prípade škôl, ktoré modelové a zážitkové vyučovanie aplikovali. Príprava PZ na modelové voľby alebo zážitkové vyučovanie so sebou nesie určitý stupeň zložitejšieho plánovania a osobitné kvalifikačné predpoklady. A práve *nedostatočné zabezpečenie odbornosti vyučovania* všeobecnovzdelávacích predmetov (OBN, DEJ, ETV, GEG) v niektorých školách mohlo priamo súvisieť s identifikovanými rezervami v ľudsko-právnom vzdelávaní. Zo zistení vyplývalo, že v školách zaradených do 1. skupiny vyučovalo odborne predmet OBN 75 % pedagógov, DEJ 75 %, ETV 66,7 % a GEG 75 %. Lepšie boli na tom školy v 3. skupine, kde odbornosť vyučovania v predmetoch OBN, DEJ a GEG dosahovala 100 %, v predmete ETV 66,7 %. Naopak, najnižšia odbornosť vyučovania bola zistená v školách zaradených do 2. skupiny – OBN 56,3 %, DEJ 68,8 %, ETV 60 % a GEG 57,1 %. V aspekte druhového rozdelenia škôl, bola najvyššia odbornosť vyučovania 4 predmetov zabezpečená najmä na gymnáziách. Časová dotácia predmetov bola dostatočná a umožňovala školám zamestnať postačujúce množstvo pedagogických zamestnancov s aprobáciou daných predmetov. Tento faktor mohol byť jedným z kľúčových v zmysle kvality predmetného vyučovania a vzdelávania žiakov k DO a k ĽP. Naopak, v SOŠ bola situácia kritická, pretože spomínané predmety, ak boli vyučované neodborne, boli zastupované PZ, ktorých aprobácia bola prírodovedného, telovýchovného alebo odborného charakteru a vyučovaním predmetov OBN, DEJ či ETV si mnohokrát len dopĺňali pracovný úväzok. Tento rizikový faktor mohol potenciálne v mnohých smeroch negatívne ovplyvňovať kvalitu vzdelávania žiakov k DO a k ĽP. Niektorí vedúci pedagogickí zamestnanci počas rozhovorov priznali, že spomínané predmety v ich školách nepatrili do primárneho okruhu profilácie žiaka, a preto sa viac dbalo na zabezpečenie najmä odborných a prírodovedných predmetov spolu s tzv. maturitnými predmetmi ako slovenský jazyk či cudzí jazyk. Zároveň sa odvolávali na obmedzené možnosti v dotácii hodín. Pri súčasnej hodinovej dotácii pre SOŠ nebolo školám umožnené zamestnať dostatok PZ s aprobáciou spomínaných spoločenskovedných predmetov.

Graf 84 *Zabezpečenie odbornosti vyučovania spoločenskovedných predmetov*



Zároveň možno konštatovať, že problém dosahovania cieľov súvisiacich s formovaním demokratických hodnôt a postojov žiakov tiež súvisel s nedostatočným kontinuálnym vzdelávaním PZ v danej oblasti. V 18,8 % škôl neabsolvovali PZ v poslednom období žiadne vzdelávania, prípadne podujatia s ľudsko-právnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO. Najväčšie percento takýchto škôl bolo zaradených do 2. skupiny, kde ich počet dosahoval viac ako jednu tretinu (37,5 %). Argumentácie vyučujúcich (OBN) a predsedov predmetových komisií (všetkých škôl) boli založené prevažne na obhajobe, že síce prejavili záujem, no regionálne metodicko-pedagogické centrá a ani ostatné (pre nich) známe a vzdialenosťou dostupné externé inštitúcie tento druh vzdelávania neponúkali. Pri súčasných variabilných možnostiach vzdelávania sa takéto vyjadrenia javili skôr nepochopiteľne. V priemere sa len 54,5 % žiakov vyjadrilo, že ich školy využívali ponuky externých vzdelávacích inštitúcií. Pre porovnanie s dotazníkom pre PZ – na tú istú otázku kladne odpovedalo v priemere až o cca 30 % viac respondentov (84,4 %), a paradoxne aj respondenti (PZ) v 2. skupine škôl odpovedali kladne v 74,8 %, čo nekorelovalo so zisteniami. Podľa zistení tieto školy zároveň nedisponovali informáciami o postojoch alebo prejavoch svojich PZ a zároveň, ako vyplynulo z rozhovorov, s vedúcimi pedagogickými zamestnancami, ani nejavili záujem o ich zisťovanie. Tento indikátor bol stanovený v súvislosti s dianím v poslednom období, keď sa medzi pedagógmi objavili prípady inklinácie k radikálnym názorom. V 56,3 % škôl zaradených v 2. skupine síce školy *disponovali a monitorovali postoje a názory (resp. prejavy) svojich PZ*, no zároveň priznali, že nemali záujem o ich korigovanie v danej záležitosti, pretože svojich pedagógov považovali za dostatočne vzdelaných a za prodemokratické osobnosti. Vedúci pedagogickí zamestnanci svojich pedagógov najčastejšie monitorovali iba v rámci neformálnych rozhovorov a počas hospitačnej činnosti. Z hľadiska vzdelávania viac ako polovica (56,3 %) PZ v školách zaradených do 2. skupiny absolvovala rôzne vzdelávania v oblasti výchovy k DO a k ĽP a výstupy z nich zároveň aktívne aplikovala vo výchovno-vzdelávacom procese.

Graf 85 *Absolvovanie vzdelávania s ľudsko-právnou tematikou*

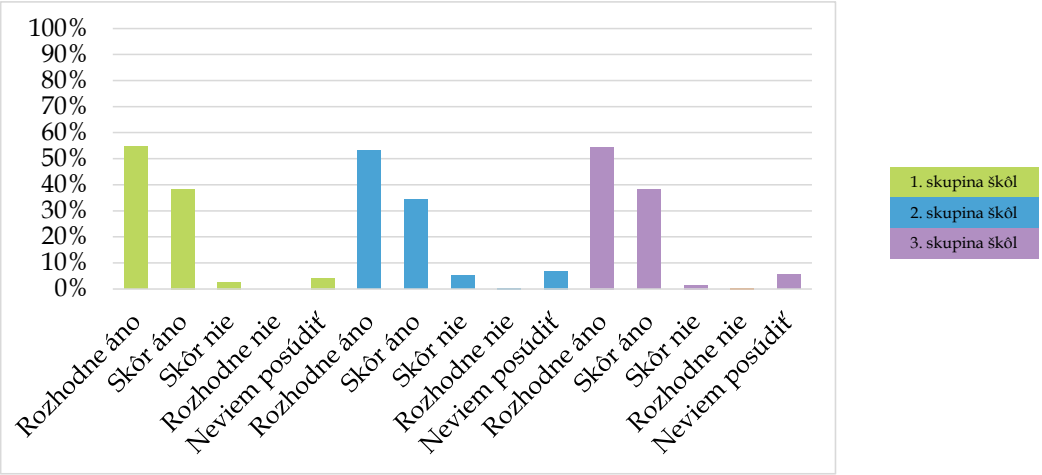


Priaznivý stav – pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ĽP tematikou a so zameraním na výchovu k demokratickému občianstvu, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o učiteľoch a zároveň sa aktívne zaujíma o ich hodnotové postoje a prejavy, usmerňuje a koriguje ich. Cyklicky sú v škole usporadúvané workshopy venované ĽP a výchove k DO a realizované preventívne aktivity súvisiace s bojom proti extrémizmu za účasti žiakov, učiteľov, rodičov, širokej verejnosti.
Menej priaznivý stav – pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudsko-právnou tematikou a so zameraním na výchovu k demokratickému občianstvu, 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 ĽP.
Najmenej priaznivý stav – škola neumožňuje učiteľom vzdelávať sa (resp. zúčastňovať sa) na podujatiach s ľudsko-právnou 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.

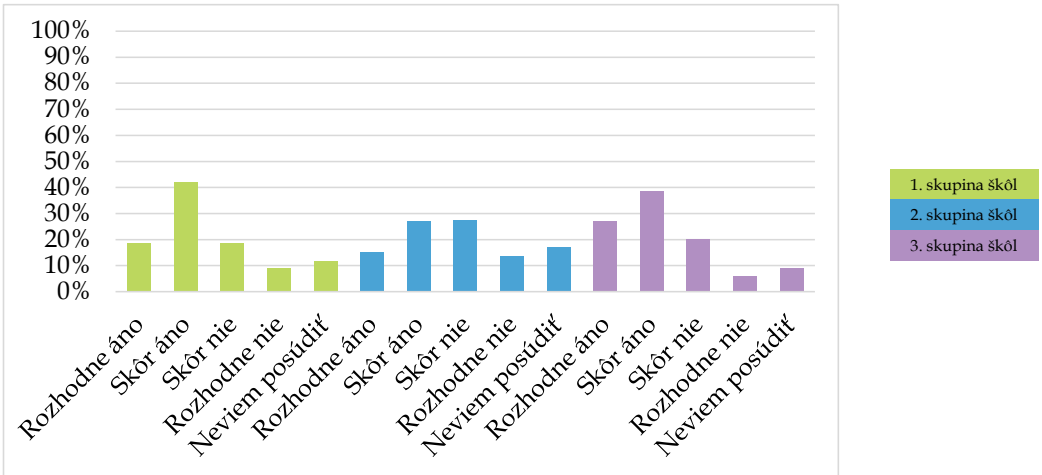
Najväčší počet škôl, ktoré navyše okrem vzdelávania usporadúvali podujatia a workshopy venované výchove k DO a k ĽP, bol v 1. a 3. skupine (rovnako po 62,5 %). Realizácia bola založená prevažne na spolupráci s občianskymi združeniami, prípadne štátnymi inštitúciami a múzeami. Výsledkom boli preventívne aktivity súvisiace s bojom proti extrémizmu za účasti nielen žiakov a ich učiteľov, ale aj odbornej a širokej verejnosti. Jedným z pozitívnych príkladov bola škola, ktorá sa zapojila do medzinárodného projektu s garanciou Rady Európy pod názvom *Podpora vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam*. V rámci tohto projektu škola spoluorganizovala vzdelávacie podujatie s názvom *Kompetencie pre demokratickú kultúru školy*. Podujatie bolo určené pre Banskobystrický kraj za účasti 15 pedagogických zamestnancov a 15 žiakov.

Podľa dotazníka pre PZ sa až 91,1 % respondentov vyjadrilo, že škola citlivo a uvážlivo reagovala na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti a v škole, zároveň ich tak pripravovala na to, aby negatívnym javom rozumeli a čelili im.

Graf 86 *Výsledky dotazníka pre **PZ** v oblasti, či škola citlivo reaguje na nárast extrémizmu a radikalizmu, či poskytuje žiačkam a žiakom priestor na diskusiu o nich, či ich učí, ako negatívnym javom čeliť, či zachytáva ich príznaky aj v priestoroch školy*



Graf 87 *Výsledky dotazníka pre **žiakov** v oblasti, či škola citlivo reaguje na nárast extrémizmu a radikalizmu, či im poskytuje priestor na diskusiu o nich, či ich učí, ako negatívnym javom čeliť, či zachytáva ich príznaky aj v priestoroch školy*



7.9.5 Závery

Z výsledkov skúmania možno vyvodiť záver, že v kontrolovaných 48 školách bol stav a úroveň výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP heterogénny nielen na úrovni skupín, do ktorých boli školy zaradené, ale aj vnútri samotných skupín boli výsledky mierne diferentné. Školy sa vnútri jednotlivých skupín nejavili vždy uniformne, no v konečnom dôsledku bola ich miera homogénnosti predsa len signifikantná. Časté identické prvky bolo možné pozorovať najmä pri porovnaní 1. a 3. skupiny, a to predovšetkým v akcente, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom vzdelávacom programe a školskom poriadku. Napriek tomu výchovno-vzdelávacie procesy niesli v sebe istý znak jedinečnosti, ktorý v školách ovplyvňoval všetkých zúčastnených. Výsledkom týchto procesov bol stav vychádzajúci z celého systému súvislostí a konaní medzi aktérmi vzdelávania, metódami zvolenými v procese edukácie a väzbou medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním. Skúmanie stavu a úrovne uplatňovania výchovy a vzdelávania znamenalo skúmať nielen stav toho, ako sa definičné rámce demokracie premietali do programov škôl na teoretickej úrovni, ale aj to, s akou mierou slobody vedeli žiaci v školskej samospráve disponovať a ako demokraticky koexistovala žiacka a učiteľská časť školy v procese participácie na tvorbe školského vzdelávacieho programu a školského poriadku. Súhrn skúmania stavu je možné prezentovať *v 3 okruhoch*:

1. Potvrdenie/vyvrátenie nastolených hypotéz;
2. Komparácia 1. a 2. skupiny škôl, ktorých žiaci dosiahli vo výskume z roku 2017 diametrálne odlišné postoje voči minoritám;
3. Paradigma školy vychovávajúcej demokratických občanov, plne rešpektujúcich ľudské práva.

1. Vzdelávanie k DO a k ĽP nemá dostatok priestoru vo formálnom kurikule. Potvrdenie tejto hypotézy bližšie definovalo niekoľko dôvodov. Prvým dôvodom bola nielen (čo do počtu) nízka dotácia hodín určená na predmety, ktoré sa vzdelávaním k DO a k ĽP mohli/mali zaoberať, ale aj všeobecný nezáujem o rozvíjanie vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, a to najmä v školách 2. skupiny, z ktorých bolo značné percento odborne zameraných (technicky, ekonomicky, gastronomicky...). Bolo by však naivné ostať len pri názore, že tento problém sa týkal iba stredných odborných škôl. Pri hlbšej analýze sa táto hypotéza potvrdzovala aj v školách zvyšných 2 skupín, v ktorých prevládali (čo do počtu) gymnáziá a kde dotačná politika hodín umožňovala (v určitej miere) vytvárať priestor pre tento druh vzdelávania. Problém preto nespočíval len v nedostatku hodinovej dotácie (SOŠ), ale aj v nízkej angažovanosti vyučujúcich v tejto problematike, a rovnako tak v nižšej odbornej spôsobilosti predovšetkým u tých, ktorí nespĺňali osobitné kvalifikačné predpoklady na vyučovanie všeobecnovzdelávacích predmetov (najmä OBN a ETV). Vysokokvalifikovaných pedagógov, ktorí by dokázali skĺbiť odbornú a kvalifikačnú časť svojej osobnosti s prodemokratickým a proľudsko-právnym charakterom, malo len veľmi malé množstvo škôl. Boli to pedagogickí zamestnanci, ktorí nielenže vyučovali, ale zároveň pôsobili na osobnosť každého jedného žiaka. Využívali všetky dostupné metódy a prostriedky na to, aby vychovali vzdelaného demokratického občana, poznajúceho podstatu a zmysel toho, prečo má byť človek humánny. Žiaľ, oveľa viac však bolo tých škôl, kde sa vyučujúci postavili k danej problematike výlučne formálne. Problematiku poňali iba z teoretického hľadiska a najmä bez toho, aby verifikovali stav uchopenia problému žiakmi. V tomto zmysle bola zároveň badateľná nepostačujúca úroveň orientácie

škôl na rozvíjanie kritického myslenia. Význam kritického myslenia spočíva v tom, že kriticky mysliaci človek pasívne (a naivne) neprijíma informácie z rôznych zdrojov, ale kriticky hodnotí veci a na základe získaných vedomostí a skúseností si vytvára vlastné a predovšetkým argumentovateľné postoje. Žiakov s rozvinutým kritickým myslením nie je možné ovplyvniť nepodloženými správami (hoax) a zároveň ľahko nepodliehajú iracionálnemu správaniu. Ich postoje sú skôr akousi projekciou utriedených poznatkov a skúseností na postoje v otázkach sociálneho a politického rozmeru. Dôležitosť kritického myslenia v školskom prostredí možno poukázať na zisteniach v jednej škole, v ktorej napriek tomu, že v posledných rokoch dosahovala významné výsledky v krajskom a celoslovenskom kole súťaže *Olympiáda ľudských práv*, minuloročný výskum odhalil negatívne výsledky v postojoch žiakov k minoritám. Nakoľko je súťaž charakteristická práve tým, že si vyžaduje vyšší stupeň kritického myslenia, bolo viac než pravdepodobné, že u žiakov, ktorí sa súťaže zúčastnili (alebo sa na ňu v budúcnosti pripravujú), bolo kritické myslenie zjavne diametrálne odlišné od väčšiny ich spolužiakov.

Nedostatočná zreteľnosť orientácie kontrolovaných škôl na rozvoj kritického myslenia indikovala širšie skúmanie príčin problému. Prvou príčinou bola otázka nedostatku vysokokvalifikovaných pedagogických zamestnancov. Najväčší nedostatok pedagógov bol identifikovaný v stredných odborných školách, kde dotácia hodín vždy neumožňovala z ekonomických dôvodov zamestnať kvalifikovaného učiteľa. Tento faktor sa ukázal ako jeden z kľúčových pri posudzovaní stavu a úrovne vzdelávania k demokratickému občianstvu v regionálnom školstve. Analýza viacerých školských vzdelávacích programov preukázala, že profil žiaka síce vo všeobecnosti deklaroval výchovu žiaka ako demokratického občana, no podľa vzdelávacích programov sa školy v konečnom dôsledku zameriavali najmä na odborný profil a tomu podriaďovali aj svoju personálnu politiku. Druhým dôvodom bola neochota pedagógov absolvovať vzdelávanie v danej problematike. Zistenia poukázali na skutočnosť, že stav počtu pedagógov – absolventov takéhoto vzdelávania bol veľmi nízky, čo mohlo mať pomerne značný vplyv na úroveň vyučovania. Paradoxne – najvyššie množstvo absolvovaných vzdelávaní bolo zistené v školách 2. skupiny, čo však (žiaľ) automaticky neindikovalo zároveň aj stav kvality vzdelávania k DO a k ĽP na týchto školách.

Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam pozostávalo z celého komplexu prvkov výchovy a vzdelávania. Bolo by mylné sa domnievať, že proces vývoja žiaka smerom k demokraticky mysliacej a konajúcej bytosti so sebou nesie len možnosti formálneho vzdelávania, vychádzajúceho najmä z teórie demokracie a ľudských práv. Demokratické chápanie žiakov bolo ovplyvňované súhrnom fenoménov, ktoré priamo alebo nepriamo vplývali na ich osobnostnú stránku. Zo zistení vyplývalo, že demokratický a zmysluplný dialóg medzi žiakmi a ich pedagógmi nebol obsiahnutý na väčšine vyučovaných predmetov. Žiaci sa tak k vyjadreniu svojich postojov mnohokrát počas vyučovania ani nedostali. Problematický bol aj dialóg vnútri žiackych samospráv, čo potvrdzovalo zistenie, že žiaci majú o fungovaní triednych a školských samospráv len veľmi nízku úroveň poznatkov. Až na jeden prípad, keď ŽŠR nebola zriadená vôbec, školy síce umožnili ŽŠR konštituovať, no neinformovali jej členov o všetkých možnostiach fungovania žiackeho orgánu. Preto aj ostatní žiaci vnímali žiacku samosprávu (bez znalostí týkajúcich sa významu a procesu fungovania) len ako „konvenčnú" súčasť školy. Z ich pohľadu bol orgán ŽŠR v školách považovaný iba za formálny nástroj demokracie. Podobné postavenie mal aj žiacky zástupca v rade školy, ktorého žiaci vnímali prevažne pozitívne, ak vôbec vedeli, že niekto taký (v zmysle funkcie) v škole existuje. V rade školy mu však väčší význam nepripisovali, dokonca sa k tomu stavali pasívne a tento svoj

postoj najčastejšie obhajovali nevedomosťou o účasti žiackeho zástupcu na rade školy, čím sa zároveň potvrdila „subhypotéza" o náležitom nefungovaní žiackych samosprávnych orgánov.

V dotazníku zameranom na klímu školy boli namerané negatívne výsledky takmer v 23 % zo všetkých kontrolovaných škôl. Bolo zistené, že školy mali uzavretú klímu charakteristickú nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou, v riadení školy bol cítiť formalizmus, riaditeľ si udržiaval odstup, chod školy a jej smerovanie neboli učiteľom jasné. Na základe týchto zistení bolo možné konštatovať, že celková kultúra škôl, v rámci ktorých by sa demokratické pravidlá a ĽP prakticky napĺňali, nezodpovedala vždy a vo všetkých školách pozitívnej pracovnej atmosfére a demokratickým princípom. Pri komparácii výsledkov jednotlivých škôl v aspekte vzdelávania k DO a k ĽP možno finálne konštatovať, že vo všeobecnosti sa potvrdzuje postulát, podľa ktorého sa výchove k DO a k ĽP darí priaznivejšie v tých školách, v ktorých sú vzťahy na pracovisku korektné. Ak vychádzame z platnej hypotézy, podľa ktorej vzdelávacie programy a stratégia vzdelávania k DO a k ĽP majú fragmentárny charakter, je potrebné v tomto zmysle ešte doplniť, že neucelená (fragmentárna) koncepcia vzdelávania k DO a k ĽP by sa v istom zmysle dala vybalansovať vnútornými pomermi v škole, to znamená korektnými vzájomnými vzťahmi, fungovaním žiackej samosprávy atď.

Mládež je v súčasnom období vystavená nepriaznivým faktorom sociálneho šovinizmu a extrémizmu. Zdrojom nie je len rovesnícke prostredie a internet, ale mnohokrát sa mladý človek stretáva s radikalizmom preňho v najpodnetnejšom prostredí – doma. Eliminácia takýchto predispozícií by mala byť pre školu výzvou, čo sa však podľa zistení celkom nesplnilo. Na školách v prvom rade absentovali dôraznejšie a komplexnejšie spôsoby, ktorými by školy zisťovali postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov. Až 87,5 % škôl zaradených v 2. skupine, v ktorej bola podľa výskumu z roku 2017 situácia najznepokojujúcejšia, vykonávali monitorovanie so žiakmi nepravidelne a len za pomoci pozorovania alebo rozhovorov. Zaujímavé bolo zistenie, že podobne k tejto problematike pristupovalo aj 56,3 % škôl v 1. skupine. Pre pochopenie – problém nesúvisel so spôsobom zisťovania postojov žiakov, ale v intenzite a dôraze monitoringu. Školy v mnohých prípadoch deklarovali, že sa s problémom výskytu extrémizmu nestretli. Preto nepovažovali zisťovanie postojov a hodnôt svojich žiakov za podstatné. Túto skutočnosť potvrdili aj žiaci, ktorí sa v rozhovoroch vyjadrili, že ich pedagógovia s nimi len zriedkakedy vedú rozhovory o pálčivých záležitostiach. Napriek tomu v nadpolovičnej väčšine prípadov vnímali žiaci svoje školy ako priateľské. Je potrebné podotknúť, že najmä v 2. skupine sa vyjadrenia k tomu pohybovali na úrovni 55,2 % a v ostatných 2 skupinách sa pohybovali tesne nad 70 % respondentov. Aj to bol jeden z ukazovateľov, ktorý demonštroval, že ešte stále značne vysoké percento žiakov predsa len spochybňovalo priateľskú atmosféru v školách. Ide o žiakov, ktorí sa zjavne necítili komfortne v prostredí, ktoré by im malo byť rovesnícky najbližšie. Preto v mnohých takýchto prípadoch sú títo žiaci zároveň náchylní sa začleniť do radikálnych skupín, ktoré im umožňujú sa v nich naplno etablovať pod rúškom falošnej empatie.

Formovanie demokratického občana si okrem vzťahových fenoménov vyžaduje aj kognitívny základ – vzdelávanie, ktoré ho malo pripraviť na tento status aj v teoretickej rovine. Zo zistení vyplývalo, že problematickým prvkom bolo fragmentárne vzdelávanie, v ktorom sa síce objavila istá snaha o vzdelávanie k DO a k ĽP, ale len na formálnej a (mnohokrát) nesystematickej úrovni. Hoci v niektorých školách žiaci disponovali teoretickými poznatkami o princípoch demokracie, ich aplikácia v bežných životných

situáciách však nebola na požadovanej úrovni, čo potvrdili nielen výsledky spomínaného výskumu z roku 2017, ale aj vyjadrenia žiakov (a členov ŽŠR) k možnosti podieľania sa a celkovému záujmu na správe školských záležitostí (vrátane podieľania sa na riešení výchovných problémov). Z uvedenej zredukovanej analýzy možno konštatovať, že ani tretia hypotéza nebola skúmaním vyvrátená.

2. Komparáciou škôl zaradených v 1. a 2. skupine – teda škôl so žiakmi s najviac a najmenej tolerantnými postojmi k minoritám – bolo možné konštatovať, že niektoré rozdiely boli viac markantné, iné zasa menej.

Vzťahová oblasť bola v 1. skupine škôl charakteristická priateľským prostredím, založenom na rešpekte nielen vo vzťahu pedagóg – žiak, ale tiež akceptácii a tolerancii žiakov navzájom. Isté pochybnosti boli zo strany žiakov vyjadrené v otázke vzťahov medzi PZ navzájom, resp. medzi PZ a ostatnými aktérmi v škole. Pozitívne odpovedalo „len" 64,8 % žiakov oproti vyjadreniam 82,8 % PZ. Napriek tomu svojich pedagógov vnímali ako autority, rešpektovali ich a rešpekt prejavovali aj voči sebe navzájom. Formálne vzdelávanie sa opieralo o PZ, ktorí spĺňali odborné kvalifikačné podmienky a v určitých školách vedeli vhodne aplikovať zážitkové vyučovanie a inovatívne metódy vyučovania. Prepojenie formálneho vzdelávania s neformálnym síce nebolo optimálne vo všetkých školách tejto skupiny. Školy pri tom využívali možnosti pomoci odborných externých inštitúcií a rovesníckych skupín. Na základe toho možno konštatovať, že vhodné prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania mohlo mať v niektorých školách značný vplyv na postoje a hodnoty žiakov. Možnosti prevencie v podobe vhodne zvolených aktivít a podujatí zameraných na problematiku uplatňovania a rešpektu ĽP prevyšovali nad intervenčnými zásahmi. V tomto zmysle sa 66,8 % žiakov vyjadrilo, že škola ich skutočne pripravuje nielen na život ako taký, ale aj na život v demokracii. Negatívom bolo, že takmer tretina žiakov (33,2 %) si nemyslí, že ich škola pripravuje na život. Môžeme sa domnievať, že časť žiakov z týchto 33,2 % sa môže prekrývať s voličskou základňou extrémistických strán a skupín. Všeobecne možno v tejto súvislosti konštatovať, že kto nie je spokojný s tým, ako veci fungujú, tak najlepšie podlieha demagógii zo strany extrémistických skupín. Negatívne boli tiež zistenia týkajúce sa fungovania žiackej školskej samosprávy. Žiaci sa síce vyjadrili, že podporovali a uplatňovali reálne zvolenú triednu samosprávu, zároveň sa však minoritne objavili skeptické názory na ich funkciu a význam v zmysle výmeny názorov a predstáv o fungovaní školy. Nedostatkom bola aj skutočnosť nízkeho angažovania sa žiakov v školských záležitostiach. Tie prenášali na zvoleného zástupcu, ktorý v dôsledku apatie svojich spolužiakov prestal pôsobiť ako premostenie medzi nimi a ŽŠR. Práca členov ŽŠR nebola vo všetkých školách 1. skupiny vykonávaná so záujmom a so zápalom pre vec. V niektorých školách síce bola aktivita členov vyššia, no v konečnom dôsledku vždy nedosahovala očakávané výsledky, najmä v participácii na tvorbe školských dokumentov (ŠkVP, ŠP). Len v minimálnom počte škôl prebiehala reálna diskusia súvisiaca napr. s revidovaním ŠP podľa potreby, a to nielen na začiatku školského roka. Takých prípadov bolo ale značne málo. Členovia niektorých škôl dokonca priznali, že o možnosti participácie na tvorbe ŠkVP a ŠP ani nevedeli. Toto vyjadrenie poukázalo na skutočnosť, že miera reálneho demokratického žitia nedosahovala vo všetkých školách stupeň, ktorý by bol želateľný. Napriek tomu bolo v niektorých školách zreteľným javom, že žiacke orgány v nich „demokraticky pulzovali". Niektorí priznali, že sa u ojedinelých spolužiakov občas objavili extrémistickejšie názory, ktoré však, podľa nich, dokázali spoločne eliminovať najmä s pomocou vzájomnej diskusie. Postoje k extrémizmu sa tak v niektorých kolektívoch žiakov stali niečím, čo ich dokonca mohlo v škole sociálne diskvalifikovať. Skepticky sa však možno zároveň domnievať, že svoje negatívne postoje

mohli žiaci aj schovávať, a to len preto, aby neboli vystavení u ostatných na posmech. Preto je opäť potrebné sa vrátiť k tomu, že proces formovania demokratického občana je pomerne náročný proces, vyžadujúci si naplnenie viacerých faktorov.

V školách, kde na základe výskumu z roku 2017 boli namerané negatívne postoje, sa tento trend projektoval aj do oblasti vzťahov v škole. Vzájomné vzťahy medzi PZ považovalo za vzor správania len 56 % žiackych respondentov a 79,5 % respondentov z radov PZ. Z vyjadrení žiakov vyplývalo, že vzťahy medzi nimi navzájom boli založené na rešpekte a rovnako tak na rešpekte a vnímaní autority svojich pedagógov. Za negatívny jav možno podľa žiackych vyjadrení považovať ich postoj k ŽŠR, ktorú nepovažovali za demokratický školský orgán. Za dôsledok takýchto postojov k ŽŠR by sme mohli označiť pasívny záujem žiakov o dianie v škole, ale aj spôsob ustanovovania žiackych samospráv. Proces demokratickej voľby v mnohých školách úplne absentoval. Z rozhovorov so žiakmi sa zistilo, že do žiackych orgánov boli žiaci delegovaní prevažne triednymi učiteľmi (ich výberom alebo iniciatívnym prihlásením sa dotyčného žiaka do funkcie) a na celé obdobie ich štúdia. Rovnako časovo neobmedzene bol volený aj žiacky zástupca do rady školy, ktorý už ale prešiel volebným procesom, pretože si ho volili ostatní členovia ŽŠR. V dotazníku sa 56,1 % žiakov vyjadrilo, že ich žiacky zástupca v rade školy vždy neinformoval o záležitostiach rokovaných počas zasadnutí a len 47 % z nich si myslelo, že jeho názor sa v rade školy berie vážne. V podobných intenciách bol aj názor, podľa ktorého len 36,7 % žiakov považovalo ŽŠR za dôležitý orgán školskej demokracie. Podľa nich ŽŠR zasahovala do diania a záležitostí školy len v minimálnej miere a bez väčších očakávaní zo strany žiakov. So zapracovaním žiackych námetov či pripomienok súhlasila len polovica opýtaných respondentov z radov členov ŽŠR (51,7 %). Často ju preto ostatní žiaci charakterizovali len ako určitého „kultúrno-športového referenta" s úlohami organizácie a podieľania sa na školských podujatiach. Rovnako ako niektoré školy v 1. skupine, ani žiaci a členovia ŽŠR v 2. skupine škôl nepoznali úplnú podstatu a právomoci orgánu žiackej samosprávy (možnosti participácie na ŠkVP a možnostiach vyjadrenia sa k disponibilným hodinám a ŠP). Za ďalší problém možno podľa zistení považovať prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania. Formálne vzdelávanie bolo v mnohých prípadoch determinované nedostatkom PZ s potrebnými odbornými kvalifikačnými predpokladmi. Podľa odbornosti vyučovania spoločenskovedných predmetov túto podmienku splnila len mierna nadpolovica vyučujúcich predmetov OBN (56,3 %), DEJ (68,8 %), ETV (60 %), prípadne GEG (57,1 %). Týmto zisteniam zodpovedali aj vyjadrenia žiakov týkajúcich sa kultúry demokratického dialógu alebo tvrdenia, podľa ktorých vnímali žiaci svoju školu ako *školu demokracie*. Počas rozhovorov sa PZ vyjadrili, že v ich školách neboli identifikované extrémistické postoje, preto tomu prispôsobili aj intenzitu neformálneho vzdelávania, ktoré malo prevažne „nárazový charakter" – čiže aktivizovalo sa prevažne podľa momentálnej ponuky externých inštitúcií. Prevažne šlo o tematické divadelné predstavenia a výchovné koncerty, ktoré žiaci v niektorých prípadoch nepochopili v tom ideovom zameraní, ako boli tieto aktivity nastavené. Využitie inovatívnych metód či aktivít na vyučovacích hodinách (napr. modelové voľby) bolo v školách zaradených do 2. skupiny identifikované len vo veľmi malom množstve. Podľa častých vyjadrení vedúcich PZ či výchovných poradcov sa školy prevažne zameriavali primárne na odborný rast žiaka, pričom v mnohých prípadoch opomenuli skutočnosť, že svojím výchovno-vzdelávacím pôsobením sa podieľajú aj na tvorbe občana žijúceho v demokratickej krajine.

Pri komparácii 2 skupín škôl neboli spomenuté školy, ktoré boli podľa špeciálneho kvalifikátora zaradené do 3. skupiny. Boli to školy, ktoré v posledných rokoch dosahovali významné výsledky v krajských a celoslovenských kolách žiackej súťaže *Olympiáda ľudských práv*. Napriek tomu, že tieto školy neboli v roku 2017 podrobené výskumu (až na jeden prípad), javili sa postoje žiakov v aspekte tolerancie a prodemokratického myslenia pozitívne a v mnohých dotazníkových položkách boli vyjadrenia žiakov takmer identické so školami 1. skupiny (v niektorých dosiahli ešte pozitívnejšie výsledky, naopak, v niektorých mierne zaostávali).

3. Ak majú školy vychovávať naozaj aktívnych solídnych občanov, ktorí si ctia princípy liberálnej demokracie, bude potrebné v prvom rade zladiť odbornú profiláciu s dôrazom na osobnostný rozvoj žiaka. Napriek deklarovaným prodemokratickým smerovaniam škôl bola reálna situácia na základe zistení mnohokrát vzdialená od „napísaných posolstiev" v preambulách ŠkVP a ŠP. Citeľný „odliv" výchovnej časti procesu je následne dokumentovateľný nielen na základe výskumu postojov, ale aj na základe štatistických reportov prieskumov nezávislých agentúr, či dokonca volebných výsledkov. Nárast extrémizmu a šovinizmu, tlak socioekonomických faktorov a internetu spôsobili, že niektoré rodiny postupne prestali zvládať jednu zo základných funkcií v spoločnosti – demokratickú výchovu. Hoci neexistuje univerzálny návod pozitívnej transformácie, môžu školy do svojich stratégií implementovať významné prvky dotýkajúce sa:

» *osobnosti pedagóga* – vychádzajúcej z jeho prodemokratického myslenia, kvalifikačnej a odbornej pripravenosti, z kritéria vôle sa neustále vzdelávať, sledovať dianie doma a vo svete, schopnosti viesť zmysluplný dialóg (založený na vyvracaní omylov a objasňovaní pravdy) a v neposlednom rade – stať sa neformálnou autoritou pre žiakov;

» *angažovanosti vedúcich PZ, pedagogického zboru a orgánu rady školy na potrebe výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP* – bez ich záujmu a podpory nebude možná realizácia daného procesu, pretože tvorba a schvaľovanie ŠkVP a hlavne pragmatizmus schválených stratégií spočíva v ich rozhodnutiach;

» *konštelácie formálneho a neformálneho vzdelávania* – správne nastavenie formálneho vzdelávania v oblasti výchovy k DO a k ĽP si vyžaduje nielen komplexnosť osobnosti vyučujúceho pedagóga, ale aj systematické nastavenie obsahu vyučovacej hodiny. Vzdelávanie musí byť dynamické, aktuálne a afektívne prispôsobené. Každá škola či odbor majú určité špecifikácie (lokalizácia školy diferencovaná ekonomickým stavom a výskytom minoritného obyvateľstva v danej oblasti, rodové zloženie v určitých odboroch a pod.), ktorým zodpovedá aj zloženie žiakov. V tomto prostredí je potrebné prispôsobiť metódy tak, aby boli čo najviac efektívne, a to aj na úkor hĺbky riešenia určitého problému. Rovnako dôležité sa javí nastavenie neformálneho vzdelávania. Aktivity, podujatia či modelové voľby sa v našom skúmaní ukázali síce ako efektívny nástroj formovania demokratickej osobnosti, ale len v tom prípade, ak boli zmysluplne a logicky prepojené na formálnu časť vzdelávania. Výsledkom by mala byť syntéza kognitívnej a afektívnej oblasti poznania spojená s neustálym monitorovaním postojov žiaka. Podľa zistení mnoho škôl „vykonávalo" neformálne vzdelávanie podľa plánu, no bez položenia teoretických základov či systematickej kontinuity (napr. isté divadelné predstavenie zamerané na problematiku holokaustu bolo z pohľadu žiakov SOŠ náročné a pointu divadelnej hry pochopilo len veľmi málo zo zúčastnených žiakov). Ďalšia dôležitá súčasť neformálneho vzdelávania spočíva v aktivite. Nie je dôležité, koľko aktivít škola vykonáva, ale skôr v tom, koľko žiakov

sa na nej podieľa. Prax totiž ukázala, že školy síce boli aktívne, no v rozhovoroch žiaci poukázali na diskrimináciu vo výbere. Určitých aktivít sa zúčastňovali prevažne tí istí žiaci, čo viedlo u ostatných k pasivite a postupne až k vzdelávacej „letargii";

» *žitia demokracie v školách*, čo súvisí s mierou uvedomovania si významu demokracie a možností realizácie, ktoré sociálne prostredie (vrátane toho školského prostredia) ponúka. Jedným z dôležitých prvkov je vzťahová oblasť, s ktorou súvisia vzťahy medzi všetkými aktérmi školy navzájom – od žiakov, PZ, nepedagogických zamestnancov, zákonných zástupcov až po externých členov, ktorí sú so školou v určitom vzťahu (napr. zriaďovateľ). Skutočné žitie demokracie v školách má reálnu podstatu len vtedy, keď aj medzi učiteľmi budú vzťahy harmonické. Demokracia so sebou nesie aj atribút pocitu bezpečia. A to musí platiť aj v školskom prostredí, kde si žiaci musia byť vedomí toho, že škola je pre nich útočiskom v prípade nepriaznivých podmienok v rodine alebo negatívneho vplyvu rovesníkov. Syntéza formálneho a neformálneho vzdelávania dáva alternatívy pre realizáciu demokracie v podobe pôsobenia žiakov v žiackych a školských orgánoch. Tento subfaktor otvára žiakom možnosti voliť členov ŽŠR a zároveň byť aj volený do jej radov. V školách, v ktorých tieto možnosti boli identifikované, by malo (v záujme dosiahnutia optimalizácie školských stratégií vzdelávania, výchovy a kvality školy) dochádzať k „mikropolitickým súbojom" nielen na úrovni vzťahu žiackej a učiteľskej časti, ale aj vnútri medzi samotnými žiakmi. Východiskom „súboja" by mali byť pripomienky a uznesenia k úprave alebo tvorbe ŠkVP a ŠP. V zmysle ŠkVP ide o participáciu žiakov na jeho tvorbe, pri ktorej by sa mohli žiaci logicky a vecne vyjadriť k stratégiám školy a k možnostiam využitia disponibilných hodín tak, aby čo najviac plnili požiadavky žiakov, resp. ich zákonných zástupcov. V zmysle ŠP ide nielen o participáciu na tvorbe a doplnení dokumentu, ale aj na spoluúčasti pri riešení výchovných problémov žiakov.

Na záver je potrebné pridať konštatovanie, že vyššie spomenutý „návod", *ako majú školy vychovávať svojich žiakov k DO a k ĽP*, si vyžaduje podporu zo strany štátu. Slovenská republika sa zreteľne hlási k ideám demokracie. Preto ak sa k týmto princípom hlási doktrína štátu, práve od neho by malo závisieť také nastavenie vzdelávacích stratégií, aby čo najviac vytvoril priestor pre rozvoj prodemokratického myslenia a konania svojich občanov. Optimálne prelínanie sa formálneho vzdelávania s neformálnym v gescii kvalitných pedagógov môže byť výchovno-vzdelávacím nástrojom pre vytvorenie demokratického priestoru otvoreného pre dialóg pedagógov a žiakov pri spoločnom formovaní školy. Zistenia preukázali, že v tých školách, v ktorých bola miera participácie na školských záležitostiach vyššia, mohla byť táto participácia aj jedným z faktorov, ktoré vplývali na charakter žiackych postojov.

8. Výrazne pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zlepšenie

8.1 Materské školy

Výrazne pozitívne zistenia

» kvalita vypracovania ŠkVP a školských poriadkov,

» vzájomná podpora, spolupráca, dobré vzťahy osôb zúčastnených pri výchove a vzdelávaní, vonkajších a vnútorných partnerov riaditeľa školy, uvoľnené a zodpovedajúce pracovné prostredie v MŠ, priaznivá učebná atmosféra tried,

» funkčný informačný systém,

» denný poriadok s pevne stanoveným a dodržiavaným časom činností zabezpečujúcich životosprávu detí.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

» diferencovanie učebných zadaní vzhľadom na výchovno-vzdelávacie potreby detí, ich rozvojovú, výkonovú úroveň, momentálne dispozície a špecifické potreby,

» podporovanie porozumenia a ovládania štátneho jazyka deťmi v triedach a školách s vyučovacím jazykom maďarským a deťmi z MRK,

» zadávanie a riešenie divergentných úloh a úloh podporujúcich kreativitu detí,

» (záverečné) hodnotenie detí učiteľmi a sebahodnotenie, sebaprezentovanie sa detí,

» uplatňovanie funkcií poradných orgánov s dôrazom na progres v ich činnosti smerujúcej k skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacej činnosti,

» prijímanie opatrení k zisteným nedostatkom a kontrola ich akceptovania vzhľadom na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania,

» uplatňovanie autoevalvačných procesov ako autoregulačného mechanizmu vlastnej pedagogickej práce.

8.2 Základné školy

Výrazne pozitívne zistenia

» zapojenie škôl do projektu *Teach for all* a pôsobenie učiteľov z programu *Teach for Slovakia*,

» rôznorodá ponuka mimoškolskej činnosti, angažovanosť žiakov v školských a mimoškolských aktivitách,

» racionálne a bezpečné využívanie priestorov škôl na realizáciu výchovno-vzdelávacej, záujmovej a mimoškolskej činnosti.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

» vyhotovenie ŠkVP v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona tak, aby umožňovali v plnom rozsahu a kvalitne realizovať výchovu a vzdelávanie (definovať reálne ciele

VaV vzhľadom na personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky škôl a s ohľadom na sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká žiakov, akceptovať poznámky RUP),

- realizovanie výkonu štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej i cirkevnej škole v súlade s platnými právnymi predpismi,
- venovanie dostatočnej starostlivosti o vlastnú kvalitu docenením významu autoevalvačných procesov,
- zefektívnenie činnosti metodických orgánov, vypracovanie a realizovanie účinného systému riešenia problematiky menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, podieľanie sa na profesijnom raste pedagogických zamestnancov,
- vytváranie podnetnej a podporujúcej klímy školy, zameranie sa na formovanie priaznivých pozitívnych vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi,
- zabezpečenie odbornosti vyučovania v nultom ročníku, v špeciálnych triedach, v predmetoch technika/svet práce, INF, FYZ, OBN, ETV a výchovných predmetov,
- vzdelávanie žiakov so ŠVVP tímom odborných zamestnancov, zabezpečenie odbornosti vyučovania špecifických predmetov, dôsledné vypracovanie IVP po obsahovej, vzdelávacej a špeciálnopedagogickej stránke a jeho aktualizácia, rešpektovanie odporúčaní poradenských zariadení výchovného poradenstva a prevencie,
- zriadenie odborných učební na posilnenie plnenia vzdelávacích štandardov predmetov zo vzdelávacích oblastí *Človek a svet práce*, *Človek a príroda* a *Zdravie a pohyb*,
- zavedenie celodenného výchovného systému, vytvorenie podmienok na realizáciu akceleračných programov rozvíjajúcich poznávacie a mimopoznávacie funkcie žiakov, na predĺženie ich pobytu v motivujúcom školskom prostredí a umožnenie zmysluplného trávenia voľného času,
- uskutočňovanie pravidelného monitoringu zameraného na odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania s cieľom prijímať účinné opatrenia na ich elimináciu a zaistenie vytvárania pocitu istoty a bezpečia u všetkých žiakov,
- podporovanie participácie žiakov na tvorbe školského poriadku a pri riešení výchovných problémov spolužiakov prostredníctvom ustanovenia ŽŠR,
- uplatňovanie pedagogického prístupu orientovaného na rozvoj osobnosti každého žiaka rešpektujúceho odlišnosti socio-kultúrneho prostredia i individuálnych daností a potrieb žiaka, uplatňovanie efektívnych stratégií výchovy a vzdelávania,
- rozvíjanie samostatného, kritického a tvorivého myslenia žiakov, vytváranie priestoru na vyjadrenie vlastného názoru, na slobodnú diskusiu, napomáhanie socializácii a sebaregulácii žiaka,
- uplatňovanie zážitkového učenia a osobnej skúsenosti žiakov, ich motivovanie k objavovaniu vlastného potenciálu, vytváranie priestoru na prezentáciu nadobudnutých zručností,
- účinnejšie využívanie IKT v edukácii.

8.3 Stredné školy

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- realizovanie výchovy a vzdelávania podľa príslušného ŠVP prostredníctvom ŠkVP,
- vyhotovenie a uplatňovanie efektívnych nástrojov na zisťovanie kvality vyučovacieho procesu a zovšeobecňovanie výsledkov kontroly na zasadnutiach predmetových komisií i na pedagogických radách,
- zameranie činnosti metodických orgánov na sústavné a relevantné monitorovanie úrovne vzdelávacích výsledkov a edukačných problémov žiakov, na základe analýz prijímanie opatrení na zlepšenie a pravidelné vyhodnocovanie ich účinnosti,
- odovzdávanie si skúseností, poznatkov a informácií z absolvovaných externých vzdelávaní v rámci interného vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu,
- zaangažovanie pedagogických zamestnancov do systematických, plánovaných sebahodnotiacich procesov so zámerom zlepšenia, prípadne zachovania kvality procesu výchovy a vzdelávania v škole,
- zabezpečenie priaznivej atmosféry výchovno-vzdelávacieho procesu povzbudzujúcim prístupom pedagógov k žiakom a cieľavedomé, systematické budovanie vzájomného rešpektu so zámerom poskytnúť žiakom pocit psychického bezpečia a istoty,
- vytváranie príležitostí žiakom na prezentovanie názorov, hodnotových postojov, ale aj na otvorený dialóg a slobodnú diskusiu s cieľom podporovať otvorenú klímu v triednych kolektívoch,
- definovanie v ŠkVP a následné uplatňovanie stratégií smerujúcich k rozvoju kritického myslenia vo vzťahu k DO a k ĽP vo výchovno-vzdelávacom procese, vrátane ich sledovania a vyhodnocovania,
- motivovanie žiakov k učeniu sa podporovaním rozvoja ich individuálneho učebného potenciálu a vytváraním podmienok pre inkluzívne vzdelávanie všetkých žiakov,
- systematické a cieľavedomé vedenie žiakov k uvedomovaniu si potreby autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,
- využívanie premyslene zvolených stratégií vyučovania s cieľom zabezpečiť optimálny učebný výkon žiaka.

Výrazne pozitívne zistenia

- organizovanie školských i mimoškolských aktivít pedagogickými zamestnancami s cieľom zabezpečiť žiakom príležitosti pre napĺňanie ich záujmov v oblasti profesijnej i pre realizovanie záľub v oblasti osobnej,
- podporovanie externého vzdelávania pedagógov riadiacimi zamestnancami.

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 špeciálnopedagogických) so stanovením diagnózy mentálne postihnutie ako východisko pre zabezpečenie adekvátnych podmienok výchovy a vzdelávania,
- vedenie odbornej dokumentácie žiakov (úplnosť, jednotnosť, efektívnosť, prehľadnosť) a evidovanie platnosti správ z odborných vyšetrení žiakov, následné zabezpečenie rediagnostických vyšetrení,
- zabezpečenie realizácie rediagnostických vyšetrení žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky,
- spolupracovanie so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie v prípade škôl, pri ktorých uvedené zariadenia nie sú súčasťou škôl,
- vypracovanie diagnostických správ (zamerané na posúdenie silných a slabých stránok v zmysle prediktorov ich ďalšieho vzdelávania a oblastí vyžadujúcich cielenú stimuláciu, na konkrétne pedagogické postupy, ktoré by pomohli žiakom zvládať nároky školy),
- vypracovanie záverečných správ z diagnostických vyšetrení s používaním aktuálnej terminológie klasifikácie mentálneho postihnutia (s dôrazom na posúdenie mentálnej úrovne, silných a slabých stránok v zmysle prediktorov ich ďalšieho vzdelávania a oblastí vyžadujúcich cielenú stimuláciu, ktoré by pomohli žiakom zvládať nároky školy),
- výber a aplikovanie relevantných psychodiagnostických metód v odborných vyšetreniach,
- materiálne zabezpečenie psychodiagnostickými batériami testov,
- personálne zabezpečenie odbornými zamestnancami (napr. psychológovia ovládajúci maďarský jazyk, sociálni pracovníci a iní odborní zamestnanci).

9. Podnety, odporúčania a upozornenia

9.1 Materské školy

Riaditeľom škôl

» kontrolovať a hodnotiť pravidelne, dôsledne, adresne vyučovacie postupy učiteľov s dôrazom na rovnomerné rozvíjanie elementárnych základov kľúčových kompetencií detí, venovať pozornosť rešpektovaniu rozvojovej, výkonovej úrovne, momentálnych dispozícií a špecifických potrieb detí, využívaniu hry v procese učenia sa detí, fyziologickej/zdravotnej účinnosti cvičení a pohybových aktivít; dodržiavaniu metodických odporúčaní, ktoré súvisia s rozvíjaním grafomotorických zručností detí,

» participovať s poradnými orgánmi na skvalitňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti dôsledným uplatňovaním ich funkcií,

» zabezpečiť v spolupráci so zriaďovateľom asistenta učiteľa, širšie spektrum špeciálnych pomôcok a bezbariérové úpravy priestorov škôl pre predprimárne vzdelávanie detí so ZZ,

» zapájať zákonných zástupcov všetkých detí do komunitných aktivít školy podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní detí so ŠVVP,

» inovovať v spolupráci so zriaďovateľom materiálno-technické vybavenie MŠ,

» podporovať vzdelávanie sa učiteľov (aj s dôrazom na napĺňanie zámerov *NAPPO na roky 2015 – 2020*).

Zriaďovateľom

» rešpektovať pri prijímaní pedagogických zamestnancov do pracovného pomeru právnymi predpismi ustanovené kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti učiteľa v MŠ a požiadavky na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca,

» zabezpečovať stanovený počet učiteľov striedajúcich sa v dvoch zmenách v triedach s celodennou výchovou a vzdelávaním,

» podporovať v školách, ktoré predprimárne vzdelávajú deti z MRK, zamestnávanie učiteľov a asistentov učiteľa, ktorí ovládajú rómsky jazyk,

» vytvárať adekvátne personálne a materiálno-technické podmienky pre predprimárne vzdelávanie detí so ZZ zabezpečením príslušného počtu asistentov učiteľa a interných odborných zamestnancov, kompenzačných pomôcok zodpovedajúcich ich ZZ a bezbariérových úprav priestorov,

» podporovať profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov,

» aktualizovať a rozširovať v spolupráci s riaditeľom spektrum materiálno-technického vybavenia interiéru a exteriéru MŠ (aj vzhľadom na plnenie zámerov *NAPPO na roky 2015 – 2020*),

» zosúladiť obsah zriaďovacích listín s reálnym stavom.

Metodicko-pedagogickému centru

» rozšíriť ponuku programov kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov MŠ o modul zameraný na získavanie skúseností vhodne voliť a aplikovať učebné stratégie, vrátane hodnotiacich nástrojov aj s dôrazom na hodnotenie a sebareflexiu detí a o modul orientovaný na podporu zdravého životného štýlu a zdravého prostredia ako prevencie obezity v MŠ.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» vytvárať v MŠ podmienky pre vznik inkluzívnych tímov, ktoré by boli nápomocné pri vzdelávaní detí so ŠVVP.

9.2 Základné školy

Riaditeľom škôl

» venovať pozornosť dôslednému vyhotoveniu ŠkVP a učebných plánov,

» vypracovať a realizovať premyslenú koncepciu zameranú na podporu ČG, zaangažovať pedagogických zamestnancov do tvorby stratégie rozvíjania ČG, podnecovať ich k zmene spôsobu vyučovania, k aplikovaniu interaktívnych metód a foriem práce, ktoré prispievajú k rozvoju ČG žiakov,

» vychádzať pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania z reálnej analýzy potrieb školy, zabezpečiť vzdelávanie PZ v oblasti riešenia výchovných a vzdelávacích problémov žiakov s cieľom eliminovať vzdelávacie neúspechy žiakov v oblasti výchovnej a vzdelávacej práce so žiakmi zo SZP a z MRK, podporovať interné vzdelávanie pedagógov v rámci metodických orgánov,

» podporovať a realizovať autoevalváciu školy v záujme skvalitňovania procesov VaV,

» implementovať *NAPPO na roky 2015 – 2025* do ŠkVP, definovať ciele VaV zamerané na formovanie zdravého životného štýlu žiakov,

» rozširovať vedomostný potenciál žiakov v oblasti finančnej gramotnosti zapracovaním požiadaviek *Národného štandardu finančnej gramotnosti* do edukácie a prepájaním s reálnymi praktickými situáciami,

» sledovať formy a spôsoby vzdelávania žiakov, ktorí absolvovali nultý ročník vo vyšších ročníkoch a ich integráciu, zaraďovanie do bežných tried hlavného vzdelávacieho prúdu,

» vytvárať podmienky v spolupráci so zriaďovateľmi pre aktívne pôsobenie odborných inkluzívnych tímov,

» zabezpečiť vyučovanie v nultom ročníku, v špeciálnych triedach a v predmetoch THD/SEE, INF/IFV, TEV, HUV a VYV, VUM pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky,

» sfunkčniť systém vnútornej školskej kontroly, zamerať kontrolnú činnosť na systematické monitorovanie kvality edukácie, na uplatňovanie inovatívnych, metakognitívnych stratégií učenia sa žiakov, zovšeobecňovať kontrolné zistenia, prijímať opatrenia a pravidelne kontrolovať ich plnenie,

- » posilniť kontrolnú funkciu metodických orgánov so zreteľom na zvyšovanie kvality VaV, prijímať konkrétne opatrenia na zníženie počtu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, motivovať a viesť ich k zmene postojov k učeniu,
- » zabezpečiť objektívnosť hodnotenia a klasifikácie žiakov dodržiavaním stanovených kritérií a vypracovaním komplexných interných kritérií,
- » rešpektovať odporúčania CPPPaP, spolupracovať pri zabezpečovaní poradenstva menej úspešným žiakom,
- » zacieliť vo vzdelávacom procese pozornosť na rozvíjanie kľúčových kompetencií s dôrazom na rozvoj kritického myslenia, digitálnej gramotnosti, sociálnych kompetencií (pravidelným uplatňovaním participatívneho vyučovania), občianskych kompetencií (systematickým podporovaním rozvíjania sebahodnotiacich zručností žiakov),
- » zamerať pozornosť na zlepšovanie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi i medzi žiakmi, podporovať v kolektívoch tried budovanie akceptujúcich empatických vzťahov,
- » uplatňovať vo VaV pozitívnu motiváciu, využívať rôzne formy povzbudzovania žiakov k zlepšovaniu výkonu, zavádzať program rovesníckej mediácie,
- » podporovať vytváranie otvorenej klímy v triednych kolektívoch, poskytovať žiakom priestor na slobodné vyjadrovanie, príležitosť otvorene kriticky diskutovať, cieľavedomejšie sa zaujímať o spôsoby trávenia voľného času žiakov, spoznávať ich záľuby v záujme formovania vývinu ich osobnosti,
- » zabezpečiť dôslednú revíziu školských poriadkov zaangažovaním všetkých skupín zainteresovaných do procesu edukácie, spolupracovať s nimi pri odhaľovaní a eliminovaní rôznych negatívnych javov v škole, využívať účinné alternatívne spôsoby oboznamovania žiakov s obsahom školského poriadku, viesť žiakov k porozumeniu jeho obsahu, k rešpektovaniu nastavených pravidiel,
- » vykonávať efektívny monitoring odhaľovania negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania, odhaľovať zdroje sociálno-patologických javov a uplatňovať účinné prostriedky na oslabenie ich vplyvu,
- » zapájať kolektív pedagogických zamestnancov a žiakov do národných programov a rozvojových projektov zameraných na vzdelávanie žiakov zo SZP a z MRK,
- » zapájať žiakov do činností športových záujmových útvarov a viesť ich k realizovaniu pravidelných pohybových aktivít, budovať pozitívny vzťah žiakov k aktívnemu pohybu,
- » zabezpečiť všetkým žiakom, najmä žiakov zo SZP, poskytovanie energeticky vyváženej teplej stravy v školských jedálňach a prístup k pitnej vode,
- » aplikovať rôzne formy spolupráce školy so zákonnými zástupcami s cieľom ich zapojenia do života školy, aktívne komunikovať so zákonnými zástupcami žiakov, realizovať osvetovú činnosť v oblasti predprimárneho vzdelávania,
- » riešiť v spolupráci so zriaďovateľom zabezpečenie povinných priestorových a materiálno-technických podmienok škôl tiež pre zriadenie ŠKD a realizovanie celodenného systému výchovnej starostlivosti,

» dodržiavať pokyny NÚCEM k výberu školských koordinátorov a výberu školských administrátorov (neprípustnosť kumulovania výkonu školského koordinátora a administrátora v prípade, že v škole prebieha testovanie aj žiakov so ZZ) a venovať zvýšenú pozornosť dôslednému realizovaniu školení pre administrátorov,

» zaraďovať frekventantov do kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania na základe overenia ich vedomostnej úrovne.

Zriaďovateľom

» spolupracovať s riaditeľmi škôl pri zabezpečovaní povinného materiálno-technického vybavenia potrebného pre realizáciu VaV v súlade so ŠVP (riešenie nevyhovujúcich priestorových podmienok; vybudovanie bezbariérového vstupu a ďalších priestorov škôl s ohľadom na zdravotné znevýhodnenie žiakov; zabezpečenie v spolupráci so školou priestorových a materiálno-technických podmienok pre zriadenie ŠKD na realizovanie celodenného systému výchovnej starostlivosti),

» poskytnúť finančné prostriedky školám na vytváranie odborných inkluzívnych tímov,

» menovať do funkcie vedúcich pedagogických 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,

» zabezpečiť školám vo svojej pôsobnosti aktuálne informácie o všetkých zmenách všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov prostredníctvom svojho webového sídla alebo prostredníctvom organizovania metodických dní.

Štátnemu pedagogickému ústavu

» cielene vytvárať v jednotlivých predmetoch didaktický materiál pre výučbu a poskytovať databázy rozmanitých úloh zameraných na rozvoj vyšších kognitívnych úrovní žiakov.

Metodicko-pedagogickému centru

» realizovať vzdelávanie vedúcich pedagogických zamestnancov v oblasti implementácie inkluzívneho vzdelávania do ŠkVP a pedagogických zamestnancov zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, rozšíriť ponuku odborného vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov k problematike vzdelávania žiakov so ŠVVP, zo SZP a z MRK,

» naďalej pokračovať vo vzdelávaní pedagogických zamestnancov orientovanom na rozvíjanie pedagogických spôsobilostí učiteľov aj v oblasti výchovy k ĽP, v oblasti rozvoja ČG zamerané na uplatňovanie inovatívnych metód vyučovania a metód rozvíjajúcich kritické myslenie žiakov a v programoch obsahujúcich ciele *NAPPO na roky 2015 – 2025*,

» organizovať v rámci okresov stretnutia pedagogických zamestnancov orientované na výmenu skúseností z práce so žiakmi z menej podnetného prostredia.

Ministerstvu školstva vedy výskumu a športu SR

» umožniť školám vzdelávajúcim žiakov zo SZP, z MRK úpravu učebných plánov

a učebných osnov vo vzťahu k osobitostiam ich vzdelávania a s ohľadom na ich sociálne, kultúrne a jazykové špecifiká,

» upraviť RUP pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti a pre žiakov s poruchami správania tak, aby predmety vzdelávacej oblasti špeciálnopedagogická podpora netvorili povinnú časť RUP, aby školy mali povinnosť tieto predmety zabezpečiť len na základe odporúčania zariadenia výchovného poradenstva a prevencie,

» vytvárať podmienky smerujúce k zlepšovaniu prístupu znevýhodnených skupín žiakov k vzdelávaniu s cieľom zvýšiť rovnosť šancí na kvalitné vzdelávanie všetkých žiakov – finančne zabezpečiť celodennú výchovnú starostlivosť, individuálne vzdelávanie, doučovanie v čase mimo vyučovania pre žiakov primárneho a rovnako nižšieho stredného vzdelávania,

» vytvárať školám primerané podmienky (finančné zabezpečenie) pre pôsobenie inkluzívnych tímov,

» upraviť podmienky plnenia povinnej školskej dochádzky – nepovažovať nultý ročník za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky,

» zamedziť opakovania nultého ročníka úpravou podmienok hodnotenia a klasifikácie žiakov,

» vypracovať metodické usmernenie pre školy ako postupovať pri organizácii kurzov na získanie nižšieho stredného vzdelania aj inou formou ako dennou,

» 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,

» uplatňovať pri optimalizácii siete škôl kritérium kvality dosahovaných výsledkov žiakov v závislosti od veľkostného typu školy,

» zaviesť sériu účinných opatrení, ktoré budú viesť rodičov žiakov z MRK k prihláseniu svojich detí do celodenného systému výchovnej starostlivosti v ŠKD,

» zaviesť povinnosť pre učiteľov absolvovať ucelené vzdelávanie v oblasti edukácie žiakov so ŠVVP po jednotlivých ZZ, žiakov zo SZP a z MRK a žiakov s intelektovým nadaním,

» iniciovať zaradenie oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP do študijných programov pedagogických vysokých škôl a zaradenie tejto oblasti aj do pedagogickej praxe budúcich pedagógov,

» preskúmať/verifikovať v procese rozhodovania o zaradení školy do siete škôl a školských zariadení súlad hygienických predpisov a požiadaviek kladených na školy a školské zariadenia so skutočným stavom subjektu, ktorý má byť do siete zaradený.

Ministerstvu práce, sociálnych vecí a rodiny SR

» zaviesť sériu účinných opatrení, ktoré budú viesť rodičov žiakov z MRK k prihláseniu svojich detí do celodenného systému výchovnej starostlivosti v ŠKD.

9.3 Stredné školy

Riaditeľom škôl

- realizovať výchovu a vzdelávanie podľa príslušných ŠVP akceptovaním RUP a vypracovaním učebných osnov v rozsahu vzdelávacích štandardov,
- vypracovať a uplatňovať efektívne nástroje na zisťovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu, pravidelne zovšeobecňovať výsledky kontroly na zasadnutiach predmetových komisií a na pedagogických radách so zámerom aktuálne informovať pedagogických zamestnancov o oblastiach vyžadujúcich si zlepšenie, venovať pozornosť pravidelnému a relevantnému monitorovaniu úrovne vzdelávacích výsledkov a edukačných problémov žiakov, na základe analýz prijímať opatrenia a ich účinnosť pravidelne vyhodnocovať,
- zacieliť vnútorný systém kontroly na činnosť predmetových komisií v nadväznosti na formy a efektivitu ich interného vzdelávania, na zmysluplnosť a účinnosť odovzdávania si pedagogických skúseností, poznatkov a informácií z absolvovaných externých vzdelávaní s ohľadom na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu,
- sledovať pri kontrolnej činnosti dodržiavanie a uplatňovanie stanovených pravidiel na hodnotenie a klasifikáciu výchovno-vzdelávacích výsledkov žiaka a v priebehu štúdia hodnotiť objektívne úroveň dosahovaných vedomostí a zručností žiakov,
- zaangažovať pedagogických zamestnancov školy do tvorby stratégie rozvíjania ČG vo vzdelávacom procese,
- vypracovať a realizovať premyslenú koncepciu zameranú na podporu ČG ako súčasť ŠkVP,
- podnecovať pedagógov k zmenám spôsobu práce prispievajúcich k rozvoju ČG:
  - rozvíjaním predstavivosti, podporovaním tvorivosti žiakov,
  - zakomponovaním aktivít na rozvoj ČG do všetkých predmetov,
  - začleňovaním interaktívnych metód a foriem práce,
  - venovaním pozornosti riešeniu aplikačných úloh vyššej úrovne, úlohám vyžadujúcim analyticko-syntetické myslenie a práci s textom s uplatňovaním vyšších myšlienkových procesov,
  - zameriavaním sa na rozdielne individuálne úrovne ČG žiakov,
  - motivovaním žiakov k čítaniu častejším poskytovaním možnosti výberu textu obsahovo blízkeho ich záujmom,
  - vedením žiakov k aktívnemu využívaniu školskej knižnice a knižnično-informačných služieb knižníc v okolí, podporovaním radosti z čítania a návyku čítania ako nevyhnutnej potreby a súčasti života,
- zaangažovať učiteľov do sebahodnotiacich procesov so zámerom zlepšenia, prípadne zachovania kvality procesu VaV v škole,
- zabezpečiť a podporovať v triednych kolektívoch priaznivú učebnú klímu s cieľom

poskytnúť žiakom pocit psychického bezpečia, istoty, zvyšovať dôveru medzi učiteľmi a žiakmi a v školskom prostredí eliminovať možnosť nežiaducich prejavov a výrokov pedagogických zamestnancov,

» pracovať na vzájomných vzťahoch medzi pedagogickými zamestnancami v záujme dosiahnutia stavu, v ktorom budú pre svojich žiakov príkladom medziľudských vzťahov,

» vytvárať žiakom príležitosti na prezentovanie názorov, hodnotových postojov a umožniť im slobodne o nich diskutovať,

» motivovať žiakov k učeniu sa podporovaním rozvoja ich individuálneho učebného potenciálu,

» poznať potreby a záujmy žiakov s jednoznačným úmyslom pomôcť im pri hľadaní vlastných efektívnych stratégií učenia sa,

» viesť žiakov systematicky k uvedomovaniu si potreby autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,

» vypracovať a uplatňovať samostatný systém podpory menej úspešných žiakov a jeho efektivitu vyhodnocovať,

» umožniť menej úspešným žiakom prestup do príbuzných a menej náročných študijných odborov/učebných odborov,

» zaistiť v spolupráci s odborníkmi z poradenských zariadení diagnostické pozorovanie menej úspešných žiakov v prípade výrazného zhoršenia ich prospechu,

» spolupracovať intenzívnejšie so zákonnými zástupcami menej úspešných žiakov pri riešení ich vzdelávacích výsledkov a edukačných problémov,

» prijímať podporné opatrenia na prekonávanie kultúrnych, jazykových a socioekonomických bariér vyplývajúcich z prostredia rodín žiakov,

» zabezpečiť realizovanie deklarovanej úpravy podmienok vzdelávania žiakov so ŠVVP s uplatňovanými individuálnymi metódami a formami práce,

» zaistiť vzdelávanie PZ v oblasti riešenia výchovných a vzdelávacích problémov žiakov s cieľom eliminovať ich vzdelávacie neúspechy,

» realizovať systematické monitorovanie osvojených hodnôt žiakov k DO a k ĽP, zistenia pravidelne analyzovať a informovať pedagogických zamestnancov a žiakov o záveroch a prijatých opatreniach,

» viesť žiakov k demokratickej uvedomelosti a zároveň vytvárať priestor na objektívnu voľbu zástupcov žiakov do žiackych samosprávnych orgánov,

» zdôrazňovať žiakom zodpovedné plnenie si povinností súvisiacich s ich členstvom v ŽŠR,

» objasniť žiakom kompetencie samosprávnych orgánov školy v procese tvorby ŠkVP, školského poriadku a zároveň im umožniť participovať na tvorbe týchto školských dokumentov,

» podporovať a vytvárať priestor pre slobodný dialóg (tzn. bez následkov sankcionovania žiakov) medzi žiackou a učiteľskou časťou pri konštruktívnom

riešení školských záležitostí a umožniť žiakom podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré môžu prispieť k zlepšeniu práce školy,

» vymenovať koordinátora pre výchovu a vzdelávanie v oblasti ľudských práv,

» sledovať systematicky negatívne prejavy správania sa žiakov a zabezpečiť, aby koordinátori prevencie predkladali analýzy z vyhodnotenia monitoringu v oblasti sociálno-patologických javov a súčasne na elimináciu nežiaduceho správania sa žiakov prijímať opatrenia a ich účinnosť pravidelne vyhodnocovať,

» zapájať sa do preventívno-výchovných aktivít v rámci národných programov a kampaní, spolupracovať s externými odbornými inštitúciami a odborníkmi v zmysle prevencie a eliminácie negatívnych javov správania žiakov,

» zaangažovať členov ŽŠR do riešenia problémov súvisiacich so šikanovaním a výchovnými problémami žiakov,

» zapracovať do ŠkVP konkrétne stratégie zamerané na dosahovanie vytýčených cieľov v oblasti formovania demokratických a občianskych hodnôt a postojov žiakov a zároveň uviesť spôsoby ich sledovania a vyhodnocovania,

» definovať v ŠkVP a následne uplatňovať stratégie na rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k DO a k ĽP, vrátane ich sledovania a vyhodnocovania,

» implementovať do UO vyučovaných predmetov témy súvisiace s DO a ĽP,

» aktualizovať v ŠP legislatívne záväzné základné referenčné dokumenty,

» zisťovať a korigovať postoje a prejavy pedagogických zamestnancov v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k DO a ĽP,

» zapracovať do ŠP explicitnú garanciu zabraňujúcu postihu žiaka, jeho znevýhodnenia alebo sankcionovania z dôvodu uplatnenia si svojich ľudských práv,

» vytvárať žiakom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu situácie na trénovanie nadobudnutých poznatkov o demokratickom občianstve, ľudskej dôstojnosti, rovnosti a slobode počas celého ich štúdia,

» zaznamenávať preukázateľne výsledky monitorovania zameraného na zisťovanie hodnotovej orientácie žiakov a prijímať k prípadným negatívnym zisteniam adekvátne opatrenia, vrátane kontroly ich plnenia,

» plánovať aktivity, projektové a súťažné príležitosti zamerané na potláčanie extrémizmu a radikalizmu systematicky a preventívne, zároveň objasňovať ich význam v aspekte formálneho a neformálneho vzdelávania, vytvoriť pre všetkých žiakov rovný prístup k projektovým a súťažným príležitostiam,

» sprístupniť elektronickú verziu ŠkVP a ŠP na webových sídlach škôl pre potreby verejnosti,

» podporovať účasť PZ na vzdelávaní so zameraním na DO a ĽP,

» organizovať komisionálne skúšky v zmysle všetkých požadovaných náležitostí stanovených v protokoloch o komisionálnych skúškach a tým vytvoriť predpoklady na zaistenie objektívnosti klasifikácie žiakov,

» postupovať v rozhodovacom procese dôsledne v súlade s právnymi predpismi

v oblasti výchovy a vzdelávania,

- zabezpečiť dodržiavanie stanovenej organizácie vyučovania, základných fyziologických, psychických a hygienických potrieb žiakov v nadväznosti na vytvorenie vhodných podmienok pre ich výchovu a vzdelávanie,
- viesť pedagogickú dokumentáciu s dlhodobou archivačnou lehotou komplexne a korektne, v kurzoch na získanie nižšieho stredného vzdelania zaistiť vedenie pedagogickej dokumentácie na požadovaných tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva (Knižnica vzorov pedagogickej dokumentácie a dokladov a archív platných vzorov),
- prijímať do kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania uchádzačov na základe prihlášky a fotokópie vysvedčenia z posledného úspešne ukončeného ročníka ZŠ a zaraďovať frekventantov do vzdelávacích skupín na základe overenia ich vedomostnej úrovne,
- zabezpečiť zhodu obsahu vzdelávania v kurze na získanie nižšieho stredného vzdelania a komisionálnych skúšok so vzdelávacími štandardmi,
- zabezpečiť výchovno-vzdelávací proces v kurzoch na získanie nižšieho stredného vzdelania pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady,
- ukončovať organizovanie kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania komisionálnou skúškou zo všetkých vyučovacích predmetov okrem predmetov s výchovným zameraním,
- uskutočňovať na elokovaných pracoviskách pravidelnú a dôslednú kontrolnú činnosť a zabezpečiť odbornosť vyučovania vo všetkých poskytovaných odboroch,
- stanoviť kritériá prijímania na vzdelávanie kompletne – určovať hranicu úspešnosti/ neúspešnosti prijímacej skúšky,
- usmerniť zákonných zástupcov uchádzača, ktorý absolvoval základné vzdelanie v zahraničí, aby požiadali Stredisko na uznávanie dokladov o vzdelaní MŠVVaŠ SR o prevod hodnotenia do slovenskej klasifikačnej stupnice,
- klasifikovať nedôsledné plnenie úloh vyplývajúcich z pokynov NÚCEM pre koordinátorov, hodnotiteľov, administrátorov a vysielaných predsedov PMK do iných škôl v interných predpisoch ako porušenie pracovnej disciplíny,
- kontrolovať náležite kvalitu výberu a zaškolenia administrátorov a pomocných hodnotiteľov s dôrazom na dôkladné naštudovanie pokynov NÚCEM, potrebu dodržiavať ich pri striedavom rozdaní testov EČ MS, kontrole samostatnej práce žiakov a úplnosti vyplnenia záhlavia OH,
- vymenovať skúšajúcich PMK z pedagogických zamestnancov spĺňajúcich kvalifikačné predpoklady na vyučovanie predmetu, z ktorého sa skúška vykonáva,
- prizývať do PMK odborníkov z praxe – zamestnávateľov, na pracoviskách ktorých žiaci školy vykonávali praktickú prípravu,
- vypracovať témy pre praktickú časť odbornej zložky MS na základe výkonových štandardov pre príslušný študijný odbor a jeho zameranie uvedených v ŠVP pre odborné vzdelávanie a prípravu,

- predložiť témy pre praktickú časť odbornej zložky a teoretickú časť odbornej zložky MS na vyjadrenie vecne príslušnej stavovskej organizácii alebo profesijnej organizácii,
- predložiť témy maturitnej skúšky na schválenie predsedovi PMK pred ich pridelením žiakom v prípade, ak praktickú časť odbornej zložky budú absolventi vykonávať formou obhajoby vlastného projektu,
- zostaviť harmonogram vykonávania MS tak, aby ich absolventi vykonali za sústavnej účasti všetkých členov PMK,
- akceptovať pri vypracovaní vlastného systému hodnotenia MS kritériá hodnotenia stanovené príslušnou právnou normou,
- overiť dôsledne pripravenosť materiálno-technických podmienok na miestach výkonu praktickej časti záverečnej skúšky,
- využívať možnosť uzatvorenia zmluvy o poskytovaní praktického vyučovania so zamestnávateľmi s cieľom zabezpečiť praktickú prípravu žiakov v priestoroch s materiálno-technologickým vybavením zadefinovaným v príslušnom normatíve,
- venovať náležitú pozornosť zosúladeniu odborného teoretického vzdelávania s praktickou prípravou,
- spolupracovať so zamestnávateľom pri tvorbe ŠkVP pre príslušný odbor štúdia v oblasti týkajúcej sa návrhov na zmeny, úpravy, doplnenie učebných osnov pre predmet odborný výcvik predovšetkým vzhľadom na reálne priestorové a materiálno-technické zabezpečenie pracoviska praktického vyučovania,
- vytvárať žiakom počas štúdia na praktickom vyučovaní príležitosti na diskusiu, na samostatné vyjadrovanie názorov a pri prezentovaní výsledkov činnosti podnecovať ich sústavne k argumentácii, k zdôvodňovaniu, a tak žiakom zaisťovať predpoklady na rozvíjanie ich komunikačných spôsobilostí,
- využívať informácie od fyzických a právnických osôb o úrovni vedomostí a zručností žiakov vykonávajúcich praktickú prípravu na ich pracoviskách a uplatňovať negatívne zistenia pri odstraňovaní nedostatkov vo vzdelávaní s cieľom zabezpečiť ich adekvátnu odbornú teoretickú prípravu v príslušnom odbore,
- zabezpečiť dôslednú implementáciu témy zdravej výživy a zdravého štýlu do ŠkVP v zmysle *NAPPO na roky 2015 – 2025*,
- zriadiť pre žiakov oslobodených od vyučovania TSV predmet zdravotná telesná výchova,
- vytvoriť v spolupráci so zriaďovateľmi priestorové a materiálno-technické podmienky pre vyučovanie TSV,
- zabezpečiť vyučovanie TSV učiteľmi, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky,
- zapájať žiakov do záujmových krúžkov, športových aktivít a programov podporujúcich pohyb a zdravý životný štýl,
- zaistiť žiakom prístup k stravovaniu a spolupracovať so zriaďovateľmi školských jedální pri zabezpečovaní stravy pre žiakov, ktorých zdravotný stav si vyžaduje

osobitné stravovanie,

» eliminovať ponuku nezdravých produktov v školských bufetoch a nápojových automatoch umiestnených v areáli škôl.

Zriaďovateľom

» podieľať sa na modernizácii materiálno-technického vybavenia odborných učební a dielní praktického vyučovania v SOŠ, vrátane elokovaných pracovísk, zlepšovať podmienky na zavádzanie inovačných trendov vo výchovno-vzdelávacom procese,

» poskytovať finančné prostriedky na materiálno-technické a priestorové vybavenie elokovaných pracovísk v nadväznosti na plnenie cieľov ŠkVP a v súlade s požiadavkami na dosiahnutie kompetencií žiakov vymedzených vzdelávacími štandardmi deklarovanými v ŠVP,

» zriaďovať elokované pracoviská 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 Centrálnom registri škôl a školských zariadení vedenom CVTI SR,

» prehodnotiť existenciu elokovaných pracovísk s nízkym počtom žiakov, s nízkou odbornosťou vyučovania a nedostatočným materiálno-technickým a priestorovým vybavením,

» podporovať vytváranie bezbariérového prostredia škôl,

» poskytnúť finančné prostriedky na vybudovanie telocviční a ich materiálno-technické vybavenie v súlade s normatívom.

Štátnemu inštitútu odborného vzdelávania

» aktualizovať normatívy materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre odbory staviteľstvo; geodézia, kartografia a kataster; mechanik nastavovač; mechanik – mechatronik; autoopravár – mechanik.

Stavovským organizáciám a profesijným organizáciám

» vyjadriť sa k obsahu odbornej zložky MS do termínu určeného na jej konanie,

» posudzovať predložené maturitné témy komplexne a odborne v nadväznosti na profil absolventa, odstrániť formálnosť pri vyjadrovaní sa k ich obsahu,

» delegovať zástupcov do PMK pre teoretickú časť a praktickú časť odbornej zložky MS,

» prostredníctvom delegovaného zástupcu aktívne sa podieľať na činnosti skúšobnej komisie, na preverovaní vedomostí a zručností absolventov,

» umožniť nominovaným zástupcom zúčastniť sa na celom priebehu MS s cieľom zabezpečiť koordináciu odborného vzdelávania a prípravy z hľadiska výstupu, ktorý zodpovedá požiadavkám zamestnávateľov a potrebám trhu práce,

» zabezpečiť odbornú prípravu delegovaného zástupcu k záverečnej skúške,

» pri obhliadke priestorov, v ktorých sa má vykonávať praktické vyučovanie a ich materiálno-technického zabezpečenia a následne pri vyhotovení záznamu

o obhliadke striktne odborne posudzovať spĺňanie podmienok na poskytovanie praktického vyučovania v SDV predovšetkým v prípade, ak zamestnávateľ nedisponuje dostatočným vybavením v nadväznosti na povolený najvyšší počet žiakov, ktorým môže byť na pracovisku praktického vyučovania poskytované praktické vyučovanie,

» upozorniť zamestnávateľov na potrebu úpravy poskytnutých vzorových materiálov v nadväznosti na ich aktuálnosť.

Zamestnávateľom

» využívať v plnom rozsahu možnosť úpravy obsahu učebných osnov predmetu odborný výcvik so zámerom prispôsobiť učivo aktuálnym potrebám a špecifikám výrobného programu,

» zverejniť po uzatvorení zmluvy o duálnom vzdelávaní na webovom sídle oznámenie o možnosti absolvovať odborné vzdelávanie v príslušnom odbore,

» zaistiť aj v spolupráci so SOŠ kvalitnú odbornú prípravu vybraných inštruktorov zameranú nielen na rozvíjanie odborných kompetencií žiakov, ale venovať pozornosť tiež osobnostnému rozvoju žiakov a rozvíjaniu základných kľúčových kompetencií vyplývajúcich zo ŠVP,

» organizačne zabezpečiť realizáciu odborného výcviku tak, aby na pracovisku praktického vyučovania pod vedením jedného inštruktora vykonávali odborný výcvik najviac traja žiaci,

» zaraďovať žiakov na jednotlivé pracoviská praktického vyučovania na základe vyhotovených preraďovacích plánov a následne vypracované preraďovacie plány dôsledne uplatňovať pri zmene pracovných činností žiaka a zmene pracoviska,

» nácvik a rozvíjanie praktických zručností žiakov nerealizovať pod dohľadom zamestnancov, ktorí nespĺňajú právnou normou stanovené podmienky na činnosť inštruktora,

» disponovať dokladmi o vzdelaní inštruktorov, pod vedením ktorých žiaci vykonávajú praktické vyučovanie,

» aktívne spolupracovať so školou pri príprave tém záverečnej skúšky,

» vytvoriť adekvátne podmienky na vykonanie praktickej časti záverečnej skúšky v súlade s témami schválenými riaditeľmi škôl a príslušnou stavovskou organizáciou alebo profesijnou organizáciou,

» zlepšovať informovanosť výchovných/kariérových poradcov ZŠ, rodičov a žiakov o SDV.

Metodicko-pedagogickému centru

» realizovať naďalej vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania PZ v oblasti rozvoja ČG zamerané na uplatňovanie inovatívnych metód vyučovania a metód rozvíjajúcich kritické myslenie žiakov,

» zabezpečiť vzdelávanie PZ s cieľom získať informácie, vzdelávací materiál a potrebné zručnosti pri odhaľovaní a riešení šikanovania, kyberšikanovania a prevencii sociálno-patologických javov v školskom prostredí,

» rozšíriť ponuku vzdelávacích aktivít orientovaných na metódy a nástroje rozvíjania sebahodnotenia žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese.

Odborom školstva okresných úradov v sídle kraja

» realizovať odbornú prípravu predsedov PMK a ŠMK s ohľadom na plnenie povinností vyplývajúcich z právnych predpisov a pokynov NÚCEM s využitím zistení ŠŠI z kontroly činnosti predsedov PMK z predchádzajúcich školských rokov,

» realizovať odbornú prípravu predsedov skúšobných komisií v súvislosti so špecifikami výkonu záverečných skúšok.

Ministerstvu školstva, vedy a výskumu SR

» umožňovať zlepšenie prístupu žiakov z jazykovo a kultúrne zmiešaného prostredia a žiakov z prostredia s nižším sociálno-ekonomickým statusom k vzdelávaniu a komplexne skvalitniť proces ich vzdelávania prostredníctvom optimalizácie ľudských i finančných zdrojov v školách,

» uplatňovať pri optimalizácii siete škôl kritérium kvality dosahovaných výsledkov žiakov v závislosti od veľkostného typu školy,

» špecifikovať vo vyhláške č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách jednoznačne čas, o ktorý sa môže predĺžiť trvanie jednotlivých častí záverečnej skúšky u žiakov so ZZ,

» dôsledne preskúmať a verifikovať v procese rozhodovania o zaradení školy do siete škôl a školských zariadení súlad hygienických predpisov a požiadaviek kladených na školy a školské zariadenia so skutočným stavom subjektu, ktorý má byť do siete zaradený,

» umožniť úpravou legislatívy prijatie žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (variant A), ktorí nadobudli primárne vzdelávanie, na štúdium do 2-ročných učebných odborov v SOŠ,

» vypracovať metodické usmernenie pre školy ako postupovať pri organizácii kurzov na získanie nižšieho stredného vzdelania,

» hľadať možnosti novej koncepcie výchovy a vzdelávania založenej na idei žiaka, ktorý spĺňa požiadavky nielen odbornej spôsobilosti, ale aj osobnostný profil občana rešpektujúceho ľudské práva a princípy liberálnej demokracie.

9.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie

Riaditeľom špeciálnych škôl a špeciálnych výchovných zariadení

» akceptovať pri prijímaní žiakov do ŠZŠ len jednoznačné stanovenie diagnózy mentálne postihnutie príslušným poradenským zariadením výchovného poradenstva a prevencie,

» uplatňovať opatrenia na zlepšenie pravidelnej dochádzky žiakov do školy,

» zamestnávať pedagogických zamestnancov so znalosťou rómskeho jazyka

v písomnej aj ústnej podobe, prípadne ovládajúcich dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni.

Riaditeľom školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie

» zabezpečiť elektronickú evidenciu klientov (evidencia klientov a odbornej činnosti),

» viesť komplexne dokumentáciu klientov (evidencia všetkých potrebných dokumentov),

» viesť dokumentáciu na tlačivách schválených MŠVVaŠ SR,

» zabezpečiť vybavenie zariadení výchovného poradenstva a prevencie diagnostickými testami pre klientov zo SZP a z MRK,

» používať aktuálnu terminológiu klasifikácie mentálneho postihnutia (MKCH-10),

» uvádzať do psychologických správ informáciu o použitých psychodiagnostických metódach s jasnými závermi so zreteľom na potreby žiakov,

» vypracovať diagnostické správy žiakov s relevantnou výpovednou hodnotou (dodržiavať požadovanú štruktúru a obsah, jasný záver so zreteľom na potreby žiakov),

» spolupracovať so školou pri realizácii rediagnostických vyšetrení žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky a pri realizácii rediagnostických vyšetrení po dobe platnosti správ z odborných vyšetrení,

» efektívne plánovať rediagnostické vyšetrenia žiakov prípravných a nultých ročníkov,

» zabezpečiť odborných zamestnancov v kontexte k počtu výkonov a špecifických potrieb klientov.

Zriaďovateľom špeciálnych škôl, špeciálnych výchovných zariadení

» vytvárať v spolupráci so školami podmienky na zriadenie školskej jedálne, resp. zabezpečenie školského stravovania žiakov, výdaj stravy (nie výdaj suchej stravy),

» vytvárať v spolupráci so školami podmienky na edukáciu obsahu vyučovacích predmetov pracovné vyučovanie, TSV (telocvične, ihriská),

» vytvárať podmienky na skvalitnenie personálneho a materiálno-technického vybavenia zariadení výchovného poradenstva a prevencie,

» vytvárať podmienky na vybudovanie bezbariérového prostredia školy.

Zriaďovateľom školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie

» zabezpečiť finančné prostriedky na vytvorenie miest odborných zamestnancov,

» zabezpečiť finančné prostriedky na vytváranie priestorov pre odbornú činnosť a zakúpenie diagnostických batérií testov,

» iniciovať a koordinovať spoluprácu zariadení výchovného poradenstva a prevencie vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti v rámci metodických dní,

» skvalitňovať a optimalizovať zriaďovanie zdrojových centier,

» zabezpečovať zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie vo svojej pôsobnosti aktuálne informácie o všetkých zmenách všeobecne záväzných právnych

a rezortných predpisov prostredníctvom svojho internetového sídla.

Štátnemu pedagogickému ústavu

» poskytovať odborno-metodické poradenské konzultácie školám, školským špeciálnym pedagógom a CŠPP.

Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie

» zabezpečiť pre školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie metodické, školiace aktivity v oblasti práce so žiakmi zo SZP a z MRK,

» poskytnúť poradenské konzultácie školám, školským zariadeniam, školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom a poradenským zariadeniam, ktoré pracujú so žiakmi so ŠVVP,

» poskytnúť zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie odporúčané psychodiagnostické nástroje pre deti a žiakov zo SZP a z MRK.

Metodicko-pedagogickému centru

» rozšíriť ponuku kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov so zameraním na problematiku vzdelávania žiakov so ŠVVP,

» orientovať vzdelávacie aktivity pre PZ na uplatňovanie metód, foriem a nástrojov vyučovania podporujúcich rozvíjanie sebahodnotenia žiakov.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» metodicky usmerňovať činnosť poradenských zariadení (CŠPP, CPPPaP),

» doplniť právne predpisy o podmienky uskutočnenia rediagnostického vyšetrenia poradenským zariadením u žiakov zo SZP iným psychológom, nie tým, ktorý stanovil primárnu diagnózu,

» vytvárať zdrojové centrá zamerané na ďalšie ZZ (autizmus a iné pervazívne poruchy, poruchy aktivity a pozornosti, vývinové poruchy učenia, mentálne postihnutie) s posilnením odbornej činnosti v rámci zefektívnenia pomoci ich klientom, zákonným zástupcom aj školám,

» aktualizovať vyhlášku o poradenských zariadeniach doplnením ustanovenia o vzniku supervíznych centier zabezpečujúcich rediagnostické vyšetrenia žiakov v prípade nevhodne stanovenej primárnej psychologickej diagnostiky,

» stanoviť právnym predpisom povinnú dokumentáciu centier, doplniť a jednoznačne určiť povinnosť obsadenia zariadenia aj úväzkom odborných zamestnancov vzhľadom na počet klientov.

9.5 Základné umelecké školy

Riaditeľom škôl

» zabezpečiť v spolupráci so zriaďovateľom materiálno-technické a priestorové podmienky v súlade so schváleným normatívom materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre ZUŠ v zriadených odboroch, vrátane elokovaných pracovísk,

» zabezpečiť výchovno-vzdelávací proces PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ,

» realizovať výchovu a vzdelávanie v takých elokovaných pracoviskách, v ktorých sú na to vytvorené vhodné podmienky.

Zriaďovateľom

» zlepšovať kvalitu poskytovaného vzdelávania v ZUŠ zaistením základného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v súlade s normatívom vrátane elokovaných pracovísk,

» menovať do funkcie vedúcich pedagogických 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.

Metodicko-pedagogickému centru

» naďalej realizovať vzdelávacie aktivity kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov v ZUŠ zamerané na tvorbu ŠkVP a učebných osnov.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» v procese rozhodovania o zaradenie ZUŠ do siete škôl a školských zariadení v SR dôsledne preskúmať/verifikovať ich priestorové a materiálno-technické zabezpečenie podľa platného normatívu.

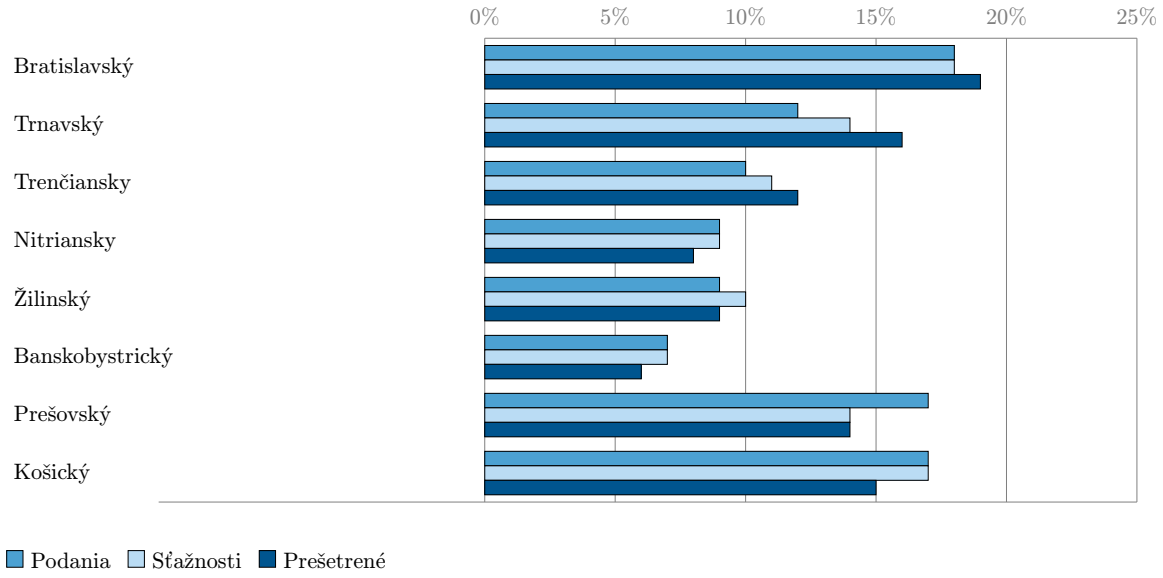
Podania vybavované Štátnou školskou inšpekciou

Počet sťažností a čas potrebný na ich vybavenie

V období od 1. 9. 2017 do 31. 8. 2018 bolo do centrálnej evidencie KHŠI doručených **619** podaní, z toho 585 smerovalo voči školám a školským zariadeniam zaradeným v sieti škôl a školských zariadení. Z celkového počtu podaní bolo **353** klasifikovaných **ako sťažnosť**, z celkového počtu sťažností bolo **190** prešetrených. Činnosť súvisiaca s prešetrovaním a vybavovaním všetkých sťažností si vyžiadala spolu cca **6 800** 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 neuvádzal 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 (napr. 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. Je však potrebné uviesť, že 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, to znamená, že síce uvádzali konkrétne nedostatky znamenajúce možné porušenie právneho predpisu, ale z nich nebolo 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 88 *Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrených v jednotlivých krajoch SR*



Tabuľka 24 *Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrených v jednotlivých krajoch SR*

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Podania	103	71	59	55	55	42	97	102
Sťažnosti	61	50	37	32	35	25	48	59
Prešetrené	36	31	23	16	18	12	28	30

Tabuľka 25 *Sťažnosti podľa jednotlivých druhov škôl*

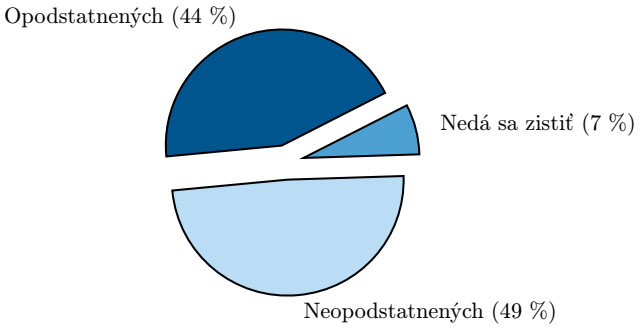
	MŠ			ZŠ			SŠ			INÉ			spolu		
Podania spolu	85			340			107			87			619		
z toho sťažnosti	45			201			64			33			343		
Sťažnosti PVP	30			115			30			19			194		
Opodstatnenosť sťažností	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ
Počet	16	13	1	50	63	2	13	11	6	6	9	4	85	96	13

Skratky:
O – opodstatnená sťažnosť; N – neopodstatnená; NZ – opodstatnenosť sa nedala zistiť; PVP – priamo vybavené prešetrením; SŠ – stredné školy.

Opodstatnenosť sťažností

Zo 194 prešetrovaných sťažností bolo 85 opodstatnených (44 %, v minulom školskom roku 42 %) a 96 neopodstatnených (49 %, v minulom školskom roku 56 %). Pri ostatných sťažnostiach (7 %) sa opodstatnenosť nedala zistiť, príp. sťažovateľ požiadal o zastavenie prešetrovania sťažnosti, takže sa jej opodstatnenosť nevykazovala. Oproti dlhodobému priemeru (cca 50 %) je opodstatnenosť prešetrovaných sťažností v predchádzajúcich rokoch nižšia.

Graf 89 *Percento opodstatnených sťažností*



Tabuľka 26 *Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrených v jednotlivých krajoch SR*

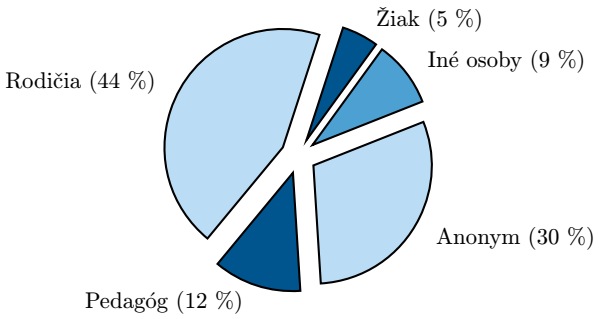
Druh školy	Školský rok 2017/2018	Školský rok 2016/2017	Školský rok 2015/2016
Materské školy	53 %	33 %	33 %
Základné školy	43 %	40 %	40 %
Stredné školy	43 %	39 %	39 %

Pisatelia podaní

Z podávateľov boli najviac zastúpení rodičia, 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. Dlhodobo sa udržiava pomerne vysoký počet anonymných podaní.

Graf 90 *Percentuálny pomer podávateľov sťažností*



Osoby, proti ktorým podania smerujú

Najviac podaní smerovalo proti riaditeľom škôl, čo je spôsobené najmä tým, že riaditelia priamo rozhodujú o veciach, ktoré rodičovská verejnosť vníma veľmi citlivo (prijímanie do škôl, ukladanie závažnejších výchovných opatrení, klasifikácia správania a pod.) a v konečnom dôsledku za dodržiavanie právnych predpisov vôbec. Do tejto skupiny patria aj tie sťažnosti voči riaditeľom, ktoré pôvodne smerovali voči učiteľom a v ktorých sťažovatelia namietajú nesprávne vybavenie svojej sťažnosti. Jednou z príčin podávania sťažností na riaditeľov škôl je aj neriešenie problémových situácií, či už ide o vzťah učiteľ – žiak alebo učiteľ – rodič. Druhou najpočetnejšou skupinou, voči ktorej smerovali sťažnosti, boli pedagogickí zamestnanci, najmä učitelia.

Tabuľka 27 *Osoby, proti ktorým podania smerujú*

Osoby	Počet	Percento
Riaditelia	474	77 %
Učitelia	175	27 %
Školskí inšpektori	32	4 %
Iné osoby	51	8 %

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 voči celkovému počtu podaní.
2. Pri podaniach na školských inšpektorov išlo zväčša o nespokojnosť s výsledkom prešetrenia pôvodnej sťažnosti.
3. Inými osobami boli, napr. zamestnanci zriaďovateľov, vedúce školských jedální, predsedovia rád škôl a pod.

Podania z hľadiska odosielateľa, resp. odstupujúceho orgánu

Tabuľka 28 *Podania z hľadiska odosielateľa, resp. odstupujúceho orgánu*

Odosielateľ	Sťažovateľ	MŠVVaŠ SR	Zriaďovateľ	Iný subjekt
Počet	547 (88 %)	25 (4 %)	15 (2 %)	35 (6 %)

Poznámka:
V stĺpci iný subjekt sú započítané podania postúpené napr. od inšpektorátu práce, verejného ochrancu práv, 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:

» nedostatky v pedagogickom riadení, direktívny spôsob riadenia, ŠkVP v rozpore so ŠVP, nezabezpečenie odbornosti vyučovania, nedostatky v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, zastupovanie učiteliek nepedagogickými zamestnancami, nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, vysoký počet detí v triedach, nevytvorenie podmienok na bezpečnosť a ochranu zdravia detí, nedostatky v prevádzke MŠ, zatvorenie MŠ bez oznámenia, skracovanie pobytu vonku, neprijatie dieťaťa do MŠ, nejednoznačne stanovené kritériá na prijímanie, nezverejnenie, resp. nedodržiavanie stanovených kritérií, kritériá v rozpore s právnym predpisom, nesprávne vybavovanie sťažností v oblasti výchovy a vzdelávania), neposkytnutie informácií o dieťati rodičovi.

Námietky smerujúce proti učiteľkám materských škôl:

» nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, nepedagogický prístup k deťom, zanedbávanie dozoru, predlžovanie odpočinku, skracovanie pobytu vonku, nedostatky v zabezpečovaní ochrany zdravia a bezpečnosti detí, používanie fyzických trestov.

Základné školy

Námietky smerujúce proti riaditeľom škôl:

» nedostatky v ŠkVP, nesúlad ŠkVP so ŠVP, nezabezpečenie odbornosti vyučovania, nevytvorenie podmienok na vyučovanie, nedostatky v organizácii vyučovania, neodučenie hodín, neodôvodnené skracovanie vyučovania, neodôvodnené poskytovanie riaditeľského voľna, 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 (týka sa aj rozvedených rodičov, 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 asistenta učiteľa, nevypracovanie IVP, nedostatočné riešenie prípadov šikanovania a iného agresívneho správania žiakov v škole, neriešenie problémov, ktoré spôsobujú žiaci s poruchami správania, nedostatky pri vydávaní rozhodnutí, nesprávne vybavovanie sťažností rodičov, neprijatie adekvátnych opatrení na odstránenie nedostatkov, nevytvorenie podmienok na BOZ žiakov.

Námietky smerujúce proti učiteľom:

» neobjektívna klasifikácia prospechu, nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, sčasti alebo úplne neodučené hodiny, nepedagogický prístup k žiakom – nadávky, urážanie, ponižovanie, používanie fyzických trestov (facky, kopance, ťahanie za vlasy), neinformovanie rodičov o podstatnom zhoršení prospechu alebo správania, nedostatky pri vykonávaní pedagogického dozoru, neriešenie šikanovania a agresívneho správania žiakov, nesprávny postup pri ospravedlňovaní hodín.

Stredné školy

Námietky smerujúce proti riaditeľom škôl:

» nedostatky v ŠkVP, nesúlad ŠkVP so ŠVP, neplnenie učebných osnov, nevytvorenie podmienok pre kvalitnú výučbu, nedostatky súvisiace s vykonávaním odbornej praxe, klasifikácia prospechu na komisionálnych skúškach, klasifikácia prospechu na maturitných a záverečných skúškach, klasifikácia správania, nedostatky pri ukladaní výchovných opatrení, neodučené 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, neprimeraná náročnosť úloh), neakceptovanie záverov psychologického, prípadne špeciálnopedagogického vyšetrenia, nezabezpečenie vypracovania IVP, neriešenie šikanovania a iných foriem agresívneho správania žiakov, nedostatky pri vybavovaní sťažností, neprijatie adekvátnych opatrení na odstránenie nedostatkov.

Námietky smerujúce proti učiteľom:

» nízka úroveň vyučovania, neobjektívna klasifikácia prospechu, vrátane klasifikácie na ústnych a písomných maturitných skúškach, neplnenie ŠkVP, sčasti alebo úplne neodučené hodiny, nepedagogický prístup k žiakom (ponižovanie, nadávky, psychický nátlak), nezohľadňovanie ŠVVP žiakov, nevykonávanie pedagogického dozoru, nerešpektovanie záverov poradenských zariadení, nevypracovanie alebo nedodržiavanie IVP.

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 ŠŠIi, na ktorých vybavenie nemá zo zákona kompetenciu, poukazovali napr. na:

» nedostatky pri výberových konaniach, uprednostňovanie rodinných príslušníkov, 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, nevyplácanie mzdy pri zastupovaní, nerovnaký prístup, bossing), nezabezpečenie ochrany osobných údajov, nezabezpečenie stravovania zamestnancov, 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 prešetrenia sťažností

Riaditelia škôl na základe stanovenia opodstatnenosti sťažností prijali cca 170 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 ÚFIČ MS,
- objektivizácia klasifikácie správania,
- zrušenie výchovného opatrenia,
- úprava školského poriadku, spresnenie práv a povinností žiakov,
- zrušenie výkonu nesprávnych rozhodnutí riaditeľov, ktoré porušovali práva žiakov,
- poskytnutie informácií zákonnému zástupcovi žiaka o prospechu, správaní a dochádzke,
- 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,
- prehlbovanie 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 rodičmi, vrátane rozhodovania riaditeľov v správnom konaní.

Prílohy

Počet vykonaných inšpekcií z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie

Tabuľka 29 *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	11	1	1	10	0	3	19	1	3	33	0	0	13	0	1	20	0	0	20	1	1	11	4	2	137	7	11	**155**
	TI	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	**4**
	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	1	2	6	0	0	6	1	0	0	0	0	1	1	0	11	0	3	13	0	0	2	1	0	42	4	5	**51**
Spolu		14	2	3	17	0	3	25	2	3	36	0	0	14	1	1	31	0	3	33	1	1	13	5	2	183	11	16	**210**
ZŠ	KI	6	0	1	7	1	1	10	1	1	10	0	0	12	1	0	11	2	2	10	1	0	8	0	1	74	6	6	**86**
	TI	25	4	0	37	3	1	24	1	2	44	3	0	41	4	0	38	2	2	44	1	2	39	3	3	292	21	10	**323**
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	0	**2**
	NI	10	0	0	29	2	0	13	1	0	30	1	1	8	0	1	15	2	2	25	0	0	26	1	1	156	7	5	**168**
Spolu		41	4	1	73	6	2	47	3	3	84	4	1	61	5	1	64	6	6	80	2	2	74	4	5	524	34	21	**579**
G	KI	1	1	0	1	1	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	2	0	1	1	0	0	0	6	5	3	**14**
	TI	7	2	3	8	1	0	8	3	2	10	4	0	8	2	1	14	2	2	14	4	2	10	5	2	79	23	12	**114**
	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	2	0	0	3	0	0	6	0	0	5	0	0	3	0	0	5	2	2	4	2	0	4	0	1	32	4	3	**39**
Spolu		10	3	3	12	2	0	16	3	2	16	5	0	11	3	1	20	4	6	18	7	3	14	5	3	117	32	18	**167**
SOŠ	KI	1	0	0	1	0	0	3	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	7	0	4	**11**
	TI	15	0	3	14	1	7	31	2	1	20	0	2	18	0	1	15	0	6	19	1	3	24	2	5	156	6	28	**190**
	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	4	0	1	6	0	1	2	0	2	7	0	4	11	1	0	9	0	0	13	1	1	12	1	1	64	3	10	**77**
Spolu		20	0	4	21	1	8	36	2	3	28	0	7	30	1	1	24	0	8	32	2	4	36	3	7	227	9	42	**278**
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**
	TI	3	0	0	5	0	0	5	0	0	3	0	1	8	0	1	8	0	0	0	0	1	4	0	1	36	0	4	**40**
	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	5	0	0	6	0	1	6	0	0	7	0	0	2	0	0	4	0	0	2	0	0	2	0	0	34	0	1	**35**
Spolu		8	0	0	11	0	1	11	0	0	10	0	1	10	0	1	12	0	0	2	0	1	6	0	1	70	0	5	**75**
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**
	TI	2	1	2	1	0	0	2	0	4	2	0	2	1	0	2	2	0	0	1	0	1	1	0	1	12	1	12	**25**
	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	4	4	0	0	1	0	1	7	0	2	0	0	2	1	0	0	1	2	2	1	0	1	18	2	12	**32**
Spolu		5	1	6	5	0	0	3	0	5	9	0	4	1	0	4	3	0	0	2	2	3	2	0	2	30	3	24	**57**
KON	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**
	TI	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	**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**
	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**
Spolu		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	**1**
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**
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	1	**3**
	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	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	**1**
Spolu		0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	3	0	1	**4**
CVČ	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**
	TI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	**3**
	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	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	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	**3**
Spolu za SR		**98**	**10**	**17**	**139**	**9**	**14**	**139**	**10**	**16**	**183**	**9**	**13**	**129**	**10**	**11**	**154**	**10**	**23**	**167**	**14**	**14**	**147**	**17**	**21**	**1156**	**89**	**129**	**1374**

Skratky:

KI	– komplexné inšpekcie	ŠIC BA	– Školské inšpekčné centrum Bratislava
TI	– tematické inšpekcie	ŠIC TT	– Školské inšpekčné centrum Trnava
II	– informatívne inšpekcie	ŠIC TN	– Školské inšpekčné centrum Trenčín
NI	– následné inšpekcie	ŠIC NR	– Školské inšpekčné centrum Nitra
Š	– štátna škola	ŠIC ZA	– Školské inšpekčné centrum Žilina
S	– súkromná škola	ŠIC BB	– Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica
C	– cirkevná škola	ŠIC PO	– Školské inšpekčné centrum Prešov
KON	– konzervatórium	ŠIC KE	– Školské inšpekčné centrum Košic
JŠ	– jazyková škola		
CVČ	– centrum voľného času		

Prehľad o počte hospitácií

Tabuľka 30 *Prehľad o počte hospitácií*

Počet hospitácií pri komplexných inšpekciách						
Trieda/Oddelenie	**MŠ**	**ZŠ**	**GYM**	**SOŠ**	**ŠZŠ**	**Spolu**
v bežnej triede	533		760			**1 293**
v špeciálnej triede		55				**55**
v nultom ročníku ZŠ		45				**45**
v bežnej triede 1. stupňa ZŠ		2 221				**2 221**
v bežnej triede 2. stupňa ZŠ		2 316				**2 316**
v bežnej triede - všeobecné predmety				278		**278**
v bežnej triede - odborné predmety				205		**205**
v bežnej triede - praktická príprava				104		**104**
Počet hospitácií pri tematických inšpekciách						
v bežnej triede		937	333	303		**1573**
Počet hospitácií pri následných inšpekciách						
v bežnej triede	32	339	17	22	13	**423**
Spolu	565	5 913	1 110	912	13	**8 513**

Skratky:
MŠ – materská škola
ZŠ – základná škola
GYM – gymnázium
SOŠ – stredná odborná škola
ŠZŠ – špeciálna základná škola

Uplatnené opatrenia pri následných inšpekciách

Tabuľka 31 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**2 616**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	1 240		1 096		280	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	973	79,5	993	95,3	233	93,2
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	5		14		2	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	11		40		28	

Počet následných inšpekcií

Tabuľka 32 *Počet následných inšpekcií*

ŠIC	Druh školy							
	MŠ	ZŠ	GYM	SOŠ	ŠVVP	ZUŠ	JŠ	**SPOLU**
BA	6	10	2	5	5	7	0	**35**
TT	6	31	3	7	7	4	1	**59**
TN	7	14	6	4	6	2	0	**39**
NR	0	32	5	11	7	9	0	**64**
ZA	2	9	3	12	2	2	0	**30**
BB	14	19	9	9	4	1	0	**56**
PO	13	25	6	15	2	5	0	**66**
KE	3	28	5	14	2	2	0	**54**
Spolu	**51**	**168**	**39**	**77**	**35**	**32**	**1**	**403**

Skratky:

MŠ – materská škola
ZŠ – základná škola
GYM – gymnázium
SOŠ – stredná odborná škola
ŠVVP – špeciálna základná škola a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie
ZUŠ – základná umelecká škola
JŠ – jazyková 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 33 *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia v materskej škole*

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	» MŠ má vypracovaný školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP), podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie. » ŠkVP je zmysluplný, vypracovaný v súlade so ŠVP a s právnymi predpismi súvisiacimi s predprimárnym vzdelávaním » Materská škola jednoznačne deklaruje konkrétny spôsob spracovania učebných osnov. » MŠ ponúka edukačné príležitosti pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). » Zámery, vízie, ciele ŠkVP sú zrozumiteľné a zrejmé vnútorným a vonkajším partnerom.
Pedagogické riadenie	» Rozhodovanie v obecnej/verejnej/štátnej, v súkromnej alebo v cirkevnej škole je realizované v súlade s právnymi predpismi. » Škola vedie dokumentáciu, ktorou riadi proces výchovy a vzdelávania, zabezpečuje organizáciu a riadenie. » Vedúci pedagogickí zamestnanci participujú s poradnými orgánmi a ostatnými zamestnancami školy v oblasti pedagogického riadenia, skvalitňovania výchovy a vzdelávania, dosiahnutia zámerov, vízií, cieľov školy. » Vedúci pedagogickí a odborní zamestnanci podporujú udržiavanie a rozvíjanie profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov.
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia detí, pedagogických zamestnancov.
Klíma a kultúra školy	» V MŠ prevláda vzájomná podpora, spolupráca, dobré vzťahy, uvoľnené a zodpovedajúce pracovné prostredie. » MŠ sa zapája do aktivít súvisiacich so ŠkVP a do aktivít (pozitívne) ovplyvňujúcich jej zameranie a výchovnovzdelávaciu činnosť.
Služby školy	» MŠ organizuje krúžkovú činnosť (podľa záujmu a potrieb detí) v súlade so ŠkVP. » MŠ má zreteľne, jednoznačne nastavený informačný systém vrátane podnetov, návrhov a sťažností, ktorého pravidlá a postupy sú známe vnútorným a vonkajším partnerom.
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	» Pedagogickí zamestnanci a odborní zamestnanci spĺňajú príslušné kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej, odbornej činnosti a činnosti vedúcich pedagogických a odborných zamestnancov.
Priestorové podmienky	» MŠ má vo vzťahu k počtu a potrebám detí, učiteľov a zameraniu primerané priestorové podmienky umožňujúce realizovanie ŠkVP. » Priestory školy sú účelne využívané. » MŠ má vytvorené bezbariérové prostredie.
Materiálno-technické podmienky	» Zabezpečenie materiálno-technických podmienok pozitívne ovplyvňuje zameranie predprimárneho vzdelávania.
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci	» Školský poriadok upravuje práva a povinnosti detí, zamestnancov školy, zákonných zástupcov detí vyplývajúce z riadenia školy a organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti. » Bezpečnosť a ochrana zdravia vo výchove a vzdelávaní, v činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a vzdelávaním a pri poskytovaní služieb školou.
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Učiteľ	» vytvoril, zabezpečil (adekvátne/vhodné) podmienky pre realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti » využíval didaktické/učebné i kompenzačné pomôcky » diferencoval činnosti a učebné problémy a z nich vyplývajúce úlohy s ohľadom na rozdielne výchovno-vzdelávacie potreby, dosiahnutú úroveň, rozvojový, výkonový potenciál a momentálne dispozície detí » rešpektoval individuálne tempo a rozdiely v schopnostiach detí so ŠVVP (vrátane detí z marginalizovaných rómskych komunít), s odloženou povinnou školskou dochádzkou, dodatočne odloženou povinnou školskou dochádzkou » zreteľne a zrozumiteľne oboznámil deti s dennými činnosťami (zámermi, úlohami) a očakávaniami » monitoroval denné činnosti: poskytoval deťom (adekvátnu) spätnú väzbu, hodnotil a oceňoval činnosti a výkony detí vzhľadom na ich individuálne možnosti » uplatňoval záverečné hodnotenie činností (dosiahnutie zámerov výchovno-vzdelávacej činnosti) a výkonov detí vzhľadom na ich individuálne možnosti a schopnosti » vytváral a podporoval pozitívnu a priaznivú učebnú atmosféru
Deti	» nadobúdali, získavali poznatky, postoje, hodnoty, spôsobilosti prostredníctvom hry, aktívneho, zážitkového/skúsenostného učenia sa, experimentovania, bádania, skúmania » navrhovali a uplatňovali rôzne postupy, možnosti riešenia úloh/problémov; boli tvorivé, vynaliezavé, nápadité » vyhľadávali, triedili, spracovávali informácie z rôznych zdrojov » využívali digitálne technológie ako prostriedok riešenia učebných zadaní/problémov » komunikovali aktívne, zmysluplne, funkčne; kládli/formulovali otázky; dodržiavali/uplatňovali komunikačné konvencie » ovládali a používali (primerane) v spisovnej podobe štátny a materinský jazyk » chápali obsah komunikácie, význam a funkciu sprostredkovanej informácie vrátane písanej reči a kultúry » uplatňovali zručnosti a zvládali úkony (využívali hrubú a jemnú motoriku) pri používaní nástrojov, materiálov, náčinia, náradia » uplatňovali (správne) grafomotorické zručnosti pri činnostiach s grafickým materiálom » spolupracovali vo dvojiciach alebo skupinách, vzájomne si radili a pomáhali si » vyjadrovali postoje, pocity, emócie, presvedčenia/názory, predstavy » uplatňovali sebahodnotenie a hodnotenie » ovládali techniku vykonávania základných lokomočných pohybov, zvládali základné postoje, polohy » využívali pohybové schopnosti a zručnosti v rozmanitom prostredí a rozmanitými spôsobmi » zvládali sebaobslužné činnosti

Tabuľka 34 *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia v základnej škole*

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	» Škola má vypracovaný školský vzdelávací program (ŠkVP), podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie. » V ŠkVP stanovené strategické ciele smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie. » Vyhotovenie učebného plánu umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. » Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie a rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka v súlade s cieľmi stanovenými príslušným ŠVP. » Škola v ŠkVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). » So ŠkVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť.
Pedagogické riadenie	» Škola vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s procesom výchovy a vzdelávania, s organizáciou a s riadením školy. » Vedúci pedagogickí zamestnanci podporujú odborný rast pedagogických zamestnancov. » 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. » Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc metodického združenia a predmetových komisií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania.
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.
Klíma a kultúra školy	» Škola zapája žiakov do školských a mimoškolských aktivít významne ovplyvňujúcich jej výchovno-vzdelávaciu činnosť. » Výchovno-vzdelávaciu činnosť školy pozitívne ovplyvňujú priaznivá klíma a kultúra.
Služby školy	» Výchovné poradenstvo je v škole zabezpečené.
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	» Riaditeľ školy a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňajú kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. » Riaditeľ školy zabezpečuje vyučovací proces pedagogickými zamestnancami, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.
Priestorové podmienky	» Primerané priestorové podmienky v škole umožňujú realizáciu ŠkVP. » Priestory školy sa účelne využívajú. » Škola má vytvorené bezbariérové prostredie.
Materiálno-technické podmienky	» Škola je vybavená učebnicami/učebnými textami. » Zabezpečenie materiálno-technických podmienok pozitívne ovplyvňuje obsah vzdelávania.
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci	» Školský poriadok upravuje základné pravidlá vnútorného režimu školy. » Škola realizuje aktívnu ochranu na predchádzanie sociálno-patologických javov a riešenie ich príznakov. » V škole pracuje žiacka školská rada. » Pri organizácii vyučovania sa v škole dodržiavajú základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov. » Škola zaisťuje bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach.
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Vyučovanie učiteľom	» Ciele vyučovania » Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov » Využívanie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu vhodne a účelne vo vzťahu k vyučovanej téme » Rozvíjanie poznávacích kompetencií žiakov (kompetencie k celoživotnému učeniu sa) » Rozvíjanie kompetencií žiakov k celoživotnému učeniu sa » Rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov » Rozvíjanie pracovných (praktických) návykov a zručností žiakov » Rozvíjanie občianskych a sociálnych kompetencií žiakov » Rozvíjanie kompetencií žiakov v oblasti využívania IKT
Učenie sa žiakov	» Poznávacie kompetencie žiakov » Kompetencie k celoživotnému učeniu sa » Komunikačné kompetencie žiakov » Pracovné (praktické) návyky a zručnosti žiakov » Občianske a sociálne kompetencie žiakov » Kompetencie žiakov v oblasti využívania IKT

Tabuľka 35 *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia na gymnáziu*

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	» Škola má vypracovaný školský vzdelávací program (ŠkVP), podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie. » V ŠkVP stanovené strategické ciele smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie/lepšie uplatnenie na trhu práce. » Vyhotovenie učebného plánu školy umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. » Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie a rozvíjať kľúčové kompetencie žiaka v súlade s cieľmi stanovenými príslušným ŠVP. » Škola v ŠkVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). » So ŠkVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť.
Pedagogické riadenie	» Škola vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s procesom výchovy a vzdelávania, s organizáciou a s riadením školy. » Vedúci pedagogickí zamestnanci školy podporujú odborný rast pedagogických zamestnancov. » 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. » Riaditeľ školy zabezpečuje prijímacie konanie. » Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc predmetových komisií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania.
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.
Klíma a kultúra školy	» Škola zapája žiakov do školských a mimoškolských aktivít významne ovplyvňujúcich jej výchovno-vzdelávaciu činnosť. » Výchovno-vzdelávaciu činnosť školy pozitívne ovplyvňujú priaznivá klíma a kultúra.
Služby školy	» Výchovné poradenstvo je v škole zabezpečené.
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	» Riaditeľ školy a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňajú kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. » Riaditeľ školy zabezpečuje vyučovací proces pedagogickými zamestnancami, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.
Priestorové podmienky	» Primerané priestorové podmienky v škole umožňujú realizáciu ŠkVP. » Priestory školy sa účelne využívajú. » Škola má vytvorené bezbariérové prostredie.
Materiálno-technické podmienky	» Škola je vybavená učebnicami/učebnými textami. » Zabezpečenie materiálno-technických podmienok pozitívne ovplyvňuje obsah vzdelávania.
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci	» Školský poriadok upravuje základné pravidlá vnútorného režimu školy. » Škola realizuje aktívnu ochranu predchádzania sociálno-patologických javov a riešenia ich príznakov. » V škole pracuje žiacka školská rada. » Pri organizácii vyučovania sa v škole dodržiavajú základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov. » Škola zaisťuje bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach.
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Vyučovanie učiteľom	» Ciele vyučovania » Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov » Využívanie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu vhodne a účelne vo vzťahu k vyučovanej téme » Rozvíjanie poznávacích kompetencií žiakov (kompetencie k celoživotnému učeniu sa) » Rozvíjanie kompetencií žiakov k celoživotnému učeniu sa » Rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov » Rozvíjanie pracovných (praktických) návykov a zručností žiakov » Rozvíjanie občianskych a sociálnych kompetencií žiakov » Rozvíjanie kompetencií žiakov v oblasti využívania IKT
Učenie sa žiakov	» Poznávacie kompetencie žiakov » Kompetencie k celoživotnému učeniu sa » Komunikačné kompetencie žiakov » Pracovné (praktické) návyky a zručnosti žiakov » Občianske a sociálne kompetencie žiakov » Kompetencie žiakov v oblasti využívania IKT

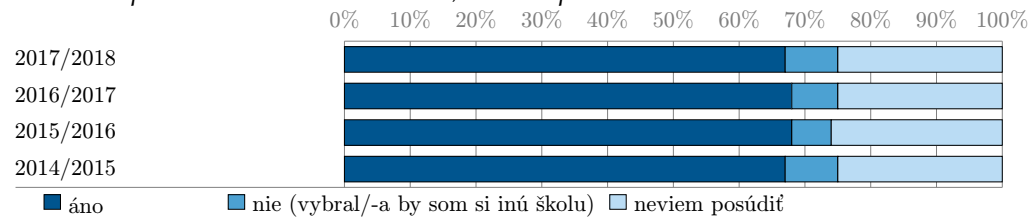
Tabuľka 36 *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia v strednej odbornej škole*

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	» Škola má vypracovaný školský vzdelávací program (ŠkVP), podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie. » V ŠkVP stanovené strategické ciele, zadefinovaný profil absolventa smerujú k príprave žiakov na ďalšie vzdelávanie/lepšie uplatnenie na trhu práce. » Vyhotovenie učebného plánu umožňuje realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. » Vypracované učebné osnovy umožňujú realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. » Škola v ŠkVP ponúka vzdelávacie príležitosti pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). » So ŠkVP sú oboznámení učitelia, zákonní zástupcovia žiakov a verejnosť.
Pedagogické riadenie	» Škola vedie pedagogickú dokumentáciu a ďalšiu dokumentáciu súvisiacu s procesom výchovy a vzdelávania, s organizáciou a s riadením školy. » Vedúci pedagogickí zamestnanci školy podporujú odborný rast pedagogických zamestnancov. » Výkon štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej alebo v cirkevnej škole sa realizuj v súlade s platnými právnymi predpismi. » Riaditeľ školy zabezpečuje prijímacie konanie. » Riaditeľ školy využíva odbornú pomoc predmetových komisií pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania.
Vnútorný systém kontroly a hodnotenia	» Vedúci pedagogickí zamestnanci školy dôsledne postupujú pri kontrolnej činnosti v súlade s vypracovanými vnútornými systémami kontroly a hodnotenia žiakov, pedagogických zamestnancov.
Klíma a kultúra školy	» Škola zapája žiakov do školských a mimoškolských aktivít významne ovplyvňujúcich jej výchovno-vzdelávaciu činnosť. » Výchovno-vzdelávaciu činnosť školy pozitívne ovplyvňujú priaznivá klíma a kultúra.
Služby školy	» Výchovné poradenstvo je v škole zabezpečené.
Oblasť hodnotenia – Podmienky výchovy a vzdelávania	
Personálne podmienky	» Riaditeľ školy a ostatní vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňajú kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. » Riaditeľ školy zabezpečuje vyučovací proces pedagogickými zamestnancami, ktorí spĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.
Priestorové podmienky	» Primerané priestorové podmienky v škole umožňujú realizáciu ŠkVP. » Priestorové podmienky pre odborné vzdelávanie umožňujú plniť profil absolventa uvedený v ŠkVP/zodpovedajú požiadavkám NORMATÍVU. » Priestory školy sa účelne využívajú. » Škola má vytvorené bezbariérové prostredie.
Materiálno-technické podmienky	» Materiálno-technické zabezpečenie pre teoretické vzdelávanie umožňuje plniť profil absolventa/akceptuje požiadavky NORMATÍVU. » Materiálno-technické zabezpečenie pre praktickú prípravu umožňuje plniť profil absolventa/akceptuje požiadavky NORMATÍVU. » Škola je vybavená učebnicami/učebnými textami. » Škola je vybavená kompenzačnými pomôckami pre začlenených žiakov so ŠVVP.
Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci	» Školský poriadok upravuje základné pravidlá vnútorného režimu školy. » Škola realizuje aktívnu ochranu predchádzania sociálno-patologických javov a riešenia ich príznakov. » V škole pracuje žiacka školská rada. » Pri organizácii vyučovania sa v škole dodržiavajú základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov. » Škola zaisťuje bezpečnosť a ochranu zdravia žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach.
Oblasť hodnotenia – Priebeh výchovy a vzdelávania	
Vyučovanie učiteľom	» Ciele vyučovania » Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov » Využívanie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu vhodne a účelne vo vzťahu k vyučovanej téme » Rozvíjanie poznávacích kompetencií žiakov (kompetencie k celoživotnému učeniu sa) » Rozvíjanie kompetencií žiakov k celoživotnému učeniu sa » Rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov » Rozvíjanie pracovných (praktických) návykov a zručností žiakov » Rozvíjanie občianskych a sociálnych kompetencií žiakov » Rozvíjanie kompetencií žiakov v oblasti využívania IKT
Učenie sa žiakov	» Poznávacie kompetencie žiakov » Kompetencie k celoživotnému učeniu sa » Komunikačné kompetencie žiakov » Pracovné (praktické) návyky a zručnosti žiakov » Občianske a sociálne kompetencie žiakov » Kompetencie žiakov v oblasti využívania IKT

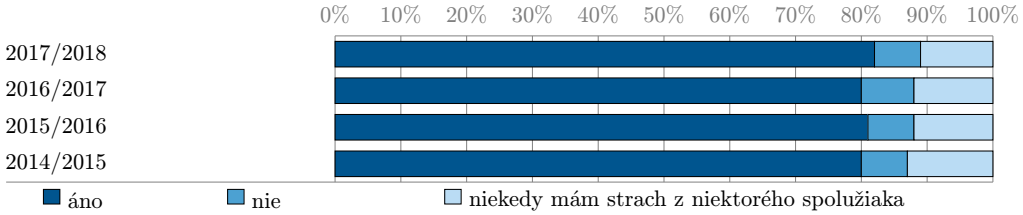
Bezpečnosť školského prostredia a prevencia negatívnych javov v správaní žiakov

Výsledky žiakov základných škôl, gymnázií a stredných odborných škôl z dotazníkov za posledné 4 roky v oblasti prevencie pred sociálno-patologickými javmi

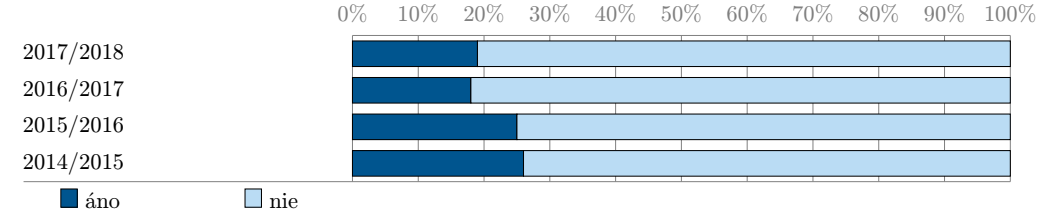
Graf 91 *Odpovede žiakov **ZŠ** na otázku, či škola plní ich očakávania*



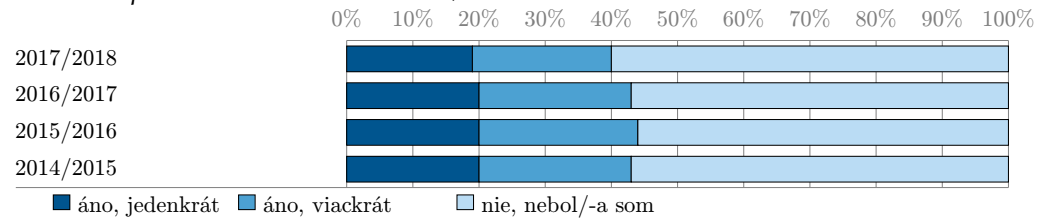
Graf 92 *Odpovede žiakov **ZŠ** na otázku, či majú v škole pocit bezpečia*



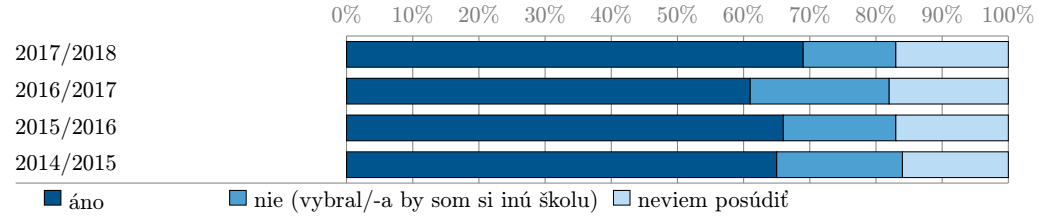
Graf 93 *Odpovede žiakov **ZŠ** na otázku, či boli v škole šikanovaní*



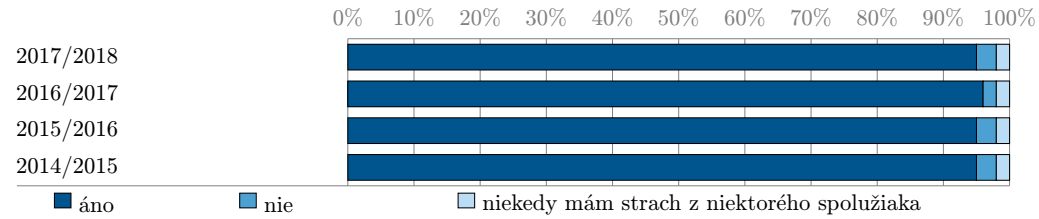
Graf 94 *Odpovede žiakov **ZŠ** na otázku, či boli v škole svedkom šikanovania*



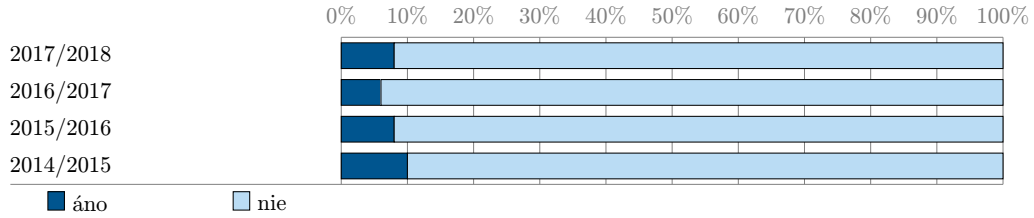
Graf 95 *Odpovede žiakov **GYM** na otázku, či škola plní ich očakávania*



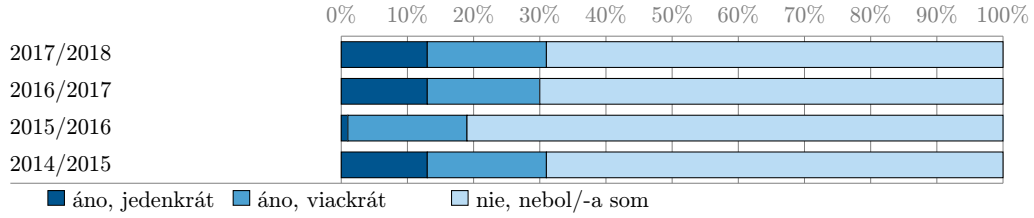
Graf 96 *Odpovede žiakov **GYM** na otázku, či majú v škole pocit bezpečia*



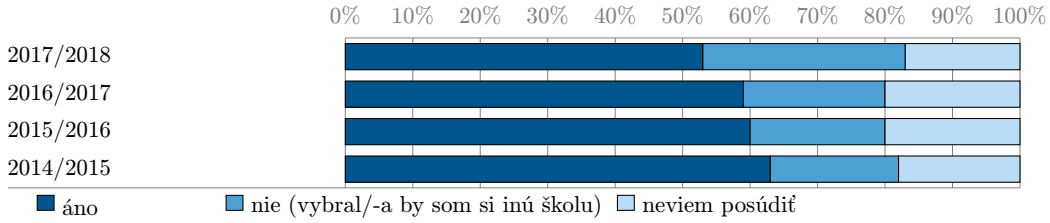
Graf 97 *Odpovede žiakov **GYM** na otázku, či boli v škole šikanovaní*



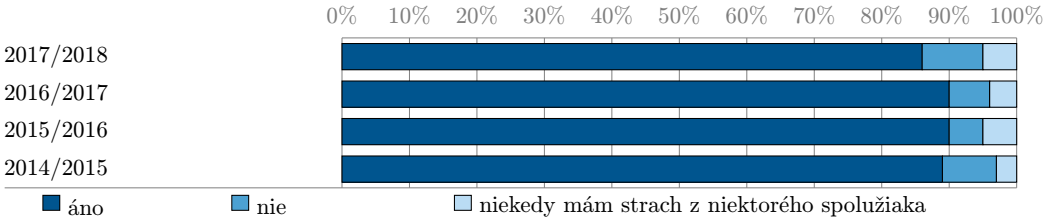
Graf 98 *Odpovede žiakov **GYM** na otázku, či boli v škole svedkom šikanovania*



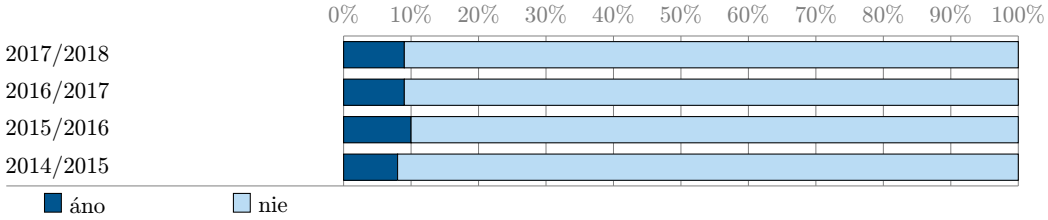
Graf 99 *Odpovede žiakov **SOŠ** na otázku, či škola plní ich očakávania*



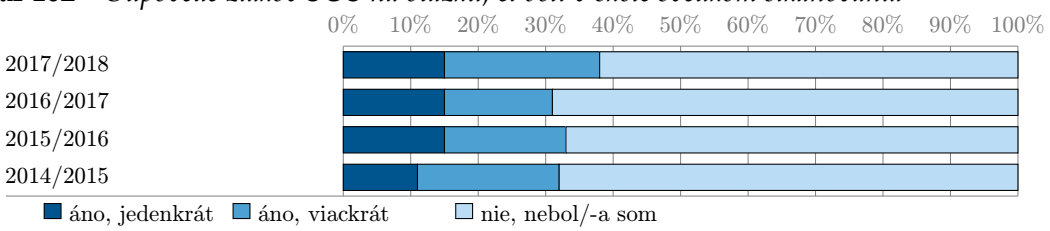
Graf 100 *Odpovede žiakov **SOŠ** na otázku, či majú v škole pocit bezpečia*



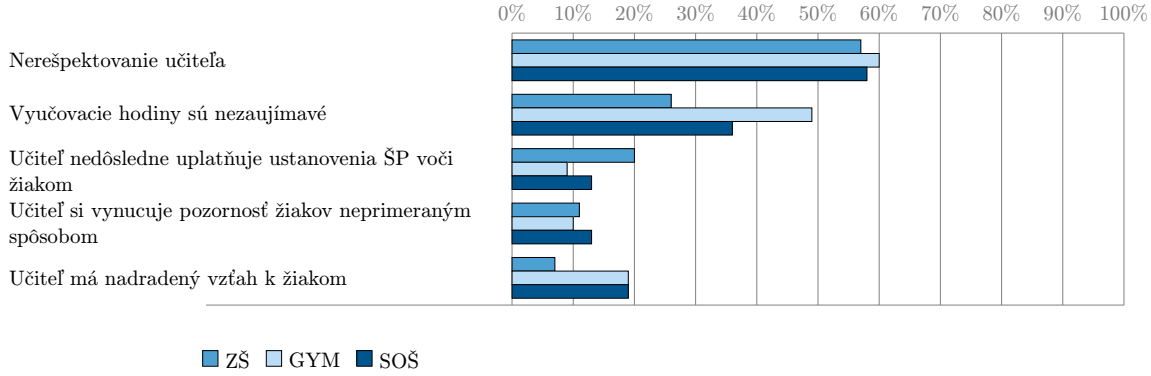
Graf 101 *Odpovede žiakov **SOŠ** na otázku, či boli v škole šikanovaní*



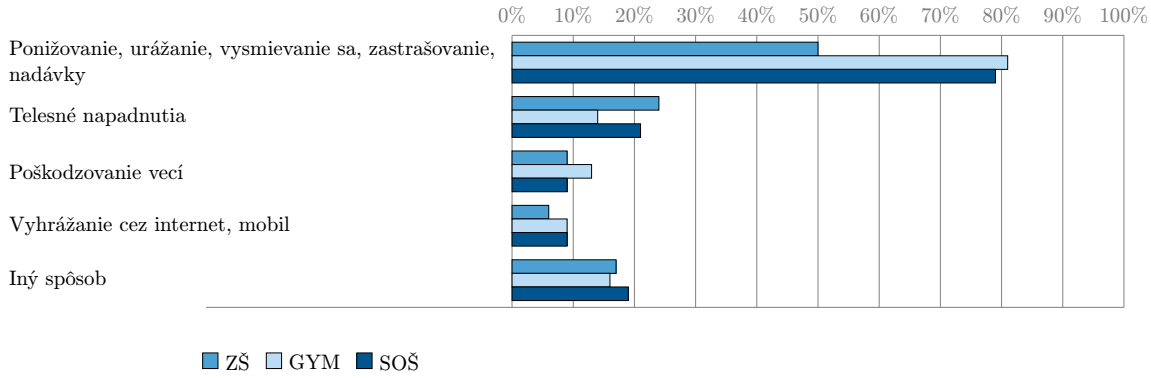
Graf 102 *Odpovede žiakov **SOŠ** na otázku, či boli v škole svedkom šikanovania*



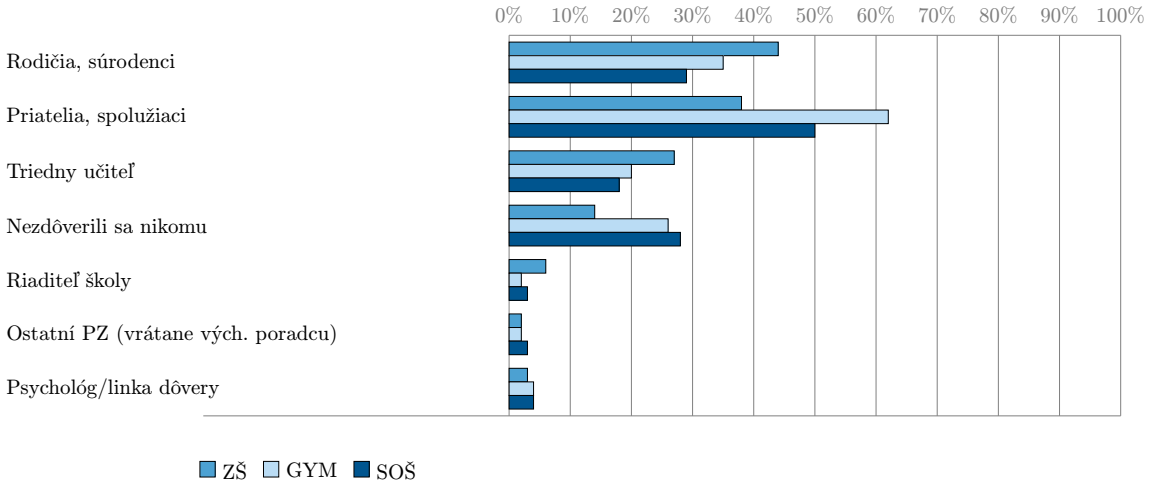
Graf 103 *Výsledky odpovedí žiakov ZŠ, GYM a SOŠ za posledné 4 školské roky týkajúce sa dôvodov nevhodného správania sa žiakov na vyučovacích hodinách*



Graf 104 *Výsledky odpovedí žiakov ZŠ, GYM a SOŠ za posledné 4 školské roky týkajúce sa najčastejších prejavov šikanovania*

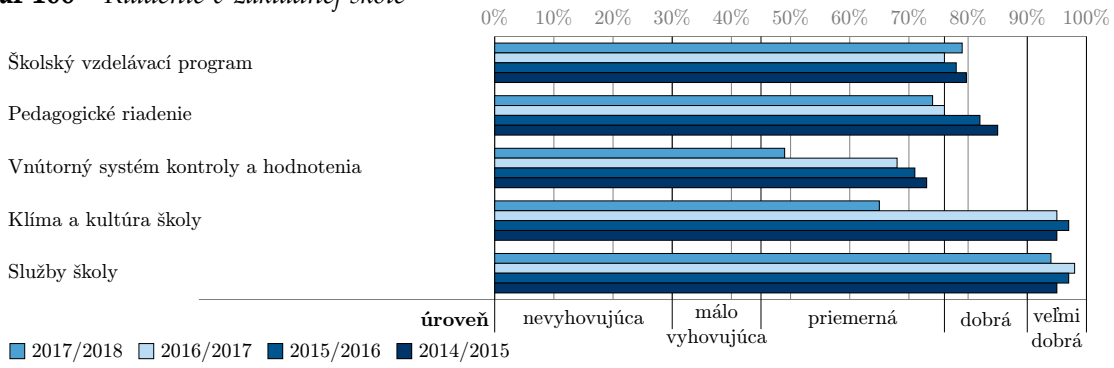


Graf 105 *Výsledky odpovedí žiakov ZŠ, GYM a SOŠ za posledné 4 školské roky na otázku, komu sa najčastejšie zdôverili s problémami súvisiacimi s prejavmi šikanovania*

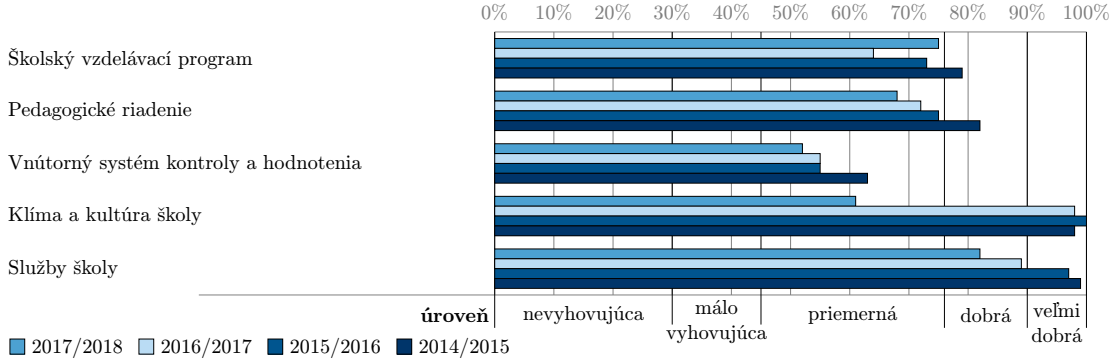


Oblasti a kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách za posledné 4 roky

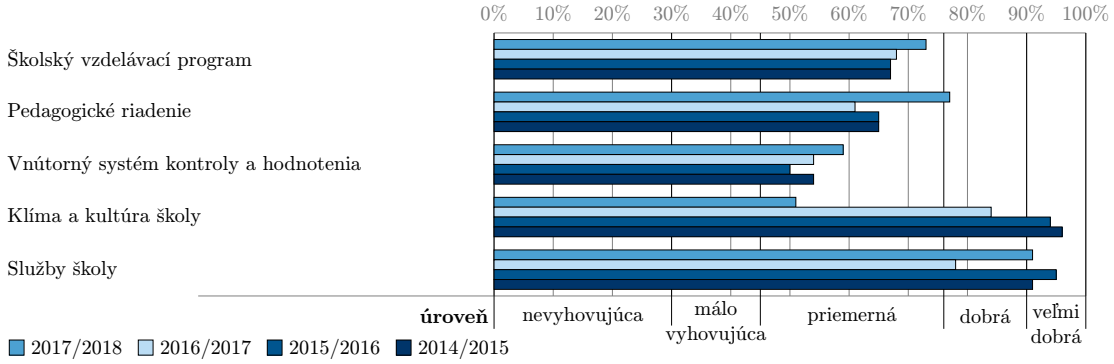
Graf 106 *Riadenie v základnej škole*



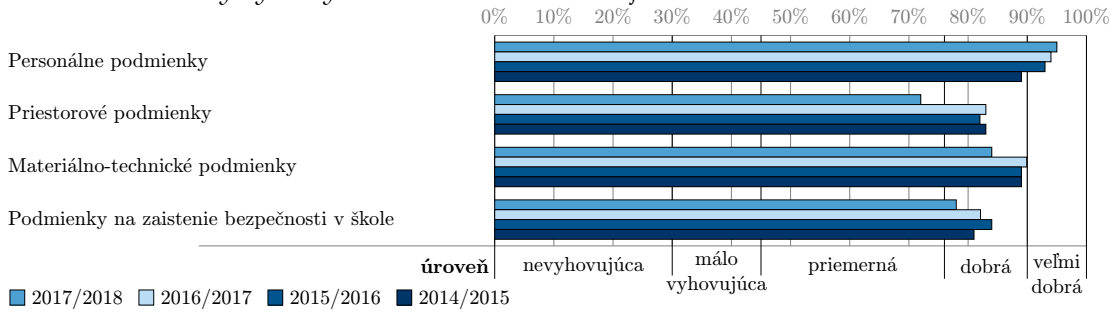
Graf 107 *Riadenie na gymnáziu*



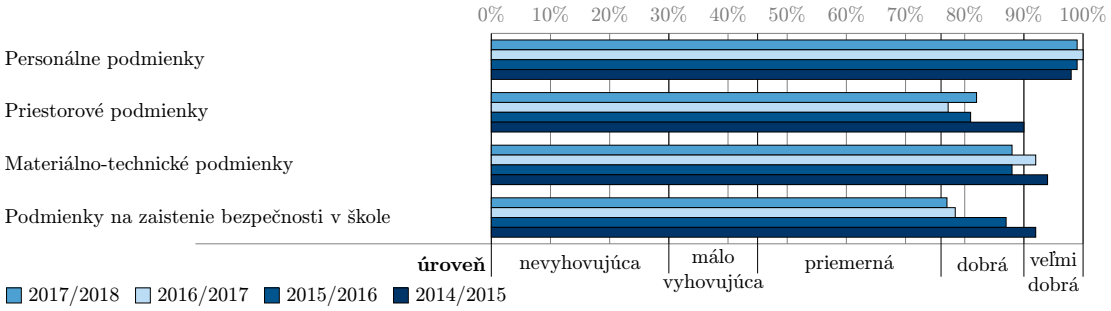
Graf 108 *Riadenie v strednej odbornej škole*



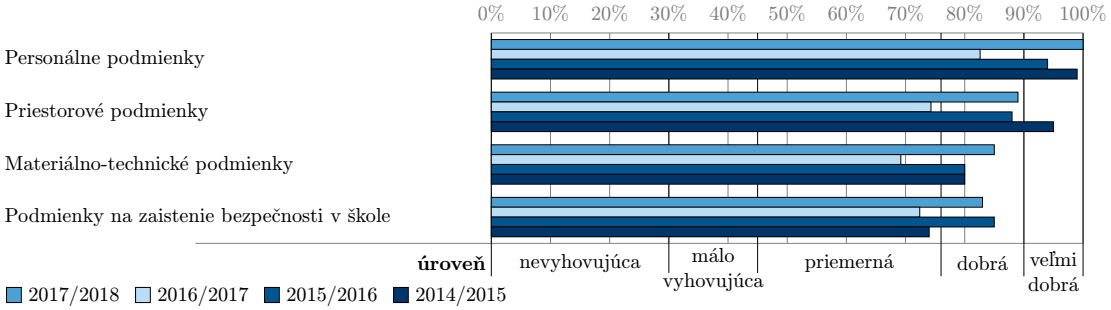
Graf 109 *Podmienky výchovy a vzdelávania v základnej škole*



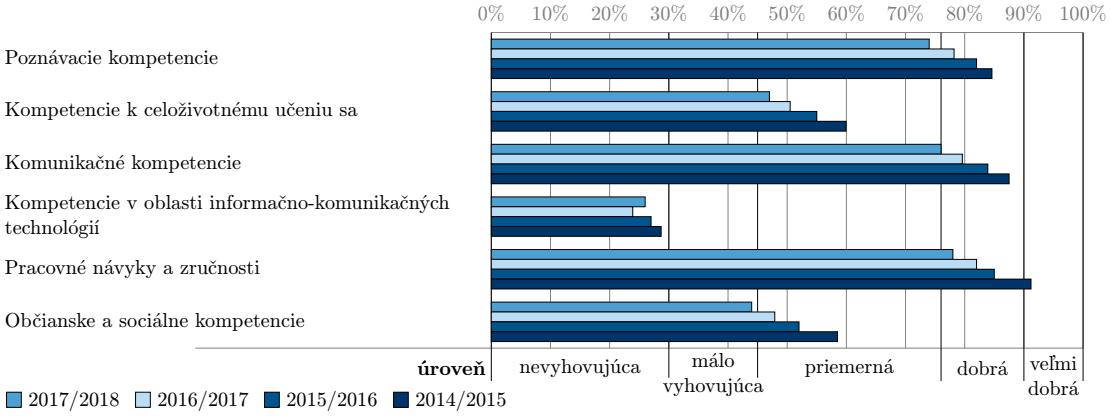
Graf 110 *Podmienky výchovy a vzdelávania na gymnáziu*



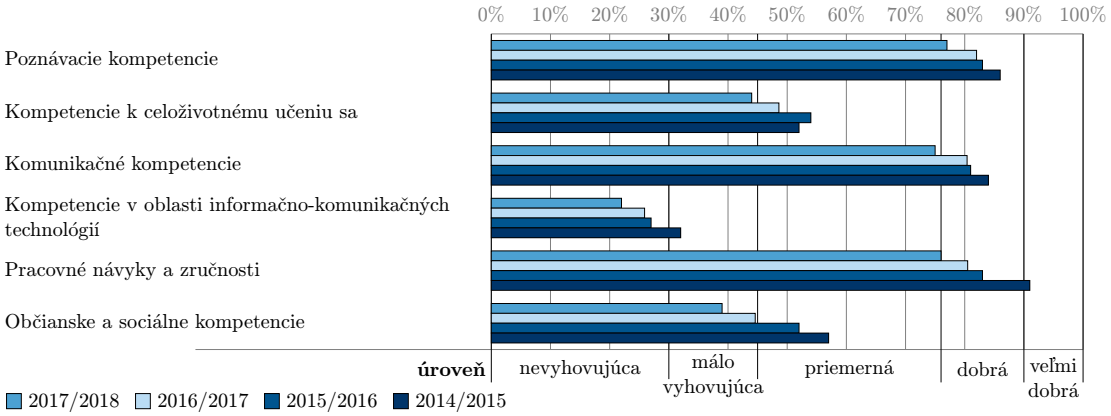
Graf 111 *Podmienky výchovy a vzdelávania v strednej odbornej škole*



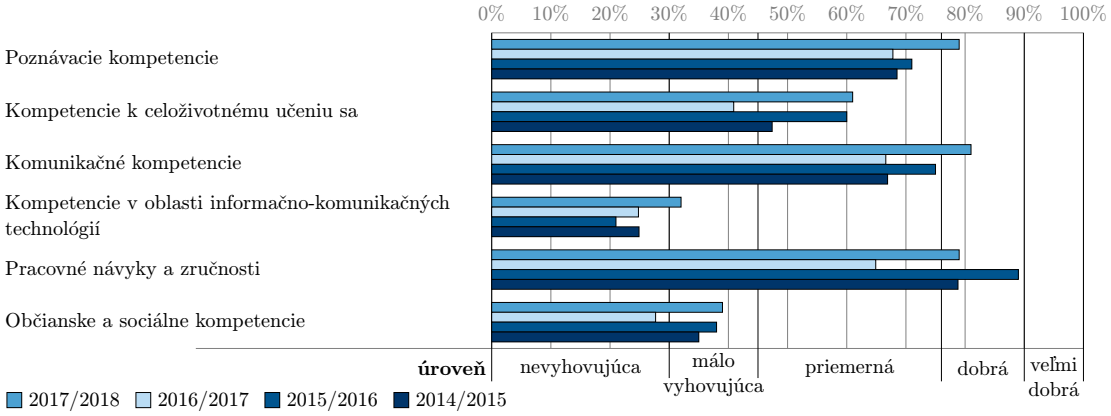
Graf 112 *Rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov v základnej škole*



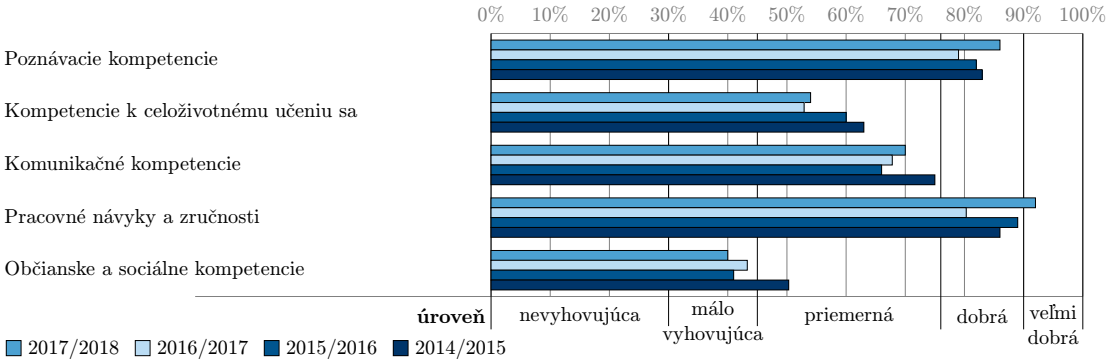
Graf 113 *Rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov na gymnáziu*



Graf 114 *Rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov v predmetoch teoretického vzdelávania v študijných a v učebných odboroch strednej odbornej školy*

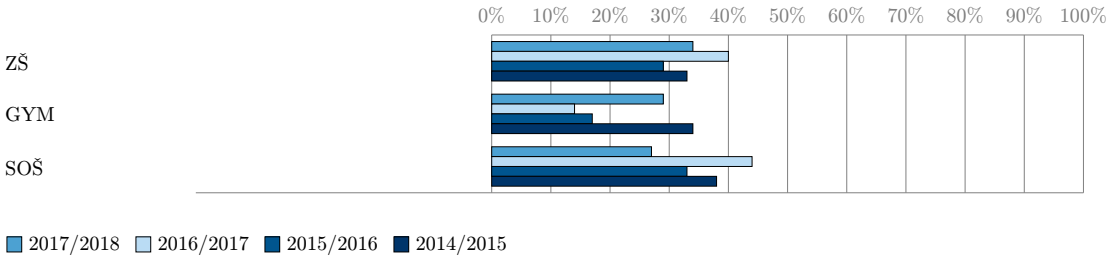


Graf 115 *Rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov v predmetoch praktickej prípravy v študijných a v učebných odboroch strednej odbornej školy*



Stav bezbariérovosti podľa zistení v rámci komplexných inšpekcií za posledné 4 roky

Graf 116 *Podiel škôl, v ktorých boli upravené vstupné a učebné priestory pre žiakov so ZZ*



Kolektív autorov:

PaedDr. Viera Kalmárová

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

Správa
o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018

Vydal: © Štátna školská inšpekcia
Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4
www.ssiba.sk

Rok vydania: 2018

Náklad: 200 ks
Grafické spracovanie: Mgr. Eliška Pätoprstá
Tlač: EQUILIBRIA, s. r. o., Košice

ISBN 978-80-973259-0-9