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 2018/2019

Bratislava november 2019

Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018/2019

Kolektív autorov:

PaedDr. Viera Kalmárová

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

Vydal:	© Štátna školská inšpekcia Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4 www.ssiba.sk
Rok vydania:	2019
Grafické spracovanie:	Mgr. Eliška Barinková Pätoprstá
Náklad:	200 ks
Tlač:	EQUILIBRIA, s. r. o., Košice

ISBN 978-80-973259-2-3

Obsah

Použité skratky ... **6**
Úvod ... **7**
Kontrolné zistenia ŠŠI ... **12**
1. Materské školy ... **12**
1.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania ... 12
1.2 Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ... 17
1.3 Stav plnenia Národného akčného plánu v prevencii obezity na roky 2015 – 2025 – stav podpory zdravého prostredia v materských školách ako prevencie obezity ... 18
1.4 Kontrola plnenia opatrení ... 18
2. Základné školy ... **20**
2.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania ... 20
2.2 Kvalita služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva ... 30
2.3 Stav a úroveň školskej integrácie ... 34
2.4 Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov ZŠ ... 39
2.5 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia po absolvovaní nultého ročníka ... 50
2.6 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka ... 51
2.7 Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky – individuálne vzdelávanie žiakov 1. stupňa ... 51
2.8 Kontrola plnenia opatrení ... 55
3. Gymnáziá ... **57**
3.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania ... 57
3.2 Kontrola zabezpečenia, priebehu a výsledkov prijímacieho konania ... 65
3.3 Kontrola počtu žiakov prijatých do 1. ročníka gymnázia s osemročným vzdelávacím programom vo vzťahu k počtu žiakov, ktorých bolo možné prijať na základe rozhodnutia okresného úradu v sídle kraja pre školský rok 2018/2019 ... 75
3.4 Kontrola plnenia opatrení ... 76
4. Stredné odborné školy ... **77**
4.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania ... 77
4.2 Odborné vzdelávanie a príprava žiaka v systéme duálneho vzdelávania ... 90
4.3 Interná časť maturitnej skúšky v systéme duálneho vzdelávania – praktická časť a teoretická časť odbornej zložky ... 92
4.4 Záverečné skúšky v systéme duálneho vzdelávania ... 100
4.5 Personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky elokovaných pracovísk ... 105
4.6 Kontrola plnenia opatrení ... 109
5. Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie ... **111**
5.1 Uplatňovanie princípu rovného prístupu k vzdelávaniu pri prijímaní žiakov do špeciálnej základnej školy ... 111
5.2 Stav poskytovania odbornej činnosti v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie ... 115
5.3 Kontrola plnenia opatrení v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ... 117
5.4 Kontrola plnenia opatrení v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie ... 118

6. Základné umelecké školy ... 120

6.1 Stav základného a odporúčaného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a personálneho zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu ... 120

6.2 Kontrola plnenia opatrení ... 121

7. Spoločné úlohy ... 123

7.1 Úroveň dosiahnutých kompetencií v oblasti prírodovednej gramotnosti v základných školách a na gymnáziách ... 123

7.2 Vplyv sebahodnotiacich procesov na zvyšovanie kvality práce školy v základných a stredných školách ... 195

7.3 Bezpečnosť školského prostredia a vzťahy medzi aktérmi vzdelávania v základných školách a stredných školách ... 198

7.4 Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní základných škôl a stredných odborných škôl ... 214

7.5 Stav a úroveň procesu a podmienok organizovania kurzov pre fyzické osoby, ktoré nezískali nižšie stredné vzdelanie v základných školách a stredných odborných školách ... 231

7.6 Externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky na gymnáziách a v stredných odborných školách ... 234

7.7 Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v základných a stredných školách ... 236

7.8 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka základných škôl a 4. ročníka gymnázií a stredných športových škôl s osemročným vzdelávacím programom ... 264

8. Výrazne pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zlepšenie ... 267

8.1 Materské školy ... 267

8.2 Základné školy ... 268

8.3 Stredné školy ... 269

8.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie ... 270

9. Podnety, odporúčania a upozornenia ... 271

9.1 Materské školy ... 271

9.2 Základné školy ... 272

9.3 Stredné školy ... 277

9.4 Školy pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie ... 282

9.5 Základné umelecké školy ... 284

Podania vybavované Štátnou školskou inšpekciou ... 285

Prílohy ... 290

Počet vykonaných inšpekcií z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie ... 290

Prehľad o počte priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu ... 291

Miera pokrytia požiadaviek na počty pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP v ZŠ ... 291

Uplatnené opatrenia pri následných inšpekciách ... 292

Počet následných inšpekcií ... 292

Kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách ... 293

Výber zistení zo sledovaných oblastí v základných a stredných školách ... 297

Použité skratky

ANJ – anglický jazyk
BIO – biológia
BOZ – bezpečnosť a ochrana zdravia
CATCH – The Chedoke-McMaster Attitudes towards children with handicaps (Postoje voči deťom so zdravotným postihnutím)
CPPPaP – centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie
CŠPP – centrum špeciálno-pedagogického poradenstva
CUJ – cudzí jazyk
CVTI SR – Centrum vedecko-technických informácií Slovenskej republiky
DEJ – dejepis
DO – demokratické občianstvo
EČ – externá časť
ETV – etická výchova
FYZ – fyzika
GEG – geografia
GYM – gymnázium
HUV – hudobná výchova
CHE – chémia
ISCED 1 – primárne vzdelávanie
ISCED 2 – nižšie stredné vzdelávanie
IKT – informačno-komunikačné technológie
INF – informatika
IVP – individuálny vzdelávací program
ĽP – ľudské práva
MAT – matematika
MJL – maďarský jazyk a literatúra
MP – mentálne postihnutie
MPC – Metodicko-pedagogické centrum
MRK – marginalizované rómske komunity
MS – maturitná skúška
MŠ – materská škola
MŠVVaŠ SR – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky
NPŽ – najvyšší počet žiakov
NŠFG – Národný štandard finančnej gramotnosti
NEJ – nemecký jazyk
NÚCEM – Národný ústav certifikovaných meraní a vzdelávania
OGY – gymnázium s osemročným vzdelávacím programom
OH – odpoveďový hárok
OBN – občianska náuka
PČOZ – praktická časť odbornej zložky
PFIČ – písomná forma internej časti
PG – prírodovedná gramotnosť
PK – predmetová komisia
PMK – predmetová maturitná komisia
PDA – prírodoveda
PS – prijímacia skúška
PVC – pracovné vyučovanie
PVO – prvouka
PZ – pedagogickí zamestnanci
PZ SR – Policajný zbor SR
RUJ – ruský jazyk
RUP – rámcový učebný plán
SDV – systém duálneho vzdelávania
SEE – svet práce
SJL – slovenský jazyk a literatúra
SJSL – slovenský jazyk a slovenská literatúra
SOPK – Slovenská obchodná a priemyselná komora
SOŠ – stredná odborná škola
SR – Slovenská republika
SŠŠ – stredná športová škola (s osemročným vzdelávacím programom)
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
TČOZ – teoretická časť odbornej zložky
T9 – celoslovenské testovanie žiakov 9. ročníka základných škôl
T5 – celoslovenské testovanie žiakov 5. ročníka základných škôl
TSV – telesná a športová výchova
THD – technika/technická výchova
ÚFIČ – ústna forma internej časti
UO – učebné osnovy
UP – učebný plán
ÚPSVaR – Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny
VaV – výchova a vzdelávanie
VIN – všeobecné intelektové nadanie
VLA – vlastiveda
VP – vzdelávací program
VYV – výtvarná výchova
ZPaPK – zložky predmetu a predmetových kompetencií
ZŠ – základná škola
ZUŠ – základná umelecká škola
ZZ – zdravotné znevýhodnenie
ŽŠR – žiacka školská rada
4-r. – štvorročný
5-r. – päťročný
8-r. – osemročný

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 2018/2019.*

Predkladaná správa je ***20.*** *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 2018/2019 *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 2019.*

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 pri regulácii vzdelávacieho systému.

Inšpekčná činnosť sa realizovala na základe schváleného **plánu** inšpekčnej činnosti, v ktorom boli zapracované úlohy vyplývajúce aj z návrhov úloh MŠVVaŠ SR, požiadaviek NÚCEM, zriaďovateľov a na základe podnetov, ktoré spadajú do pôsobnosti ŠŠI.

- Zistenia v správe vychádzajú z **1 590** vykonaných inšpekcií. Kontrolovaných bolo **1 305** štátnych škôl, **160** súkromných a **125** cirkevných.
- Z nich na základe podnetov bolo vykonaných **16** inšpekcií s rôznym predmetom kontroly.
- Na podnet MŠVVaŠ SR bolo vykonaných **17** inšpekcií na **gymnáziách** s osemročným vzdelávacím programom a **2** inšpekcie v **jazykových školách**.
- V školách s vyučovacím jazykom národností sa realizovalo **116** inšpekcií.
- Z celkového počtu inšpekcií bolo vykonaných **234** inšpekcií v materských školách, **725** v základných školách, **513** v stredných školách, **62** v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, **49** v základných umeleckých školách, **3** v jazykových školách, **3** v centrách voľného času a **1** v školskom internáte.
- Školskí inšpektori uskutočnili **407** inšpekcií zameraných na kontrolu odstránenia zistených nedostatkov a ich príčin. Skontrolovali **2 898** opatrení, z ktorých riaditelia škôl a školských zariadení splnili **82,7 %.**
- Vykonaných bolo **7 135** priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu, z nich bolo **553** v materských školách, **5 177** v základných školách, **778** na gymnáziách a **627** v stredných odborných školách.
- Na inšpekčnom výkone a pri riešení sťažností sa podieľalo **164** školských inšpektorov. Na výkon školskej inšpekcie bolo prizvaných **108** odborníkov z praxe a **4** osoby na základe poverenia príslušnej cirkvi.
- V Európskych školách vykonávali inšpekčnú činnosť **2** školské inšpektorky.
- Školskí inšpektori zaslali **124** upozornení zriaďovateľom škôl a školských zariadení a **31** regionálnemu úradu verejného zdravotníctva.
- Hlavná školská inšpektorka podala MŠVVaŠ SR **2** návrhy na vyradenie školy zo siete škôl a školských zariadení.
- Školskí inšpektori boli delegovaní do **674** rád škôl na účely výberového konania na obsadenie funkcie riaditeľa.
- Štátnej školskej inšpekcii bolo doručených **524** podaní, z nich bolo **275** klasifikovaných ako sťažnosť. Z celkového počtu sťažností bolo prešetrených **126**.

V dôsledku zistených nedostatkov a na základe písomného oznámenia Štátnej školskej inšpekcie ministerstvo školstva **znížilo** zriaďovateľovi **1** základnej a **1** strednej odbornej školy **normatívny príspevok** na príslušný kalendárny rok, pričom v oboch školách bola odbornosť vyučovania nižšia ako 70 % a v SOŠ bol zistený aj nesúlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom.

V školskom roku 2018/2019 bola zvýšená pozornosť v **základných školách** venovaná téme **podpory inkluzívneho vzdelávania,** ktoré je *jedným* z najefektívnejších spôsobov prirodzeného začleňovania sa do spoločnosti a má priamy vplyv na znižovanie predčasného ukončovania plnenia povinnej školskej dochádzky. V tejto úlohe boli definované tri oblasti hodnotenia – *Budovanie inkluzívnej kultúry*, *Tvorba inkluzívnej politiky* a *Inkluzívne vzdelávanie v praxi*, ktoré vychádzali z faktu, že inkluzívna škola má zabezpečiť rôznorodé vzdelávacie potreby každého žiaka. Štátna školská inšpekcia na základe hodnotenia stavu vo vybraných školách identifikovala v každej hodnotenej oblasti niekoľko bariér, ktoré bránia úspešnému zavedeniu inklúzie do školskej praxe. Najsilnejšou bariérou sa javí neprijatie myšlienky inklúzie, princípy ktorej nemajú učitelia zvnútornené, a teda nemôžu byť pripravení v praxi ich uplatňovať. Táto bariéra je ešte umocňovaná nedostatočnou ponukou systematických vzdelávacích aktivít, ktoré by v postgraduálnom vzdelávaní prispeli k zvyšovaniu profesijných kompetencií učiteľov pri uplatňovaní modelov inklúzie.

Ďalšou úlohou, ktorej bola na **základných školách** venovaná zvýšená pozornosť, bola **kvalita kariérového poradenstva**. Táto úloha bola zaradená do plánu inšpekčnej činnosti na rok 2018/2019 v kontexte zmien, ktoré do systému kariérového poradenstva má vniesť novela školského zákona v oblasti kariérového poradenstva (účinná od 1. 9. 2019 prostredníctvom novelizácie zákona o odbornom vzdelávaní). Nevyhnutnosť zmien v oblasti kariérového poradenstva bola vyvolaná disproporciou medzi potrebami trhu práce a štruktúrou absolventov stredných škôl. Podľa očakávaní má nový systém kariérového poradenstva priniesť niekoľko zásadných zmien. K najpodstatnejším z nich patrí vytvorenie komplexného systému kariérového poradenstva, v ktorom sú definované kompetencie kariérového poradcu a zariadenia výchovného poradenstva (CPPPaP), pričom CPPPaP v sídle kraja sa stane subjektom koordinácie odborného vzdelávania a prípravy. Zároveň kariérové poradenstvo má byť permanentný proces, ktorý sa bude dotýkať detí a žiakov už počas predprimárneho a primárneho vzdelávania. Hodnotenie kvality kariérového poradenstva v poslednom roku pred jeho systémovou zmenou malo viesť k definovaniu jeho aktuálneho stavu a k určeniu jeho najmenej účinných prvkov, pričom rovnaká úloha bude v kontexte zmien procesov kariérového poradenstva zaradená aj do plánov inšpekčnej činnosti na ďalšie roky (minimálne na roky 2019/2020 až 2021/2022). Tieto budúce inšpekcie by mali overiť, ako nový model poradenstva bude fungovať podľa nových pravidiel a či bude prinášať lepšie výsledky ako doposiaľ uplatňovaný. Pokiaľ by však neplnil očakávané funkcie, úlohou inšpekcie bude identifikovať príčiny a navrhovať jeho modifikáciu.

Doposiaľ fungujúci model kariérového poradenstva sa vyznačoval nezáujmom poradcov o zvyšovanie kompetencií v uvedenej oblasti, slabou alebo žiadnou kooperáciou s inými subjektmi pri poskytovaní a výmene informácií o potrebách trhu práce, absenciou plánovania a projektovania kariérového poradenstva, stanovovania realistických vzdelávacích a profesionálnych cieľov žiakov s ohľadom na požiadavky trhu práce. Významnou mierou jeho kvalitu ovplyvňoval aj nezáujem učiteľov poznať každého žiaka individuálne a poznať faktory, ktoré ovplyvňujú jeho kariérový vývin. Zistenia potvrdili opodstatnenosť vytvorenia samostatného komplexného systému kariérového poradenstva v základných školách.

Nemenej zaujímavými boli zistenia z inšpekcií zameraných na **individuálne vzdelávanie žiakov prvého stupňa základnej školy**. Zistenia viedli k záverom, že stanovené pravidlá procesu zaradenia žiaka do individuálneho vzdelávania, samotného procesu organizácie výchovy a vzdelávania, vrátane stanovenia personálnych a priestorových podmienok pre edukáciu žiakov možno interpretovať rôznym spôsobom. Táto široká možnosť interpretácie smeruje k rôznym variantom uplatňovania určených pravidiel, čo samo o sebe nie je škodlivé, s výnimkou tých situácií, keď priamo môže dochádzať k ohrozeniu dieťaťa. Inštitúcie rôznych úrovní v rezorte vzdelávania by

mali venovať významnú pozornosť aj dôvodom, pre ktoré sa rodičia rozhodli pre tento osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky. Zákonní zástupcovia žiakov svoje rozhodnutie vzdelávať deti takýmto spôsobom často zdôvodňovali nedôverou k vzdelávacím inštitúciám, ktoré podľa nich nedokázali naplniť špecifické potreby ich detí a tiež najmä zachovaním integrity rodiny. Napriek tomu sa však početná skupina žiakov vzdelávala v komunitných vzdelávacích centrách zriadených občianskymi združeniami bez toho, aby ktokoľvek overil plnenie bezpečnostných a hygienických štandardov týchto priestorov. Kľúčovou podmienkou pre povolenie individuálneho vzdelávania je garancia, že samotné vzdelávanie uskutočňuje osoba, ktorá spĺňa určené kvalifikačné predpoklady. Zistenia preukázali, že v niektorých prípadoch plnenie uvedenej podmienky malo rýdzo formálny charakter (predložené doklady pre účely vydania rozhodnutia), ale v skutočnosti boli deti vzdelávané osobami, ktoré podmienky nespĺňali. Ďalšie zistenie, ktorému je nevyhnutné venovať pozornosť, súvisí s tým, že školy, ktoré evidovali väčšinu individuálne vzdelávaných žiakov (a teda vydávali rozhodnutia o povolení individuálneho vzdelávania) neboli v prevažnej miere školami v školskom obvode, v ktorom mali deti trvalý pobyt. Možno konštatovať, že na území Slovenskej republiky existuje iba niekoľko škôl, ktoré umožňujú individuálne vzdelávanie drvivej väčšine všetkých záujemcov pochádzajúcich z rôznych častí Slovenska. To samozrejme nachádza svoj negatívny odraz v prehľade riaditeľov škôl o plnení podmienok, za ktorých sa individuálne vzdelávanie má uskutočňovať.

Aj v tomto školskom roku pokračovala Štátna školská inšpekcia v sérii testovaní gramotností, aktuálne hodnotila **prírodovednú gramotnosť** (*v minulosti to bola finančná a čitateľská*). Samotný cieľ sa neobmedzoval iba na zistenie úrovne dosiahnutých kompetencií žiakov 9. ročníka základnej školy a končiacich ročníkov gymnázia, ale najmä na určenie faktorov, ktoré majú zásadný vplyv na mieru dosiahnutej úspešnosti školy alebo vybraných skupín žiakov. Úloha sa plnila v spolupráci s NÚCEM, ktorý vypracoval testy.

Žiaci ZŠ dosiahli najnižšiu úspešnosť v oblastiach – **Energia okolo nás (35,5 %)** a **Globálne problémy, klimatické zmeny (44,9 %)**, napriek tomu, že tieto oblasti svojím obsahom reprezentujú výrazné aktuálne problémy, ktoré sa dotýkajú životného prostredia a klimatických zmien. Zároveň sa opäť potvrdilo, že klasifikácia žiakov aj **ZŠ**, aj **GYM** z prírodovedných predmetov nekorešponduje s ich výkonom v teste z toľkých aspektov, že možno oprávnene pochybovať o objektívnosti nastavenia hodnotiacich systémov škôl. K prekvapivým patria tie zistenia zo **ZŠ**, ktoré ilustrujú zanedbateľný (pritom však očakávaný) pozitívny vplyv posilnenia predmetov vzdelávacej oblasti Človek a príroda na úspešnosť v teste. Napriek očakávaniam sa ani v jednom druhu škôl nepreukázal vplyv miery odbornosti vyučovania prírodovedných predmetov na úspešnosť žiakov v teste a v ZŠ dokonca ani priestorové podmienky pre vyučovanie tejto skupiny predmetov. Naopak, pozitívny vplyv na úspešnosť žiakov mala kvalitná postgraduálna príprava učiteľov a vysoká miera možností vykonávať experimenty, diskutovať o problémoch a ich riešeniach a riešiť úlohy, ktoré súviseli s bežným, praktickým životom.

Na **gymnáziách** sa vykonali inšpekcie, ktoré mali overiť nielen dodržiavanie právnych predpisov upravujúcich organizáciu, priebeh a vyhodnotenie výsledkov prijímacieho konania, ale aj mieru selektívnosti, ktoré jednotlivé gymnáziá uplatňujú v procese prijímacieho konania. Z inšpekčnej praxe, ako aj z výsledkov externej časti maturitnej skúšky jednoznačne vyplýva, že kvalitatívne rozdiely v úrovni výchovy a vzdelávania medzi jednotlivými gymnáziami sú natoľko rozsiahle, že možno konštatovať, že časť gymnázií nedostatočne plní funkciu, pre ktorú boli zriadené (vzhľadom na to, že poskytujú všeobecné vzdelanie, sú predovšetkým prípravou na vysokoškolské štúdium). Dá sa predpokladať, že tento stav je spôsobený vysokým počtom gymnázií, a teda aj vysokou kapacitou miest pre budúcich žiakov, čo je v istých prípadoch sprevádzané aj znižovaním požiadaviek na uchádzačov v procese prijímacieho konania. Štátna školská inšpekcia mala ambíciu zistiť, či a ako vzťah medzi počtom žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka a počtom uchádzačov o vzdelávanie v gymnáziu ovplyvňuje obsah, formu a rozsah prijímacích skúšok z určených predmetov, rigoróznosť kritérií pre úspešné vykonanie prijímacích skúšok a ostatných podmienok prijatia. Zároveň bola pozornosť venovaná aj tomu, či rozličná miera

možnosti výberu uchádzačov o vzdelávanie nachádza svoj odraz vo výkonoch absolventov škôl v EČ MS a v počte žiakov, ktorí si vyberajú predmet MAT ako voliteľný predmet MS. Pomerne jednoznačne sa preukázalo, že do škôl, kde je počet uchádzačov historicky vyšší ako počet žiakov, ktorých možno prijať na vzdelávanie, sa hlásia žiaci s lepšími výsledkami zo ZŠ, testy prijímacích skúšok z profilových predmetov pozostávajú z väčšieho počtu úloh a s početnejším zastúpením úloh vyššej náročnosti než v školách, kde počet uchádzačov bol mierne vyšší, rovný alebo nižší než počet žiakov, ktorých možno prijať. Absolventi škôl s väčšou možnosťou výberu uchádzačov o vzdelávanie dosahovali v EČ MS z povinných predmetov výrazne vyššiu úspešnosť, než bol národný priemer a častejšie si vyberali predmet MAT ako voliteľný predmet MS. Tieto zistenia potvrdzujú legitímnosť diskusií o nevyhnutnosti regulovať sieť gymnázií a naznačujú, ktoré kritériá by mohli byť súčasťou podkladov pre rozhodovanie. Zároveň oživujú úvahu o tom, či je správne ponechať nastavenie prijímacích skúšok v rukách samotných škôl, ktoré ich úroveň evidentne prispôsobujú kvalite a počtu uchádzačov o vzdelávanie v nich.

V **stredných odborných školách** sa po prvý raz hodnotil stav **realizácie internej časti maturitnej skúšky v systéme duálneho vzdelávania** v predmetoch praktická časť odbornej zložky a teoretická časť odbornej zložky. Cieľom bolo nielen overenie súladu organizácie a realizácie maturitnej skúšky s právnymi predpismi, ale tiež posúdenie vplyvu duálneho vzdelávania na zvyšovanie kompetencií absolventov SOŠ vo vzťahu k ich uplatniteľnosti na trhu práce. Z tohto dôvodu sa porovnávali výkony (*preukázané zručnosti a vedomosti žiakov*) a ich hodnotenie u skupín absolventov podľa miesta výkonu odborného výcviku počas štúdia. Preukázalo sa, že každú zo skupín tvorili žiaci s rozličnou úrovňou zručností a poznatkov, pričom najlepšie výsledky v praktickej časti odbornej zložky dosiahli žiaci pripravujúci sa v SDV a, paradoxne, najhoršie výsledky dosiahli tí žiaci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku bolo pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV.

Z pohľadu celkového zhodnotenia výsledkov dosiahli absolventi pripravovaní v SDV v obidvoch častiach odbornej zložky maturitnej skúšky lepšie výsledky ako žiaci ostatných sledovaných skupín, dokázali na vyššej úrovni prepájať teoretické vedomosti s praxou. Možno predpokladať, že tento fakt vyplynul z relatívne vyššej miery selektívnosti pri ich prijímaní na vzdelávanie, pretože zamestnávatelia mali zväčša stanovené kritériá výberu a tých, ktorí určené podmienky nesplnili, obvykle neprijali.

Iná situácia, podobná zisteniam z predchádzajúceho školského roka, sa viazala na hodnotenie **záverečných skúšok v SDV**. Absolventi 3-ročných učebných odborov pripravujúci sa v SDV na záverečných skúškach nedosiahli ani v jednej časti lepšie výsledky ako tí žiaci, ktorí absolvovali praktickú prípravu mimo SDV.

V **základných a stredných odborných školách** sa už druhý školský rok hodnotili stav a úroveň procesu a podmienok pri organizovaní vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania. Tento druh vzdelávania v čoraz väčšej miere poskytujú SOŠ (napriek tomu, že ide o stupeň vzdelania, ktoré poskytujú ZŠ), resp. ich elokované pracoviská a je takmer výlučne cielené na žiakov 2-ročných učebných odborov pochádzajúcich prevažne zo sociálne znevýhodneného prostredia/z marginalizovaných rómskych komunít. V edukácii boli zistené mnohé nedostatky, z ktorých vyplýva, že absolventi vzdelávania nemohli získať vedomosti, zručnosti a postoje stanovené vzdelávacími štandardmi, a to aj preto, že sa externou večernou formou vzdelávali spolu takí žiaci, z ktorých časť úspešne ukončila iba 4. ročník ZŠ a časť ukončila vyššie ročníky. Ďalšími dôvodmi, ktoré potvrdzujú uvedené tvrdenie, sú nepravidelná denná dochádzka žiakov na vzdelávanie, resp. vysoká miera absencie žiakov a tiež skutočnosť, že SOŠ nedisponujú pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady pre vyučovanie celej škály vyučovacích predmetov zaradených do učebného plánu tohto vzdelávania. Aj v tomto kontexte je nepochybne potrebné zmeniť obsah a organizáciu vzdelávania, ktoré má umožniť prístup tejto skupiny žiakov ku vzdelávaniu v 3-ročných učebných odboroch a uplatniť sa na trhu práce.

Už tretí rok **ŠŠI** v základných a stredných odborných školách **hodnotí opatrenia**, ktoré škola prijíma na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní. Cieľom je zistiť, aké opatrenia a s akým efektom školy vo vzdelávaní zaviedli, a to z dôvodu, že počet žiakov, ktorí predčasne ukončujú školskú dochádzku, v posledných rokoch stúpa, zatiaľ čo trend vo vyspelých krajinách je úplne opačný.

Na základe zistení možno konštatovať, že školy nemajú vypracované systémy včasného varovania, ktoré by signalizovali počiatočný vzdelávací problém u žiaka a mohli včas použiť účinné intervenčné nástroje. Bariérou pre úspešné prekonávanie školského neúspechu žiakov je aj pohľad učiteľov a riaditeľov škôl na príčiny, pre ktoré žiak zaostáva. Tie pedagogickí zamestnanci spájajú predovšetkým s prostredím, z ktorého žiak pochádza, resp. s jeho osobnou charakteristikou a iba výnimočne s vlastnou pripravenosťou vyrovnávať externé negatívne vplyvy, resp. osobnostné limity žiakov. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že ani v tomto prípade štátna vzdelávacia politika neposkytuje školám dostatočnú podporu (príprava učiteľov na prácu s rôznorodými skupinami žiakov; rozširovanie podporného personálu; pevnejšie prepojenie sociálnej a vzdelávacej politiky).

Kontrolné zistenia ŠŠI

1. Materské školy

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

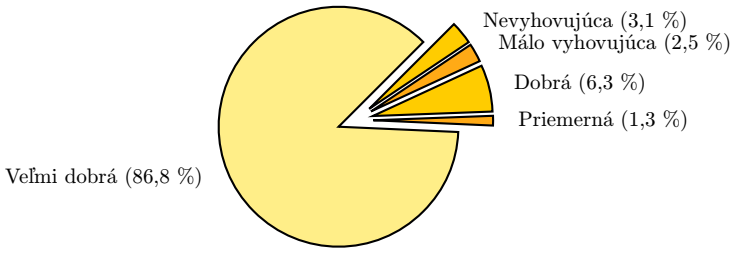
Komplexná inšpekcia bola vykonaná v **159** MŠ, z ktorých bolo **141** štátnych, **5** cirkevných a **13** súkromných škôl. Vyučovací jazyk slovenský malo **146**, vyučovací jazyk maďarský **9** škôl, vyučovací jazyk slovenský a maďarský mali **4** školy. Na podnet iného subjektu bolo uskutočnených **7** školských inšpekcií.

Súhrnné informácie vychádzali z výsledkov **489** samostatných priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu (v rozsahu **2 179** hodín), informačného dotazníka pre riaditeľa MŠ, autodiagnostického dotazníka pre učiteľov MŠ, rozhovorov s PZ, fyzickej prehliadky interiérov a exteriérov škôl, dokumentácie kontrolovaných MŠ, dotazníka pre vnútorných (zamestnanci školy, rada školy) a vonkajších (zákonní zástupcovia, zriaďovateľ) partnerov riaditeľa školy.

Materské školy v **364** triedach predprimárne vzdelávali **7 141** detí, z toho zaškolili **40** detí cudzincov a **186** detí z MRK. S informovaným súhlasom zákonných zástupcov v bežných triedach **13** MŠ vzdelávali **20** detí so ŠVVP. Odložené plnenie povinnej školskej dochádzky malo **251** detí a dodatočne odložené plnenie povinnej školskej dochádzky mali **4** deti.

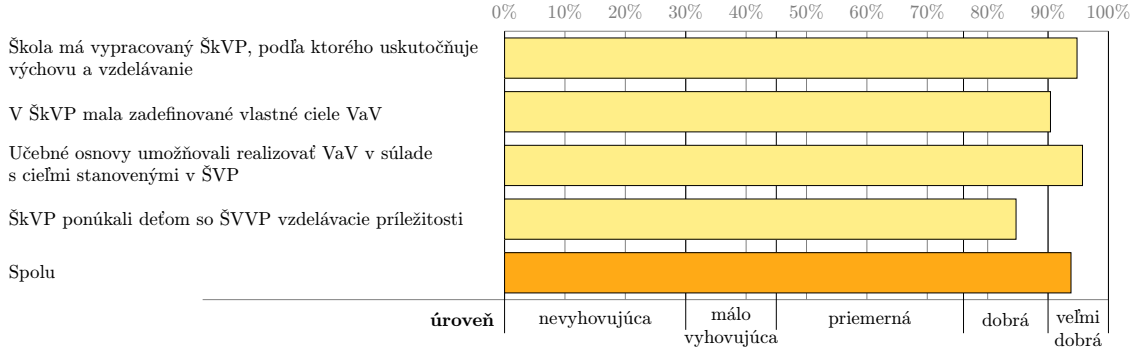
Vlastné ciele ŠkVP v 94 % MŠ vychádzali z princípov a cieľov VaV a zo ŠVP, pričom zároveň odrážali reálne podmienky škôl a koncepčné zámery ich rozvoja. Školské vzdelávacie programy zväčša jednoznačne deklarovali konkrétny spôsob spracovania **učebných osnov** vytvárajúcich predpoklad komplexnej podpory rozvoja kľúčových kompetencií detí. Avšak v 6 % sledovaných MŠ učitelia pri výchovno-vzdelávacej činnosti vedome obchádzali niektoré výkony a obsahy vzdelávania alebo uplatňovali vzdelávacie štandardy dvoch predchádzajúcich neplatných štátnych kurikul. Edukačné príležitosti pre deti so ŠVVP uvádzalo 28 ŠkVP. Nedostatky v ŠkVP, ktoré nemali negatívny dosah na činnosť školy a uskutočňovanie výchovno-vzdelávacej činnosti, bolo možné odstrániť počas výkonu školskej inšpekcie, čo školy zväčša využili.

Graf 1 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v kritériu školský vzdelávací program*



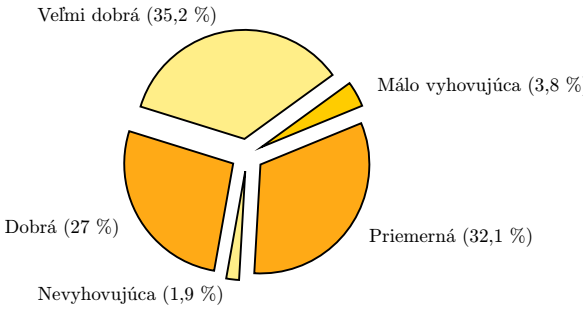
Na veľmi dobrej úrovni bolo **138** ŠkVP, na dobrej úrovni **10**, na priemernej úrovni **2** ŠkVP. Na málo vyhovujúcej úrovni boli **4** a na nevyhovujúcej úrovni **5** ŠkVP.

Graf 2 *Hodnotené indikátory školských vzdelávacích programov*



Predpokladom optimálneho fungovania procesov v MŠ je premyslená, systematická a efektívna vnútroškolská kontrola, ktorej očakávaným dosahom cielenej kontroly a spätnej väzby je získanie objektívnych informácií o úrovni vzdelávacích výsledkov detí a o stave podporovania ich výkonov a osobnostného rozvoja učiteľmi. **Vnútorný systém kontroly a hodnotenia** bol v sledovaných školách celkovo málo účinný. Reálne kontrolnú činnosť vykonávalo 48 % vedúcich PZ a len 23 % prijímalo opatrenia k zisteným nedostatkom a kontrolovalo ich plnenie. Najmä ľahostajnosť alebo nevedomosť riadiacich zamestnancov boli dôvodom neakceptovateľného stavu, a tým demotivácie v zmene pedagogického myslenia učiteľov.

Graf 3 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti riadenie školy*



Riaditelia považovali autoregulačný mechanizmus vlastnej práce školy za prospešný, 9 % z nich za byrokratickú záťaž. **Sebahodnotenie** reálne uplatňovala tretina sledovaných škôl.

Absentovala dôkladnejšia analýza, spôsoby a stratégie realizácie zmien v systéme fungovania školy, v pedagogickom riadení a skvalitňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti.

Od **poradných orgánov** riaditeľa sa očakávala najmä zaangažovanosť na skvalitňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti implementovaním účinných postupov vychádzajúcich z analýzy výkonu a progresu detí. Negatívnym javom bola nedôslednosť 51 % tých, ktoré nenapĺňali kontrolno-hodnotiacu a odborno-metodickú funkciu.

Riaditelia podporovali rozširovanie **profesijných kompetencií** učiteľov (75 %), ktorí skúsenosti z rôznych foriem vzdelávania málo využívali vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Prispela k tomu aj málo efektívna činnosť poradných orgánov riaditeľa.

V MŠ udržiavali otvorenú, priaznivú **klímu** a **kultúru**. Pedagogickým zamestnancom záležalo na rešpektovaní detí a pre ich osobnostný rozvoj vytvárali podmienky aj organizovaním rôzne zameraných krúžkov, mimoškolských aktivít, projektov a plnením úloh národných preventívno-výchovných programov (83 %). Prispeli k tomu vcelku účinne zabezpečeným **informačným systémom** a **odborným poradenstvom** pre zákonných zástupcov, ktoré sa týkalo najmä riešenia vzdelávacích problémov ich detí (92 %).

Hodnotené školy evidovali 3 309 žiadostí o prijatie detí do MŠ, z nich 17 % nebolo vybavených kladne vzhľadom na nedostatočnú kapacitu MŠ alebo nespĺňanie stanovených ostatných podmienok prijatia. Riaditelia pri **rozhodovaní** o prijatí dieťaťa do MŠ rešpektovali princípy

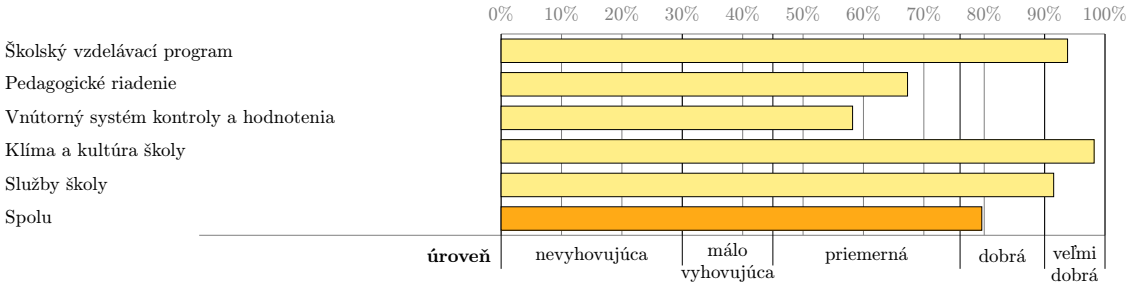
rovného prístupu k VaV a **zákazu** všetkých foriem **diskriminácie**, ale štvrtina z nich neakceptovala postupy a normy upravujúce prijímanie detí do MŠ.

Na otázky v **dotazníku** pre vnútorných a vonkajších **partnerov riaditeľa** školy odpovedalo **92 %** z 3 309 respondentov kladne. Ocenili možnosť vplývať na život a dianie v MŠ, otvorený informačný systém. Zistenia školských inšpektorov boli porovnateľné s odpoveďami respondentov.

Na veľmi dobrej úrovni v oblasti riadenie bolo **56** škôl, na dobrej **43**, na priemernej **51**, na málo vyhovujúcej **6** MŠ a na nevyhovujúcej úrovni boli **3** MŠ.

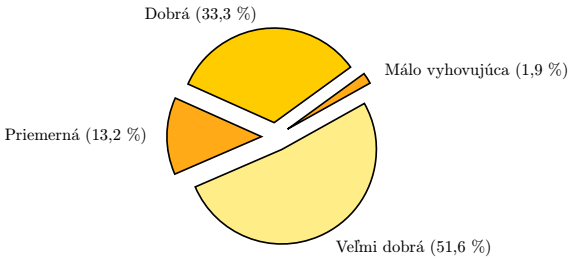
Riadenie školy dosiahlo v hodnotených subjektoch dobrú úroveň.

Graf 4 *Riadenie školy*



V súlade so zámermi stanovenými ŠkVP školy zväčša vytvárali **podmienky** na zabezpečenie cieľov VaV a zaistenie BOZ detí pri VaV, personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky.

Graf 5 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



Hlavné **dokumenty** MŠ boli prerokované v pedagogickej rade a rade školy. Riaditelia určili stratégie uplatňované pri VaV, plnení cieľov školy. Zadefinovali a zverejnili pravidlá organizácie výchovno-vzdelávacej činnosti, chodu MŠ, bezpečnosti účastníkov VaV a ich práva, povinnosti v **ŠP**, ktoré všetci zúčastnení adekvátne dodržiavali. **Dennými poriadkami** jednotlivých tried vytvorili podmienky pre striedanie riadených a spontánnych činností, ukotvili čas životosprávy detí.

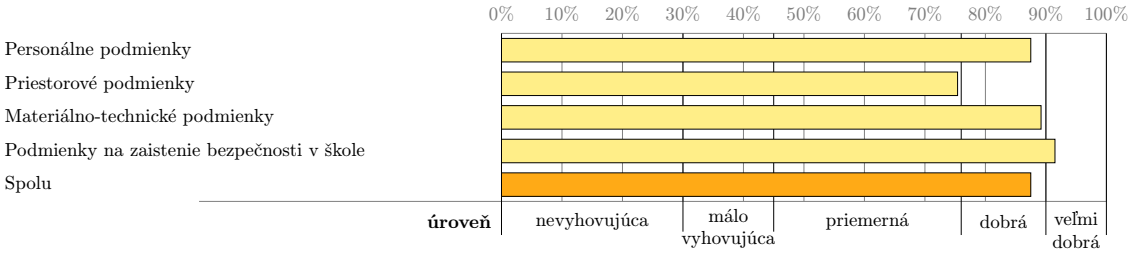
Personálna štruktúra MŠ prevažne zodpovedala spôsobu organizácie VaV, prevádzke, počtu a potrebám predprimárne vzdelávaných detí. V 13 % subjektov riaditelia nezabezpečili príslušný počet pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triedach s celodennou VaV alebo v triede s deťmi mladšími ako tri roky, čo malo dosah na klímu, bezpečnosť účastníkov výchovno-vzdelávacej činnosti a v nemalej miere aj na vzdelávacie výsledky detí. Vzhľadom na potreby 186 detí z MRK nepracoval s touto skupinou v žiadnej MŠ učiteľ ovládajúci rómsky jazyk a nebol im nápomocný ani asistent učiteľa ovládajúci tento jazyk. Kvalifikačné požiadavky nespĺňalo 18 % učiteľov, čo je jednou z príčin identifikovaných nedostatkov v kvalite výchovno-vzdelávacej činnosti. Riadiacu funkciu vykonávalo 19 % vedúcich PZ, ktorí neabsolvovali príslušné vzdelávanie alebo nevykonali 1. atestáciu, či nespĺňali požadovanú dĺžku pedagogickej praxe. Odborní zamestnanci pôsobiaci len v 3 školách spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon odbornej činnosti, ale vzhľadom na vzdelávacie potreby detí so ŠVVP nebol ich počet dostačujúci.

Priestorové a materiálno-technické podmienky zväčša zodpovedali potrebám predprimárneho vzdelávania. Prispelo k tomu aj účelné využívanie príspevku určeného na VaV detí. Učitelia zakúpenými učebnými pomôckami a spotrebným materiálom podporovali uplatňovanie elementárnych gramotností v rámci vzdelávacieho obsahu ŠkVP. Vstupné a vnútorné priestory boli **čiastočne bezbariérovo** upravené len v **14** % navštívených škôl, čo je výrazne poddimenzovaný a nedostačujúci stav vzhľadom na potenciálne bezproblémové pohybovanie sa detí, zákonných zástupcov a zamestnancov so ZZ v priestoroch MŠ.

Na veľmi dobrej úrovni v oblasti podmienky VaV bolo **82** MŠ, na dobrej **53**, na priemernej **21** hodnotených MŠ a na málo vyhovujúcej úrovni boli **3** MŠ.

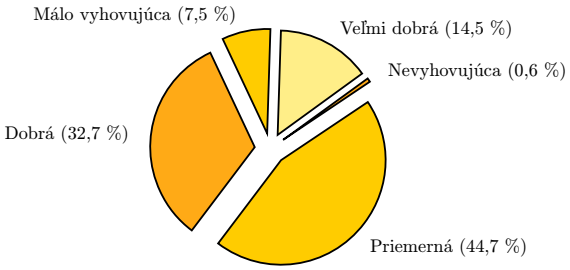
Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách celkovo zabezpečené na dobrej úrovni.

Graf 6 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Deti väčšinou primerane reagovali na poskytnuté informácie týkajúce sa *zámerov* **výchovno-vzdelávacej činnosti**, na inštrukcie a *očakávania* učiteľov, ktoré ich orientovali na to, čo majú spoznať, vykonať, zvládnuť a na ich požiadavky a spôsob ich výučby. Pozitívne reagovali na pochvalu, povzbudenie, usmernenie, zopakovanie učebného zadania. Deti z MRK zväčša vyžadovali usmerňovanie a pomoc učiteľov v riadených aj spontánnych činnostiach, tiež pri riešení sporadických konfliktov. Niektoré deti reagovali na pokyny učiteľov až po ich zadaní v maďarskom jazyku.

Graf 7 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti učenie sa detí*



K vytrvalosti, sebavedomiu a angažovaniu sa detí učitelia poväčšine prispievali vytvorenými *podmienkami* pre ich učenie sa, sporadicky uplatnenými inovačnými metódami, udržiavanou pozitívnou *učebnou klímou*, uplatňovaním *spätnej väzby* a využívaním adekvátnych *didaktických pomôcok*, ktoré niektorí učitelia zhotovili svojpomocne. Učitelia dbali na priaznivé partnerské vzťahy a prívetivú komunikáciu a v triedach, v ktorých boli vzdelávané deti z MRK a deti so ŠVVP, venovali zvýšenú pozornosť podpore ich sociálnej interakcie s ostatnými deťmi.

V oblasti rozvíjania jazykových schopností detí, či už išlo o vyučovací alebo štátny jazyk, sa nevyskytli problémy v 82 % hodnotených škôl, pričom sa primerane zohľadňovali aj kultúrna identita a materinský jazyk detí. Deti primerane porozumeli v rôznej forme odovzdanej informácie. Dodržiavali komunikačné konvencie (74 %). Širšiu škálu výrazových prostriedkov využívali v spontánnych činnostiach. Na národnostne zmiešanom území z dôvodu preklenutia jazykovej bariéry sa dorozumievali v maďarskom a rómskom jazyku. Negatívom pri rozvíjaní **komunikačných spôsobilostí** bolo kladenie uzatvorených otázok, používanie gramaticky nekorektných tvarov, uplatňovanie najmä memorovania a prekladovej metódy.

Ak mali deti poskytnuté príležitosti, boli vynaliezavé, spracovávali informácie z rôznych zdrojov (60 %), obhajovali svoje postoje a tvrdenia (70 %). Výnimočne analyzovali, porovnávali alebo prepájali poznatky s príkladmi zo života. Jednotne zadefinované učebné zadania bez ohľadu na rozvojovú úroveň, vek a momentálne dispozície detí, ojedinelé akceptovanie štýlov učenia sa ovplyvnili úroveň *spôsobilostí súvisiacich s učením sa, riešením problémov, tvorivým a kritickým myslením, s vedou a technikou*.

Sociálne a **personálne spôsobilosti** detí vykazovali priemernú úroveň. Deti väčšinou spolupracovali, boli pozorné a ústretové, pomáhali si. Dodržiavali sociálne konvencie a akceptovali kultúrnu rozmanitosť spoluhráčov. Pri vytvorených možnostiach dokázali vyjadriť svoje pocity, predstavy, názory a obhájiť vlastné konanie (52 %). Prevažne však uplatňovali odpozorovaný spôsob hodnotenia učiteľov *„Páčilo sa mi“*. Sporadicky boli informované o učebnom a osobnom progrese.

Deti zväčša preukázali **motorické** a **pracovné spôsobilosti** pri používaní rôznych materiálov, nástrojov, digitálnych technológií a pri sebaobsluhe. Zvládali strihanie, lepenie, trhanie, navliekanie, konštruovanie s rôznorodými komponentmi. Správne uchopili grafický nástroj a vyvíjali ním primeraný tlak na podložku (66 %). Viedli súvislé línie v rôznych smeroch, zachovávali požadovaný tvar, veľkosť a sklon grafického prvku. Ich výkony ale boli vymedzované aj nejednoznačnými motivačnými podnetmi, nedostatkom alebo nevhodnými učebnými pomôckami a neumožnením dokončiť činnosť.

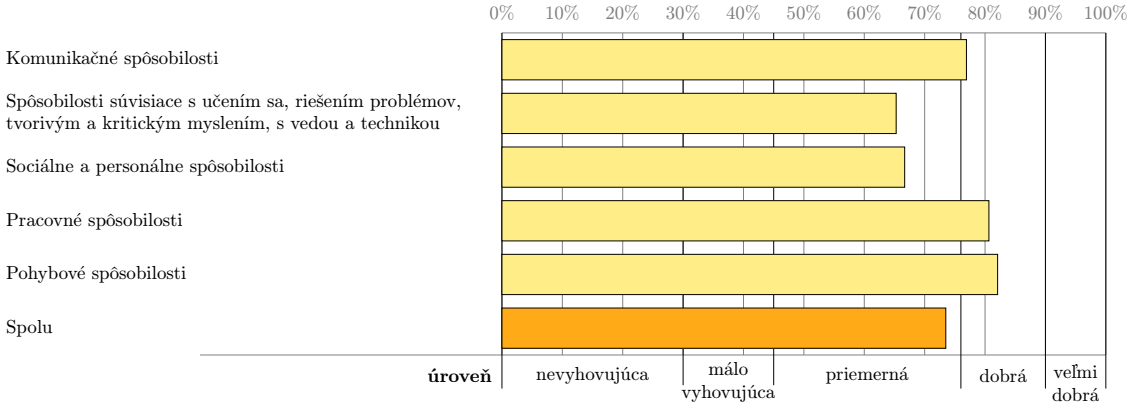
Deti reagovali na pokyny a telovýchovnú terminológiu, napodobňovali pohybový vzor učiteľa, dodržiavali pravidlá pohybových a hudobno-pohybových hier. Zväčša sa bezproblémovo orientovali v konkrétnom prostredí a rôznymi spôsobmi sa adekvátne pohybovali. Zvládali základné polohy a postoje, ovládali techniku základných lokomočných pohybov (78 %) a manipulovania s náčiním. Pri uplatňovaní **pohybových spôsobilostí** učitelia nedbali najmä na správne držanie tela a techniku vykonania cvikov. Rozvoj vizuo-motoricko-koordinačných schopností detí z MRK a detí so ŠVVP učitelia vzhľadom na ich osobitosti podporovali fyzicky a časovo primerane náročnými činnosťami a telesnými cvičeniami.

Pretrvávajúcim zistením vyžadujúcim zlepšenie bolo *výrazné dominovanie učiteľov*, ktorí uplatňovali slovné, prevažne monologické metódy, neustúpili z postupov navrhnutého riešenia a zadávali úlohy zamerané len na konvergentné myslenie, alebo nežiaduco zasahovali do kreatívnej sebarealizácie detí. Nedôsledne uskutočnené postupy a úkony alebo nezvládnutie edukačných výkonov deťmi boli dôsledkom uplatňovaných málo účinných spôsobov a metód vzhľadom na ich didaktickú funkčnosť vrátane slabej motivácie a monitorovania ich konania, a tiež podcenenia metodických odporúčaní.

Na veľmi dobrej úrovni bolo učenie sa detí v **23**, na dobrej v **52**, na priemernej úrovni v **71** školách. Na málo vyhovujúcej úrovni bolo v **12** a na nevyhovujúcej úrovni v **1** MŠ.

Učenie sa detí dosiahlo priemernú úroveň.

Graf 8 *Uplatňovanie spôsobilostí deťmi v MŠ*



1.2 Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Predpokladom úspešného spôsobu edukácie v MŠ je eliminovanie prekážok, ktoré nateraz z rôznych dôvodov neumožňujú v plnej miere uplatnenie práva každého dieťaťa navštevovať MŠ, vzdelávanie bez vyčleňovania a spoločné predprimárne vzdelávanie detí so ŠVVP a intaktných detí. Je potrebné zdôrazniť, že zákonní zástupcovia detí so ŠVVP veľmi nedôverujú MŠ, že sú schopné vytvoriť potrebné podmienky pre VaV ich detí aj vzhľadom na to, že školy samotné prejavujú nedostatočnú ochotu prijímať deti s hendikepom alebo deti z prostredia, ktoré neposkytuje dostatok podnetov na uspokojovanie potrieb súvisiacich s ich primeranou výchovou.

Riaditelia **13** MŠ prijali všetkých **20** detí so ŠVVP, ktorých zákonní zástupcovia podali žiadosť o prijatie, prevažne na celodennú VaV. Zaradili **10** detí so **ZZ** a **10** detí zo **SZP**, ktoré mali odloženú povinnú školskú dochádzku a pochádzali z MRK, do bežných tried spolu s ostatnými deťmi. Zacielenie ich predprimárneho vzdelávania prezentovali v ŠkVP. Učitelia v spolupráci s odborníkmi poradenských zariadení zadefinovali pre väčšinu z nich vzhľadom na ich vzdelávacie osobitosti konkrétne edukačné postupy v individuálnom vzdelávacom alebo rozvojovom programe. Neoddeliteľnou podmienkou zaškolenia detí so ŠVVP bola pozvoľne nadobúdaná dôvera zákonných zástupcov, najmä detí zo SZP, v inštitucionálnu edukáciu ich detí s následnou úzkou spoluprácou v záujme ich osobnostného progresu, kompenzácie a korekcie ZZ a zapájania sa do komunitných aktivít školy. Pre bezproblémový pohyb a orientáciu detí so ZZ v priestoroch školy a jej areálu je často nevyhnutné bezbariérové prostredie, ktoré absentovalo v 97 % hodnotených MŠ.

Pri VaV detí so ŠVVP je potrebné rešpektovanie ich individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, rozvojovej, výkonovej úrovne a momentálnych dispozícií, čo si učitelia nie vždy uvedomovali. Prístup učiteľov k tejto skupine detí si vyžaduje zlepšenie vzhľadom na to, že väčšine detí bolo odborníkmi poradenských zariadení odporúčané modifikované vzdelávanie s uplatnením špecifických foriem a metód ich VaV. Očakávanou integrálnou súčasťou edukácie detí so ŠVVP je profesionálna súčinnosť asistentov učiteľa a odborných zamestnancov, ktorých vzhľadom na výchovno-vzdelávacie potreby detí so ŠVVP bolo neuspokojivo málo (2 asistenti učiteľa, 2 školskí špeciálni pedagógovia), čo v ojedinelých prípadoch riaditelia nahrádzali zvýšeným počtom učiteľov alebo účasťou zákonného zástupcu na VaV. Netradičný postoj zaujali zákonní zástupcovia 2 detí so ZZ, ktorí odmietli navrhnutý spôsob ich vzdelávania s prítomnosťou asistenta učiteľa. Personálne zabezpečenie asistentmi učiteľa a odbornými zamestnancami nie je možné v súčasnosti vzhľadom na malý počet vzdelávaných detí so ŠVVP úplne objektívne zhodnotiť, ale samozrejme, že v budúcnosti a po zavedení povinného predprimárneho vzdelávania je potrebné rátať s prudkým nárastom požiadaviek na podporný personál.

Učitelia pozitívne vnímali skúsenosti s VaV detí so ŠVVP. Priznali, že nemali vždy dostatok informácií o metódach a spôsoboch ich vzdelávania, čo niektorých inšpirovalo k následnému vzdelávaniu sa. Prezentovali pokroky detí so ŠVVP v interpersonálnych vzťahoch, v komunikácii, v motorike, v sluchovom a zrakovom vnímaní, v porozumení slovných pokynov, v samostatnosti. Konštatovali, že pre deti so ZZ nebolo potrebné výrazne diferencovať úlohy od úloh, ktoré boli zadávané intaktným deťom. Deťom zo SZP taktne napomáhali pri nadobúdaní a uplatňovaní vhodných spoločenských konvencií vrátane akceptovania pokynov dospelého, sebaobslužných a hygienických návykov, kultúrnej praxe stolovania a pri eliminovaní komunikačnej bariéry systémom objekt – obraz – slovo/pojem. Úroveň vzdelávacích výsledkov detí zo SZP sporadicky ovplyvňovala ich nepravidelná dochádzka, čo zákonní zástupcovia ospravedlňovali najmä ich častou chorobnosťou. Učitelia vcelku úspešne prispeli k pravidelnosti dochádzky detí do MŠ najmä argumentačnou osvetou.

V tomto kontexte, ale najmä v súvislosti s očakávaným zavedením povinného predprimárneho vzdelávania už v najbližšej budúcnosti bude nevyhnutná intenzívna príprava všetkých MŠ na fakt, že doterajšia štruktúra detí z hľadiska ich vzdelávacích potrieb sa stane výrazne rôznorodejšou, než tomu bolo doposiaľ, čo si vyžaduje operatívne uskutočnenie adekvátnych opatrení.

1.3 Stav plnenia Národného akčného plánu v prevencii obezity na roky 2015 – 2025 – stav podpory zdravého prostredia v materských školách ako prevencie obezity

Materské školy mali prevažne v ŠkVP alebo príslušnej dokumentácii zapracované úlohy a aktivity vyplývajúce z Národného akčného plánu v prevencii obezity, ktoré aj následne realizovali. Zamerali **interné aktivity** na starostlivosť o ústnu hygienu, na tiflopedický, surdopedický, logopedický alebo ortopedický skríning, na zdravú výživu, na podporovanie rozvíjania pohybových schopností detí a prevencie obezity aj športovými aktivitami v prírode. **Dennými poriadkami** jednotlivých tried s pevne stanoveným časom činností súvisiacich so životosprávou vytvárali predpoklad rôznorodého pohybového realizovania sa detí vrátane uskutočňovania sezónnych pohybových aktivít. Preferovali *program* Školské ovocie, *tematický týždeň* Svetový deň zdravia a *kampaň* Odstráň obezitu.

Pedagogickí zamestnanci pri realizovaní činností súvisiacich s Národným akčným plánom v prevencii obezity **spolupracovali** so zákonnými zástupcami, s učiteľmi iných škôl a ojedinele s ich odbornými garantmi. V uvedenej oblasti nadobúdali **skúsenosti** sebavzdelávaním, interným vzdelávaním v rámci poradných orgánov riaditeľa a sporadicky kontinuálnym vzdelávaním. Napomáhali deťom so zamestnancami zariadení školského stravovania k nadobúdaniu správnych **stravovacích návykov** a spoločenského bontónu pri stolovaní. Umožnili deťom *voľný prístup k nápojom* (96 %) v triedach i na školskom dvore. Najčastejšie im bola poskytovaná čistá voda.

Zariadenia školského stravovania zabezpečovali adekvátnu stravu deťom, ktorým bola diagnostikovaná intolerancia na lepok, mliečny cukor a vaječný bielok. **Školská jedáleň** bola zriadená v 74 % MŠ a **výdajná školská jedáleň** v 26 %. V 7 školách, ktoré mali elokované pracovisko, mali obidve zariadenia školského stravovania. Deťom 4 MŠ bola dovážaná celodenná strava so súhlasom príslušného regionálneho úradu verejného zdravotníctva.

Učitelia na rozvíjanie **pohybových spôsobilostí** detí využívali vlastnú telocvičňu MŠ (19 %), telocvičňu inej školy (22 %), adekvátne prispôsobený školský areál (82 %) a okolité prírodné prostredie (97 %) alebo obecné športoviská (78 %). Uskutočňovali *zdravotné cvičenie* a *pobyt vonku* zväčša 1-krát denne, *vzdelávaciu aktivitu s telovýchovným zameraním* 1-krát v mesiaci (70 %) a vzhľadom na vekovú kategóriu detí v primeranom časovom rozpätí, akceptovali najmä výkonovú úroveň detí. Uprednostňovali frontálnu formu s individuálnym prístupom s podporovaním uplatnenia cvikov na správne držanie tela.

Deti primerane preukázali všeobecne zaužívané kultúrno-spoločenské pravidlá súvisiace so sebaobsluhou včítane kultúrnej praxe stolovania a osobnej hygieny (89 %). Ojedinele, najmä vekovo mladšie deti, vyžadovali pomoc pri obliekaní a obúvaní. Vyjadrovali svoje názory a prezentovali skúsenosti súvisiace so zdravým životným štýlom a ochranou prostredia (70 %). Aktívne sa zapájali do rôznorodých pohybových činností v rôznom prostredí, v teplotne priaznivých i chladnejších mesiacoch. Deti adekvátne reagovali na pokyny, signály, telovýchovnú terminológiu a pohybový vzor učiteľa. Ojedinele dostatočne a správne nezrealizovali požadovaný pohyb, úkon a nesplnili úlohu, často z dôvodu neadekvátneho konania a požiadaviek učiteľov. Ak mali vytvorený priestor, hodnotili vlastné alebo spoluhráčove výkony.

Je možné konštatovať, že stav v oblasti formovania zdravých životných návykov detí v MŠ je vcelku uspokojivý.

1.4 Kontrola plnenia opatrení

Následné inšpekcie boli vykonané v **71** MŠ. Hodnotených bolo **56** štátnych, **8** súkromných a **7** cirkevných škôl. S vyučovacím jazykom slovenským bolo **61** škôl, s vyučovacím jazykom maďarským **5**, slovenským a maďarským **4** a **1** MŠ bola bilingválna s vyučovacím jazykom

slovenským a anglickým. Na odstránenie zistených nedostatkov bolo uplatnených **628** opatrení, z toho **422** odporúčaní, **39** opatrení uložených ŠŠI a **167** opatrení prijali riaditelia kontrolovaných škôl.

Z celkového počtu prijatých a uložených opatrení sa z objektívnych dôvodov nedali hodnotiť 2 odporúčania a 10 opatrení, ktoré prijali školy.

Tabuľka 1 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**628**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	422		167		39	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	320	76,2 %	143	91,1 %	38	97,4 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	2		10		0	

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- v *ŠkVP* (neúplné spracovanie, nevypracovanie UO najmenej v rozsahu ustanoveným vzdelávacím štandardom ŠVP, ich absencia v ŠkVP, neprerokovanie v pedagogickej rade a v rade školy, nezverejnenie),
- v *riadení školy* (neúplné spracovanie ŠP, jeho neprerokovanie v pedagogickej rade, rade školy a nezverejnenie, nezabezpečenie predprimárneho vzdelávania príslušným počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triede s celodennou VaV, neurčenie týždenného rozsahu hodín priamej výchovno-vzdelávacej činnosti PZ, neakceptovanie stanoveného týždenného rozsahu hodín priamej výchovno-vzdelávacej činnosti PZ, nevymenovanie zástupcu riaditeľa pre MŠ v ZŠ s MŠ, v spojenej škole),
- v *podmienkach VaV* (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 **upozornila** 27 zriaďovateľov a príslušný regionálny úrad verejného zdravotníctva na nedostatky, riešenie ktorých je v ich kompetencii.

Akceptovanie 76 % odporúčaní pozitívne ovplyvnilo pedagogické riadenie, ako aj vyučovanie učiteľov s aplikovaním efektívnych výučbových postupov.

Neakceptovaním 24 % odporúčaní vedúci pedagogickí zamestnanci neposkytli učiteľom spätnú väzbu týkajúcu sa kvality ich vyučovania a učenia sa detí s dôrazom na postupné celostné rozvíjanie základov kľúčových kompetencií detí a na rešpektovanie ich výchovno-vzdelávacích potrieb.

Splnenie 97,4 % opatrení uložených ŠŠI a 91,1 % prijatých kontrolovanými subjektmi malo efektívny dosah na kvalitu spracovania ŠkVP a ŠP. Adekvátne uplatňovanie kompetencií riaditeľmi skvalitnilo pedagogické riadenie vrátane rozhodovania o prijatí detí do MŠ.

Nesplnenie 8 % opatrení pretrvávaním pôsobenia nekvalifikovaných učiteľov a vedúcich PZ, ktorí nespĺňali podmienky pre riadiacu funkciu malo vplyv na efektivitu riadenia školy a výchovno-vzdelávacej činnosti. Prijatím vyššieho možného počtu detí boli obmedzené podmienky pre zaistenie ich BOZ pri VaV. Negatívny dosah na rozhodovanie riaditeľov malo neurčenie ostatných podmienok prijímania detí do MŠ.

2. Základné školy

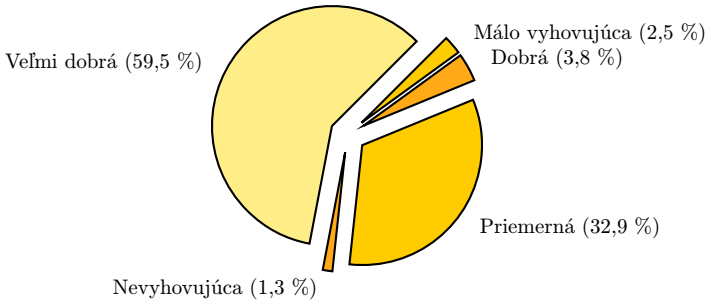
2.1 Stav a úroveň pedagogického riadenia, procesu a podmienok výchovy a vzdelávania

Stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok VaV boli sledované v **79** ZŠ, z nich bolo **74** štátnych, **4** cirkevné a **1** súkromná škola. Vyučovací jazyk slovenský malo 69 a vyučovací jazyk maďarský 10 škôl. Zriadené ročníky iba na prvom stupni malo 23 subjektov a 56 bolo plnoorganizovaných. V školách evidovali **18 489** žiakov, z nich **190** v nultom ročníku, **8 967** v triedach primárneho vzdelávania a **9 332** v triedach nižšieho stredného vzdelávania. Skupinu žiakov so ŠVVP (3 247) tvorilo 1 857 žiakov so ZZ, 1 096 žiakov zo SZP a 334 nadaných žiakov. V 28 školách evidovali 2 196 žiakov z MRK.

V **ŠkVP** boli obsiahnuté osobitosti primárneho a nižšieho stredného vzdelávania, vecne spracované informácie o škole, o výchovno-vzdelávacej stratégii, o organizácii a zabezpečení VaV. Ich vyhotovenie až v 34 % subjektov však nezodpovedalo požiadavkám stanoveným školským zákonom, vykazovali nedostatky, ktoré znižovali ich kvalitu. Vedúci PZ ojedinele nepredložili ŠkVP na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy, čím neumožnili členom poradných orgánov vyjadriť pripomienky alebo predložiť inovatívne návrhy.

V **47** školách boli ŠkVP vypracované na veľmi dobrej úrovni, v **3** na dobrej, v **26** na priemernej úrovni. Málo vyhovujúcu úroveň mali programy vyhotovené v **2** a nevyhovujúcu v **1** ZŠ.

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



Vyhotovenie ŠkVP v 39 % škôl neumožňovalo v plnom rozsahu a kvalitne realizovať VaV v súlade s princípmi a cieľmi školského zákona.

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

Vyhotovené **učebné plány** pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie prevažne rešpektovali RUP a ich príslušné poznámky. Na oboch stupňoch vzdelávania boli disponibilnými hodinami posilnené najmä vyučovacie predmety zo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, predmet MAT alebo boli zavedené nové predmety zamerané na implementáciu obsahu prierezových tém. Pri modifikácii UP sa zohľadňoval prevažne aktuálny stav personálnych a priestorových

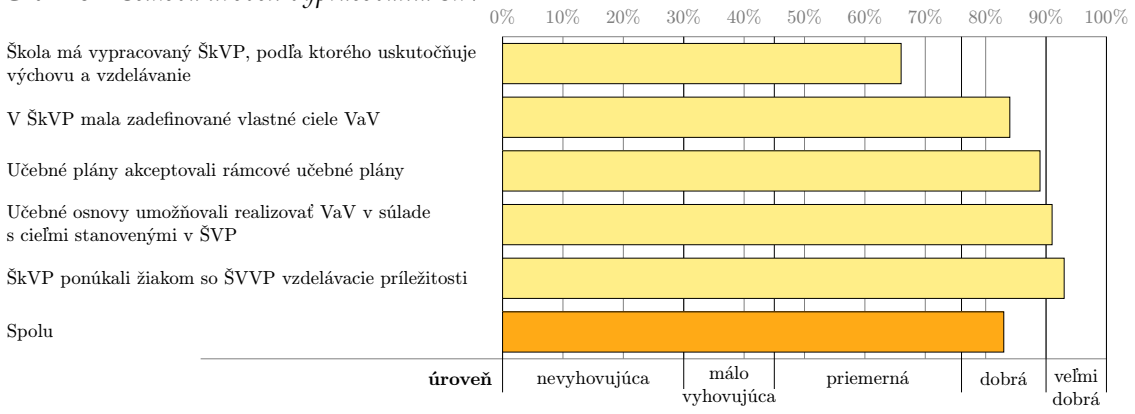
podmienok škôl, menej výchovno-vzdelávacie ciele deklarované v ŠkVP. V 22 % subjektov neboli UP dôsledne vypracované. Zistené nedostatky sa týkali nedodržania stanovenej hodinovej dotácie jednotlivých predmetov i celkového týždenného počtu vyučovacích hodín; nevypracovania vlastných poznámok k organizácii edukácie; nerešpektovania poznámok k UP v súvislosti s delením žiakov na skupiny vo vyučovaní niektorých predmetov.

Súčasťou ŠkVP boli **učebné osnovy** vyučovacích predmetov pre nultý ročník, primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie rozpracované najmenej v rozsahu stanovenom príslušnými vzdelávacími štandardmi. V 9 % škôl nemali UO rozpracované na jednotlivé ročníky alebo v nich neboli dodržané príslušné inovované vzdelávacie štandardy.

ŠkVP obsahovali spôsob realizácie a stručnú charakteristiku **prierezových tém**. Ich ciele boli zapracované do obsahovo blízkych vyučovacích predmetov. V **8** % škôl absentovala realizácia niektorej z prierezových tém alebo bol spôsob ich začlenenia do obsahu jednotlivých predmetov formálny, nevytváral predpoklad na plnenie ich špecifických cieľov. Ako samostatné predmety sa ojedinele vyučovali *environmentálna výchova*, *regionálna výchova a ľudová kultúra* či *dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke*. Aktuálna verzia **NŠFG** bola zväčša implementovaná do príslušných ŠkVP alebo rozpracovaná v samostatnej prílohe. Celkové a čiastkové kompetencie boli zapracované do UO vybraných vyučovacích predmetov. Na podporu rozvíjania zručností žiakov v oblasti finančného vzdelávania sa využívali dostupné učebné pomôcky, online aplikácie, webové portály.

Vo vzťahu k špecifickým potrebám žiakov so ŠVVP deklarovali subjekty v školských programoch úpravy podmienok ich VaV. Žiakom poskytovali edukáciu v nultom ročníku, v špeciálnych triedach alebo formou školskej integrácie v bežných triedach prostredníctvom IVP. Pri zohľadňovaní ich individuálnych potrieb ponúkali uplatňovanie rôznorodých metód a foriem, využívanie špeciálnych kompenzačných, rehabilitačných a didaktických pomôcok. Niekde realizovali pre žiakov pochádzajúcich zo SZP a z MRK celodenný výchovný systém s cieľom zabezpečiť ich systematickú prípravu na vyučovanie a rozvíjanie špecifických záujmov. V 7 % ZŠ nevenovali úprave podmienok VaV rizikových skupín žiakov výraznú pozornosť. Optimálnu úroveň špecifických podmienok VaV skupín žiakov so ZZ, zo SZP, z MRK mali zabezpečovať asistenti učiteľa a odborní PZ, ktorých počet bol však v školách oveľa nižší ako ich reálna potreba. Chýbali školskí špeciálni pedagógovia, asistenti učiteľa vrátane asistentov ovládajúcich rómsky jazyk, školskí logopédi, školskí psychológovia, sociálni a liečební pedagógovia (pozri Prílohy).

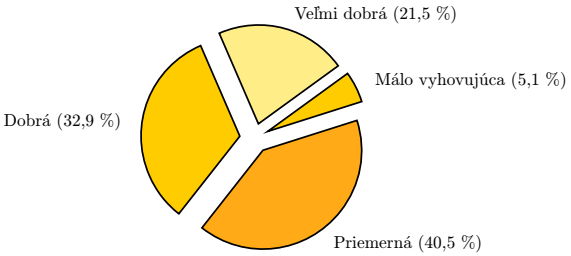
Graf 10 *Celková úroveň vypracovania ŠkVP*



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

V **17** ZŠ dosiahlo riadenie školy veľmi dobrú úroveň, v **26** dobrú a na priemernej úrovni bolo v **32** subjektoch. Málo vyhovujúcu úroveň dosiahlo v **4** školách.

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



Realizovaná stratégia **vnútorného systému kontroly a hodnotenia** vedúcimi PZ takmer v polovici škôl neumožňovala objektívne hodnotiť javy a procesy súvisiace s VaV. Kontrolná činnosť v 20 % subjektov bola zväčša zameraná na ekonomickú a pracovno-právnu oblasť, menej na oblasť pedagogickú. Sporadické bolo vykonávanie kontroly úrovne edukačného procesu s cieľom zlepšiť jeho kvalitu. Takmer tretina ZŠ nedodržiavala formy, postupy a kritériá stanovené vo vnútornom systéme kontroly a hodnotenia žiakov. Priebežne neinformovala zákonných zástupcov preukázateľným spôsobom o mimoriadnom zhoršení prospechu a správania sa žiaka. Vedúci PZ nevenovali pozornosť analyzovaniu výsledkov kontrolnej činnosti (65 % škôl), prijímaniu opatrení (62 % škôl) a kontrole ich plnenia (81 % škôl). Úrovňou výchovno-vzdelávacích výsledkov menej úspešných žiakov sa zaoberali zväčša len v rovine konštatovania, bez analyzovania príčin nepriaznivého stavu a prijímania konkrétnych účinných opatrení. Premyslene a transparentne vypracovaný vnútorný systém kontroly a hodnotenia PZ nemalo 13 % ZŠ. Chýbalo v ňom stanovenie kritérií na posúdenie kvality práce učiteľov so žiakmi so ŠVVP či z MRK, či ich postojov k rôznym vzdelávaným skupinám žiakov a stanovenie kritérií na posúdenie schopností spolupracovať s kolegami pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov menej úspešných žiakov.

Komplexné **sebahodnotenie** podľa vypracovaného plánu rozvoja kvality výchovno-vzdelávacieho procesu školy nerealizovali. V informačnom dotazníku zadanom ŠŠI považovali riaditelia ZŠ autoevalváciu za užitočný nástroj zvyšovania kvality práce školy, ale vlastnú stratégiu autoevalvácie vypracovanú nemali.

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

V plánoch kontinuálneho vzdelávania PZ prevládali školenia, ktoré korelovali s cieľmi stanovenými v ŠkVP. Boli zamerané na rozvíjanie digitálnej, čitateľskej a ojedinele finančnej gramotnosti, na zdokonaľovanie profesijných kompetencií učiteľov v oblasti uplatňovania aktivizujúcich a inovatívnych metód vo vyučovacom procese. Zistenia z priameho pozorovania edukácie však poukázali na skutočnosť, že pedagógovia neaplikovali vo vyučovaní získané vedomosti a zručnosti v uplatňovaní nových foriem a metodických postupov.

Úroveň pedagogického riadenia a kvalita riadiacich procesov významne ovplyvňovali aj klímu a kultúru škôl i poskytovanie poradenských služieb žiakom. K základným ukazovateľom posudzovania otvorenosti **klímy škôl** patrili vyjadrenia žiakov a PZ v dotazníkoch zadaných ŠŠI. Z analýzy odpovedí 1 309 pedagógov o kvalite utvorených vzťahoch vnútri pedagogických kolektívov, o vzťahoch medzi pedagógmi a riaditeľmi vyplynulo, že pedagogické kolektívy 89 % ZŠ sa vyznačovali súdržnosťou, vzájomnou dôverou, spoluprácou, ochotou plniť úlohy vyplývajúce z vízie školy. Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 11 % subjektov. Frustrácia pedagógov sa prejavovala pocitom vykonávania množstva nepotrebnej administratívnej práce, nedôverou, nebudovaním vzájomných vzťahov s kolegami, so žiakmi. Z odpovedí 2 168 žiakov 6. – 7. ročníka na otázky v dotazníkoch vyplynulo, že v 78 % škôl oslaboval vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania najmä málo ústretový vzájomný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi. Vyučovacie hodiny sa vyznačovali ojedinelým poskytovaním príležitostí na slobodné vyjadrovanie názorov, nedostatočným vedením žiakov k aktívnej diskusii a k prevzatiu zodpovednosti za svoje konanie i správanie. V 69 % ZŠ neviedli učitelia žiakov k hľadaniu vlastného efektívneho spôsobu učenia sa, v malej miere zohľadňovali osobitosti jednotlivcov, ich potreby, záujmy. Vyučujúci len v malej miere prejavovali záujem dozvedieť sa, čomu sa žiaci vo svojom voľnom čase venujú, čo ich baví.

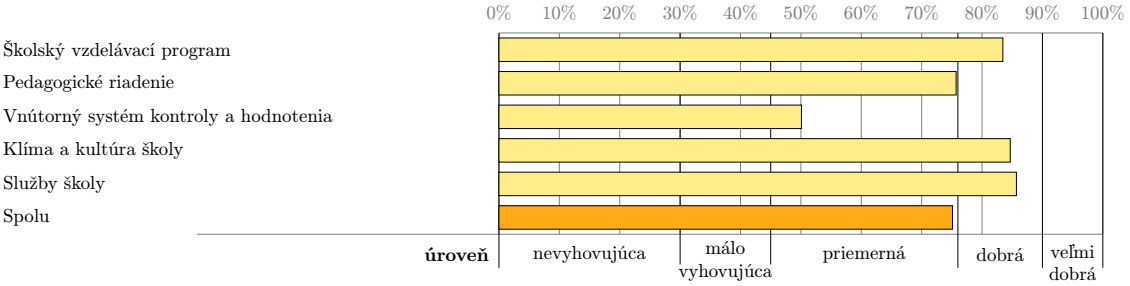
Výchovné poradenstvo v neplnoorganizovaných školách zabezpečovali zväčša riaditelia škôl, v **56** plnoorganizovaných ZŠ ho vykonávali PZ. V rámci systému výchovného poradenstva a prevencie v školách pôsobili koordinátori prevencie, na plný alebo čiastočný úväzok školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, školskí psychológovia, ktorých počet nezohľadňoval potreby najmä tých ZŠ, ktoré vzdelávali žiakov so ZZ, zo SZP a z MRK. Poskytovaný odborný servis takmer v 20 % subjektov nebol strategicky zameraný na riešenie vzdelávacích ťažkostí jednotlivcov so zreteľom na ich podporu a odstraňovanie neúspechov vo vzdelávaní, ale len operatívne riešil vzniknuté situácie. Výchovní poradcovia takmer v 23 % plnoorganizovaných škôl nemali vypracovanú ani samostatnú stratégiu kariérového poradenstva. Diagnostika profesionálnej orientácie žiakov 9. ročníka, ktorí si neboli svojím výberom školy istí, bola realizovaná odbornými zamestnancami CPPPaP často hromadným spôsobom v priestoroch škôl.

K indikátorom posudzovania **kultúry škôl** prináležalo tiež hodnotenie spektra ponúkaných aktivít preventívnych programov i realizácia projektov. Narastajúce problémy s disciplínou žiakov (*zvyšujúca sa agresivita, počet prípadov skrytého šikanovania a zvýšený počet riešenia dôsledkov komunikácie žiakov prostredníctvom sociálnych sietí*) boli na mnohých školách signálom na realizáciu preventívnych programov a niekde aj zapojenia sa do inkluzívnych projektov. Subjekty umožňovali žiakom zmysluplne tráviť voľný čas, rozvíjať talent a schopnosti v rámci rozmanitých vedomostných súťaží, olympiád, aktivít, mimoškolskej činnosti v záujmových útvaroch.

Súbory dokumentov týkajúce sa riadenia a procesov VaV mali vypracované a prerokované v pedagogickej rade a v rade školy takmer všetky subjekty. **Výkon štátnej správy v prvom stupni** v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej i v cirkevnej škole sa realizovali prevažne v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi. V 15 % subjektov riaditelia škôl príslušné rozhodnutia buď nevydali, alebo ich vydali bez zákonom stanovených náležitostí. Pedagogická dokumentácia bola prevažne vedená na predpísaných tlačivách vydaných ministerstvom školstva trvalým spôsobom, ojedinele sa evidovali a spracovávali triedne knihy v elektronickej forme. Zistené formálne nedostatky boli riaditeľmi odstránené v čase realizácie inšpekčného výkonu.

Riadenie školy dosiahlo celkovo v školách priemernú úroveň.

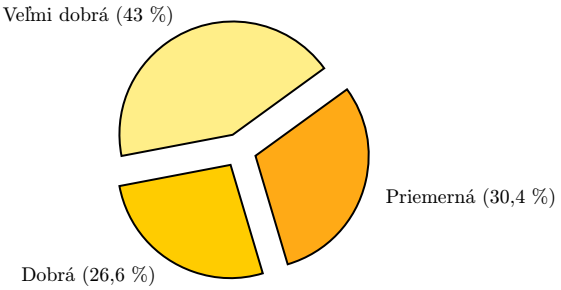
Graf 12 *Riadenie školy*



Kontrolované školy v súlade so zámermi stanovenými v ŠkVP vytvárali prevažne vhodné **personálne, priestorové, materiálno-technické podmienky** a **podmienky na zaistenie BOZ** žiakov v školskom prostredí.

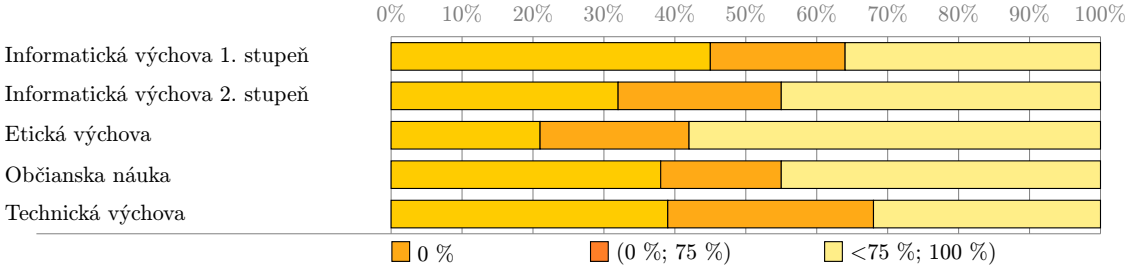
Na veľmi dobrej úrovni boli podmienky výchovy a vzdelávania v **34** subjektoch, dobrú úroveň dosiahli v **21** školách, v **24** boli na priemernej úrovni.

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



Vedúci PZ prevažne spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie, okrem riaditeľov 4 ZŠ a zástupcu riaditeľa, ktorí neabsolvovali funkčné/funkčné inovačné vzdelávanie, 1. atestáciu alebo neabsolvovali vzdelávací program v požadovanom študijnom odbore. **Odbornosť vyučovania** bola v školách celkovo zaistená PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na **88** % (*v nultom ročníku na 92,4 %, v špeciálnych triedach na 89,6 %, v primárnom vzdelávaní na 90,8 %, v nižšom strednom vzdelávaní na 85 %*). V školách s vyšším počtom vzdelávaných žiakov zo SZP a z MRK pôsobili aj PZ, ktorí nezískali vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, alebo ho získali v inom ako požadovanom odbore štúdia. Ojedinele bola odbornosť vyučovania zabezpečená len na 3,3 % alebo v bežných triedach druhého stupňa na 43,2 %, z dôvodu zvýšenej fluktuácie PZ. V špeciálnych triedach bola odbornosť vyučovania nízka najmä v predmetoch ETV – 25 % a TECH – 11 %. V bežných triedach ZŠ v primárnom vzdelávaní boli neodborne odučené hodiny predmetu INF (45,3 %) a až v 35 ZŠ bol predmet INF vyučovaný v plnom rozsahu neodborne. V nižšom strednom vzdelávaní boli neodborne odučené hodiny predmetu INF (54,6 %), THD (50 %), ETV (60,5 %) a OBN (52,4 %). Odbornosť vyučovania predmetu INF bola v 18 školách a v 22 predmetu THD 0 %. Nezabezpečenie odborného vzdelávania oslabovalo rozvíjanie potrebných digitálnych zručností a rovnako získavanie pracovných návykov či manuálnych zručností žiakov, čo malo negatívny dosah aj na profesionálnu orientáciu žiakov, na rozvinutie ich osobnostných predpokladov (schopností, záujmov). Na druhom stupni ZŠ bolo v 21 subjektoch tiež zistené vyučovanie predmetu OBN a v 9 školách predmetu ETV v plnom rozsahu neodborne. Neodborné vyučovanie týchto predmetov obmedzovalo komplexné rozvíjanie občianskych kompetencií žiakov, poznávanie demokratických hodnôt, formovanie pozitívnych medziľudských vzťahov.

Graf 14 *Zabezpečenie odbornosti vyučovania v predmetoch INF, ETV, OBN a TECH*



Vo vzťahu k počtu žiakov a k realizácii cieľov ŠkVP nemalo 30 % škôl celkovo primerane vybudované **vnútorné** i **vonkajšie priestory**. Zriaďovatelia realizovali rekonštrukcie interiérov a exteriérov škôl, no napriek uskutočneným stavebným úpravám, nemalo 63 % z nich vybudované bezbariérové priestory s ohľadom na vzdelávanú skupinu žiakov so ZZ. Zrealizované úpravy v 37 % subjektov sa týkali vybudovania vstupných priestorov, nájazdovej rampy, výťahov, sociálnych zariadení, vstupov do učebne a telocvične. Nezabezpečenie adekvátnych podmienok na realizáciu edukácie zriadením multimediálnych učební a odborných učební pre predmety FYZ, CHEM, BIO oslabovalo formovanie pozitívnych postojov žiakov k prírodovedným predmetom, rozvíjanie ich praktických zručností a rozvíjanie prírodovednej gramotnosti pomocou objavovania, bádania či experimentovania. Ojedinele boli odborné učebne v havarijnom stave alebo sa kmeňové učebne, ktoré navštevovali len žiaci z MRK, nachádzali v nevyhovujúcich pivničných priestoroch, alebo výstavba modulovej školy neodstránila nedostatok priestorových kapacít a vyučovanie sa z dôvodu vysokého počtu rómskych žiakov realizovalo v dvoch zmenách.

Školy, ktoré nemali vybudovanú vlastnú telocvičňu, realizovali vyučovanie TSV v náhradných, ale nezariadených priestoroch, prípadne si telocvičňu a telovýchovné priestory prenajímali alebo využívali priestory nespĺňajúce normatívom stanovené požiadavky na výučbu predmetu.

Ciele a obsah vzdelávacej oblasti Človek a svet práce plnili komplexne tie subjekty, ktoré mali štandardné vybavenie školských dielní, pozemkov, cvičných kuchyniek a učebne na špecifickú prípravu dievčat. Nevybudovanie týchto priestorov sa prejavilo oslabením rozvíjania potrebných pracovných zručností a návykov žiakov.

Stravovanie bolo zabezpečené vo väčšine ZŠ, len v jednej vydávali žiakom suchý obed.

Školy prevažne disponovali potrebným množstvom učebníc, vrátane učebníc cudzieho jazyka, funkčných učebných a kompenzačných pomôcok, didaktickou technikou. V 12 % subjektov absentovalo vybavenie niektorých učebných priestorov štandardnými pomôckami, niekde chýbali pomôcky na realizovanie experimentov a praktických ukážok, čo obmedzovalo aktívne poznávanie a osvojovanie potrebných manuálnych zručností žiakov.

Školské poriadky, ktoré upravovali základné pravidlá vnútorného režimu, boli vypracované a prerokované v rade školy a v pedagogickej rade. Obsahovo komplexne spracované neboli ŠP v takmer pätine subjektov. Prevažne v nich chýbalo ucelené zapracovanie práv a povinností žiakov, zákonných zástupcov alebo nevymedzovali opatrenia proti šíreniu legálnych a nelegálnych drog, neupravovali podmienky na zaistenie ochrany žiakov pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním.

Konštituovanie **ŽŠR** nepodporovala takmer polovica ZŠ. Činnosť ustanovených žiackych rád bola zväčša formálna, ojedinele zameraná na formovanie záujmov, potrieb a práv žiakov. Aktívnu spoluprácu s koordinátorom prevencie pri riešení problémov súvisiacich so šikanovaním potvrdila v dotazníku zadanom ŠŠI necelá polovica členov ŽŠR. Koordinátori prevencie vykonávali svoju činnosť málo transparentne a väčšina žiakov nevedela, na koho sa v prípade osobných problémov môže obrátiť. K menej pozitívnym zisteniam v tejto oblasti prináleží tiež skutočnosť, že ani viac ako štvrtina členov ŽŠR nevedela, kto je koordinátor prevencie v škole a štvrtina sa vyjadrila, že s ním vôbec nespolupracuje.

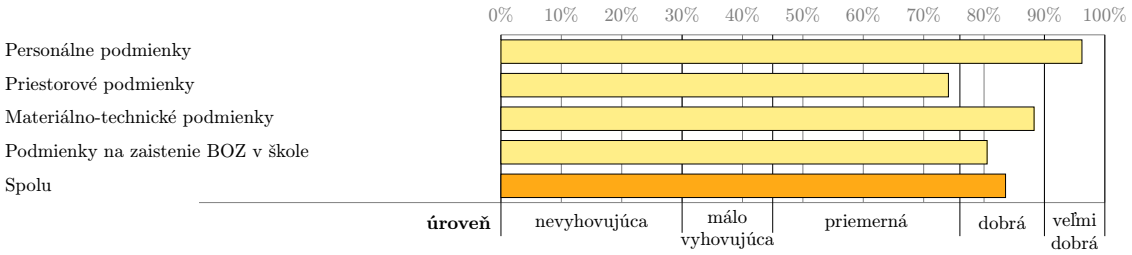
Zo zistení z dotazníka zadaného žiakom vyplynulo, že šikanovanie bolo takmer vo všetkých kontrolovaných školách prítomné. Obeťou šikanovania bolo viackrát 16,9 % žiakov. S otázkou BOZ žiakov úzko súviseli aj inšpekcie vykonané ŠŠI na základe podnetu v 5 ZŠ. Ich predmetom bolo zistiť stav v oblasti dodržiavania zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a ponižovania žiakov i účinnosti opatrení, ktorými školy zabezpečili ich ochranu voči sociálno-patologickým prejavom správania sa spolužiakov. Školskí inšpektori konštatovali, že zodpovední vedúci PZ nevykonávali systematickým spôsobom také preventívne, intervenčné a kompenzačné aktivity, ktoré by znižovali riziko vzniku šikanovania, viedli by k objektívnemu prešetreniu vzniknutých negatívnych udalostí a prispeli k ozdraveniu vzťahov medzi žiakmi.

Organizácia vyučovania v 23 % subjektov nie vždy spĺňala základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov. Výraznejšie nedostatky sa prejavili nedodržaním dĺžky prestávok, stanoveného počtu hodín vyučovaných v jednom slede; prekročením najvyššieho povoleného počtu žiakov v 1. ročníku; nedelením žiakov na skupiny chlapcov a dievčat v predmete TSV na druhom stupni. V 4 ZŠ pri zriaďovaní paralelných tried v jednotlivých ročníkoch neprihliadali na pomerné zastúpenie intaktných žiakov a žiakov z MRK. Takáto organizácia vyučovania vykazovala znaky segregácie, neboli vytvorené primerané podmienky VaV, ktoré by slúžili najlepšiemu záujmu žiakov.

Výlety, exkurzie a vychádzky boli prevažne realizované v súlade s vypracovanými smernicami o ich organizovaní, s informovaným súhlasom zákonného zástupcu žiaka a žiaci boli preukázateľne poučení o **bezpečnosti a ochrane svojho zdravia**.

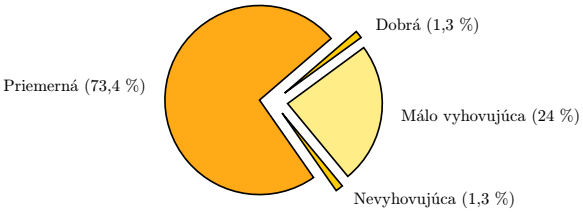
Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách na dobrej úrovni.

Graf 15 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Úroveň a stav rozvíjania **kľúčových kompetencií**, vytváranie predpokladov na ich zabezpečenie sa posudzovali priamym pozorovaním na vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia*, *Matematika a práca s informáciami*, *Človek a príroda*, *Človek a spoločnosť*, *Človek a hodnoty*, *Človek a svet práce*, *Umenie a kultúra*, *Zdravie a pohyb*.

Graf 16 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti priebeh výchovy a vzdelávania*



Celkovo bolo vykonaných **4 379** priamych pozorovaní, z nich **55** v nultom ročníku, **2 019** v ročníkoch primárneho vzdelávania, **2 181** v ročníkoch nižšieho stredného vzdelávania a **124** v špeciálnych triedach.

Výchovno-vzdelávací proces dosiahol v **1** subjekte dobrú úroveň, v **58** priemernú, v **19** málo vyhovujúcu a v **1** nevyhovujúcu úroveň.

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

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** bolo podporované predovšetkým zadávaním úloh len na zapamätanie a pochopenie učiva. Viacero žiakov dokázalo vyriešiť zadané jednoduché úlohy, slovne, ukázaním na správnu odpoveď, prípadne jej nakreslením. Pri praktických činnostiach,

ktoré si vyžadovali kombináciu jemnej motoriky a koordinácie, mali takmer všetci výrazné problémy a ešte menej úspešní boli pri riešení úloh na aplikáciu alebo ojedinele zadávaných úloh vyžadujúcich analytické myslenie. Nemali príležitosť komentovať svoje postupy pri činnosti, nevedeli robiť samostatné rozhodnutia. Vyžadovali si individuálny prístup učiteľa, asistenta učiteľa, ktorého prítomnosť bola na hodinách zriedkavá, zväčša absentovala. Ústne vyjadrenia jednotlivcov o posúdení výsledku svojej manuálnej činnosti alebo práce spolužiakov boli strohé, málo výpovedné.

I napriek vytvoreným podmienkam pre rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** neprejavovali iniciatívu, iba ojedinele dokázali pracovať sústredene, zodpovedne a samostatne. Chyby, na ktoré boli upozorňovaní, však často a v krátkom časovom odstupe opätovne urobili.

Výrazne nízka úroveň vyjadrovania a nerozvinutá slovná zásoba negatívne ovplyvňovali aj rozvoj ich **občianskych i sociálnych kompetencií.** Na podnecovanie k prezentovaniu vlastných názorov a postojov reagovali len ojedinele, vyslovovali jednoduché myšlienky, ktoré museli učitelia korigovať, aby sa stali zrozumiteľnými. I napriek skutočnosti, že sa vyučujúci svojím priateľským prístupom snažili vytvárať pozitívnu sociálnu klímu v triedach, boli viacerí žiaci mlkvi a požadované činnosti vykonávali bez známok radosti či spontánnosti. Pri dlhšej monotónnej činnosti sa začali správať hlučne, začali vykrikovať. Často dominantné postavenie pedagóga, nedodržiavanie overených didaktických a metodických postupov spôsobovalo únavu žiakov a následne nezáujem o učenie. Absentovalo využívanie variability hrových činností, zaradenie oddychovej fázy v učení. Nedôsledné uplatňovanie zásady názornosti sa prejavilo deficitom využívania podnecujúcich názorných pomôcok na podporu rozvíjania predstavivosti.

Učenie sa žiakov v nultom ročníku bolo v 5 ZŠ na málo vyhovujúcej úrovni a v 3 na nevyhovujúcej úrovni.

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

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

Štátna školská inšpekcia sledovala v 10 školách (*8 s vyučovacím jazykom slovenským a 2 s vyučovacím jazykom maďarským*), ktoré mali zriadené v predchádzajúcich školských rokoch nulté ročníky pre žiakov zo SZP a z MRK, spôsob a úspešnosť ich edukácie v ročníkoch primárneho i nižšieho stredného vzdelávania. So vzdelávaním žiakov v nultom ročníku mali PZ viacročné skúsenosti (od 3 do 18 rokov). V školskom roku 2017/2018 zo 199 žiakov zo SZP, ktorí navštevovali nultý ročník, až **75** % pokračovalo v ďalšom vzdelávaní v triede prvého ročníka, ktorú tvorili výlučne žiaci zo SZP a z MRK. Len **20** % z nich sa vzdelávalo v bežných triedach spolu s majoritnou populáciou. Do nultého ročníka boli opätovne zaradení 3 žiaci, 4 boli preradení do špeciálnej školy, 7 preradení do špeciálnej triedy zriadenej v kmeňovej škole a o ďalšom vzdelávaní 7 žiakov nemali školy žiadne informácie. Rediagnostické vyšetrenia po ukončení nultého ročníka absolvovali zväčša iba jednotlivci s výraznými vzdelávacími alebo zdravotnými problémami. V dotazníku riaditelia škôl vyzdvihovali prínos edukácie v nultom ročníku pre žiakov zo SZP

a z MRK najmä v prekonaní strachu z cudzieho prostredia a v adaptácii na školské prostredie, v eliminovaní jazykovej bariéry, v zlepšení ich sociálnych a komunikačných zručností. Príčiny ich neúspešnosti videli len v žiakovi a v jeho rodinnom prostredí. Negatívnym zistením v 2 subjektoch bolo, že aj napriek tomu, že žiaci navštevovali MŠ a nultý ročník, v ďalšom vzdelávaní vykazovali výraznú neúspešnosť. Po absolvovaní nultého ročníka zväčša v prvom ročníku neprospeli a po jeho aj viacnásobnom opakovaní (*13 žiaci druhýkrát, 4 žiaci tretíkrát a 1 žiačka štvrtýkrát*) boli na základe odporúčania príslušného poradenského zariadenia preradení do ŠZŠ.

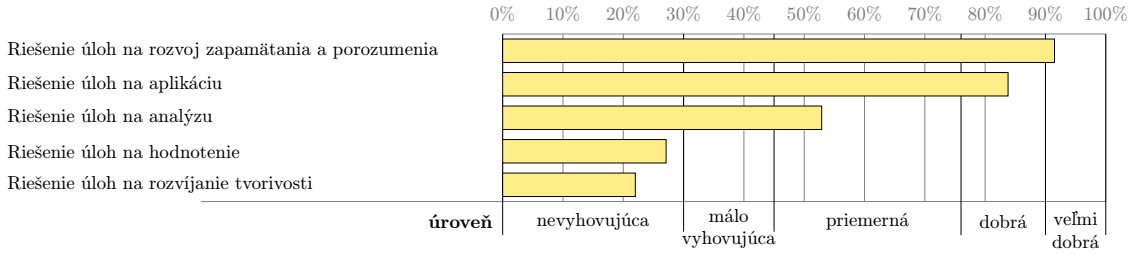
Priame pozorovanie v bežných triedach **primárneho** i **nižšieho stredného vzdelávania** bolo cielene zamerané na sledovanie procesov súvisiacich s učením sa žiakov a podporujúcich rozvíjanie kľúčových kompetencií, taktiež na mieru uplatňovania stratégií, spôsobov a foriem vedúcich k ich činnostnému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

Žiaci preukázali svoje spôsobilosti v ústnom a písomnom vyjadrovaní v navodených **komunikačných** situáciách na priemernej úrovni. Informácie prezentovali vcelku vecne, v logickom slede, kultivovane a spisovne správne. Slovnú zásobu mali veku primerane rozvinutú. Boli aktívni počas riadeného rozhovoru, vedeli tvoriť otázky a odpovede, ojedinele dokázali súvisle a jasne prezentovať výsledok zadávanej skupinovej práce. Časť žiakov sa vyjadrovala strohejšie, niekedy používali v odpovediach jednoslovné výrazy aj v súvislosti s uzatvorenými otázkami učiteľov. Miestami menej dôsledne alebo nepresne uplatňovali odborné terminologické pojmy vo vzťahu k učebnej téme. Iba na tretine hodín mali vytvorené príležitosti získavať, spracovať alebo vymieňať si informácie prostredníctvom IKT (36 %). Žiaci špeciálnych tried boli v komunikácii menej aktívni, úroveň ich prejavu nebola vždy zrozumiteľná. Zväčša potrebovali pomoc učiteľov či individuálnu pomoc asistenta učiteľa. Komunikačné problémy jednotlivcov súviseli najmä s ich mentálnou úrovňou alebo narušenou komunikačnou schopnosťou. Rečové prejavy rómskych žiakov boli strohé a často jednoslovné. Niektorí vyučujúci ich odpovede zväčša akceptovali, iní podporovali rozvíjanie ich aktívnej slovnej zásoby častejším zadávaním úloh na fixovanie pojmov alebo častým opakovaním základných pojmov. Na 82 % hodín vedeli žiaci pracovať v rovine vyhľadávania kľúčových slov a podstatných informácií k učebnej téme s čítaným alebo počutým súvislým i nesúvislým textom. Väčšina obsahu textu porozumela a na základe podnetných otázok učiteľa a uplatneného multisenzorického prístupu dokázala vyhľadať základné kľúčové informácie, vlastnými slovami vysvetliť hlavnú myšlienku. Len na 56 % z pozorovaných hodín žiaci čítali súvislý text po častiach, dokázali ho analyzovať, konfrontovať svoje poznatky so získanými informáciami či skúsenosťami. Na nižšom počte hodín vedeli text aj posudzovať a vyslovovať závery, hypotézy (32 %). Príležitosť k takýmto činnostiam nedostali na viac ako polovici zo sledovaných hodín.

K nízkej úrovni rozvíjania **poznávacích kompetencií** prispelo nedostatočné uplatňovanie takých metód a foriem vyučovania , ktoré by viedlo k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov a k rozvíjaniu ich tvorivosti a kritického myslenia. V nedostatočnej miere bola optimalizovaná učebná záťaž každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne i špecifické potreby a schopnosti či rôzne učebné štýly. Učitelia len minimálne diferencovali činnosti a zadania, neposkytovali možnosť slobodnej voľby pri výbere úloh. Na hodinách prevládalo riešenie úloh na zapamätanie a porozumenie (91,5 %). Žiaci dokázali odpovedať na základné otázky, identifikovali alebo vedeli čiastočne odlíšiť podstatné informácie od nepodstatných, definovali základné pojmy, vnímali motorické činnosti. Správne a prevažne samostatne riešili úlohy na porozumenie, dokázali reprodukovať zapamätané učivo, vysvetliť jeho obsah vlastnými slovami. Boli schopní porozumieť obsahu, ktorý im bol sprostredkovaný slovne, obrazom alebo symbolikou. Osvojené poznatky na verbálnej úrovni alebo písomne dokázali primerane a bez ťažkostí aplikovať a implementovať v reálnych i simulovaných situáciách na takmer 90 % pozorovaných hodín. Úlohy stimulujúce rozvoj vyšších myšlienkových procesov riešili žiaci len vo výrazne nízkej miere, aj to s nižšou úspešnosťou alebo s významnou pomocou učiteľa. Viacerí jednotlivci preukázali samostatnosť pri analýze informácií, pri odhaľovaní vzťahov medzi nimi ich triedením a hľadaním súvislostí.

Ojedinele potrebovali usmernenie a pomoc vyučujúcich. Najmä na hodinách predmetov GEG a DEJ absentovalo zadávanie analytických úloh. Prevaha frontálneho vyučovania bez nastoľovania problémov sa prejavila slabými zručnosťami žiakov aj pri riešení zložitejších zadaní na hodnotenie a tvorivosť. Na viac ako tretine hodín nemali príležitosť riešiť úlohy na analýzu. Vyhodnocovať osvojené poznatky, skúsenosti, informácie na základe kritérií, argumentovať, prispôsobovať závery zmeneným podmienkam prevažne vedeli len na hodinách SJL (62 %), VLA (51 %), PDA (42 %) v primárnom vzdelávaní a v nižšom strednom vzdelávaní na tretine hodín CHEM (35 %), MAT (31 %) a FYZ (31 %). Žiaci diskutovali o pozorovaných javoch, popisovali ich, odhaľovali podstatu a vyslovovali vlastné závery. Vyučujúci im umožnili pracovať spoločne a v skupinách riešiť zadania s rôznou náročnosťou. Úlohy na rozvíjanie tvorivosti na takmer 69 % hodín nezadávali. Možno konštatovať, že počet hodín, na ktorých dostali žiaci príležitosť riešiť úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov stúpajúcou náročnosťou zadávaných úloh klesal a rovnako klesal aj počet hodín, na ktorých dokázali žiaci takéto úlohy riešiť. V špeciálnych triedach bola učebná záťaž primeraná mentálnym i fyzickým schopnostiam jednotlivcov, avšak niektoré činnosti zadávané vo vyšších ročníkoch boli až príliš jednoduché. Žiaci pracovali prevažne so zadaniami na úrovni pochopenia a zapamätania. Aplikačné úlohy orientované na využiteľnosť osvojených vedomostí v praktickom živote riešili zväčša vo dvojiciach. Nie vždy mali dostatok času na premyslenie odpovede, pedagógovia nerešpektovali ich pomalšie pracovné tempo, v dôsledku čoho v závere vyučovania strácali záujem o učenie sa.

Graf 17 *Úroveň poznávacích kompetencií v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní*



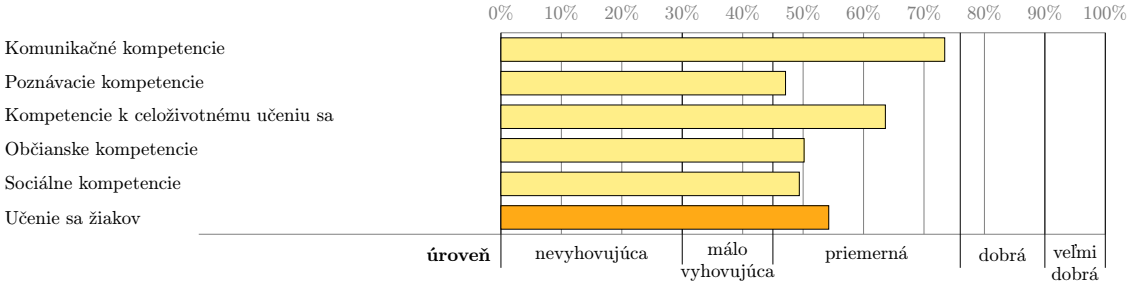
Obsahová náplň a zvolená motivácia i aktivizácia žiakov nie vždy viedli na pozorovaných vyučovacích hodinách k rozvíjaniu **kompetencií k celoživotnému učeniu sa**. Jednotlivci prevažne prejavovali zodpovednosť za splnenie zadaných úloh pri samostatnej a ojedinele realizovanej tímovej práci. Nedokázali však na viac ako polovici hodín predniesť nové riešenia a nápady. Zväčša si nedokázali uvedomiť chybu a identifikovať jej príčinu alebo nedostali príležitosť svoj nesprávny postup korigovať. Slabou stránkou edukácie sa javilo tiež nedostatočné vytváranie príležitostí na rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich zručností. Niektorí žiaci neochotne a veľmi stručne reflektovali svoj učebný výkon alebo priebeh a výsledky kooperatívnych foriem práce. Iní nedokázali svoje výkony reálne posúdiť najmä preto, že nepoznali kritériá hodnotenia, nemali skúsenosti s hodnotením alebo využívali len formy neverbálnej komunikácie. Iba na 36 % hodín vedeli úroveň svojho učenia sa na základe formatívneho hodnotenia primerane posúdiť, vyjadriť, čo sa naučili a čo zvládli. Pokrok v učení a výsledky spolužiakov alebo tímovej činnosti dokázali posúdiť len na 26 % hodín. Najmenej priestoru na sebahodnotenie, na hodnotenie výkonov spolužiakov, na rozvíjanie schopností argumentovania a zdôvodnenia dostali žiaci v primárnom vzdelávaní na hodinách INF (3,6 %) a PDA (28,4 %) a v nižšom strednom vzdelávaní na menej ako tretine hodín predmetov SJL, FYZ, OBN, BIO, DEJ.

K nedostatočne podporovaným kľúčovým kompetenciám v edukácii patrilo aj rozvíjanie **občianskych kompetencií.** Napriek snahe vytvárať pozitívnu sociálnu klímu v triede, podporovať dobré vzťahy, vyučujúci väčšinou nedokázali motivovať žiakov tak, aby slobodne bez zábran prejavili záujem vyjadrovať svoje názory a stanoviská. Žiaci nižších ročníkov najmä na hodinách PDA a VLA častejšie reagovali pohotovo na aktuálne situácie, veku primerane sa zapájali do rozhovorov, pokúšali sa zdôvodňovať svoj názor. Vo vyšších ročníkoch dokázali len jednotlivci súvislejšie prezentovať svoje stanoviská k aktuálne preberanému učivu alebo k témam, ktoré ich zaujímali. Navzájom sa aktívne počúvali, nereagovali odsudzujúco, boli zväčša tolerantní

k prejavom sociálnej, náboženskej a etnickej rôznorodosti. Negatívnou sa javí skutočnosť, že až na 42 % hodín nedostali príležitosť vyjadriť svoj názor alebo rešpektovať iné, rozdielne hodnotové postoje. Najčastejšie mali možnosť vyjadrovať názory k čítaným textom, prezentovať svoje ekologické a humánne zmýšľanie, vzťah k ochrane prírody a k rovnosti rás. Neprejavovali však výraznejší záujem kriticky posudzovať názory spolužiakov, uvádzať príklady iných možných riešení, bezprostredne o nich diskutovať, argumentovať. V špeciálnych triedach k formovaniu občianskych zručností prispievalo vytvorenie pozitívnej sociálnej klímy s ohľadom na žiakov, ktorí pochádzajú z podštandardného socioekonomického prostredia a z MRK i zaraďovanie činností smerujúcich k rozvíjaniu hodnotových postojov v oblasti emocionálnej, sociálnej, environmentálnej. Ich rozvíjanie však oslabovala nižšia schopnosť žiakov obhájiť svoje názory a postoje.

Takmer na každej zo sledovaných hodín prevládala primeraná pracovná atmosféra, žiaci dodržiavali stanovené pravidlá správania, ústretovo a neformálne komunikovali s učiteľmi i spolužiakmi. Ojedinele (7 % hodín) sa niektorí jednotlivci správali neprimerane alebo dôsledkom apatického a niekde aj direktívneho prístupu učiteľov strácali záujem o dianie na hodine. Rozvíjanie s**ociálnych kompetencií** na takmer polovici sledovaných hodín oslabovalo zriedkavé zaraďovanie kooperatívnych foriem práce, nedostatočné podnecovanie žiakov ku konštruktívnej diskusii a ich minimálne nabádanie k objektívnemu zdôvodňovaniu výsledkov činností. Žiaci prevažne dokázali prebrať osobnú zodpovednosť za svoje konanie, korigovaním vlastného správania, prejavovali empatiu voči spolužiakom. Celkovo v triednych kolektívoch prevládala počas vyučovacích hodín empatia a vzájomná tolerancia. Jednotlivci pozitívne reagovali na ocenenie, povzbudenie, prijímali upozornenia na omyly, pričom ich príčiny a dôsledky si zväčša v dostatočnej miere neuvedomovali. K často sa vyskytujúcim negatívam sledovaných hodín patrila zlá organizácia skupinovej práce. Príležitosť prezentovať výsledok činnosti skupiny nedostali na 53 % hodín a na 67 % hodín nemohli činnosť ani objektívne posudzovať a zdôvodňovať.

Graf 18 *Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch v nultom ročníku, v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní*



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

2.2 Kvalita služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva

Inšpekcie s cieľom zistiť kvalitu služieb poskytovaných v oblasti kariérového poradenstva sa plnili v **79** ZŠ, z nich boli **4** cirkevné a **1** súkromná škola.

Výchovným poradcom v **56** ZŠ, ktorí vykonávali zároveň aj činnosti kariérového poradenstva, boli zadané dotazníky so zámerom zmapovať mieru ich spolupráce s CPPPaP a účinnosť vytvoreného systému kooperácie a participácie s rozmanitými subjektmi pri poskytovaní a výmene informácií o potrebách trhu práce. Údaje súvisiace s procesmi usmerňovania kariérového vývinu žiakov sa získavali zadaním dotazníka **2 155** žiakom **8.** a **9.** ročníka nižšieho stredného vzdelávania, čo predstavuje **66** % z celkového počtu **3 272** žiakov, z nich bolo **96** žiakov z **MRK**. Položky v dotazníku monitorovali názory a postoje žiakov na úroveň a prínos poradenskej činnosti poskytovanej kariérovým poradcom a odbornými zamestnancami zariadenia CPPPaP v oblasti ich profesionálnej orientácie.

Výchovné poradenstvo zamerané na riešenie osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych potrieb a **kariérové poradenstvo** vykonávali PZ, ktorí spĺňali **kvalifikačné predpoklady** na výkon pedagogickej činnosti a mali ukončené adaptačné vzdelávanie. Pre činnosť kariérového poradenstva v prevažnej väčšine škôl zabezpečili optimálne **pracovné podmienky**, upravili úväzok v súlade s nariadením vlády o miere vyučovacej povinnosti vo vzťahu k výchovnému poradenstvu. Niektorí poradcovia nemali stanovené konzultačné hodiny zamerané na kariérové poradenstvo pre žiakov alebo ich stanovili iba v čase vyučovania. Takmer všetci mali k dispozícii počítač/notebook s pripojením na internet a tým aj zabezpečený prístup k množstvu informácií na rôznych webových stránkach. Až v tretine škôl poradcovia svoj ďalší profesijný rozvoj neplánovali a **73 %** z nich **kontinuálne vzdelávanie** zamerané na kariérové poradenstvo **neabsolvovali**. Činnosti spojené s kariérovým poradenstvom považovali za náročné len 4 z výchovných poradcov.

Často nepravidelne alebo len sporadicky sa zúčastňovali metodických dní alebo pracovných stretnutí v CPPPaP a MPC. Nízka účasť poradcov na vzdelávacích aktivitách, nedostatok potrebných poznatkov znižovali kvalitu poskytovaných služieb v oblasti kariérového poradenstva. Na národných projektoch, odborných seminároch alebo konferenciách sa zúčastňovalo 68 % poradcov. Poskytnuté informácie považovala väčšina z nich za dostatočne podnetné pre svoju ďalšiu činnosť. Takmer tretina však v dotazníku uviedla, že ich účasť na aktivitách bola skôr sporadická, realizované odborné semináre boli menej prínosné. Pomoc a vzdelávacie ponuky MPC a ŠPÚ súvisiace s kariérovým poradenstvom považovalo 35,7 % respondentov za podnetné. Pre ostatných boli realizované aktivity menej inšpirujúce (43 %). Až 80 % poradcov vyjadrilo spokojnosť s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít CPPPaP. Aktivity realizované Štátnym inštitútom odborného vzdelávania posudzovala pozitívne takmer polovica a ostatní sa prikláňali skôr k záporným odpovediam (26,8 %) alebo ich kvalitu a prínos nevedeli posúdiť (21,4 %).

Väčšina ZŠ kooperovala a participovala s rôznymi subjektmi pri poskytovaní a výmene informácií o potrebách trhu práce. Kooperácia s inými subjektmi stagnovala v 30 % subjektoch, realizovala sa sporadicky, náhodne, nebola plánovaná. Najefektívnejšia bola z pohľadu poradcov spolupráca v oblasti kariérového poradenstva so **zákonnými zástupcami** žiakov. V rámci stanovených konzultačných hodín poskytovali rodičom informácie o možnostiach výberu SŠ, o formách vzdelávania v technických odboroch a vhodného študijného alebo učebného odboru, o kritériách prijímania na SŠ. Nie všetci poskytovali aj informácie o možnosti žiakov vzdelávať sa v systéme duálneho vzdelávania. V dotazníkoch iba necelá pätina poradcov priznala, že sa so zákonnými zástupcami žiakov stretávala iba výnimočne, ostatní (76,8 %) uviedli, že poskytovali rodičom informácie o možnostiach ďalšieho štúdia. Ich odpovede boli v rozpore s odpoveďami žiakov, z ktorých viac ako polovica (65,7 %) konštatovala neúčasť zákonných zástupcov na stretnutiach s kariérovým poradcom. Na niektorých školách s vysokým zastúpením žiakov z MRK väčšinou absentovala intenzívna, plánovaná metodická a informačná pomoc zákonným zástupcom s cieľom eliminovať ich pasívny prístup ku vzdelávaniu detí, k poskytovaniu informácií a s cieľom poukázať na dôležitosť výberu ďalšieho štúdia pre ich dieťaťa.

Participácia poradcov s **pedagogickými** a **odbornými zamestnancami** na úlohách v oblasti kariérového poradenstva, pri plánovaní aktivít, besied, prezentácií SŠ sa z ich pohľadu javila ako efektívna. Výchovní poradcovia s triednymi učiteľmi 8. a 9. ročníka zisťovali záujmy žiakov, aktualizovali ich osobné údaje, vypĺňali prihlášky na SŠ, zabezpečovali sumarizáciu údajov o žiakoch, stretnutia so zákonnými zástupcami, na ktorých im poskytovali základné informácie o SŠ i duálnom vzdelávaní. Napriek týmto zisteniam bola vzájomná kooperácia v 14 % subjektov menej operatívna.

Informácie o **SOŠ** a **GYM** čerpali výchovní poradcovia z ich webových sídiel, zo zaslaných letákov, ale aj prostredníctvom besied a prezentácií učiteľov SŠ alebo účasťou žiakov na dňoch otvorených dverí. Až 16 % poradcov nevenovalo náležitú pozornosť rozvíjaniu spolupráce so SŠ. Väčšina z nich však v dotazníku vyjadrila spokojnosť s poskytovanými informáciami, vrátane

webových stránok, ktoré považovali za postačujúce. Pre tretinu (34 %) žiakov boli informácie a odporúčania poskytnuté zástupcami SŠ na informačných stretnutiach dôležitým impulzom, na základe ktorého sa rozhodovali. Na otázku v dotazníku – *poskytla ti škola dostatok informácií o duálnom vzdelávaní* – považovalo iba 56 % respondentov informácie o duálnom vzdelávaní a jeho výhodách za dostatočne komplexné a takmer polovica (44 %) ich považovala za nedostatočné. Zákonní zástupcovia žiakov pri výbere ďalšieho štúdia pre svoje dieťa prevažne nezohľadňovali potreby trhu práce, nepreferovali školy s technickým zameraním alebo tie, ktoré ponúkali duálne vzdelávanie. Nepriaznivým sa v tejto oblasti javilo vyjadrenie niektorých výchovných poradcov zo škôl s vysokým zastúpením žiakov z MRK o ojedinelej realizácii vzájomných informačných návštev z dôvodu nezáujmu zákonných zástupcov i žiakov oboznámiť sa so spôsobom vzdelávania na konkrétnej SŠ. Niekde bol nezáujem žiakov aj z dôvodu, že v lokalitách, kde sídlili ZŠ, boli už niekoľko rokov zriadené elokované pracoviská súkromných SŠ, do ktorých po ukončení školskej dochádzky prijímali všetkých žiakov z MRK. Títo žiaci počas celej doby vzdelávania (v MŠ, ZŠ i v SŠ) neopúšťali miesta, kde žili.

Prevažná časť pedagógov sa pri realizovaní kariérového poradenstva riadila metodickými usmerneniami **CPPPaP**, napriek tomu v 19,6 % subjektov kooperácia zlyhávala. Menej efektívnou sa javila súčinnosť najmä pri zabezpečovaní diagnostiky profesionálnej orientácie žiakov končiacich ročníkov. Zúčastňovali sa jej najmä tí žiaci 8. alebo 9. ročníka, ktorí neboli presvedčení o správnosti výberu svojho budúceho štúdia, povolania. Ojedinele v školách diagnostiku vôbec nerealizovali, čo odôvodňovali nezáujmom zákonných zástupcov i samotných žiakov. Pozitívnym zistením sa javila skutočnosť, že v niektorých subjektoch sa kariérové poradenstvo realizovalo už od 5. alebo 6. ročníka.

Viac ako tretina subjektov **nekooperovala** s príslušným oddelením **ÚPSVaR SR** pri zabezpečovaní informácií o možnostiach uplatnenia žiakov na trhu práce v regióne a v SR. Sporadicky získavali informácie vo forme letákov, ktoré zverejňovali na informačných tabuliach. V dotazníku sa 72 % poradcov vyjadrilo k poskytovaniu informácií od príslušného oddelenia ÚPSVaR SR o potrebách trhu práce v regióne pozitívne. Nepriaznivou bola skutočnosť, že až 46 % subjektov nenadviazalo kontakty so zamestnávateľmi. Školy, ktoré s nimi spolupracovali, mali možnosť zúčastniť sa so žiakmi rôznych podnetných exkurzií. Aktívnu kooperáciu s dobrovoľníckymi centrami, ktoré poskytovali žiakom nové rozmanité podnety pre voľbu povolania, nadviazalo **len 6** škôl Žilinského a **3** školy Bratislavského kraja.

Samostatnú víziu, **stratégiu** kariérového poradenstva **nemalo vypracovanú** takmer 23 % výchovných poradcov. Smerovanie kariérového poradenstva bolo prevažne zapracované do plánu výchovného poradenstva, niekde bez aktualizácie vytýčených cieľov a úloh z predchádzajúcich rokov alebo len so stanovenými úlohami súvisiacimi s administrovaním údajov o žiakoch. Príslušná dokumentácia dokladovala vedenie databázy a spracovania údajov pre potreby prijímacieho konania na vyšší typ školy a pre trh práce, a dokladovala aj spoluprácu s CPPPaP. Niektorí poradcovia viedli evidenciu vlastných pozorovaní, prieskumov, dotazníkov týkajúcich sa mapovania záujmov a profesijnej orientácie žiakov. Pri hodnotení ich vzdelávacích predpokladov a potenciálu v jednotlivých vzdelávacích oblastiach kooperovali s triednymi učiteľmi. Svoju celoročnú činnosť zhrnuli na konci školského roka do správy o výchovnom poradenstve, vrátane kariérového poradenstva, často bez analýzy silných a slabých stránok, bez prijatia opatrení na odstránenie prípadných nedostatkov. Takmer tretina poradcov nemala vyhotovený plán konzultačných hodín a neplánovala realizovať ani skupinovú výchovno-poradenskú činnosť. Väčšina z nich však bola presvedčená, že žiaci mali záujem s nimi individuálne konzultovať výber svojho ďalšieho štúdia. Diagnostiku profesionálnej orientácie, najmä žiakov 9. ročníka, ktorí si neboli svojím výberom školy istí, realizovali odborní zamestnanci CPPPaP najčastejšie hromadným spôsobom v priestoroch škôl. V prípade požiadaviek zákonných zástupcov sa uskutočňovali aj individuálne v poradenských zariadeniach. Z vyjadrení poradcov vyplynulo, že s jej výsledkami boli zákonní zástupcovia oboznamovaní, aj napriek tomu, že o ne nejavili výrazný záujem. Negatívom bolo, že výchovné intervencie a realizácia pedagogicko-psychologického

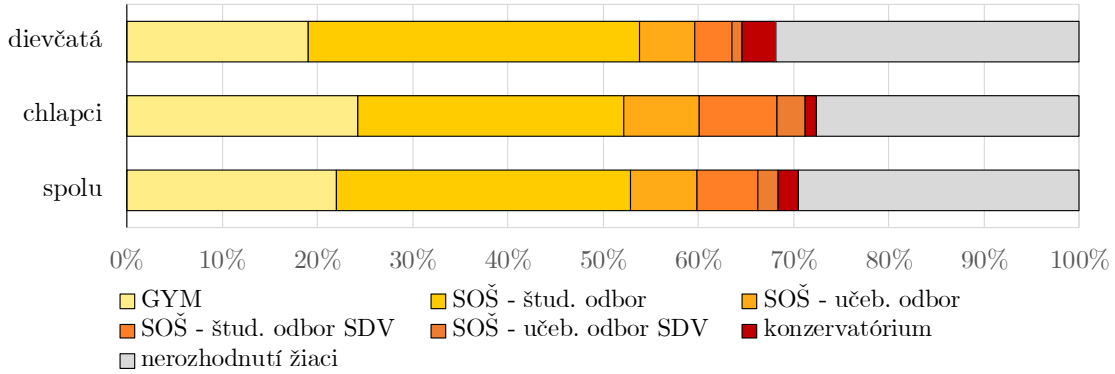
diagnostikovania či testovania profesijnej orientácie sa zameriavali predovšetkým na žiakov 8. a 9. ročníka, len ojedinele na žiakov nižších ročníkov. Oslovení poradcovia na svoju obhajobu v rozhovoroch uvádzali, že vzhľadom na plnenie množstva administratívnych úloh, ale aj úloh vyplývajúcich z ich funkcie v iných oblastiach (riešenie výchovných problémov, pomoc menej úspešným žiakom vo vzdelávaní) nestíhali so žiakmi v nižších ročníkoch systematicky a cielene pracovať, a podporovať ich pri stanovovaní vzdelávacích a profesijných cieľov. Počas triednických hodín a osobných stretnutí so žiakmi uplatňovali výchovné intervencie zamerané na ujasňovanie predstáv žiakov o budúcom povolaní, na posudzovanie vlastných predpokladov pre ďalšie štúdium a tiež na konfrontáciu predstáv žiakov s potrebami regiónu. Niekde profesijnú orientáciu žiakov na odborné vzdelávanie usmerňovali prostredníctvom práce v záujmovom útvare zameranom na techniku alebo zapájaním do technickej olympiády či do projektov. Názory žiakov na úroveň a prínos poradenskej činnosti poskytovanej kariérovým poradcom sa zisťovali zadaním dotazníka. Jeho administrovanie v triedach, v ktorých sa vzdelávali len žiaci z MRK, bolo výrazne sťažené skutočnosťou, že ich úroveň čítania s porozumením bola veľmi nízka, nepoznali a nerozumeli výrazom priamo súvisiacim s realizáciou kariérového poradenstva (záujmy, kariérové poradenstvo, povolanie, konzultačné hodiny, duálne vzdelávanie). V dotazníku viac ako polovica žiakov pozitívne hodnotila podporu učiteľov v 1. až 4. ročníku pri rozvíjaní ich záujmov. Rovnako pozitívne hodnotila viac ako polovica respondentov výchovno-vzdelávaciu činnosť učiteľov FYZ, CHEM, BIO, THD, ktorí im umožňovali vykonávať rôzne zaujímavé praktické činnosti, pokusy. Napriek tomu **len 52** % žiakov bolo presvedčených o skutočnosti, že ich učitelia dobre poznajú a vedia im odporučiť školu, ktorá by bola pre nich najvhodnejšia. O tom, že im škola poskytla možnosť vykonať test profesionálnej orientácie, pomocou ktorého sa mohli dozvedieť, aká profesia by pre nich bola vhodná, vedelo **len 46** % žiakov. Ostatní túto informáciu nepotvrdili.

Takmer všetci z 2 155 žiakov (96 %) považovali výber SŠ za dôležitý krok vo svojom živote. Na základe vlastného rozhodnutia si ďalšie štúdium vybralo 90 % žiakov, 12 % z nich usmernili pri výbere rodičia. Výber ďalšieho vzdelávania bol u 66 % respondentov ovplyvnený prospechom z jednotlivých predmetov. Viacerých žiakov (25,6 %) nasmerovali pri výbere školy rozhovory so spolužiakmi a kamarátmi. Pomerne silný vplyv na rozhodnutie tretiny žiakov (34,9 %) mali informácie z médií či internetu. K negatívnym **zisteniam** prináležala skutočnosť, že výber školy na základe odporúčania a rozhovorov s učiteľmi uskutočnilo len 25,9 % respondentov. Dôležité informácie o vhodnom štúdiu získalo od psychológa z CPPPaP iba 12,8 % respondentov. Pokračovať v štúdiu na GYM sa rozhodlo 22 % respondentov, v SOŠ v študijnom odbore 31 % a v učebnom odbore 7 %. Pokračovať vo vzdelávaní v SOŠ v SDV bolo rozhodnutých len 8 % žiakov. Nízky počet žiakov prihlásených do SDV poukazoval na menej aktívnu spoluprácu ZŠ so školami poskytujúcimi duálne vzdelávanie, na nedôslednú komunikáciu so zamestnávateľmi i na neefektívne poskytovanie informácií o výhodách štúdia v systéme duálneho vzdelávania. Absencia plánovania a projektovania kariérového poradenstva v tretine subjektov znižovala kvalitu služieb v oblasti kariérového poradenstva i následne negatívne ovplyvňovala stanovovanie realistických vzdelávacích a profesionálnych cieľov žiakov s ohľadom na požiadavky trhu práce. Takmer tretina z respondentov (zväčša žiaci 8. ročníka) nemala ešte jasnú predstavu o škole, na ktorej by chcela ďalej študovať.

Na základe uvedených údajov o voľbe ďalšieho vzdelávania respondentov možno predpokladať, že žiaci a ich zákonní zástupcovia nedostali dostatok užitočných informácií o povolaniach potrebných pre trh práce a ani informácií o uplatnení sa absolventov gymnázií alebo jednotlivých študijných odborov SŠ na trhu práce. Viacerí poradcovia boli presvedčení, že mali v oblasti kariérového poradenstva vytvorený efektívny a účinný systém poskytovania poradenstva a informácií. Z ich vyjadrení vyplynulo, že od bývalých žiakov a ich zákonných zástupcov získavali spätnú väzbu, informácie o spokojnosti so zvolenou SŠ a uplatnení sa na trhu práce. Na základe týchto zistení a tiež pripomienok kolegov korigovali svoju ďalšiu činnosť. Využívali bežne zaužívané prenosy informácií, formy a metódy komunikácie i spolupráce. Zákonných zástupcov informovali prostredníctvom nástenieh, webového sídla, na zasadnutiach rodičovského združenia a formou

individuálnych konzultácií. Tieto bežné formy komunikácie vzbudzovali pomerne nízky záujem zákonných zástupcov o nadviazanie kontaktov so školami. Z odpovedí poradcov v dotazníku vyplynulo, že 80 % z nich považovalo poskytovanie informácií žiakom 9. ročníka o možnostiach ďalšieho štúdia za dôležité, 91 % z nich malo vyhradené konzultačné hodiny a 82 % poznalo žiakov tak dobre, že im dokázalo zodpovedne odporučiť školu i študijný/učebný odbor. Odpovede žiakov v dotazníku však odhalili aj v tejto oblasti viaceré negatívne skutočnosti: 30 % žiakov nepoznalo kariérového poradcu; 57 % nemalo vedomosť o vyhradených konzultačných hodinách; 69 % žiakov sa nezúčastnilo osobného rozhovoru s kariérovým poradcom; **87** % respondentov **nemalo možnosť** stretnúť sa so psychológom z poradne; 53 % žiakov bolo presvedčených o tom, že škola nerealizuje dostatok informačných stretnutí pre žiakov a ich rodičov; 65,7 % žiakov potvrdilo neúčasť svojich rodičov na informačných stretnutiach. Pri realizácii kariérového poradenstva často **absentoval záujem pedagógov** poznať každého jedného žiaka individuálne (najmä žiakov z ohrozených skupín), poznať faktory ovplyvňujúce ich kariérový vývin. Zistenia uvedené v správe poukázali na potrebu intenzívnejšej spolupráce kariérového poradcu so žiakmi a zákonnými zástupcami, na nevyhnutnosť uplatňovať efektívnejšie metódy a formy komunikácie pri sprostredkovaní informácií. Zistenia tiež potvrdili opodstatnenosť vytvorenia samostatného komplexného systému kariérového poradenstva v ZŠ, ustanovenie funkcie kariérového poradcu a cielené zvyšovanie jeho profesijných kompetencií vo vzťahu k plánovaniu a projektovaniu poradenského procesu v súlade s individuálnymi potrebami žiakov a požiadavkami trhu práce.

Graf 19 *Percentuálny podiel žiakov podľa ich predbežného záujmu o štúdium na jednotlivých druhoch škôl/odborov*



2.3 Stav a úroveň školskej integrácie

Štátna školská inšpekcia vykonala tematické inšpekcie s cieľom zistiť stav a úroveň školskej integrácie v **22** ZŠ v 7 krajoch SR (okrem Košického). Vzorka hodnotených škôl pozostávala z **18** štátnych škôl, **2** súkromných a **2** cirkevných škôl, pričom všetky boli plnoorganizované s vyučovacím jazykom slovenským. Z celkového počtu 9 082 žiakov sa **761** vzdelávalo formou školskej integrácie (8,4 %). Poradenské zariadenie diagnostikovalo aj ďalších 422 žiakov so ŠVVP, ktorí sa nevzdelávali formou školskej integrácie. Najväčšie percento integrovaných žiakov tvorili žiaci s vývinovými poruchami učenia, s poruchami aktivity a pozornosti, s narušenou komunikačnou schopnosťou a najmenšie percento žiaci so zrakovým, s telesným a sluchovým postihnutím. Formou školskej integrácie sa vzdelávali aj žiaci s VIN a žiaci so ZZ, ktorí boli súčasne žiakmi zo SZP.

Riaditelia hodnotených škôl požiadali o pridelenie **133** asistentov učiteľa pre 761 žiakov so ŠVVP na základe odporúčania centier výchovného poradenstva a prevencie, pričom im pridelili **91** asistentov učiteľa, z nich **13** z rôznych projektov. Pedagogický a odborný servis integrovaným žiakom zabezpečovali **25** školskí špeciálni pedagógovia, **9** školskí psychológovia, **1** školský logopéd (s úväzkom 0,3 %), **1** osobný asistent žiaka, **6** sociálni pedagógovia podieľajúci sa na činnosti s integrovanými žiakmi a **8** učitelia špecializujúci sa v škole na vzdelávanie žiakov s VIN (pozri Prílohy). Výchovní poradcovia v 9 ZŠ mali v náplni práce starostlivosť o integrovaných žiakov a zároveň sa podieľali aj na poskytovaní výchovného poradenstva v oblasti VaV formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností.

Tabuľka 3 *Počet integrovaných žiakov podľa druhu ŠVVP*

Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby		Počet žiakov
Zdravotné znevýhodnenie	vývinové poruchy učenia	355
	poruchy aktivity a pozornosti	198
	narušená komunikačná schopnosť	84
	mentálne postihnutie	27
	autizmus a iné pervazívne poruchy	24
	chorí alebo zdravotne oslabení	11
	telesné postihnutie	11
	sluchové postihnutie	15
	zrakové postihnutie	5
	poruchy správania	4
	viacnásobné postihnutie	8
	iné (hyperkinetická porucha správania)	2
Nadanie	všeobecné intelektové nadanie	17
Spolu		761

Z celkového počtu 22 škôl dve školy nezamestnávali školského špeciálneho pedagóga z dôvodu nízkeho počtu žiakov so ZZ. Jedna škola síce mala počet žiakov so ZZ viac ako 20, ale služby školského špeciálneho pedagóga nemala zabezpečené, pričom počet a zloženie žiakov podľa druhu ŠVVP si vyžadovali zabezpečiť individuálny prístup a špecifickú podporu. V piatich školách mali školskí špeciálni pedagógovia vytvorené čiastočné úväzky, pričom ich základný úväzok súvisel s výkonom pracovnej činnosti napr. asistentky učiteľa, učiteľky špeciálnej triedy a učiteľky bežnej triedy. Školského špeciálneho pedagóga zamestnávali dve školy prostredníctvom projektov. Všetky hodnotené školy nemali počet odborných a PZ vzhľadom na úväzky, počet a štruktúru integrovaných žiakov postačujúci. V školách absentovali školskí psychológovia a školskí logopédi. Niektoré školy zamestnávali odborných a PZ prostredníctvom projektov, resp. im vytvorili čiastočné pracovné úväzky, čo z hľadiska vytvorenia systematickej podpory žiakom so ŠVVP nie je dlhodobým a ani koncepčným riešením. Zostavenie odborných tímov v školskom prostredí by malo byť prirodzenou súčasťou poskytovaných služieb školy, aby mohol byť zaistený kvalitný vyučovací proces a nastavenie podmienok vzdelávania pre všetkých žiakov. Nie je správne limitovať počet odborných zamestnancov na školách počtom žiakov so ZZ, pretože odbornú pomoc je potrebné poskytnúť širšej skupine žiakov so ŠVVP. Pokiaľ školy pracujú s viacerými žiakmi so ŠVVP s rôznymi diagnózami, ktoré si vyžadujú špecifické úpravy podmienok, obsahu, foriem, metód, prístupov, organizáciu a realizáciu vo VaV, ich požiadavke zamestnať odborných zamestnancov je potrebné vyhovieť.

Z uvedeného dôvodu sa spolupráca škôl intenzívne zameriavala na školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie. Všetky subjekty pri integrácii žiakov spolupracovali s **CPPPaP** a s **CŠPP**; 73 % škôl spolupracovalo s odbornými lekármi, 50 % škôl so špeciálnymi školami a 32 % s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie. V ojedinelých prípadoch školy spolupracovali aj so školou pre mimoriadne nadaných žiakov.

Zmeny, ktoré prebiehajú v spoločnosti, evokujú potrebu ďalších zmien v príprave na profesiu učiteľa a aj ďalšieho vzdelávania sa učiteľov, čo je považované za nevyhnutnosť v meniacej sa spoločnosti. Pre pedagógov to znamená neustále vzdelávanie sa vo vzdelávacích prístupoch, v metódach, formách a v príprave didaktických materiálov. Vyučovanie je činnosť, ktorá súvisí s učením, učitelia tak majú zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie. Riaditelia škôl pritom dlhodobo upriamujú pozornosť na nedostatočnú pregraduálnu prípravu učiteľov, ktorí nevedia pracovať so žiakmi v heterogénnych skupinách a zároveň poukazujú na nepostačujúcu ponuku zo strany vzdelávacích inštitúcií, ktoré zabezpečujú postgraduálne vzdelávanie. Aj z týchto dôvodov väčšina PZ si svoju odbornosť v oblasti školskej integrácie zvyšovala samoštúdiom, ktoré však v plnej miere nemôže nahradiť systematické inštitucionálne vzdelávanie. V dvoch školách

PZ neprejavovali záujem o zvyšovanie odborných kompetencií v oblasti práce s integrovanými žiakmi, nemali záujem o interné vzdelávanie, o výmenu skúseností z príkladov dobrej praxe.

Vo väčšine hodnotených subjektov informácie v zápisniciach potvrdili, že učitelia diskutovali o usmerneniach k vzdelávaniu integrovaných žiakov a o spôsobe ich hodnotenia. Jedna ZŠ mala vypracovanú internú smernicu na hodnotenie začlenených žiakov. V ostatných školách sa poradné orgány riaditeľov škôl minimálne zaoberali VaV integrovaných žiakov. Absentovali konkrétne vzdelávacie stratégie na plnenie edukačných potrieb žiakov pri jednotlivých druhoch porúch alebo postihnutí, vyhodnocovanie výsledkov práce týchto žiakov, chýbala analýza problémov edukácie a správania, ktoré by skvalitnili podmienky ich VaV.

Úpravu prostredia a vytváranie vhodných materiálno-technických podmienok riaditelia škôl v spolupráci so zriaďovateľmi zabezpečovali s ohľadom na finančné možnosti. Jedna škola sa zapojila do projektu, v rámci ktorého získala finančné prostriedky na bezbariérový vstup do budovy, schodolez, špeciálnu lavicu, stoličku a počítač pre žiačku s telesným postihnutím. Optimálne podmienky pre integrovaných žiakov vytvorili relaxačnými miestami v triede, v škole, vhodným nábytkom a osvetlením. Pri usádzaní integrovaných žiakov v triedach akceptovali odporúčania poradenských zariadení, žiaci sedeli zväčša v predných laviciach a 64 % škôl dalo možnosť výberu spolužiaka poskytujúceho pomoc integrovanému žiakovi.

Úplnú bezbariérovosť prostredia zabezpečili **len v dvoch** ZŠ. Čiastočnú bezbariérovosť zabezpečili v 50 % ZŠ vybudovaním bezbariérových vstupov do škôl, tried, telocviční a nainštalovaním šikmej schodiskovej plošiny pre imobilných žiakov na poschodie a v dvoch subjektoch mali vybudované aj výťahy. Čiastočná bezbariérovosť prostredia v jednej škole neumožnila telesne postihnutému žiakovi presun do odborných učební. Pre optimálny rozvoj a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím nestačí len čiastočná bezbariérovosť, ale je nevyhnutné komplexné riešenie pre vybudovanie bezpečného, zmysluplného priestoru v budove školy a jej okolia.

Vo všetkých hodnotených školách ŠkVP deklarovali možnosti vzdelávania žiakov so ŠVVP. V niektorých školách sa vyskytli nedostatky, ktoré súviseli s obsahom vzdelávania žiakov s MP a s aplikáciou špecifických predmetov prostredníctvom IVP.

Dokumentáciu integrovaných žiakov viedli na tlačivách schválených a zverejnených ministerstvom školstva, obsahovala Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP v MŠ, ZŠ, SŠ a v špeciálnej škole, odborné správy zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia z príslušných zariadení výchovného poradenstva a prevencie, písomné vyjadrenie príslušného poradenského zaradenia k individuálnej integrácii, písomnú žiadosť zákonného zástupcu o prijatie žiaka na individuálnu integráciu, informovaný písomný súhlas zákonného zástupcu žiaka s individuálnou integráciou a vyjadrenie riaditeľa školy k školskej integrácii. Ojedinele sa vyskytli prípady, keď dokumentácia integrovaných žiakov nebola kompletná. Chýbali v nej podpísané informované súhlasy zákonných zástupcov, absentovala podrobnejšia informácia o vzdelávaní žiakov podľa VP pre príslušné ZZ a o špecifických vyučovacích predmetoch.

Individuálne vzdelávacie programy pre všetkých žiakov so ZZ vypracovali v 21 subjektoch, v jednej škole sa vzdelávanie žiakov so ZZ realizovalo bez ich vypracovania. Na vypracovaní IVP žiakov so ZZ sa podieľali v 71 % triedni učitelia v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom, v 29 % triedni učitelia v spolupráci s učiteľmi jednotlivých predmetov a rovnako aj v spolupráci so zamestnancami poradenského zariadenia, ich obsah vždy nereflektoval odporúčania poradenských zariadení, čo sa negatívne prejavilo najmä v praxi.

Individuálne vzdelávacie programy s úpravou UO malo vypracovaných 6,5 % žiakov so ZZ a 0,4 % žiakov s VIN. Najčastejšie IVP vypracovali v predmetoch SJL, MAT, CUJ a pre žiakov s VIN v predmetoch MAT a SJL.

Každý rok IVP aktualizovali v 86 % hodnotených škôl. Vyznačovali sa rozdielnou úrovňou spracovania a niektoré aj neúplnosťou z hľadiska rozpracovania odporúčaní poradenských zariadení. Nedostatky spočívali v neuvedení krátkodobých a dlhodobých cieľov, vlastných

metodických postupov v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Viac ako polovica škôl mala zaradené špecifické vyučovacie predmety do obsahu vzdelávania integrovaných žiakov so ZZ, pričom iba 66 % škôl zabezpečilo ich kvalifikované vyučovanie. Absencia odborných zamestnancov spôsobila ich nezaradenie v ostatných subjektoch a v ojedinelých prípadoch aj vydané odporučenia poradenských zariadení, že konkrétny žiak nepotrebuje niektorý zo špecifických vyučovacích predmetov.

Individuálne začlenení žiaci sa vzdelávali podľa schválených ŠVP pre ZŠ a podľa VP pre žiakov so ŠVVP. 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 psychológa sa neuskutočňovala počas vyučovacej hodiny, v jednej škole špeciálnopedagogické intervencie so školským špeciálnym pedagógom poskytovali počas MAT a BIO, čo spôsobilo, že integrovaní žiaci nemohli plniť obsah vzdelávania uvedených predmetov. Podobne to bolo aj v prípade žiaka s MP, ktorý mal plánovanú intervenciu počas hodiny PVC, čo tvorilo jeho základný predmet. Školský špeciálny pedagóg sa nezúčastňoval na vyučovacej hodine vo dvojici s učiteľom. Asistent učiteľa pracoval so žiakmi na väčšine hospitovaných hodín, svoju činnosť koordinoval s učiteľom, jeho prítomnosť v triede pôsobila priaznivo a povzbudzujúco pre integrovaných žiakov. Jeho činnosť spočívala v usmerňovaní pri riešení úloh tak, aby žiaci dokázali plniť ciele vyučovacích hodín, pri príprave pomôcok, sústredení sa na prácu, posilňovaní ich vytrvalosti a v prípade potreby dopĺňal aj výklad učiteľa.

V zmysle všeobecne záväzných právnych predpisov a dokumentov sa vyučovanie špecifických predmetov v niektorých školách realizovalo mimo triedy (individuálne alebo skupinovo podľa vypracovaného rozvrhu) s odbornými zamestnancami školy. Avšak v zmysle dodatku č. 2 je možné obsah špecifického vyučovacieho predmetu a konkrétne oblasti zapracovať do IVP. Pri jeho tvorbe škola vychádzala zo záverov a odporúčaní uvedených v správach z diagnostických vyšetrení poradenských zariadení.

Vzdelávanie žiakov s MP (3,5 %) a žiakov s VIN (2,2 %) realizovali v kmeňových triedach. V dvoch subjektoch vzdelávací proces žiakov s MP realizovali nevhodne, vzdelávanie žiakov prebiehalo izolovane (v špeciálnych učebniach), čím sa školy dopustili **priestorovej segregácie**. Pri edukácii žiakov s VIN ojedinele uplatnili špeciálne prístupy.

Na základe žiadosti zákonných zástupcov žiakov, odporúčaní poradenských zariadení a odborných lekárov riaditelia v 73 % škôl rozhodli o oslobodení integrovaných žiakov od vyučovania niektorého predmetu a v jednej škole o oslobodení od povinnosti dochádzať do školy. V **rozpore** s platným **právnym predpisom** riaditeľ jednej školy neuviedol v dvoch rozhodnutiach o oslobodení žiaka od vzdelávania sa v predmete náhradný spôsob vzdelávania žiaka v čase vyučovania predmetu.

V triedach s integrovanými žiakmi sa vykonalo **332** priamych pozorovaní vyučovacích hodín 1. a 2. stupňa ZŠ. Výber tried sa uskutočnil na základe počtu žiakov, ktorí sa vzdelávali integrovanou formou a po dôkladnom oboznámení sa s odporúčaniami poradenských zariadení k **výchovno-vzdelávaciemu procesu**.

Z priameho pozorovania edukácie možno pozitívne hodnotiť premyslenú štruktúru vyučovacích hodín, zmysluplné zapájanie integrovaných žiakov do činnosti celej triedy, rešpektovanie pracovného tempa pri riešení písomných prác, avšak negatívne možno hodnotiť situácie, keď učitelia často vlastnou prehnanou iniciatívou riešili úlohy za žiakov, namiesto toho, aby trpezlivo a postupne rozvíjali ich potenciál. Žiaci mali **ojedinele** možnosť diskutovať a **vyjadriť svoj názor**, minimálne používali didaktickú techniku vrátane IKT na vyhľadávanie, spracovávanie informácií a prezentovanie výsledkov ich činnosti. V menšej miere používali na hodine špeciálne učebné pomôcky, najčastejšie používali z kompenzačných pomôcok kalkulačky. Príprava učebných materiálov a pracovných listov podľa individuálnych potrieb žiakov bola nedostatočná, ich príprava spočívala iba v redukcii počtu úloh. Výber učiva žiakom s MP vždy nezodpovedal

úrovni ich rozumových schopností. Väčšinou na vyučovaní používali učebnice a pracovné listy pre ŠZŠ. V menšej miere učitelia striedali činnosti, aktivity a do spoločných aktivít triedy ich zapájali ojedinele. Žiakom s VIN **ojedinele** uplatnili **špeciálne edukačné prístupy**, výber učiva zriedka rozšírili o nové témy. Počas vyučovacích hodín žiaci nepoužívali alternatívne učebnice a minimálne používali doplnkovú, náučnú literatúru a encyklopédie. Väčšinou používali tie isté učebnice, učebné texty a pracovné listy ako ostatní žiaci. Didaktickú techniku vrátane IKT používali na vyučovaní minimálne.

Problém vo vytváraní adekvátnych podmienok vo VaV pretrváva pri skupinách žiakov zo SZP/ MRK, ktoré sú nejakým spôsobom vždy vylučované zo vzdelávacieho procesu napriek tomu, že aj oni sú jeho súčasťou. Je zarážajúce, že PZ sami **porušujú** jeden zo základných princípov VaV, ktorým je **zákaz** všetkých foriem **diskriminácie** a obzvlášť segregácie.

Na základe zistení a vyjadrení riaditeľov škôl môžeme konštatovať, že najväčšie nedostatky v integrovanom vzdelávaní žiakov so ŠVVP sú spôsobené nedostatočným personálnym zabezpečením odborných a PZ, vysokým počtom žiakov so ŠVVP v triedach, nepripravenosťou pedagógov pre prácu so žiakmi so ZZ, s VIN, žiakmi z MRK a nedostatočnou metodickou podporou centier výchovného poradenstva a prevencie.

V hodnotených školách sa vykonalo **67** hospitácií, ktoré boli zamerané na činnosť **odborných zamestnancov**. Školy mali vytvorené učebne na individuálne alebo skupinové vyučovanie integrovaných žiakov so **školským špeciálnym pedagógom** alebo **školským psychológom**. V troch ZŠ nebol vytvorený odborný tím (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ), ktorý by poskytoval potrebnú starostlivosť integrovaným žiakom. Túto starostlivosť integrovaným žiakom zabezpečovali v spolupráci s odbornými zamestnancami CPPPaP a CŠPP. Školy, ktoré mali zamestnaných odborných zamestnancov, viedli ich dokumentáciu, priebežne ju dopĺňali a aktualizovali, participovali pri tvorbe IVP, poskytovali metodickú pomoc a poradenské služby žiakom, ich zákonným zástupcom i PZ školy. Špecifické vyučovacie predmety vyučovali v 54 % hodnotených škôl, z toho kvalifikovane na 66 % škôl. Odborní zamestnanci mali vypracovaný plán činnosti a rozvrh hodín na poskytovanie špeciálnopedagogickej podpory pre daný školský rok.

Školskí špeciálni pedagógovia poskytovali žiakom špeciálnopedagogickú podporu zameranú prevažne na reedukáciu a korekciu vývinových porúch učenia prostredníctvom individuálnych alebo skupinových intervencií vo svojich miestnostiach. Zabezpečovali vyučovanie špecifických vyučovacích predmetov, na ktorých používali špeciálne, kompenzačné pomôcky a špeciálne edukačné programy.

Závažný nedostatok v odbornej intervencii školskej špeciálnej pedagogičky súvisel s neplnením obsahu učiva v predmete SJL (zložka čítanie), keď dvaja žiaci 2. ročníka s narušenou komunikačnou schopnosťou a intelektom v norme absolvovali pod jej vedením všetky hodiny čítania s použitím pracovných listov a učebníc pre ŠZŠ, napriek tomu, že nešlo o žiakov s MP.

Školskí psychológovia poskytovali poradenstvo, konzultácie, ale aj terapeutické a individuálne intervencie pre žiakov v 36 % subjektov. Pripravovali a organizovali preventívne programy, skupinové sedenia zamerané na prevenciu sociálno-patologických prejavov, 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 VIN.

Riaditelia ZŠ v informačnom dotazníku uviedli vlastné poznatky a skúsenosti z práce s integrovanými žiakmi. Pozitívne hodnotili zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov niektorých začlenených žiakov, podnetnosť prostredia, sociálnu adaptáciu žiakov v bežnej populácii, možnosť zažiť úspech, istotu pri práci a posilnenie sebavedomia integrovaných žiakov, prítomnosť asistentov učiteľa, spoluprácu školských špeciálnych pedagógov. Negatívne hodnotili pripravenosť začínajúcich pedagógov pre prácu so žiakmi so ZZ, s VIN, nedostatočnú metodickú

podporu centier, nedostatok odborných a PZ, nedostatok financií na vybudovanie odborných tímov, vysoký počet žiakov v triedach a nedostatočné podmienky na individuálny prístup, ako aj preťaženosť učiteľov pri príprave na vyučovanie. Negatívne hodnotili aj nízku toleranciu spoločnosti voči inakosti, dlhé čakacie doby na diagnostické vyšetrenia v CPPPaP a CŠPP a nezrozumiteľnosť odborných správ. Ďalšie problémy im spôsobuje fluktuácia pedagogických a odborných zamestnancov a následné zaškolenie nových kolegov. Nedostatočná spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov sa prejavila predovšetkým v slabej a nedostatočnej domácej príprave, niekedy až v nezáujme a zneužívaní integrácie na dosiahnutie lepších známok. Riaditelia škôl ďalej poukázali na problémy s organizačným a odborným zabezpečením vyučovania špecifických predmetov, s nedostatkom kvalifikovaných logopédov a organizáciou vzdelávania žiakov s MP. Ako problém sa pre učiteľov javilo aj vzdelávanie žiakov s VIN z dôvodu zvýšenej časovej náročnosti na ich prípravu (plánovanie, výber pútavých a obohacujúcich tém).

2.4 Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov ZŠ

Cieľom tematických inšpekcií bolo identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú stav a úroveň inkluzívneho vzdelávania ohrozených skupín žiakov v **8** štátnych plnoorganizovaných ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským.

Pozornosť sa zamerala na vytvorené prostredie a podmienky vzdelávania ohrozenej skupiny žiakov (žiaci žijúci v marginalizovanom prostredí sociálneho vylúčenia, žiaci so zdravotným postihnutím, žiaci – príslušníci národnostných menšín, žiaci – cudzinci a žiaci – migranti), vrátane intaktných žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese heterogénnej triedy.

V hodnotených školách sa vzdelávalo spolu **2 061** žiakov, z nich **342** žiakov z MRK, **134** žiakov zo SZP, **193** žiakov so ZZ, **1** žiak – príslušník národnostnej menšiny a **10** žiakov – cudzincov. Z celkového počtu **8** ZŠ boli v 4 ZŠ vzdelávaní žiaci – cudzinci, ktorí v škole neabsolvovali kurz štátneho jazyka, pretože ovládali vyučovací jazyk školy. Dve ZŠ nevzdelávali žiakov z MRK. Ani jedna hodnotená škola neevidovala žiakov s nadaním a žiakov – migrantov. Jedna škola mala zriadený nultý ročník, tri školy mali zriadené špeciálne triedy a žiadna škola nemala zriadenú špecializovanú triedu.

Zdrojom získaných informácií boli dotazníky pre PZ, žiakov 4. – 9. ročníka a dotazníky pre zákonných zástupcov (ohrozenej skupiny žiakov). S riaditeľmi škôl sa uskutočnili riadené rozhovory. Dotazníky boli zamerané na zisťovanie názorov žiakov na vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, meranie postojov PZ a zákonných zástupcov k školskému prostrediu v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Podpora inkluzívneho vzdelávania na školách sa overovala prostredníctvom troch vzájomne prepojených oblastí hodnotenia:

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

Každá oblasť hodnotenia pozostávala z indikátorov a subindikátorov, pomocou ktorých boli identifikované silné a slabé miesta inkluzívneho vzdelávania na ZŠ.

V prvej oblasti hodnotenia **Budovanie inkluzívnej kultúry** sa pozornosť zamerala na *overenie napĺňania poslania a strategickej vízie* škôl, na *spoločné hodnoty, vzťahy a klímu* v školskom prostredí, *spoluprácu* s miestnymi organizáciami a zároveň na *pripravenosť škôl prijímať všetkých žiakov* do vzdelávacieho procesu.

Riaditelia hodnotených škôl vyhlasovali, že sú pripravení prijímať všetkých žiakov bez ohľadu na ich etnický pôvod, jazyk, ZZ, postihnutie a kultúru, čo v dotazníku potvrdilo viac ako 90 % PZ. Svedčilo o tom aj rôzne zastúpenie žiakov, vydané rozhodnutia o ich prijatí do 1. ročníka, ako aj

prijímanie počas školského roka do rôznych tried primárneho a nižšieho stredného vzdelávania. Pedagogickí zamestnanci uvádzali, že dlhodobé skúsenosti mali so vzdelávaním žiakov z MRK, následne so vzdelávaním žiakov so ZZ, menšie skúsenosti mali so vzdelávaním žiakov – príslušníkov menšín a najmenej so vzdelávaním žiakov – cudzincov a žiakov – migrantov. Otvorenosť a pripravenosť v štyroch školách zdôrazňovali zapájaním sa do rôznych projektov v oblasti podpory vzdelávania žiakov zo SZP, sociálnej inklúzie žiakov z MRK, ktoré boli zamerané na zavedenie celodenného výchovného systému, spoluprácu učiteľov so sociálnymi pracovníkmi či zabezpečením pedagogických asistentov učiteľa, pričom najväčšie zastúpenie žiakov 1. – 5. ročníka z MRK, ktorí navštevovali ŠKD, bolo v dvoch ZŠ. Pozitívom v týchto dvoch školách bolo uplatnenie inkluzívneho prístupu a zároveň strategickej vízie o celodennom výchovnom systéme v tom, že odpustili príspevok na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť poskytovanú v ŠKD žiakom z MRK. Takýto prístup však neuplatnili v ostatných školách. Z celkového počtu 230 žiakov z MRK 1. – 5. ročníka ŠKD navštevovalo len 77 žiakov z MRK, čo predstavovalo 33,5 % žiakov. V dvoch školách zákonní zástupcovia detí z MRK neprejavili záujem navštevovať ŠKD aj napriek zníženiu alebo odpusteniu mesačného príspevku na čiastočnú úhradu nákladov. V ďalšej škole riaditeľka nevyužila možnosť odpustiť príspevok, čo v konečnom dôsledku znamenalo, že ŠKD nenavštevoval ani jeden žiak z MRK nultého a 1. – 5. ročníka. V tomto prípade rozhodnutie riaditeľky predstavovalo *výraznú bariéru* pre účasť žiakov z MRK v systéme celodenného vzdelávania a výchovy.

Z celkového počtu žiakov hodnotených subjektov patriacich k majoritnej populácii sa činností v ŠKD zúčastňovalo 61,4 %, pričom účasť žiakov z MRK bola takmer o 30 % nižšia.

Školy, ktoré vzdelávali žiakov – cudzincov, žiakov – príslušníkov národnostných menšín neuvádzali základné informácie v cudzom jazyku, pretože žiaci a ich rodiny ovládali podľa slov riaditeľov škôl štátny jazyk na dobrej úrovni. Ovládanie štátneho jazyka žiakov sa potvrdilo pozorovaním počas hospitácií, prestávok a administrácie dotazníkov. V jednej škole bola žiačka chorvátskej národnosti zapojená a zároveň aj úspešná v prednese slovenskej poézie a prózy.

Budovanie inkluzívnej kultúry bolo zacielené na šírenie inkluzívnych hodnôt, na ktorých má byť založené fungovanie škôl. Riaditelia všetkých subjektov jednoznačne potvrdili, že *inkluzívne vzdelávanie* považujú za prirodzenú súčasť života školy. Prítomnosť akýchkoľvek odlišností a inakosti vnímali ako príležitosť a nie ohrozenie. Avšak nedostatočné personálne zabezpečenie odborných a PZ spôsobovalo značné bariéry pre vytvorenie inkluzívnych podmienok pre všetkých žiakov aj vo vzťahu k zloženiu žiakov so ŠVVP. Túto skutočnosť potvrdili aj zistenia z hospitácií, ktoré poukazovali na potrebu vytvorenia špecifických podmienok, ktoré však vytvárali vo vzťahu k individuálnym potrebám jednotlivých žiakov iba ojedinele. Iba tri školy považovali odborné tímy z hľadiska personálneho zabezpečenia za kompletné. Zostavenie inkluzívneho tímu v školskom prostredí s cieľom zabezpečiť kvalitný vyučovací proces je dôležité pre všetkých žiakov.

Vo všetkých hodnotených ZŠ zamestnávali aspoň jedného asistenta učiteľa, ktorý pracoval so žiakmi so ZZ alebo sporadicky so žiakmi zo SZP. Ostatných asistentov učiteľa väčšinou zabezpečili z rôznych projektov, resp. vychovávateľky pracovali súčasne aj ako asistentky učiteľa, alebo asistenti učiteľa mali vytvorené čiastočné pracovné úväzky, čo nie je z hľadiska dlhodobej, pravidelnej a systematickej práce so žiakmi so ŠVVP koncepčným riešením (pozri Prílohy).

Postoje a názory PZ na inkluzívne vzdelávanie boli akceptujúce. Pozitívne odpovede v dotazníku poukazovali na to, že učitelia sú pripravení podieľať sa na rovnakých hodnotách inkluzívneho vzdelávania a inkluzívne prostredie považovali za najefektívnejší spôsob prirodzeného začleňovania všetkých žiakov.

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

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

Úlohou žiakov bolo vybrať si na základe svojej osobnej skúsenosti jedného žiaka z ponúknutých charakteristík a následne vyjadriť svoj postoj, názory a skúsenosti k vybranému žiakovi so ŠVVP.

Administrácie dotazníka CATCH sa zúčastnilo **793** žiakov 4. – 9. ročníka ZŠ. Viac ako polovica respondentov poznala a mala osobnú skúsenosť so žiakmi so ŠVVP (64,8 %). Najčastejšie si vyberali a vyjadrovali svoj postoj k chlapcovi s poruchou správania a s poruchou učenia (46 %), menej sa stotožňovali s chorým, zdravotne oslabeným chlapcom (10,6 %) a najmenej žiakov vyjadrilo svoj postoj k chlapcovi zo SZP (8,2 %).

Respondenti, ktorí nepoznali žiadneho žiaka so ŠVVP, tvorili viac ako tretinu z celkového počtu oslovených žiakov (35,2 %). Z nich si 14,4 % vyberalo a svoj postoj vyjadrilo k chlapcovi s poruchou správania a s poruchou učenia, 11,6 % k chorému, zdravotne oslabenému chlapcovi. Opakovane najmenej opýtaných vyjadrilo svoj postoj k chlapcovi zo SZP (9,2 %).

V oboch prípadoch respondenti pri svojej voľbe preferovali chlapca so ZZ a, naopak, najmenej si vyberali a svoj postoj vyjadrili k chlapcovi zo SZP. Minimálny výber chlapca zo SZP mohol byť ovplyvnený negatívnymi skúsenosťami, predsudkami autorít alebo tlakom kolektívu, ktoré determinovali ich postoje a vzťahy.

Postoje ovplyvňujú vnímanie, myslenie a predovšetkým správanie človeka, nie sú primárne vrodené, ale sa vytvárajú ako dôsledok sociálnej determinácie v priebehu vývoja. Utváranie postojov je zložitý a komplikovaný proces, ktorý je ovplyvnený vonkajšími i vnútornými faktormi, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Môžu byť získané i priamym osobným zážitkom, ale tiež prevzatím príkladu z rodiny, prípadne rovesníckych skupín, priateľov, ktorých daný jedinec rešpektuje, eventuálne obdivuje. Vzťahy v triede môžu byť často ovplyvnené i problémovými skupinami žiakov, u niektorých žiakov môže ísť o prechodné obdobie v súvislosti napr. s nejakou udalosťou, ale u iných môže ísť o dlhodobý problém. Problémové správanie je prejavom toho, že sa žiak mohol dostať do záťažovej situácie, ktorú nedokáže adekvátne zvládať a potrebuje pomoc. Takí žiaci potrebujú porozumenie a prijatie. Celkovo možno konštatovať, že **postoje žiakov** k žiakom so ŠVVP, ktorým bol zadaný dotazník CATCH, boli u väčšiny žiakov **vnútorne neprijímajúce**, žiaci ojedinele prijímali rôznorodé zloženie žiakov. Na položku – *Nechcel by som sedieť vedľa neho v triede* – tretina (31,2 %) z oslovených by nechcela mať za suseda v lavici žiaka so ŠVVP a výrazne viac z nich (51,9 %) by nechcelo sedieť vedľa žiaka zo SZP. Sociálna blízkosť jednotlivcov k žiakom so ŠVVP a osobitne k skupine žiakov zo SZP môže byť do veľkej miery ovplyvnená klímou v triede/kolektíve, ale aj odlišným sociálno-kultúrnym prostredím, osobnými skúsenosťami i skúsenosťami iných autorít. Na základe vyjadrených postojov žiakov k skupine žiakov zo SZP je zrejmé, že práca PZ doteraz nebola cielene zameraná na budovanie vzťahov v heterogénnom kolektíve triedy.

Odmietavý postoj k spoločnému učeniu sa vyjadrili žiaci aj v odpovedi na položku – *Cítim sa príjemne, keď s týmto žiakom robím na spoločnom projekte* – iba 33,8 % žiakov sa cíti príjemne, keď pracuje na spoločnom projekte so žiakom so ŠVVP a 55,8 % žiakov je o niečo kolegiálnejšia k žiakom zo SZP. Vyjadrený postoj žiakov mohol byť do istej miery ovplyvnený vyrušovaním pri výučbe, nedostatkom akademických vedomostí v danom predmete, pohybovým nepokojom niektorých jednotlivcov.

Napriek tomu, že sa v niektorých školách realizovali preventívne programy, napr. *Triedna klíma*, s dôrazom na ozdravenie komunikačných vzorcov medzi žiakmi, podporu prehlbovania spolupráce, empatie a vzájomnej tolerancie, aj tak väčšina žiakov nie je vnútorne pripravená porozumieť rôznorodosti, nie je schopná akceptovať odlišnosti uvedených žiakov. Väčšina žiakov skupinu žiakov so ŠVVP formálne prijímala ako prirodzenú súčasť kolektívu, vzťahy medzi

žiakmi boli relatívne funkčné, čo malo vplyv aj na celkovú atmosféru triedy. Avšak žiaci so ŠVVP prežívali v kolektívoch triedy istú mieru odmietania, exklúzie. Bariéry, ktoré bránili v rozvoji kamarátskych vzťahov, mohli vychádzať z rôznych predsudkov, zo sklamania, že nebudú prijatí rovesníckymi skupinami z dôvodu odlišných skupín kamarátov, z oslabenia svojej vlastnej pozície alebo straty rešpektu v skupine svojich kamarátov.

Klíma v učiteľskom zbore vo všetkých kontrolovaných školách bola otvorená, čo vyplynulo z odpovedí dotazníka zadaného PZ. Vo väčšine škôl panovala vzájomná dôvera, súdržnosť v učiteľskom kolektíve, angažovanosť učiteľov, pričom vzťahy medzi riaditeľmi škôl a PZ boli štandardné.

Vzájomné vzťahy žiakov s učiteľmi mali žiaci 4. – 9. ročníka možnosť vyjadriť v dotazníku pre žiakov, ktorý bol zameraný na zisťovanie vzájomnej dôvery, rešpektu a akceptácie v komunikácii. Vo všetkých hodnotených ZŠ žiaci odpovedali na jednotlivé otázky približne rovnako. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi boli založené na dôvere, rešpekte a v menšej miere na akceptácii v komunikácii. Viac ako 85 % opýtaných žiakov uviedlo, že v škole je aspoň jeden učiteľ, ktorý sa ich spýtal, či potrebujú pomôcť s učením a aj im pomohol. Zároveň viac ako 90 % žiakov uviedlo, že v škole je väčšina učiteľov, ktorá je ochotná vysvetliť učivo, ktorému nerozumejú. Podľa vyjadrení opýtaných žiakov už menší priestor zo strany učiteľov bol venovaný vypočutiu ich názorov (viac ako 75 %) a podpore tvorivých nápadov (viac ako 60 %), čo potvrdili aj výsledky z hospitovaných hodín.

Možnosť vyjadriť svoj názor na kvalitu vzťahov, ako aj na výchovno-vzdelávací proces v škole mali aj zákonní zástupcovia žiakov z ohrozenej skupiny žiakov prostredníctvom anonymného dotazníka. Dotazník vyplnilo **146** zákonných zástupcov. Viac ako 90 % rodičov, ktorí dotazník vyplnili, hodnotili pozitívne komunikáciu so školou, uvádzali, že ich učitelia rešpektujú, triedny učiteľ uprednostňuje otvorenú komunikáciu, zároveň im podáva informácie o výsledkoch ich detí (vzdelávacích i výchovných) včas a v dostatočnom rozsahu, vedenie školy sa o ich názory zaujíma a akceptuje ich. Riaditelia škôl v riadenom rozhovore uviedli, že rodičia žiakov zo SZP a z MRK prejavovali menší záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí a kládli menší dôraz na ich pravidelnú dochádzku do školy. Vo väčšine kontrolovaných škôl mali k dispozícii miestnosť na nerušenú komunikáciu s rodičmi alebo žiakmi.

Podľa vyjadrení riaditeľov škôl vytvárali priestor pre spätnú väzbu od rodičov na pôde školy primárne prostredníctvom osobných stretnutí, organizovaním triednych aktívov a zároveň aj formou neformálnych stretnutí s rodičmi na rôznych školských akciách i so širokou verejnosťou (prezentácia školy na podujatiach obce). Avšak autoevalváciu smerom ku kvalite školy alebo zlepšovaniu inkluzívnej politiky hodnotené školy neuskutočnili.

Žiakom zriadili schránky dôvery, ktoré im umožnili prezentovať ich názory a návrhy k činnosti školy alebo upozorniť na rôzne problémy. Z opýtaných žiakov 8. a 9. ročníka väčšina potvrdila, že im učitelia umožnili podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievali k zlepšeniu práce školy, menší priestor na možnosť participácie uviedli žiaci v dvoch školách. Väčšina opýtaných žiakov 4. – 9. ročníka si myslí, že učitelia dokážu riešiť problémové správanie žiakov v triede, ale väčšina žiakov 6. a 7. ročníka uviedla, že dôvodmi nevhodného správania žiakov sú *nedostatočné rešpektovanie učiteľa* a *nepútavé vyučovacie hodiny*.

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

Podľa vyjadrení riaditeľov ZŠ bola pozitívna spolupráca so *zriaďovateľom* v oblasti riešenia dopravy žiakov z MRK. V jednej škole bol zabezpečený školský autobus, ktorý mesačne využívalo v priemere 25 žiakov a v 4 školách zabezpečili požiadavky na nastavenie grafikonu medzimestskej dopravy. Ostatné školy nastavenie grafikonu medzimestskej dopravy nepotrebovali.

Riaditelia škôl ocenili dobrú spoluprácu s *poradenskými zariadeniami*, čo potvrdila aj väčšina PZ

v zadanom dotazníku. Avšak spoluprácu v oblasti metodickej podpory inkluzívneho vzdelávania v rozhovore potvrdila len jedna škola. Spolupráca s poradenskými zariadeniami bola primárne zameraná na diagnostické a rediagnostické vyšetrenia žiakov, získanie komplexných informácií o žiakoch, ktorí potrebujú špeciálno-pedagogickú starostlivosť, najmä pre skupinu žiakov so ZZ, prípravu IVP a na oblasť profesijnej orientácie (výber SŠ a voľba povolania). Pozitívne možno hodnotiť na piatich školách prizvaných psychológov z CPPPaP, ktorí realizovali preventívne programy, aktivity zamerané na budovanie vzájomných vzťahov medzi žiakmi triedy, klímu triedy, predovšetkým na ozdravenie komunikačných vzorcov medzi žiakmi, podporu prehlbovania spolupráce, empatie a vzájomnej tolerancie, no napriek tomu tieto aktivity nemali pozitívny vplyv na celkovú zmenu postoja v správaní žiakov k žiakom so ŠVVP. Odmietavý postoj k žiakom so ŠVVP vyjadrila aj väčšina žiakov, ktorí preventívne programy neabsolvovali, a teda je možné domnievať sa, že preventívne programy majú len informatívny a nie výchovný charakter. Ak v triednych kolektívoch dochádza k exklúzii niektorých skupín žiakov, je možné domnievať sa, že vnímavosť pedagogických a odborných zamestnancov pri presadzovaní myšlienky inklúzie v praxi nie je samozrejmosťou. Zmenu žiackych postojov voči niektorým skupinám žiakov je možné dosiahnuť empatickým prístupom, flexibilitou pri riešení problémov, akceptáciou odlišností, vzájomnou spoluprácou, zameraním sa na silné stránky všetkých žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP.

Spoluprácu s *komunitnými centrami* riaditelia v rozhovore nepotvrdili, pretože neboli v okolí zriadené, ale v minulosti jedna škola mala dobrú spoluprácu s komunitným centrom pri riešení problémov žiakov súvisiacich s ich rodinným zázemím, najmä pri zabezpečovaní školskej dochádzky. Aktuálne bola činnosť komunitného centra neaktívna a pomoc škole v kontakte s rodinami žiakov z MRK poskytovali dve terénne sociálne pracovníčky ÚPSVaR. Riaditeľka jednej školy a starosta obce aktuálne pracovali na zriadení komunitného centra pre žiakov z MRK, kde by žiaci mali možnosť tráviť voľný čas a pomocou sociálnych pracovníkov sa pripravovať na vyučovanie. Aj ďalšia riaditeľka školy uviedla, že komunitné centrum je vo fáze prípravy.

S *občianskym združením* spolupracovali dve školy, ich spolupráca súvisela s voľnočasovými aktivitami zameranými predovšetkým na pohyb a tanec.

Spoluprácu s *inými školami* z dôvodu výmeny skúseností inkluzívneho vzdelávania uviedli PZ v zadanom dotazníku, avšak z rozhovorov s riaditeľmi škôl sa len v piatich školách rozvíjala spolupráca, a to len na úrovni vedúcich zamestnancov, pričom témy stretnutí neboli zamerané na inkluzívne vzdelávanie žiakov, ale na odovzdávanie informácií súvisiacich s organizáciou a prevádzkou školy a v ojedinelých prípadoch aj na prácu so žiakmi so ZZ a zo SZP. V skutočnosti teda PZ nemali príležitosť na obohatenie, inšpiráciu či výmenu praktických skúseností z príkladov dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania s PZ iných škôl. Pritom väčšina PZ uviedla v dotazníku, že by práve potrebovala komplexné informácie v oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov ohrozenej skupiny žiakov, ukážky metód práce vo vzdelávacom procese, ukážky dobrej praxe zo škôl, ktoré vzdelávajú žiakov z MRK, hodnotenie žiakov, vzdelávanie zamerané na komunikáciu, spoluprácu a vzájomné rešpektovanie, na inkluzívne vzdelávanie, na prácu s deťmi z MRK, ktoré neabsolvovali materskú školu, vzdelávanie cudzincov. Riaditeľka jednej školy uviedla spoluprácu s inými školami v oblasti inkluzívneho vzdelávania na úrovni pedagogických a odborných zamestnancov, čím im vytvorila možnosť na obojstrannú výmenu skúseností a príkladov dobrej praxe, čo aj potvrdili PZ v dotazníku. Cezhraničnú spoluprácu rozvíjala jedna škola, ktorá s partnerskými školami v susednom Rakúsku organizovala rôzne kultúrne a spoločenské akcie pre žiakov a širokú verejnosť.

Všetky školy sa zapájali do aktivít a života miestnej komunity, pripravovali viaceré vystúpenia s kultúrnym programom v spolupráci so seniormi, pričom sa snažili aktívne zapájať do života školy aj všetkých rodičov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru. Z rozhovorov vyplynulo, že s niektorými rodičmi bola spolupráca ťažšia z dôvodu ich nízkeho záujmu o dianie v škole a nie všetci vždy prejavili záujem o komunikáciu a ponúkané akcie školy. Riaditelia škôl poukázali na skutočnosť, že účasť rodičov žiakov z MRK na školských akciách bola vyššia u žiakov primárneho vzdelávania ako u žiakov nižšieho stredného vzdelávania.

Analýzou prvej oblasti hodnotenia boli identifikované bariéry, ktoré poukázali na formálnu výmenu spoločných hodnôt a vízie inkluzívneho vzdelávania, čo sa prejavilo vo vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi, v postojoch žiakov k vzájomnému akceptovaniu inakosti žiakov v kolektíve. Žiaci so ŠVVP prežívali v kolektívoch triedy istú mieru odmietania, exklúzie. Bariéry, ktoré bránili v rozvoji kamarátskych vzťahov, mohli vychádzať z rôznych predsudkov, zo sklamania, že nebudú prijatí rovesníckymi skupinami z dôvodu odlišných skupín kamarátov, z oslabenia svojej vlastnej pozície alebo straty rešpektu v skupine svojich kamarátov. Pedagogickí zamestnanci uvádzali, že sú pripravení prijímať všetkých žiakov, majú dlhodobé skúsenosti so vzdelávaním žiakov z MRK, žiakov so ZZ, ale aplikovanie ich nadobudnutých skúseností bolo vo vzťahu k uvedeným žiakom nepatrné. Školy nevnímali komplexne myšlienku inkluzívneho vzdelávania, pretože ich stratégie boli väčšinou zamerané na žiakov so ZZ. Doposiaľ školy chápu inklúziu v zúženom význame, t. j. niečo ako „lepšiu" formu integrácie žiakov so ZZ. Riaditelia škôl vo vytváraní spolupráce s inými ZŠ neboli aktívni, pričom príklady dobrej praxe inkluzívneho vzdelávania mohli slúžiť na obohatenie a výmenu skúseností. Nezáujem o spoluprácu s podobnými školami zužuje možnosti na príležitosti, výmenu úspešných skúseností, čo prehlbuje bariéry v pripravenosti PZ vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov ohrozenej skupiny. Spolupráca poradenských zariadení nebola zameraná na oblasť metodickej pomoci pedagogickým a odborným zamestnancom pre inkluzívne vzdelávanie žiakov. *Nedostatkom vo vízii inkluzívnej kultúry* bolo neuplatnenie celodenného výchovného systému pre žiakov z MRK na školách a zároveň aj nevybudovanie komunitných centier, občianskych združení v obciach, s pomerne vysokým zastúpením rómskeho etnika. Ich vybudovaním by bolo možné dosiahnuť podporu zmysluplného trávenia voľného času pomocou rôznych aktivít, na pomoc pri príprave na vyučovanie, uplatňovaní sa na trhu práce a na prevenciu nežiaducich sociálno-patologických javov. Rodičia žiakov z MRK a zo SZP prejavovali menší záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí a kládli menší dôraz na ich pravidelnú dochádzku do školy.

V druhej oblasti hodnotenia **Tvorba inkluzívnej politiky** sa pozornosť sústredila na vypracovanie koncepčnej stratégie inkluzívneho vzdelávania, uplatňovanie právnych predpisov vo VaV žiakov a na pedagogickú dokumentáciu školy.

Napriek tomu, že väčšina PZ v dotazníku uviedla, že mala vypracovanú koncepčnú *stratégiu inkluzívneho vzdelávania* žiakov a pri jej tvorbe spolupracovali s odbornými zamestnancami školy, riaditelia hodnotených subjektov v rozhovore uvedenú skutočnosť nepotvrdili. Samostatný dokument koncepcie inkluzívneho vzdelávania žiakov školy nemali vypracovaný, ale v ŠkVP deklarovali podmienky vzdelávania všetkým žiakom, vrátane zabezpečenia špeciálnopedagogickej a psychologickej diagnostiky, individuálnych podmienok žiakom so ŠVVP. Inkluzívny plán, ako aj pravidlá adaptačného procesu pre príchod nového žiaka nemali školy vypracované.

Školský poriadok je významný dokument, ktorý upravuje práva a povinnosti žiakov, zároveň obsahuje pravidlá slušnosti, spoločenského správania, podmienky pre vytváranie medziľudských vzťahov medzi heterogénnymi skupinami spolužiakov, ktoré sú dôležité z hľadiska vytvorenia bezpečného inkluzívneho prostredia. V dvoch prípadoch problematiku vzťahov a šikanovania v ŠP riešili, ale v realite jej pravidlá žiaci nepoznali. V jednej škole na otázku – *Rieši školský poriadok problematiku násilia a šikanovania?* – viac ako tretina žiakov (38,5 %) 6. a 7. ročníka nedokázala posúdiť túto skutočnosť a menej ako štvrtina žiakov (23,1 %) 6. a 7. ročníka bola presvedčená, že ŠP šikanovanie nerieši. Porovnateľné zistenia boli aj v ďalšej škole, viac ako 50 % žiakov 6. a 7. ročníka odpovedalo kladne na uvedenú otázku. Z uvedeného vyplýva, že školy pristupovali k oboznámeniu žiakov so ŠP formálne, pretože obsah dokumentu žiaci dôkladne nepoznali, hoci s ním boli každoročne na začiatku školského roka oboznámení. V každej hodnotenej škole, výsledky z dotazníkov poukázali na výskyt rôznych foriem šikanovania. O tejto skutočnosti svedčí fakt, že až takmer 41 % opýtaných žiakov 6. a 7. ročníka uviedlo, že boli svedkami šikanovania niekoho iného jeden alebo viackrát. Uvedené zistenia potvrdili aj žiacke výroky, keď na otázku – *Keby si mohol/mohla, čo by si zmenil/zmenila vo svojej škole?* – sa výpovede žiakov najčastejšie zameriavali na hodnotenie spolužiakov, učiteľov a na bezpečnosť školského prostredia. Žiaci najčastejšie navrhovali zmenu pravidiel, ktoré by vyvodzovali dôsledky zo správania niektorých

žiakov (šikanovanie kamarátov, nerešpektovanie učiteľov). Vo vzťahu k učiteľom žiaci vyjadrili želanie, aby sa učitelia viac rozprávali so žiakmi, aby neurážali a nezosmiešňovali žiakov, aby bolo vyučovanie zábavnejšie, aby sa učitelia správali rovnako ku všetkým žiakom, boli viac vnímavejší k ich problémom. V súvislosti s bezpečnosťou školského prostredia žiaci upozorňovali na potrebu dôslednejšieho pedagogického dozoru najmä preto, aby sa predchádzalo šikanovaniu, ubližovaniu a poškodzovaniu vecí v škole. Navrhovali zavedenie kamerového systému do tried, šatní, toaliet, aby sa obmedzila príležitosť na šikanovanie a želali by si viac prejavov ohľaduplnosti starších spolužiakov k mladším spolužiakom. Žiaci ďalej navrhovali, aby sa uskutočnili besedy so psychológom a s príslušníkom polície o šikanovaní a jeho následkoch. Postoje žiakov naznačili, že problematike šikanovania zo strany školy nebola venovaná primeraná pozornosť, vzťahy medzi žiakmi boli negatívne, v procese edukácie absentovali pútavejšie vyučovacie hodiny. Učitelia nevenovali náležitú pozornosť nevhodnému správaniu niektorých žiakov a zároveň žiaci upriamili pozornosť na neprimerané správanie niektorých učiteľov. Z obsahového hľadiska ŠP neposkytovali záruku bezpečnosti školského prostredia a prevencie pred sociálno-patologickými javmi či podmienkami na zaistenie ochrany žiakov pred šikanovaním, diskrimináciou a násilím.

Hodnotené subjekty vo svojich **ŠkVP** deklarovali vytvorenie podmienok pre VaV žiakov so ŠVVP, podľa ktorých im školy garantovali zabezpečenie rovnocenného prístupu k vzdelávaniu a primeraný rozvoj vedomostí a zručností prostredníctvom IVP. V dvoch subjektoch deklarované podmienky pre žiakov so ŠVVP neboli dodržiavané vo vzdelávacom prostredí. Kvalitu spracovania ŠkVP v jednej ZŠ znižovalo uvedenie niektorých navzájom odporujúcich si informácií.

Žiakom s MP bolo zabezpečené v troch školách vzdelávanie v špeciálnych triedach podľa príslušných VP. Učitelia viedli žiakov k rozvíjaniu komunikačných schopností a sociálnych zručností. Riaditelia, ktorí mali zriadené špeciálne triedy, konštatovali, že takéto riešenie bolo prínosom pre ich žiakov, pretože si zlepšili nielen vzdelávacie výsledky, ale sa stali aj komunikatívnejší a pokojnejší, avšak odbornosť vyučovania niektorých predmetov nebola vždy zabezpečená. V troch školách sa žiaci s MP vzdelávali formou školskej integrácie spolu s ostatnými spolužiakmi v bežnej triede a ich výučba bola nevyhovujúca. Absencia odborného tímu sa prejavila v ich vzdelávaní, uvedení žiaci boli zriedkavo zapájaní do činnosti spolu s intaktnými žiakmi, pracovali samostatne, prípadne s pomocou asistenta učiteľa, žiaci dosahovali slabé vyučovacie výsledky. Riaditelia preferovali vzdelávanie uvedených žiakov v homogénnych triedach, pričom tento model z hľadiska inkluzívneho vzdelávania nie je možné považovať za produktívny. Idea inkluzívneho vzdelávania je vo vytváraní heterogénnych tried, ktoré žiakom poskytujú skutočný obraz o rozmanitosti, ktorá je bežnou súčasťou každej spoločnosti. Vzdelávanie v takomto prostredí umožňuje žiakom vnímať heterogénnosť ako normalitu. Avšak v situácii, keď v škole často nepôsobí dostatočne široký inkluzívny tím a tím pripravených PZ na inkluzívne vzdelávanie, dochádza k neschopnosti nastavovať funkčné stratégie vzdelávania v heterogénnych triedach s veľkým počtom žiakov. Prístup riaditeľov k vzdelávaniu žiakov v homogénnych triedach je v takom prípade pochopiteľný.

Pri vzdelávaní žiakov zo SZP sa školy zameriavali na elimináciu bariér vyplývajúcich z ich sociálneho znevýhodnenia (zlepšovanie komunikačných schopností, hygienických návykov). V inej ZŠ deklarované podmienky pre žiakov zo SZP neboli reálnym obrazom fungujúceho vzdelávacieho prostredia. Pre žiakov zo SZP neboli vytvorené potrebné individuálne podmienky, čo negatívne ovplyvnilo aj ich motiváciu vzdelávať sa. V dvoch ZŠ chýbali informácie o organizačnom zabezpečení vyučovania a o stanovení individuálnych podmienok žiakov zo SZP a z MRK.

Školy, ktoré vzdelávali žiakov – cudzincov a žiakov – príslušníkov národnostných menšín, nemali stanovené v ŠkVP osobitné podmienky VaV. Podľa slov niektorých riaditeľov podporu aktívnej komunikácie a pomoc pri príprave na vyučovanie žiakov – cudzincov a žiakov – príslušníkov menšín už v minulých školských rokoch poskytovali učitelia realizovaním doučovania podľa vopred vypracovaného plánu, ale jazykové kurzy zabezpečené neboli. Na hodinách SJL uplatňovali inovatívne postupy podporujúce aktívnu komunikáciu. Uvedení žiaci mali vytvorené podmienky

na osvojenie si štátneho jazyka možnosťou návštevy ŠKD a zapojenia sa do činnosti záujmových útvarov.

Dokumentácia žiakov vzdelávajúcich sa formou školskej integrácie bola vypracovaná a vedená v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi, avšak v jednej ZŠ nebola komplexná. Dvaja žiaci nemali v dokumentácii založené správy z diagnostických vyšetrení, ojedinele chýbal informovaný súhlas zákonného zástupcu. Predložená dokumentácia začlenených žiakov obsahovala aktuálne a kompletné IVP, v ktorých boli zapracované odporúčania poradenských zariadení. Výrazným nedostatkom v jednej ZŠ bolo neskoré premietnutie odporúčaní poradenských zariadení pre žiakov so ZZ do ich výchovy a vzdelávania VaV, v dôsledku čoho v niektorých predmetoch došlo k výraznému zhoršeniu ich prospechu. Najvýraznejšie **nedostatky** v dosahovaní cieľov sa prejavili v spôsobe vzdelávania žiakov s **MP**. Náhodne vybrané IVP sa vyznačovali neúplnosťou a nepresnosťou spracovania, v ich obsahu absentovalo stanovenie dlhodobých, krátkodobých cieľov edukácie a zabezpečenie odborného servisu špecifických predmetov. Nedostatok odborných zamestnancov mal za následok, že vyučovanie špecifických predmetov na niektorých školách nerealizovali a ani nezabezpečili. Individuálne vzdelávacie programy vypracovali triedni učitelia žiakov po konzultácii s odbornými zamestnancami poradenských zariadení. Zákonní zástupcovia žiakov boli s nimi zväčša preukázateľne oboznámení, potvrdili to svojím podpisom. V jednej ZŠ zákonní zástupcovia žiakov neboli preukázateľne oboznámení s obsahom vzdelávania podľa IVP. Triedni učitelia síce štvrťročne hodnotili výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov so ZZ, ale nie vo vzťahu k plneniu cieľov IVP.

Väčšina PZ v dotazníku vyjadrila názor, že na základe pedagogickej diagnostiky spoznáva slabé miesta žiakov a prispôsobuje tomu nápravné opatrenia vo vyučovacom procese, avšak z analýz zápisníc zasadnutia metodických orgánov, predmetových komisií vyplynulo, že pedagogickú diagnostiku učitelia niektorých škôl realizovali iba vo vzťahu k žiakom so ZZ. V jednej škole u dvoch žiakov s ľahkým MP neboli rešpektované ich potreby, pretože ich zákonní zástupcovia nesúhlasili so začleneným vzdelávaním v ZŠ, ani s ich preradením do špeciálnej školy. V dôsledku rozhodnutia rodičov obaja žiaci boli neúspešní vo viacerých predmetoch a viackrát opakovali ročníky 1. stupňa. Tieto prípady sú ilustráciou nepružnosti nášho vzdelávacieho systému, ktorý nevytvára dostatočný priestor na uplatňovanie podporných opatrení pre žiakov s ľahkým MP, ktorí sa vzdelávajú v bežnom prúde.

V ďalšej ZŠ výrazným nedostatkom vo vzdelávaní žiakov so ZZ bolo nesprávne zaradenie žiaka (aktuálne žiak 9. ročníka) do špeciálnej triedy pre žiakov s MP aj napriek tomu, že žiak nemal diagnostikované MP. Žiak mal v závere správy z odborného vyšetrenia Pedagogicko-psychologickej poradne Stredočeského kraja zo dňa 9. 12. 2013 uvedené „*žiak zo sociálnym znevýhodnením*". V roku 2017 bol prijatý a zaradený do špeciálnej triedy ZŠ bez rediagnostického vyšetrenia a v rozpore s písomným vyjadrením poradenského zariadenia.

Nedostatok odborných zamestnancov negatívne ovplyvňuje vzdelávanie ohrozenej skupiny žiakov, čo sa prejavilo pri nastavení podmienok, v kvalite stanovenia vzdelávacích stratégií, v odovzdávaní a výmene skúseností, ako aj v chýbajúcej analýze a v prijímaní účinných opatrení na odstránenie zistených nedostatkov na zasadnutiach pedagogických rád, metodických orgánov a predmetových komisií.

Slovenská republika sa zaviazala plniť medzinárodné dohovory, podľa ktorých nie je možné v budúcnosti vyhýbať sa inkluzívnemu vzdelávaniu. Inkluzívne vzdelávanie sa tak stáva jedinou reálnou alternatívou. Úlohou škôl je preto vytvoriť pre všetkých žiakov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Analýzou druhej oblasti hodnotenia boli identifikované bariéry, ktoré poukazujú na nedostatok vypracovania koncepčnej stratégie inkluzívneho vzdelávania ako samostatného dokumentu a zároveň na neprimerané zabezpečenie podmienok pre vzdelávanie všetkých žiakov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru. Proti duchu inklúzie je nastavený aj systém, keď pre žiakov s MP školy poskytujú vzdelávanie výhradne v prúde

špeciálneho školstva, čo je rozhodne *v rozpore so základnou myšlienkou inklúzie*, pretože dochádza k **segregácii žiakov** *so ŠVVP*, a to najmä tých, ktorí pochádzajú zo SZP. Pokiaľ si zákonní zástupcovia zvolia pre deti hlavný vzdelávací prúd, školy nič nezaväzuje vytvárať individuálne a primerané podmienky pre ich vzdelávanie. Poskytované vzdelávanie musí byť v najlepšom záujme každého žiaka. No napriek tomu sa ešte stále vyskytujú prípady, keď v *prúde špeciálneho školstva sa ocitne žiak, ktorý tam evidentne nepatrí*.

Z analýz zápisníc zasadnutia metodických orgánov vyplynulo, že pedagogickú diagnostiku vo vzťahu k intaktným žiakom, žiakom inej etnickej skupiny učitelia nerealizovali. Deklarované podmienky v školskej dokumentácii neboli reálnym obrazom fungujúceho vzdelávacieho prostredia. Ďalším nedostatkom bolo personálne zabezpečenie pedagogických a odborných zamestnancov škôl. Ich nedostatok sa prejavil aj pri tvorbe zabezpečenia vhodných podmienok, v jasnom stanovení vzdelávacích stratégií, v odovzdávaní a výmene skúseností, ako aj v chýbajúcej analýze a v prijímaní účinných opatrení na odstránenie zistených nedostatkov. Ojedinele bol v školách zamestnaný školský špeciálny pedagóg (37,5 %), školský psychológ (12,5 %), sociálny pedagóg (25 %). Reálny a potrebný počet odborných a PZ bol vo výraznej disproporcii. Asistenta učiteľa síce zamestnávali v každej škole, ale vzhľadom na rôznorodé zloženie špecifík žiakov nebol ich počet postačujúci.

Tretia oblasť hodnotenia **Rozvoj inkluzívnej praxe** sa orientovala na zistenie aktuálneho stavu inkluzívneho vzdelávania v praxi, na organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, vytváranie inkluzívneho prostredia zabezpečením rôznorodých vzdelávacích potrieb každého žiaka, vytváranie príležitostí vo vzdelávaní, výchove a v podpore vzájomnej kooperácie medzi všetkými žiakmi.

Výchovno-vzdelávací proces bol z hľadiska inklúzie sledovaný na **93** vyučovacích hodinách v heterogénnych triedach 4. až 9. ročníka ZŠ. Využívanie školských priestorov sprístupnili všetkým žiakom v rovnakej miere, čím sa predišlo priestorovej segregácii. V triedach vzdelávali žiakov bez ohľadu na etnický pôvod, jazyk, postihnutie a kultúru. Na vyučovacích hodinách boli žiaci učiteľmi rešpektovaní a zapájaní do spoločnej činnosti celej triedy. Vo vzdelávacom procese individuálnu podporu žiakom so ŠVVP počas niektorých vyučovacích hodín poskytovali asistenti učiteľa, ktorí v spolupráci s vyučujúcimi zriedkavo vytvárali podmienky podporujúce ich samostatnosť i nezávislosť od pomoci druhých. Vo vzťahu k žiakom zo SZP a z MRK bol individuálny prístup a podpora poskytovaná v minimálnej miere. Učitelia sa zväčša opierali o výkony žiakov s lepšími výchovno-vzdelávacími výsledkami. Pozorovaná bola väčšinou pozitívna interakcia medzi učiteľmi a aktívnymi žiakmi. Špeciálno-pedagogické intervencie so školským špeciálnym pedagógom sa uskutočňovali ojedinele počas vyučovacej hodiny, keďže väčšina škôl nemala odborných zamestnancov. Žiaci sa na sledovaných hodinách menej venovali kritickej práci s informáciami, menej pracovali so špeciálnymi učebnými pomôckami a ojedinele rozvíjali digitálne zručnosti s využitím IKT, žiaci ich málokedy používali na vyhľadávanie a spracovanie informácií. Žiakom nebol poskytnutý priestor pri prezentovaní výsledkov činnosti s použitím IKT. Učitelia rozvíjali prezentačné zručnosti iba verbálnou formou často **bez možnosti kritického hodnotenia**, argumentácie alebo zdôvodňovania. Príprava učebných materiálov a pracovných listov pre žiakov podľa ich individuálnych potrieb a zároveň podľa ich vzdelávacích predpokladov bola nedostatočná, spočívala iba v redukcii počtu úloh. Na väčšine hodín nemali žiaci pripravené pracovné listy, ktoré by zodpovedali ich edukačným špecifickým potrebám. Minimálne boli vytvárané žiacke portfóliá, čo malo dosah na poskytovanie informácií o napredovaní alebo zaostávaní žiakov. Zaradenie kooperatívnych foriem spolupráce uplatňovali, ale pravidlá skupinovej práce neboli v skupinách vždy dôsledne realizované. Niektorí žiaci ohrozenej skupiny neboli poverení konkrétnymi úlohami v skupine, a tak neboli aktívni. Uplatnenie rovesníckeho učenia sa medzi žiakmi bolo zriedkavé, čo malo vplyv na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí žiakov, podporu spolupráce, pomoci, personálnych kompetencií aj vo vzťahu k žiakom zo SZP a MRK.

Všetci riaditelia hodnotených subjektov a ich zástupcovia spĺňali **kvalifikačné predpoklady** a požiadavky na výkon pedagogickej činnosti a výkon funkcie vedúcich PZ v ZŠ. Výchovno-

vzdelávací proces zabezpečovali pedagogickí a odborní zamestnanci spĺňajúci kvalifikačné predpoklady, s výnimkou piatich PZ. V špeciálnych triedach pre žiakov s vývinovými poruchami učenia **odbornosť** vyučovania **nebola zabezpečená**.

Z vyjadrení riaditeľov škôl bolo zrejmé, že podporovali rozširovanie a dopĺňanie odborných a profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania, pričom získané vedomosti im pomáhali znižovať bariéry v edukácii, čo potvrdilo viac ako 85 % PZ. Avšak analýza plánov kontinuálneho vzdelávania, ako aj **nízky počet** doteraz absolvovaných **vzdelávaní** pedagogických a odborných zamestnancov v niektorých kontrolovaných školách nepotvrdili ich zvýšený záujem v oblasti rozvoja inklúzie. Väčšina PZ sa vyjadrila, že im chýbajú informácie najmä z oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK, ako aj intenzívna pomoc zo strany poradenských zariadení. Väčšina riaditeľov škôl poukázala aj na nedostatočnú ponuku odborných tém zo strany vzdelávacích inštitúcií. Vzdelávania, ktoré potrebujú, by mali súvisieť s podporou kvality inkluzívneho vzdelávania so zameraním na včasné prekonávanie dočasných prekážok, predchádzanie zlyhávania žiakov a zároveň aj na inkluzívne prístupy v školskej praxi ZŠ.

Pedagogickí a odborní zamestnanci v troch školách využívali *vzájomné hospitácie* na výmenu skúseností a poznatkov z výchovno-vzdelávacieho procesu v heterogénnych triedach, plánovali a hľadali stratégie vzdelávania pre menej úspešných žiakov.

Úpravu bezbariérového prostredia v interiéri a exteriéri riaditelia škôl zabezpečovali s ohľadom na finančné možnosti a v spolupráci so zriaďovateľmi. Vo všetkých kontrolovaných subjektoch mali riaditelia škôl vytvorenú čiastočnú bezbariérovosť, s výnimkou jednej školy, v ktorej nebola realizovaná žiadna úprava prostredia.

Na základe princípu *rovného prístupu* sa všetci žiaci bez ohľadu na etnický pôvod, kultúru a postihnutie angažovali v rôznych školských a mimoškolských aktivitách, zúčastňovali sa výchovných koncertov, výletov, exkurzií, filmových a divadelných predstavení. Svoje záujmy, nadanie aktívne rozvíjali v záujmových útvaroch vzdelávacieho, športového a umeleckého zamerania. Takmer všetky kontrolované subjekty nemali zriadené centrum voľného času a ani neponúkali žiadne umelecké vzdelávanie v rámci elokovaných pracovísk zriadených ZUŠ, výnimkou boli iba dve školy. Všetky subjekty zmysluplne plánovali voľný čas žiakov, viedli ich k zdravému životnému štýlu i pochopeniu významu pohybových aktivít pre zdravie.

Prostredníctvom výchovného poradcu školy poskytovali poradensko-informačnú a metodickú podporu PZ, žiakom bez ohľadu na postihnutie, etnický pôvod, jazyk a kultúru a rovnako aj ich zákonným zástupcom. Poskytnutie metodickej podpory pre inkluzívne vzdelávanie heterogénnej triedy výchovným poradcom potvrdilo viac ako 80 % PZ. Žiaci ojedinele vyhľadávali výchovného poradcu z dôvodu riešenia osobných alebo školských problémov, no zároveň 69 % žiakov 4. – 9. ročníka ZŠ uviedlo, že ho poznajú a aj mu dôverujú. V rozhovore väčšina výchovných poradcov uvádzala, že sú prizývaní k riešeniu výchovných problémov všetkých žiakov, pričom ich názory, postup riešenia boli rešpektované vedením školy a triednymi učiteľmi. Prevenciu sociálno-patologických javov riešili väčšinou koordinátori prevencie prostredníctvom prednášok, besied a vzdelávacích aktivít. Pedagogickí zamestnanci venovali pozornosť monitorovaniu, vyhodnocovaniu sociálno-patologických javov, ako aj identifikovaniu vzťahov medzi žiakmi, no napriek tomu takmer 30 % žiakov sa cítilo ohrozených šikanovaním, diskrimináciou, násilím, pričom v triednych kolektívoch dochádzalo k exklúzii niektorých skupín žiakov, čo potvrdili výsledky dotazníka CATCH.

Oblasť kariérového poradenstva bola súčasťou práce výchovných poradcov, ktorí v spolupráci s odbornými zamestnancami poradenských zariadení zabezpečovali testovanie profesijnej orientácie žiakov 8. a 9. ročníka ZŠ a individuálne konzultácie v danej oblasti. Vykonanie viacerých testov pomocou ktorých sa žiaci dozvedeli aká profesia, povolanie je pre nich vhodné, potvrdilo iba 50 % žiakov. Školy uvádzali, že žiakom poskytli dostatok informácií o možnostiach ďalšieho štúdia, s čím súhlasilo 75 % žiakov. Sprostredkovali stretnutia so zástupcami SŠ v okolí, ktoré iba

35 % žiakov uľahčili ich výber. Väčšina žiakov si ďalšie štúdium volila podľa vlastného záujmu, pričom výber u dvoch tretín žiakov bol ovplyvnený aj prospechom z jednotlivých predmetov. Iba 50 % žiakov si myslí, že ich učitelia tak dobre poznajú, že by im vedeli odporučiť najvhodnejšiu školu. **Kariérové poradenstvo** vo väčšine subjektov *nebolo realizované systematicky a koncepčne na základe konkrétneho programu*.

Analýzou tretej oblasti hodnotenia boli identifikované bariéry vyplývajúce z výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov so ŠVVP, ktoré poukázali na nevytváranie podmienok podporujúcich ich samostatnosť i nezávislosť od pomoci druhých, minimálnu podporu a individuálny prístup k žiakom z MRK a žiakom zo SZP. Iba ojedinele boli rozvíjané digitálne zručnosti s využitím IKT a nedostatočná bola aj príprava pracovných listov a učebných materiálov. Na väčšine hodín nemali žiaci pripravené pracovné listy zodpovedajúce ich edukačným špecifikám, odlišnostiam, chýbala i diferenciácia úloh z hľadiska saturácie ich vzdelávacích potrieb. Minimálne boli vytvárané žiacke portfóliá, čo malo dosah na poskytovanie informácií o napredovaní žiakov, plnenie IVP a tímové plánovanie ich ďalšieho rozvoja. V žiadnom subjekte sa cielene nerealizovali mentorský program, rovesnícke učenie, pomoc starších žiakov mladším.

Bariéru vytváral aj nízky počet doteraz absolvovaných vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov, čím sa nepotvrdil zvýšený záujem v oblasti rozvoja inklúzie. Pedagogickí zamestnanci upozornili na chýbajúce informácie najmä z oblasti inkluzívneho vzdelávania žiakov z MRK, na chýbajúcu intenzívnu pomoc zo strany poradenských zariadení, ako aj na nedostatočnú ponuku odborných tém zo strany vzdelávacích inštitúcií. Potrebovali by vzdelávanie zamerané na podporu kvality inkluzívneho vzdelávania s dôrazom na včasné prekonávanie dočasných prekážok a zároveň aj na inkluzívne prístupy žiakov ohrozenej skupiny v školskej praxi. Ďalšou z tém vzdelávania je predchádzanie zlyhávania žiakov v učení a poskytnutie možných riešení.

Školy deklarovali, že prostredníctvom výchovného poradcu poskytujú výchovné a kariérové poradenstvo. Avšak kariérové poradenstvo vo väčšine subjektov nebolo realizované systematicky a koncepčne zamerané na základe konkrétneho programu.

Bariérou pre zavedenie inkluzívneho vzdelávania bolo neprijatie myšlienky inklúzie. Nie je možné očakávať rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania, keď jedni z kľúčových aktérov vzdelávania (učitelia) nepoznajú jeho podstatu. Väčšina škôl stále funguje v tradičnom modeli, ktorý stojí na vzdelávaní intaktných žiakov. Učitelia nemajú zvnútornené princípy inklúzie, a teda nemôžu byť pripravení uplatňovať ich. Inkluzívne vzdelávanie sa v samej podstate netýka len špecifických skupín žiakov, ale všetkých žiakov, ktorí sú súčasťou procesu VaV. Školské prostredie je miestom, ktoré by malo zabezpečiť bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych/špecifických potrieb všetkých žiakov. Inkluzívny systém vzdelávania je jediná cesta, pretože v opačnom prípade zostanú vždy isté skupiny žiakov, ktoré sú vylučované zo vzdelávacieho procesu, nedostanú potrebné vzdelanie, aby sa následne mohli úspešne uplatniť v spoločnosti.

Vyhodnotením troch vzájomne prepojených oblastí hodnotenia Budovanie inkluzívnej kultúry, Tvorba inkluzívnej politiky a Rozvíjanie inkluzívnej praxe sa preukázalo, že ich školy riešili iba v niektorých čiastkových smeroch a niektorým oblastiam nevenovali dostatočnú pozornosť. Školy sú nazačiatku v podpore inkluzívneho vzdelávania žiakov. V mnohých sledovaných oblastiach sú výsledky priemerné.

Kvalita inkluzívneho vzdelávania je na **nízkej úrovni** a v niektorých sledovaných indikátoroch nie je riešená.

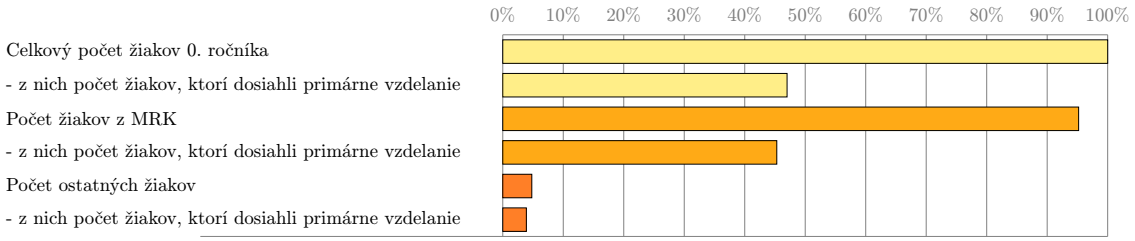
2.5 Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia po absolvovaní nultého ročníka

V školskom roku 2018/2019 bolo prostredníctvom e-mailu požiadaných **93** subjektov, ktoré pri dotazníkovom prieskume uviedli, že realizujú výchovno-vzdelávací proces v nultom ročníku viac ako 8 rokov, o vyplnenie krátkeho dotazníka cez prístupový kód. Cieľom spätnej väzby bolo zistiť podiel tých žiakov, ktorí v školskom roku 2008/2009 (resp. v školskom roku 2013/2014) boli žiakmi nultého ročníka a ktorí v školskom roku 2017/2018 získali príslušný stupeň vzdelania, teda úspešne ukončili 9. ročník (resp. 4. ročník) ZŠ. Z oslovených subjektov dotazník vyplnilo **85** škôl (91,4 %).

V školskom roku 2013/2014 v **82** subjektoch, v ktorých navštevovalo nultý ročník **2 056** žiakov, získalo v školskom roku 2017/2018 primárne vzdelanie (ISCED 1A) **47** % žiakov.

Z celkového počtu žiakov navštevujúcich v školskom roku 2013/2014 nultý ročník pochádzalo **1 957 (95,2 %)** z MRK. V školskom roku 2017/2018 z týchto žiakov úspešne ukončilo 1. stupeň ZŠ, a tým získalo primárne vzdelanie **45,3** % žiakov. Podiel žiakov, ktorí v školskom roku 2017/2018 dosiahli primárne vzdelanie, pričom nepochádzali z MRK a v školskom roku 2013/2014 navštevovali nultý ročník, bol **80,8** %.

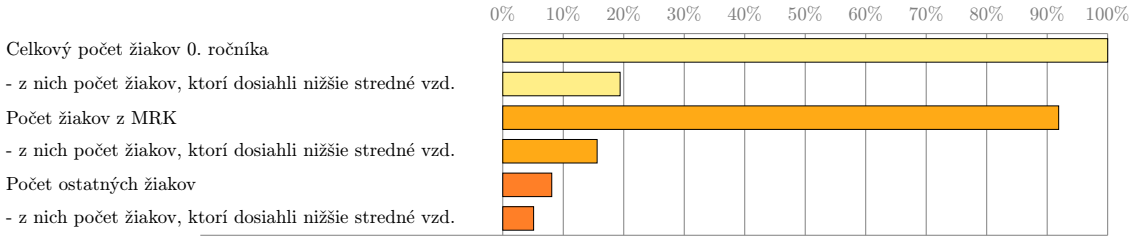
Graf 20 *Prehľad o počte žiakov v %, ktorí v školskom roku 2017/2018 dosiahli primárne vzdelanie a v školskom roku 2013/2014 navštevovali nultý ročník*



V školskom roku 2008/2009 v 62 subjektoch navštevovalo nultý ročník 1199 žiakov, z ktorých v školskom roku 2017/2018 **len 233** žiakov (**19,4** %) úspešne ukončilo 9. ročník ZŠ, a tým dosiahlo nižšie stredné vzdelanie.

Z celkového počtu žiakov nultého ročníka v školskom roku 2008/2009 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** % z nich.

Graf 21 *Prehľad o počte žiakov v %, ktorí v školskom roku 2017/2018 dosiahli nižšie stredné vzdelanie a v školskom roku 2008/2009 navštevovali nultý ročník*



2.6 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 **125** ZŠ, z nich bolo **113** štátnych, **10** cirkevných a **2** súkromné školy. Vyučovací jazyk slovenský malo **115** subjektov a vyučovací jazyk maďarský **10**. ŠŠI zamerala pozornosť na prípravu a organizačné zabezpečenie priebehu písomnej formy testovania žiakov z predmetov MAT, SJL, MJL v skupinách intaktných žiakov.

Administrácie testov sa z celkového počtu **3 991** evidovaných žiakov 5. ročníka zúčastnilo **88** %. Zákonní zástupcovia neúčasť **489** žiakov na testovaní školám vopred oznámili. Medzi dôvody ospravedlnenej neprítomnosti patrili najmä zdravotné dôvody, vzdelávanie v školách v zahraničí, ZZ – MP, prestup na inú školu, účasť na športovej súťaži. O neúčasti **69** žiakov neboli PZ škôl ani v deň testovania informovaní a neprítomnosť **15** žiakov posúdili ako záškoláctvo.

Riaditelia a školskí koordinátori vo väčšine subjektov dodržali pokyny týkajúce sa prípravy priestorov, jednotlivých fáz otvárania testových zásielok, kontroly a prevzatia OH i testov, prípravy spätnej zásielky. Počas samotnej administrácie sa nevyskytli žiadne nepredvídané okolnosti, ktoré by ju narušili. Nedostatky zistené v 9 % škôl súviseli s nedôsledným oboznámením sa školských koordinátorov, administrátorov i externého dozoru so všeobecnými zásadami a podmienkami testovania stanovenými v pokynoch NÚCEM. Niekde sa prejavili napr. neakceptovaním kritérií výberu administrátorov, nedôsledným plnením povinností administrátorov či externého dozoru počas priebehu testovania. Riaditeľom škôl, v ktorých sa zistili nedostatky v príprave, v organizačnom zabezpečení a v realizácii testovania, bola uložená povinnosť prijať opatrenia na ich odstránenie a zriaďovateľovi 1 školy bolo zaslané upozornenie na zistené nedostatky, ktorých riešenie patrilo do jeho pôsobnosti.

2.7 Osobitný spôsob plnenia školskej dochádzky – individuálne vzdelávanie žiakov prvého stupňa

V **5** vybraných ZŠ (2 štátne, 1 cirkevná a 2 súkromné) s vyučovacím jazykom slovenským boli vykonané inšpekcie s cieľom zistiť stav dodržiavania podmienok organizácie individuálneho vzdelávania žiakov prvého stupňa a priamym pozorovaním posúdiť priebeh komisionálnych skúšok.

Súčasný systém VaV umožňuje žiakom prvého stupňa plniť povinnú školskú dochádzku osobitným spôsobom formou individuálneho vzdelávania, ktorá sa uskutočňuje bez pravidelnej účasti na vzdelávaní v škole. Individuálne vzdelávanie povoľuje riaditeľ kmeňovej školy, do ktorej bol žiak prijatý na základe žiadosti zákonného zástupcu. Počas inšpekcií vykonaných vo vybraných školách sa zistilo niekoľko rozporných skutočností súvisiacich so spôsobom realizácie individuálneho vzdelávania žiakov prvého stupňa v súlade s ustanoveniami školského zákona.

Sledované školy evidovali v primárnom vzdelávaní celkovo 629 žiakov, z ktorých viac ako tretinu (35,3 %) tvorili individuálne vzdelávaní žiaci. Zákonní zástupcovia v niektorých prípadoch spádovú školu, do ktorej by podľa adresy trvalého bydliska mali žiaka prihlásiť, obišli a prihlásili ho účelovo do školy, ktorá sídlila v inom kraji SR. Možno predpokladať, že tieto ZŠ, ktoré nepatrili k spádovými školám žiakov, boli k ich prijímaniu ústretové aj z ekonomických dôvodov.

Subjekty Banskobystrického kraja, ktoré evidovali 73,8 % a 34,7 % individuálne vzdelávaných žiakov, prijali až 50 % žiakov s trvalým pobytom v Bratislavskom kraji a len 7,9 % žiakov s trvalým pobytom na území kraja. Trvalý pobyt v Prešovskom kraji malo 11,5 % žiakov, v Trnavskom 10,9 %, v Trenčianskom 6,8 % a v Nitrianskom kraji 5,8 % žiakov. Riaditelia 2 štátnych škôl povolili individuálne vzdelávanie až 222 žiakom aj napriek tomu, že mali výrazné problémy so získaním potrebných dokladov najmä tých, ktorí prestúpili zo súkromnej ZŠ, ktorá bola vyradená zo Siete škôl a školských zariadení MŠVVaŠ SR.

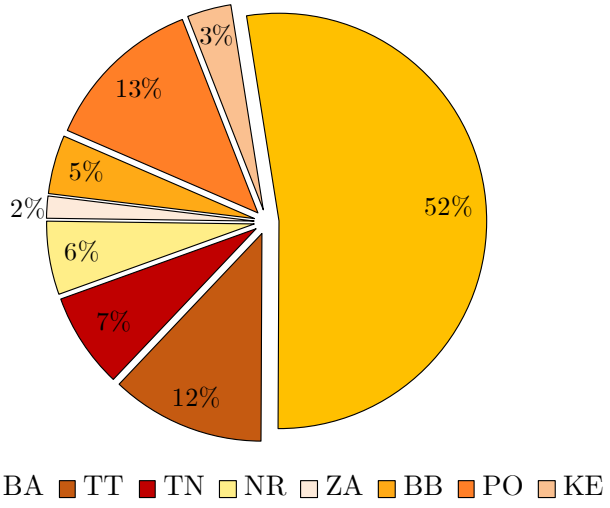
Tabuľka 4 *Počet individuálne vzdelávaných žiakov a ich pomer v % k počtu žiakov vzdelávaných na prvom stupni*

ZŠ	Počet žiakov školy	Počet žiakov vzdelávaných na prvom stupni	Počet individuálne vzdelávaných žiakov	Počet individuálne vzdelávaných žiakov v %
Štátna ZŠ s MŠ (BB kraj)	314	237	**175**	**73,8 %**
Súkromná ZŠ (BB kraj)	76	46	**16**	**34,7 %**
Cirkevná ZŠ (TN kraj)	103	103	**5**	**4,9 %**
Súkromná ZŠ (PO kraj)	177	82	**4**	**4,9 %**
Štátna ZŠ s MŠ (BA kraj)	261	161	**22**	**13,7 %**
Spolu	**931**	**629**	**222**	**35,3 %**

Tabuľka 5 *Počet individuálne vzdelávaných žiakov podľa miesta trvalého pobytu*

Kraj	Počet žiakov
Bratislavský	121
Trnavský	21
Trenčiansky	14
Nitriansky	11
Žilinský	7
Banskobystrický	16
Prešovský	26
Košický	6
Spolu SR	222

Graf 22 *Podiel žiakov z jednotlivých krajov SR individuálne vzdelávaných v štátnej ZŠ s MŠ Banskobystrického kraja*



Rozhodnutie o povolení individuálneho vzdelávania riaditelia sledovaných škôl prevažne nevydávali až po posúdení pravdivosti a opodstatnenosti predložených zákonom stanovených podkladov. Neskúmali relevantnosť dôvodov uvedených v žiadostiach zákonných zástupcov. Svedčí o tom skutočnosť, že takmer tretina žiadostí dôvody vôbec neobsahovala. Možno teda predpokladať, že v týchto prípadoch neboli dôvody objektívne posúdené, a tým opodstatnenie individuálneho vzdelávania žiakov spochybnené. Z vyjadrení 37 zákonných zástupcov v rozhovoroch vyplynulo, že mali viacero dôvodov, prečo sa rozhodli pre individuálne vzdelávanie svojho dieťaťa. Spádové školy často nedokázali napĺňať individuálne špecifické potreby ich detí, nepostupovali v súlade s princípmi VaV zakotvenými v školskom zákone, uprednostňovali tradičné výchovno-vzdelávacie spôsoby a metódy práce, nedostatočne reflektovali prirodzenú

rozmanitosť žiakov. Ďalším dôvodom bolo aj „zachovanie integrity rodiny“, zachovanie práv a povinnosti rodičov odovzdávať dieťaťu svoj hodnotový systém a predstavu o dobrom živote. Tento druh motivácie rodičov svedčí minimálne o pochybnostiach o pozitívnom vplyve inštitucionálnej VaV na ich detí v slovenských podmienkach a zároveň predstavuje aj isté riziko pre vývoj hodnotovej kontinuity medzi rodinou a spoločnosťou, vrátane rozvíjania prosociálnych kompetencií detí.

Kľúčovou podmienkou pre povolenie individuálneho vzdelávania je garancia odborných predpokladov osoby, ktorá má vzdelávanie uskutočňovať. Práve táto podmienka bola jedným z najslabších bodov individuálneho vzdelávania, keďže identifikačné údaje o osobe, ktorá podľa rozhodnutia mala dieťa vzdelávať, sa rozchádzala s realitou.

Vzdelávanie žiakov realizovali samotní **rodičia**, z ktorých niektorí **nespĺňali podmienky odbornosti** alebo **osoby v komunitných školách** zriadených občianskymi združeniami, často tiež bez príslušného vzdelania. Z údajov škôl vyplynulo, že edukácia 123 žiakov sa mala realizovať na adrese ich trvalého bydliska, teda v domácom prostredí. Z opýtaných žiakov sa niektorí vyjadrili, že sa učili v komunitnom centre spoločne s inými deťmi a vzdelávanie viedli viaceré dospelé osoby, medzi ktorými bola aj osoba uvedená v žiadosti o povolenie uskutočňovať individuálne vzdelávanie. Ďalších učili samotní rodičia na základe konzultácií s učiteľmi a iných matky, ktoré spĺňali kvalifikačné predpoklady ustanovené pre učiteľov prvého stupňa. Druhá pomerne početná skupina žiakov (99) využívala len vzdelávanie poskytované v komunitných vzdelávacích centrách zriadených občianskymi združeniami, ktoré sa realizovalo spoločne, v skupinách dennou formou. Žiaci v rozhovoroch so školskými inšpektormi vyjadrili spokojnosť so spôsobom ich vzdelávania, nevymenili by ho za edukáciu v klasickej škole. Nepociťovali deficit v stretávaní sa s rovesníkmi, lebo sa spoločne s nimi zúčastňovali v čase mimo vyučovania na vzdelávaní v ZUŠ alebo v jazykových školách. Na základe uvedených zistení možno oprávnene vyjadriť pochybnosti o pravdivosti výhrad zákonných zástupcov žiakov voči inštitucionálnemu vzdelávaniu, keďže samotní žiaci tieto inštitúcie navštevovali, vzdelávali sa spoločne v kolektíve s rovesníkmi a dokázali sa požiadavkám školského prostredia prispôsobiť.

Kontrolu **odborno-pedagogického** a **materiálno-technického zabezpečenia** VaV a **ochrany zdravia** žiaka mala podľa zákona vykonávať kmeňová škola a zákonný zástupca mal byť povinný umožniť vstup a vykonanie kontroly poverenému zamestnancovi kmeňovej školy. Zabezpečenie VaV vedúci PZ nekontrolovali (okrem 1 školy), ani v jednom prípade sa nezúčastnili jeho priebehu. Dôvodom, prečo neplnili svoju kontrolnú kompetenciu, bol podľa nich závažný rozpor medzi ustanovením školského zákona a právom na ochranu obydlia zakotveným v Čl. 21 ods. (1) Ústavy SR (nedotknuteľnosť obydlia).

Stanovenie termínov konania **komisionálnych skúšok** v jednotlivých školách a ich dodržanie záviselo od vzájomnej dohody so zákonnými zástupcami, počtu individuálne vzdelávaných žiakov a tiež od miesta ich trvalého bydliska. V štátnej škole vykonávali niektorí žiaci skúšky za 1. a 2. polrok školských rokov 2017/2018 a 2018/2019 v priestoroch kmeňovej školy alebo v prenajatých školiacich priestoroch občianskych združení v Spišskej Novej Vsi, v Poprade, v Bratislave, kam členovia skúšobných komisií museli vycestovať.

K realizovaniu skúšok mali v školách rozdielny prístup. V dvoch uviedli spôsob hodnotenia predmetov *INF, ETV, PVC, HUV, VYV* a *TSV* v ŠkVP alebo v internom predpise zadefinovaný. Žiakov v predmetoch neklasifikovali, a preto úroveň ich nadobudnutých kompetencií na skúškach neoverovali, na vysvedčení a v katalógovom liste uvádzali v súlade s vyhláškou MŠ SR o ZŠ slovo absolvoval. V štátnej ZŠ komisionálne skúšky z predmetov s výchovným zameraním nerealizovali a žiakov klasifikovali bez akéhokoľvek preukázania ich vedomostí v súlade s výkonovými štandardmi. Nesúlad v uplatnenom hodnotení sa zistil aj v 1 zo súkromných škôl, kde v predložených protokoloch zo skúšok z predmetov s výchovným zameraním bolo u všetkých žiakov uvedené rovnaké slovné hodnotenie – dosiahol *veľmi dobré výsledky*. Na vysvedčení bol prospech žiaka vyjadrený slovom *absolvoval*.

Počas priameho pozorovania komisionálnych skúšok bola pozornosť zameraná na mieru plnenia vzdelávacích štandardov individuálne vzdelávaných žiakov 4. ročníka, z dôvodu ukončenia primárneho vzdelávania (ISCED 1). Skúšky sa konali v jeden deň a líšili sa rozdielnou organizáciou i priebehom. Školskí inšpektori sa zúčastnili v každej zo škôl realizácie skúšok z vyučovacích predmetov *SJL, MAT, ANJ, PDA, VLA, VYV, PVC* a *INF*, ktoré vykonávali 16 žiaci 4. ročníka a 29 žiaci 1. až 3. ročníka. V dvoch školách testy zo *SJL* a *MAT* zaslali žiakom dva až štyri týždne pred konaním skúšky a v ďalších dvoch subjektoch testy zo *SJL, MAT, ANJ* a *PVO* zadávali v deň skúšky. Úlohy a otázky z povinných predmetov pri ústnej i písomnej časti boli prevažne v súlade s UO (vzdelávacími štandardmi) inovovaného ŠkVP. Nie vždy mali komisie vypracované výkonové štandardy a stanovené kritériá hodnotenia aj s ohľadom na potreby žiakov so ZZ podľa odporúčaní v správach z poradenských zariadení. V priebehu skúšok vykonávali žiaci prevažne činnosti a riešili úlohy **nižšej náročnosti**, ojedinele divergentné úlohy s rôznorodým kontextom vyžadujúce uplatnenie logického a kritického myslenia. Žiaci 4. ročníka prejavovali počas ústnej časti skúšky primerané komunikačné schopnosti, len ojedinele boli ich odpovede nesmelé, jednoslovné, výnimočne potrebovali pomoc skúšajúceho. Pri práci s textom čítali s porozumením, vedeli odpovedať na doplňujúce otázky. Viacerí z nich dokázali prezentovať vedomosti vecne, v logickom slede s využitím adekvátnej odbornej terminológie. Počas riadeného rozhovoru so skúšajúcou učiteľkou nie vždy dokázali zaujať stanovisko a zdôvodniť ho. Overovanie poznatkov z *PDA* a z *VLA* nebolo vždy komplexné, žiaci *nemali možnosť preukázať svoje zručnosti pri práci s mapou a s modelmi.* Niektorí z nich pri prezentovaní projektov zameraných na konkrétnu oblasť dokázali nájsť súvislosti a spracovať ich v ucelených textoch korešpondujúcich s obsahom učiva 4. ročníka.

K ďalším nepriaznivým zisteniam patrí skutočnosť, že školy nemali o ďalšom vzdelávaní žiakov, ktorí po vykonaní komisionálnych skúšok v 4. ročníku získali primárne vzdelanie, žiadne vedomosti. Riaditelia sa však v rozhovoroch vyjadrili, že viacerí zákonní zástupcovia prihlásili svoje deti do ZŠ v Českej republike, ktorá im prejavila ústretovosť, keďže umožňuje takúto formu vzdelávania i na druhom stupni v súlade s ich všeobecne záväznými právnymi normami.

Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že súčasné ustanovenia školského zákona, ktoré riešia problematiku individuálneho vzdelávania žiakov prvého stupňa, nie sú jednoznačné. V školskom zákone nie je taxatívne uvedené, čo sa rozumie pod pojmom „individuálne vzdelávanie žiaka prvého stupňa". Nie je jasné, či je to mimoinštitucionálne vzdelávanie zabezpečované napr. občianskymi združeniami pre malú skupinu žiakov alebo vzdelávanie v domácom prostredí, ktoré zabezpečuje pre žiaka ako jednotlivca osoba spĺňajúca požadované kvalifikačné predpoklady. Oprávnené pochybnosti o zaistení vhodnej VaV žiaka vyvoláva najmä dôvod zachovania integrity rodiny. Niektoré rodiny sa môžu izolovať, nekomunikovať so školou. Pokiaľ by sa za individuálne vzdelávanie žiaka prvého stupňa ZŠ považovala aj forma kolektívneho vzdelávania poskytovaná subjektmi mimo inštitucionálneho rámca poskytovateľov vzdelávania, potom je nevyhnutné definovať aj ďalšie podmienky, akými sú priestorové podmienky, ich materiálno-technické vybavenie, vrátane ich registrácie pre účely dohľadu organizácií, ktoré majú v kompetencii kontrolu dodržiavania hygienických a bezpečnostných štandardov. Pre všestranný rozvoj osobnosti každého žiaka je rovnako dôležitá inštitucionálna VaV v školách ako výchova v rodine. V tejto súvislosti však treba uviesť aj skutočnosť, že nie všetky ZŠ reflektujú prirodzenú rozmanitosť žiakov, prevažne nedokážu v dostatočnej miere napĺňať ich individuálne špecifické potreby, uprednostňujú tradičné výchovno-vzdelávacie spôsoby a metódy práce. V školách absentuje najmä z personálnych a ekonomických dôvodov uplatňovanie inkluzívneho vzdelávania.

2.8 Kontrola plnenia opatrení

Následné inšpekcie sa vykonali v **159** ZŠ, z nich bolo **144** štátnych, **8** cirkevných a **7** škôl bolo súkromných. Vyučovací jazyk slovenský malo **140** subjektov, maďarský **17**, slovenský a maďarský mala **1** škola, slovenský a anglický **1** ZŠ.

Podľa závažnosti zistení ŠŠI uplatnila **776** odporúčaní, uložila **136** opatrení a riaditelia kontrolovaných subjektov prijali k zisteným nedostatkom **452** opatrení.

Z celkového počtu odporúčaní sa nedalo hodnotiť **10**. Z počtu uložených a prijatých opatrení bolo **5** neaktuálnych a plnenie ďalších **23** opatrení sa z objektívnych dôvodov nebolo možné hodnotiť.

Tabuľka 6 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**1 364**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	776		452		136	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	545	71,2 %	410	94,7 %	117	92,1 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		4		1	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	10		15		8	

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

» v *ŠkVP* (nevypracovanie niektorých častí ŠkVP a inovovaného ŠkVP v súlade s ustanoveniami školského zákona a požiadavkami ŠVP, neprerokovanie ŠkVP v pedagogickej rade a v rade školy, neuplatňovanie aktuálnych vzdelávacích štandardov ako sú UO v reformných ročníkoch v predmetoch SJL, DEJ a OBN, neakceptovanie príslušného RUP pri vypracovaní UP školy, nevyhotovenie/neaktualizovanie vlastných poznámok v súlade s deklarovanými cieľmi škôl, nezaradenie niektorých povinných predmetov do UP pre žiakov kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania, nezapracovanie realizácie kontrolných slohových prác v predmete SJSL, nedodržiavanie kritérií hodnotenia slohových prác v predmete SJL, nezabezpečenie plnenia UP a UO spájaním žiakov z rôznych ročníkov do jednej triedy na vyučovacích predmetoch INF, SEE a THD na druhom stupni ZŠ, nedodržiavanie UO v predmete TSV, nezapracovanie prierezových tém do obsahu vzdelávania, nezosúladenie vzdelávania žiakov s MP s príslušným VP a s príslušným vzdelávacím variantom),

» v *riadení školy* (nedôsledné realizovanie výkonu štátnej správy v prvom stupni, nerealizovanie komisionálnych skúšok v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi (neumožnenie vykonania opravnej skúšky žiakom prvého stupňa, nedodržanie metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov vrátane žiakov so ZZ, nevykonávanie komisionálnych skúšok v náhradnom termíne), nezabezpečenie dôsledného dodržiavania pokynov NÚCEM – pokynov pre školských koordinátorov a pokynov pre administrátorov v papierovej forme testovania žiakov 5. ročníka ZŠ a žiakov 9. ročníka ZŠ, nevytváranie podmienok pre žiakov so ŠVVP prostredníctvom IVP (nezabezpečenie rediagnostického vyšetrenia, nesystematizovanie miesta školského špeciálneho pedagóga/asistenta učiteľa), nedôsledné vedenie a aktualizovanie pedagogickej dokumentácie vrátane dokumentácie žiakov so ŠVVP a interných dokumentov a predpisov školy, nezabránenie priestorovej segregácie pri VaV žiakov zo SZP a žiakov z MRK, nezasielanie oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci),

» v *zabezpečení podmienok VaV* (nerešpektovanie rozdielnych IVP žiakov so ŠVVP, nedodržanie stanovených noriem a princípov organizácie vyučovania na oboch stupňoch vzdelávania,

nerozpracovanie práv a povinností zákonných zástupcov žiakov v ŠP a neakceptovanie školského zákona pri ospravedlnení neprítomnosti žiaka v škole zákonným zástupcom, nezapracovanie podrobností o podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím do ŠP a jeho neprerokovanie s orgánmi školskej samosprávy, nezabezpečenie výchovno-vzdelávacej činnosti PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky, obsadzovanie funkcie zástupcu riaditeľa školy PZ nespĺňajúcim kvalifikačné predpoklady, neabsolvovanie funkčného inovačného vzdelávania vedúcimi PZ).

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 alebo opakovaného poverenia funkciou riaditeľa školy po uplynutí šiestich mesiacov bez vyhlásenia výberového konania, uvádzania neaktuálnych/nesprávnych údajov v zriaďovacej listine). ŠŠI vykonaním následných inšpekcií v školskom roku 2018/2019 v 3 školách zistila neodstránenie prejavov segregácie vo vzdelávaní žiakov z MRK. Na uvedené skutočnosti boli upozornené inštitúcie Slovenské národné stredisko pre ľudské práva a Poradňa pre občianske a ľudské práva.

Akceptovanie 71,2 % odporúčaní riaditeľmi kontrolovaných subjektov sa pozitívne prejavilo vo vytvorení podmienok smerujúcich k zefektívneniu riadenia a zlepšeniu výchovno-vzdelávacej činnosti škôl.

Negatívny dosah **neakceptovaných** odporúčaní (28,8 %) mal priamy vplyv na kvalitu VaV. Pretrvávali nedostatky najmä v realizácii vnútorného systému kontroly a hodnotenia školy, vedení agendy a realizácii komisionálnych skúšok žiakov, ako i nedostatky vo vytváraní podmienok vedúcich k zlepšeniu výchovno-vzdelávacieho procesu. V niektorých ZŠ naďalej pretrvávala formálnosť v činnosti metodických orgánov.

Splnenie opatrení prijatých riaditeľmi škôl (94,7 %) a opatrení uložených ŠŠI (92,1 %) pozitívne vplývalo na zvýšenie úrovne ich riadenia a skvalitnenie edukácie. Zlepšenie nastalo v zosúladení UP s RUP, boli doplnené/aktualizované o vlastné poznámky k organizácii vyučovania. Učebné osnovy boli rozpracované v rozsahu vzdelávacích štandardov. Zapracovaním NŠFG a prierezových tém do UO predmetov primárneho a nižšieho stredného vzdelania sa vytvorili podmienky na rozvíjanie schopností a zručností žiakov v tejto oblasti. Zabezpečilo sa vzdelávanie integrovaných žiakov prostredníctvom IVP v súlade s ich ŠVVP a odporúčaniami poradenských zariadení, rovnako UP pre integrovaných žiakov s MP v bežných triedach bol akceptovaný, čím boli rešpektované požiadavky na ich vzdelávanie. Výkon štátnej správy v prvom stupni sa zosúladil so všeobecne záväznými právnymi predpismi. Dôslednou prípravou externého testovania žiakov T5 a T9 a jeho realizáciou v súlade s príslušnými pokynmi vydanými NÚCEM sa vytvorili podmienky na zabezpečenie objektivity testovania. Prerozdelením úväzkov jednotlivých PZ sa zvýšila odbornosť vyučovania s pozitívnym dosahom na edukačný proces.

Nesplnenie 6 % opatrení malo za následok pretrvávanie nedostatkov vo vypracovaných UP a v UO, v zapracovaní prierezových tém do UO, v dodržaní stanovených kritérií hodnotenia písomných prác, v uplatňovaní IVP v edukácii, v rešpektovaní zásad hodnotenia žiakov so ZZ, v zabezpečení adekvátnych personálnych podmienok, v realizovaní alebo v vyhodnocovaní monitoringu zameraného na odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania, v odstránení prejavov segregácie žiakov z MRK.

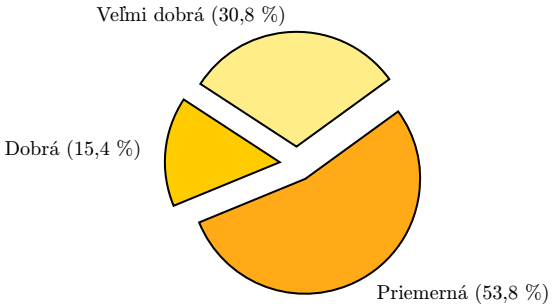
3. Gymnáziá

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

Komplexné inšpekcie boli vykonané na **13** GYM, z nich boli **2** cirkevné. Z hľadiska vyučovacieho jazyka išlo o **1** školu s jazykom maďarským, **1** so slovenským a maďarským a **1** bilingválne GYM, kde bol druhým vyučovacím jazykom anglický jazyk.

V sledovaných subjektoch školskí inšpektori posudzovali vyhotovenie a uplatňovanie **ŠkVP**. Vypracovanie ŠkVP malo veľmi dobrú úroveň na **4** GYM, dobrú na **2** a priemernú úroveň na **7** GYM.

Graf 23 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v kritériu školský vzdelávací program*



Svojou **štruktúrou** ŠkVP korešpondovali so ŠVP. V ŠkVP 3 GYM neboli zakomponované dodatky vydané k ŠVP. Na bilingválnom GYM netvoril ucelený dokument so zachovaním štruktúry v súlade s právnym predpisom. Tento nedostatok spôsobila absencia legitímneho ukotvenia školy v systéme bilingválneho vzdelávania, keďže škola nepostupovala ani podľa ŠVP pre GYM s dvoma vyučovacími jazykmi, ani na základe medzinárodnej dohody a ani podľa projektu experimentálneho overovania bilingválnej formy vzdelávania v SŠ. Napriek tomu, že sa vzdelávanie neuskutočňovalo na základe medzinárodnej dohody (dokument o nej nepredložil zriaďovateľ ani MŠVVaŠ SR), ministerstvo každý rok, na žiadosť riaditeľa školy, vymenúvalo predsedu ŠMK v zmysle právneho predpisu pre triedy s bilingválnym vzdelávaním vytvorenými na základe medzinárodnej dohody.

Hoci ŠkVP škôl vytvárali predpoklady na realizáciu VaV v súlade so ŠVP, vo viac ako polovici škôl (61,5 %) to tak reálne nebolo. Dôvodom boli nedostatky vo vypracovaní, resp. realizácii UP alebo UO vo výchovno-vzdelávacom procese.

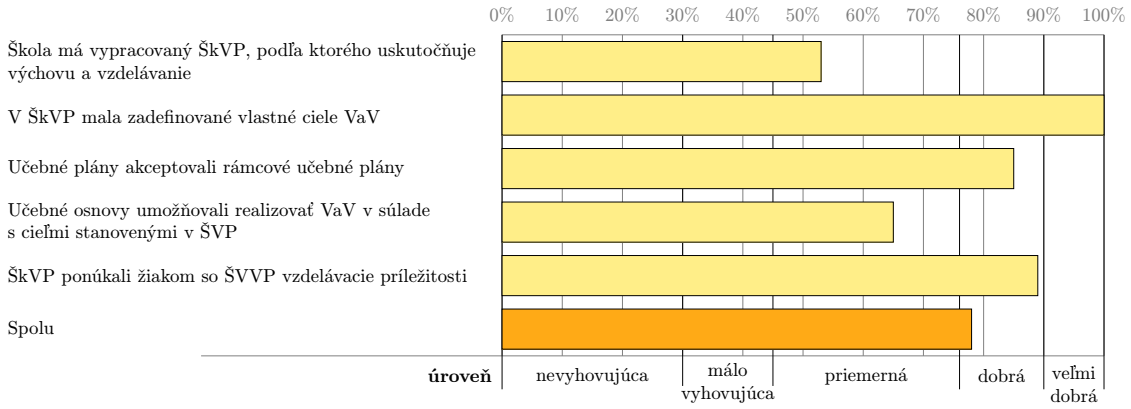
Školy deklarovali **vlastné ciele** zamerané na celoživotné vzdelávanie, podporu jazykového vzdelávania a kvalitnú prípravu na vysokoškolské štúdium. Na všetkých GYM stanovenie cieľov zodpovedalo reálnym podmienkam. Súčasťou ŠkVP boli informácie o ukončovaní štúdia a vydaní vysvedčenia o MS. Odlišnú podobu malo ukončovanie štúdia na bilingválnom GYM, v ktorom v porovnaní s inými bilingválnymi GYM vykonávali niektoré časti MS navyše. **Učebné plány** akceptovali RUP v počte týždenných vyučovacích hodín a zaradení predmetov do vzdelávacích oblastí. Organizácia vyučovania nebola ucelene určená vo vlastných poznámkach 38,5 % subjektov (chýbajúce informácie o delení tried na skupiny a podmienkach spájania žiakov do skupín) alebo poznámky k RUP neboli dodržiavané. Školy využívali disponibilné hodiny v súlade so svojou profiláciou, najčastejšie posilňovanými vzdelávacími oblasťami boli *Človek a spoločnosť, Človek a príroda, Matematika a práca s informáciami*, v čom vychádzali v ústrety preferenciám žiakov. Potvrdzujú to aj počty žiakov konajúcich MS v predchádzajúcom školskom roku (1 119 žiakov). Z jedného voliteľného predmetu v oblasti Človek a príroda ÚFIČ konalo 24 %, z dvoch voliteľných predmetov 26 % žiakov. Z oblasti Matematika a práca s informáciami to bolo 21 % z jedného

voliteľného predmetu a 13 % z dvoch. Voliteľný predmet MS z oblasti Človek a spoločnosť si vybralo 29 % žiakov a dva predmety 24 %. Medzi GYM nebol pri MS výrazný rozdiel v preferenciách predmetov jednotlivých vzdelávacích oblastí. V niektorých školách mali novovytvorené predmety: v bilingválnych triedach spojené s jazykom, literatúrou a reáliami krajín, jazyky ktorých boli v škole druhým vyučovacím jazykom, v ostatných prevažovali predmety spojené s finančnou gramotnosťou. V 1 subjekte bolo zistené, že nedodržiavali minimálny počet predmetov, ktoré mali byť v bilingválnych triedach vyučované v druhom vyučovacom jazyku. Na ďalšom GYM umožnili žiakom zvoliť si vlastnú vzdelávaciu stratégiu, keď disponibilné hodiny využili najmä na voliteľné predmety, vyučovanie ktorých pedagógovia výrazne podporovali didaktickými pomôckami a prostriedkami IKT. Najčastejšie identifikované nedostatky boli vo vypracovaní a uplatňovaní **učebných osnov**. Rozpracovanie UO v súlade so vzdelávacím štandardom viacerých predmetov nebolo zrealizované v 7 subjektoch. V 2 školách v predmete MAT neboli rozpracované v rozsahu podľa UP (nižší počet vyučovacích hodín). Na 1 GYM nevypracovali UO pre voliteľné predmety a používali vytlačené štandardy bez rozdelenia obsahu do ročníkov. Na inom GYM bol rozpor medzi vzdelávacím štandardom OBN a osnovami predmetu, niektoré témy v UO absentovali. V ďalších 2 školách nerealizovali experimentálne činnosti v CHEM. Realizáciu **prierezových tém** uvádzali najčastejšie formou zapracovania do obsahu učiva niektorých predmetov 4-r., 5-r., resp. 8-r. VP (*osobnostný a sociálny rozvoj* – 85/86 % škôl realizovalo touto formou, *environmentálna výchova* – 77/71 %, *mediálna výchova* – 69/71 %, *multikultúrna výchova* – 85/86 %). Tému *ochrana života a zdravia* realizovali kurzami (31/29 %) a kombináciou viacerých foriem (69/71 %). Niekde pre environmentálnu výchovu využili formu projektu v rámci stredoškolskej odbornej činnosti. Kontrola UO ukázala, že v 3 školách bolo zapracovanie prierezových tém nedôsledné, niekedy celkom formálne (na 1 GYM uvádzali už neaktuálne prierezové témy). Kým v 2 subjektoch realizáciu prierezových tém v ŠkVP neuviedli, v iných 3 (23 %) navyše realizovali ďalšie prierezové témy – *prezentačné zručnosti, regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra, dopravná výchova*. V ŠkVP školy deklarovali úpravu vzdelávacích podmienok žiakov so **ŠVVP**. Odborné služby zaisťovali výchovní poradcovia spoluprácou so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie, školy pri vzdelávaní postupovali podľa ich individuálnych potrieb alebo vypracovali IVP. V 1 subjekte sa vzdelávali 2 žiaci zapojení do projektu APROGEN (Alternatívny projekt edukácie nadaných). Ich aktivitu, výrazné komunikačné danosti a všeobecné kompetencie učitelia v procese edukácie podporovali najmä kladením rozširujúcich otázok, čo zaznamenali aj školskí inšpektori počas priamych pozorovaní. Žiak iného subjektu s dlhodobými nadpriemernými výsledkami mal umožnené akcelerované vzdelávanie (1. a 2. ročník v jednom školskom roku a postup v BIO a CHEM v triedach vyššieho ročníka na voliteľných seminároch a cvičeniach).

Zapracovanie **NŠFG** do ŠkVP sa uskutočňovalo implementáciou do UO vybraných predmetov alebo zavedením nových predmetov ako ekonomika, finančná gramotnosť, ale uplatňovanie NŠFG v edukácii malo viacero slabých miest. Časť škôl ho neimplementovala komplexne – chýbali niektoré témy a čiastkové kompetencie, v 1 subjekte verziu 1.1 uplatňovali len prostredníctvom voliteľného predmetu v poslednom ročníku v alternácii s iným predmetom, verziu 1.2 vôbec nezapracovali a finančné vzdelávanie zabezpečovali len sčasti prednáškami a besedami. V ďalších 2 GYM táto verzia tiež nebola zapracovaná a verziu 1.1 implementovali len čiastočne. V 1 subjekte išlo o formálne zapracovanie, iný uvádzal témy vhodné na rozvíjanie finančnej gramotnosti v UO bez uvedenia obsahu, čiastkovej kompetencie či poznatkov a zručností, ktorých osvojenie by mali žiaci preukázať. Aj novovytvorený voliteľný predmet v bilingválnom GYM neabsolvovali všetci žiaci, napriek tomu mali v tejto i ďalšej škole bez kompletného rozpracovania verzií NŠFG výborné výsledky v súťažiach, čo mohlo byť dôsledkom záujmu jednotlivcov o túto oblasť a kvalitných mimovyučovacích podujatí. Na 4 školách nemali koordinátora finančnej gramotnosti, pritom plán implementácie v 1 z nich vypracovala učiteľka OBN v spolupráci s ďalšími pedagógmi. Pozitívom bol projekt „GENIUS – Mladí podnikatelia v európskych školách“ (Erasmus+), koordinovaný 1 z GYM, ktoré spolupracovalo so 4 zahraničnými školami na podnikateľských zámeroch. Výsledkom boli učebné materiály o podnikaní, ktoré plánovali zahrnúť do školského kurikula. Vo viacerých školách realizovali aktivity s odborníkmi z finančných inštitúcií (PARTNERS GROUP

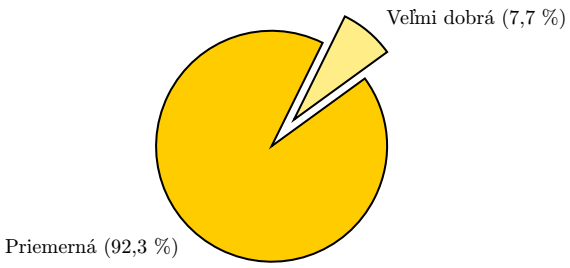
SK, OVB, nadácia OTP READY). Príslušnými orgánmi školy prerokované ŠkVP riaditelia zverejnili na webových sídlach, najpodstatnejšie informácie sa nachádzali aj na školských nástenkách a ŠkVP boli zvyčajne k dispozícii na sekretariátoch GYM.

Graf 25 *Hodnotenie školských vzdelávacích programov*



Veľmi dobrú úroveň v oblasti **riadenie školy** dosiahlo **1** GYM, priemernú **12** subjektov.

Graf 24 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti riadenie školy*



Plánovanie a vykonávanie **kontroly a hodnotenia** sa ako podstatný činiteľ determinujúci kvalitu výchovy a vzdelávania zameralo na výsledky žiakov a hodnotilo ich vo vzájomných súvislostiach s vyučovacou činnosťou pedagógov. Kvalita spracovania systému **kontroly a hodnotenia žiakov** mala nedostatky na 4 GYM, často išlo o formálne a veľmi všeobecné deklarácie, resp. neúplné spracovanie bez zjednotenia kritérií hodnotenia niektorých vyučovacích predmetov. Plány kontrolnej a hospitačnej činnosti zväčša pokrývali všetky oblasti VaV, ich realizácia však nebola v 5 školách dôsledná (v pláne kontroly neuvedené termíny, závery prerokovávané sporadicky a bez analýzy príčin nedostatkov). Niekde nebola frekvencia klasifikácie dostatočná. Transparentnosť systému kontroly a hodnotenia žiakov mali v 1 subjekte zabezpečenú kompletným zverejnením na webovom sídle. Pri výraznom zhoršení prospechu alebo správania školy kontaktovali zákonných zástupcov.

Vnútorný systém **kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov** mali s výnimkou 3 subjektov vypracovaný vo všetkých školách, ale nedostatočné bolo jeho uplatňovanie po stránke rozsahu a kvality až v 11 subjektoch (85 %). Hospitačná činnosť sa prioritne zameriavala na hodnotenie uplatnených foriem a metód práce učiteľa, využívanie materiálno-technických prostriedkov, ale nie na posúdenie miery osvojenia vzdelávacích spôsobilostí a úrovne prejavených vedomostí a zručností žiakov. Úplne absentovalo prijímanie účinných opatrení k zisteným nedostatkom a kontrola ich akceptácie. Systematicky vykonávali kontrolu len na 2 GYM. Postoj riaditeľov k **sebahodnoteniu** bol zjavne pozitívny. Napriek tomu, že 6 uviedli jeho realizáciu, autoevelvácia nemala charakter systematických komplexných sebahodnotiacich procesov. Riadiaci zamestnanci, výchovní poradcovia, resp. koordinátori prevencie a členovia predmetových komisií sa sústreďovali len na užšie oblasti a parciálne problémy.

Predmetové komisie bezprostredne formujúce výchovno-vzdelávací proces ako dôležitá zložka pedagogického riadenia zväčša nenapĺňali funkcie, ktoré im prináležali, preto bola ich činnosť hodnotená na nevyhovujúcej úrovni. V 8 subjektoch (61,5 %) ich riadiaca a kontrolno-hodnotiaca funkcia nebola efektívna, nerealizovala sa spôsobom prispievajúcim k zlepšeniu riadenia

a skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu. Ešte slabšou stránkou bolo vzdelávanie členov PK. Až na 11 GYM (85 %) sa nerealizovalo kvalitne, resp. len zostávalo deklarované v plánoch činností. Výnimkou boli 2 GYM, v ktorých väčšina PK intenzívne pôsobila pri skvalitňovaní výsledkov škôl, napr. členovia si vzájomne hospitovali, vyhodnocovali otvorené hodiny, rozpracovávali úlohy pri aktualizácii inovovaných ŠkVP, tvorbe UO voliteľných predmetov, učebných pomôcok, textov, testových úloh a intenzívne sa venovali monitorovaniu vzdelávacích výsledkov žiakov so ŠVVP i ostatných žiakov (s rezervami v kontrole plnenia opatrení prijatých na ich zlepšenie). Zavádzali inovatívne formy vyučovania súvisiace so skupinovou prácou, zabezpečovali interné vzdelávanie s prizvanými odborníkmi formou workshopov (práca so začlenenými žiakmi, oblasť finančnej gramotnosti). Podpora **kontinuálneho vzdelávania** bola v kontrolovaných GYM pomerne výrazná. Vychádzala z plánov opierajúcich sa o analýzu potrieb školy a profesijného rozvoja PZ a bola orientovaná najmä na inovácie v prístupe ku vzdelávaniu (práca s interaktívnou tabuľou, výučbovými programami). Na 1 GYM pripravili okrem externého aj plán pravidelného interného vzdelávania PZ, z nich takmer všetci prejavili záujem o obe formy vzdelávania. V 2 subjektoch sa zaoberali hodnotením a meraním efektívnosti absolvovaných vzdelávacích aktivít vo vzťahu k zvýšeniu kvality výchovno-vzdelávacieho procesu (vypracovaný systém hodnotenia aktivít, zoznam PZ podľa kariérového stupňa a kariérovej pozície). K napĺňaniu vízie školy (zameranie na INF a posilnenie vyučovania CUJ) neprispievala na inom GYM formálnosť vypracovania plánu bez uvedenia konkrétnych aktivít. Uplatňovanie poznatkov a zručností získaných vzdelávaním sa vo vyučovacom procese väčšinou prejavilo menej výrazne.

Pedagógovia sa usilovali formovať **klímu** a **kultúru školy** vytváraním príjemného prostredia, no vzťahy so žiakmi neboli charakterizované pocitom istoty podporujúcim priaznivú školskú klímu až v 9 subjektoch. Žiakom chýbal záujem o ich názory a záujmy, prekážali im nekorektné vyjadrenia, neempatický prístup niektorých učiteľov. Index otvorenosti škôl sa nachádzal pod pásmom bežných hodnôt, v 3 školách bola klíma uzavretá. Výrazným negatívom bola skutočnosť, že až na 11 GYM (85 %) pedagógovia nepodporovali cielené rozvíjanie vlastného učebného štýlu žiakov a efektívnych stratégií učenia sa.

Služby školy fungovali najmä v oblasti poradenstva. Výchovní poradcovia pomáhali žiakom, zákonným zástupcom i pedagógom pri riešení študijných i osobnostných problémov žiakov, ale najväčšiu pozornosť venovali individuálnemu i skupinovému kariérnemu poradenstvu sprístupňovaním aktuálnych informácií a niektorí i prípravou žiakov na SCIO testy, sprostredkovaním stretnutí s vlastnými absolventmi alebo organizovaním účasti vyšších ročníkov na Európskom veľtrhu pomaturitného a celoživotného vzdelávania. Zaoberali sa aj slabo prospievajúcimi žiakmi a žiakmi so ŠVVP, podieľali sa na vypracovaní IVP, sledovali adaptačný proces žiakov začínajúcich ročníkov. Ojedinele sa výchovný poradca orientoval na riešenie problémov žiakov v náročných životných situáciách a žiakov so vzdelávacími ťažkosťami, alebo výchovná poradkyňa organizovala aktivity na získavanie dobrovoľníkov – animátorov pre dlhodobú prácu s deťmi s telesným a MP. V inom subjekte pre vybraných žiakov 3. ročníka realizovali projekt na rozvoj kritického myslenia. Menej optimálny stav však bol v monitorovaní správania sa žiakov, čo malo dosah na výskyt prejavov šikanovania.

Na GYM pracovali vlastní odborní zamestnanci: 2 školskí špeciálni pedagógovia, 1 asistent učiteľa, 1 školský psychológ na plný úväzok a 1 na polovičný, čo podľa riadiacich zamestnancov nezodpovedalo reálnym potrebám. Prijali by ďalšieho školského psychológa na polovičný úväzok, asistenta učiteľa a jeden riaditeľ vyjadril aj potrebu asistenta pre didaktickú techniku. Žiaci i rodičia hodnotili činnosť školského psychológa v 1 subjekte kladne, v ďalšom plánujú vzhľadom na vysoký počet žiakov so ŠVVP zriadiť pracovnú pozíciu školského psychológa alebo špeciálneho pedagóga.

Významne pozitívnou bola široká ponuka krúžkovej činnosti a organizovanie pestrých aktivít. Žiaci sa zúčastňovali tematických výletov na vedeckých i výrobných pracoviskách s cieľom obohatiť svoje vedomosti a skúsenosti a rozvíjať s nimi spoluprácu (napr. Virologický ústav SAV,

Google, CERN, Národné centrum pre popularizáciu vedy a techniky). Školy (9) vydávali printové alebo elektronické časopisy – niektoré v anglickom jazyku.

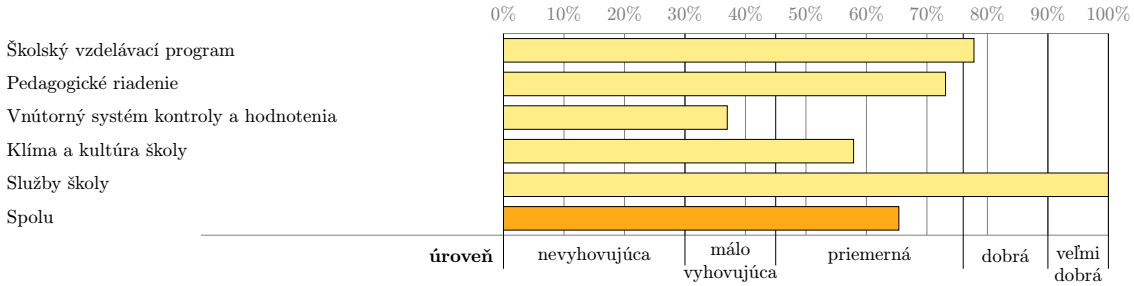
Výkon štátnej správy v prvom stupni a rozhodovanie riaditeľov cirkevných škôl mali v 5 subjektoch viacero nedostatkov. Súviseli s povoľovaním štúdia mimo SR, vzdelávaním podľa individuálneho UP a vykonaním komisionálnej skúšky. Výrazným pochybením bol prestup 2 žiačok kvarty do bilingválnej triedy bez vydania rozhodnutia o komisionálnej skúške, podmieňujúcej prestup. Rozdielové skúšky vykonali len zo SJL a MAT, pričom dokumentácia k nim bola neúplná, zároveň svedčila o tom, že aj pri stanovení obsahu skúšky z MAT škola nepostupovala správne a 1 z členov komisie nespĺňal kvalifikačné predpoklady pre vyučovanie predmetu. Hrubé nedostatky boli aj v rozhodovaní riaditeľky, ktorá prijala 7 žiakov prestupom z inej SŠ v rozpore s právnym predpisom (bez komisionálnej skúšky), v predchádzajúcom školskom roku 1 žiaka s klasifikačným stupňom nedostatočný zo SJL a žiak aj vzdelávanie ukončil MS.

Príprava a realizácia **prijímacieho konania** bola zabezpečená v súlade s právnym predpisom okrem 1 GYM, kde neprerokovali obsah, rozsah a formu prijímacej skúšky a zároveň uverejnili pre uchádzačov ukážky úloh z MAT a SJL na precvičovanie spolu s ponukou prípravy na prijímaciu skúšku z MAT. Na ďalšom GYM prijali 28 žiakov do 8-r. VP proti rozhodnutiu príslušného orgánu miestnej štátnej správy v školstve prijať 24 uchádzačov.

Činnosti prebiehajúce v školách sa riadili podľa interných predpisov a pokynov zachytených v **pedagogickej** a ďalšej **dokumentácii**. Všetky školy ju mali vypracovanú, prerokovanú a vedenú na aktuálnych tlačivách schválených ministerstvom školstva. Vyskytli sa i formálne nedostatky, ktoré boli odstránené v priebehu inšpekcie. Takmer všetky GYM viedli triedne knihy v elektronickej podobe, na konci školského roka ich vytlačili v súlade s právnym predpisom.

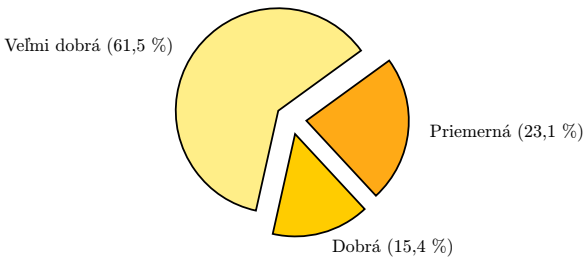
Riadenie školy bolo na priemernej úrovni.

Graf 26 *Riadenie školy*



Podmienky výchovy a vzdelávania podporovali napĺňanie cieľov deklarovaných v ŠkVP. Na veľmi dobrej úrovni boli na **8** GYM, na **2** GYM dosiahli dobrú úroveň, na **3** priemernú.

Graf 27 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



V oblasti **personálnych podmienok** spĺňanie kvalifikačných predpokladov a požiadaviek na výkon riadiacej funkcie nebolo bez nedostatkov na GYM, v ktorom 2 zástupcovia neabsolvovali príslušné funkčné vzdelávanie v stanovenom termíne, čo sa negatívne odrazilo na pedagogickom riadení s vyskytujúcimi sa nedostatkami. Kvalifikovanosť pedagógov zodpovedala zákonom stanoveným podmienkam. Len 2 učiteľky nemali doplňujúce pedagogické vzdelanie a 1 učiteľ bez vysokoškolského vzdelania 2. stupňa zamestnaný na základe dohody

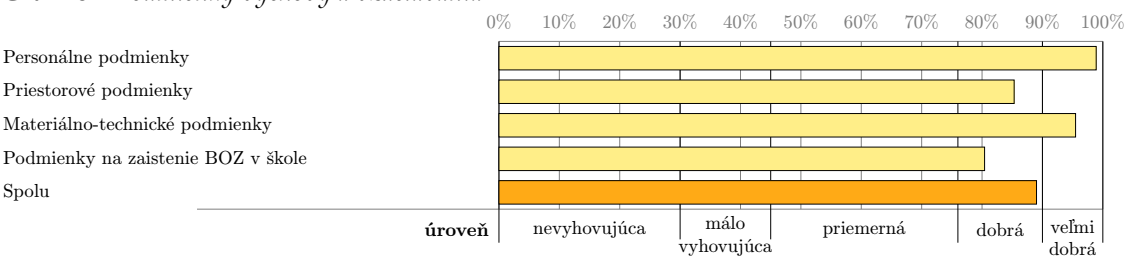
o vykonaní práce. Riadiaci zamestnanci škôl zabezpečili odbornosť vyučovania na 97 %. V *predmetoch výchovného charakteru* (HUV, VYV a ETV) a v predmete *umenie a kultúra* bola **odbornosť** vyučovania zabezpečená iba v rozpätí **46 % – 61 %**, čo nevytvára predpoklady na rozvíjanie zručností a nadania žiakov.

Priestory a ich vybavenie umožňovali realizovať ŠkVP. Školy disponovali okrem bežných tried odbornými učebňami, laboratóriami, knižnicami často s rozsiahlym inventárom odborných a cudzojazyčných kníh, čitárňami a študovňami, takmer všetky mali multimediálne učebne, výnimočne aj aulu alebo spoločenskú sálu. Pre žiakov boli zriadené relaxačné priestory. Dobré podmienky vytvorili aj pre TSV, viaceré mali okrem telocviční aj posilňovne, niektoré gymnastické telocvične, malé telocvične alebo tanečné štúdio. Len v 1 subjekte nemali vlastnú telocvičňu ani školské ihrisko a prenajímali si priestory ZŠ a SŠ v blízkosti. Na inom GYM nemali chemické laboratórium, vyučovanie predmetu CHEM realizovali v prírodovednej učebni. Stravovanie zabezpečovali školské jedálne alebo výdajné školské jedálne (1 z GYM využívalo služby školskej jedálne v susedstve). Dodržiavať pitný režim pomáhali nápojové automaty a pitné fontánky. Úpravu s ohľadom na imobilné osoby mali len v 4 subjektoch. Priestory škôl boli racionálne využívané i v čase mimo vyučovania a prístupné i verejnosti. **Materiálno-technické podmienky** vzdelávania boli na veľmi dobrej úrovni (95,5 %). Školy spravidla používali učebnice schválené MŠVVaŠ SR, s alternatívnymi ojedinele pracovali na niektorých predmetoch. Niekedy boli hlavným pracovným prameňom učebné texty a pracovné listy vytvorené pedagógmi – tvorba učebníc bola sčasti výsledkom projektov. Inventár učebníc bol menej vyhovujúci v 1 subjekte (chýbali v 1. ročníku pre 2 predmety). Ako nevyhovujúce boli hodnotené učebnice SJL v inej škole, učitelia používali vlastné texty a pracovali s e-learningovým portálom inovatívnou formou so vzdelávacím obsahom viac ako 25 vyučovacích predmetov z projektu „Moderná výučba v modernej škole". Na bilingválnom GYM vedomosti sprístupňovali cez portál EduPage. Učebnice CUJ niekde zakúpili z finančných príspevkov zákonných zástupcov žiakov. Didaktickou technikou boli školy vybavené dostatočne, na 2 GYM mali všetci učitelia pridelené notebooky alebo tablety a 1 z nich aj bohaté vybavenie zobrazovacou technikou. Vybavenie interaktívnymi tabuľami bolo adekvátne, wifi pripojenie či pevná sieť tiež samozrejmosťou. Niekoľko subjektov pracovalo s výučbovými softvérmi a portálom *www.poznaj.sk*. **Podmienky na zaistenie BOZ** v škole a vzťahy medzi účastníkmi vzdelávania upravovali školské poriadky, s výnimkou 1 prerokované orgánmi školskej samosprávy a pedagogickými radami. Informovanosť o ustanoveniach v nich zakotvených nebola dostatočne zabezpečená na 2 GYM. I keď školy vykonávali monitoring správania žiakov, polovica z nich nebola dôsledná vo vyhodnocovaní stavu, prijímaní a kontrole opatrení alebo monitorovanie realizovala sporadicky a parciálne, či ojedinele ho vôbec nevykonávala. V dotazníkových zisteniach ŠŠI žiaci uvádzali skúsenosti so šikanovaním vo vyššej miere, než ju výchovní poradcovia, pedagogickí a riadiaci zamestnanci registrovali. **Žiacka školská rada** mala na 2 GYM podobu študentského parlamentu alebo bola nazývaná študentskou radou.

Vo viacerých školách organizácia vyučovania nezodpovedala požiadavkám právnych predpisov z hľadiska základných hygienicko-fyziologických a psychických potrieb žiakov. Niekde nevymedzili obedovú prestávku, neurčili 20-minútovú prestávku v priebehu dopoludnia, v rozvrhu mali žiaci 9 vyučovacích hodín alebo nebol dodržaný stanovený začiatok vyučovania. Dokumentáciu súvisiacu s organizovaním podujatí mimo školy nemali kompletnú v 3 subjektoch.

Podmienky výchovy a vzdelávania boli na dobrej úrovni.

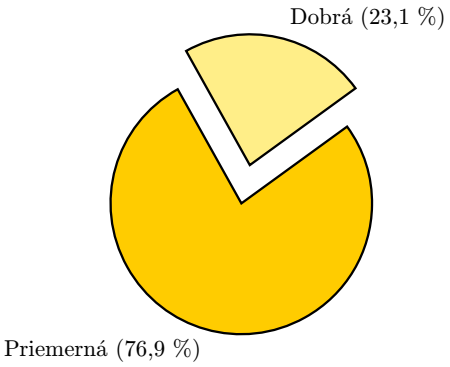
Graf 28 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Školy navštevovalo **4 634** žiakov, z ktorých bolo 72 so ŠVVP (68 so ZZ, 4 s nadaním). Medzi nimi sa vzdelávalo 6 žiakov – cudzincov ovládajúcich vyučovací jazyk školy v hovorovej podobe, 20 žiakov v nižších ročníkoch 8-r. VP a 92 žiakov 4-r., 5-r. VP a vyšších ročníkov 8-r. VP patriacich k národnostným menšinám s iným materinským jazykom než bol vyučovací jazyk školy.

Činnosti a výkony žiakov, ako i prácu učiteľa sledovala ŠŠI pri rozvíjaní **kľúčových kompetencií** priamymi pozorovaniami na **753** vyučovacích hodinách (731 hospitácií) vo vyučovacích predmetoch vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia* (SJL, ANJ, NEJ, SJSL, MJL – 278), *Matematika a práca s informáciami* (MAT, INF – 183), *Človek a príroda* (FYZ, CHEM, BIO – 179), *Človek a spoločnosť* (DEJ, GEO, OBN, ekonomika – 75), *Umenie a kultúra* (umenie a kultúra – 3), *Človek a hodnoty* (náboženstvo – 5). Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu bola hodnotená ako dobrá na 3 GYM a ako priemerná na 10.

Graf 29 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti priebeh výchovy a vzdelávania*

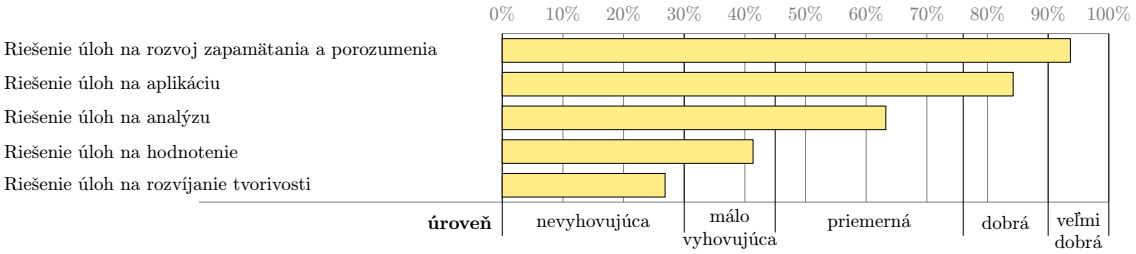


Rozvíjanie kľúčových kompetencií hodnotili školskí inšpektori na úrovni priemernej. Najviac rozvíjanými boli komunikačné kompetencie, najmenej pozornosti venovali v subjektoch sociálnym kompetenciám.

Väčšina žiakov mala kultivovaný a súvislý prejav, vyjadrovala sa často pohotovo, vecne, v logickom slede, spisovne a terminologicky správne. Svoje **komunikačné schopnosti** (**75** %) potvrdzovali správnym používaním odbornej terminológie (uplatňovaná menej korektne len v nižších ročníkoch 8-r. štúdia). Rezervy boli v efektivite komunikácie pri vzájomnej spolupráci, na ktorú nie vždy mali dostatok príležitostí. V texte bez ťažkostí hierarchicky triedili informácie, no časti žiakov sa nedarilo správne ho dekódovať a informácie integrovať, čo bolo zapríčinené zriedkavými príležitosťami analyzovať ho (na tretine hospitácií analýza absentovala). Posudzovať informácie z textu, zaujať stanovisko či tvoriť hypotézy mali na menej ako polovici hospitácií (48 %), pričom s úlohami tohto typu si dokázali poradiť vo viac ako troch štvrtinách prípadov (84 %). V rozpore so súčasnými potrebami mali na prácu s vyučovacími programami, počítačovými aplikáciami len veľmi málo príležitostí (34 %). Na niektorých predmetoch v škole s vyučovacím jazykom maďarským žiaci nepoužívali odborné výrazy v správnom kontexte, odpovedali bez logických súvislostí, často jednoslovne, čo učitelia tolerovali. Na hodinách SJSL boli ich prejavy rozvinutejšie, ale pri analýzach textu si vyžadovali silnú podporu pedagógov. Aj v bilingválnych triedach iného GYM v predmetoch s druhým vyučovacím jazykom nebol stav priaznivý – v NEJ im sprostredkúvali iba kľúčové informácie zápisom učiva, iba niekoľkí používali jednoduché vety, v komunikácii prevažovala slovenčina. Naopak, veľmi dobrá jazyková kultúra učiteľov i žiakov bola silnou stránkou na bilingválnom GYM (ANJ). I v prírodovedných predmetoch a MAT dokázali bez väčších problémov texty analyzovať, odhadovať a navrhovať možné riešenia úloh. Pri rozvíjaní **poznávacích kompetencií** (**55** %) dominovalo zapamätanie a porozumenie (94 %). Žiaci bez ťažkostí vybrali a zreprodukovali podstatu, používali kľúčové slová ako osnovu, matematickú symboliku, fyzikálne či chemické značky a vzorce. V učení sa boli takmer vždy aktívni, preukázali zručnosti aj v aplikačných úlohách (84 %), tvorili analógie. Úroveň dosiahnutá pri riešení analytických úloh bola nižšia (63 %). Dokázali odôvodňovať vzťahy nadradenosti a podradenosti, používali indukciu a dedukciu, zovšeobecňovali, ale aktivity podporujúce rozvoj najvyššej úrovne kognitívnych kompetencií boli málopočetné. Len zriedkavo hodnotili informácie na základe stanovených kritérií, uvedomele a systematicky tvorili postupy, návrhy, hypotézy, čím sa nevytvárali podmienky pre rozvoj kritického a tvorivého myslenia. Možnosť experimentovať a samostatne robiť pokusy bola obmedzená, vyučovaniu často chýbala dynamika. Rozvoj vyšších

myšlienkových procesov na úrovni hodnotenia (41 %) a tvorivosti (27 %) bol slabou stránkou vyučovania (málo vyhovujúca a nevyhovujúca úroveň).

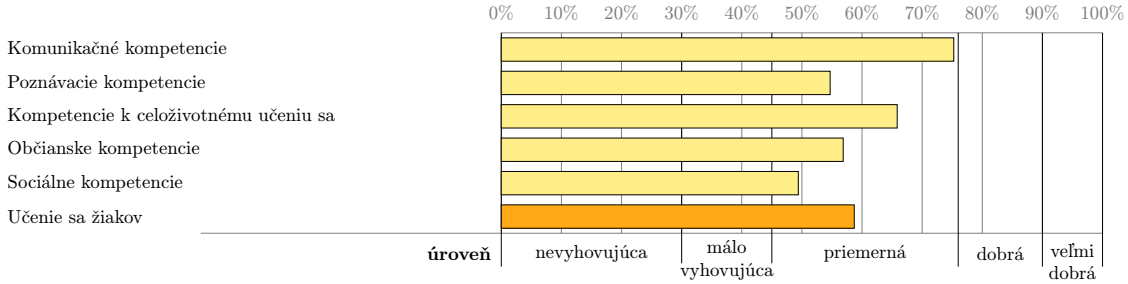
Graf 30 *Hodnotenie rozvíjania poznávacích kompetencií*



Príprava na vysokoškolské štúdium predpokladala zvýšený dôraz na rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému vzdelávaniu** (**66** %). Väčšina žiakov si uvedomovala potrebu byť na vyučovaní aktívny, autonómne učenie sa vnímali ako cestu k naplneniu predpokladu získania vysokoškolského vzdelania. Na vyučovacích hodinách boli prevažne sústredení, iniciatívne a spontánne sa zapájali do činností, vedeli spolupracovať a pomáhať si. Na tímovej práci – ak bola uplatňovaná – zodpovedne participovali a prezentovali výsledky. Prípadnú chybu zvyčajne dokázali sami identifikovať, zistiť jej príčinu a skorigovať. Ojedinele im pedagógovia umožnili pracovať s chybou, čo využili na porovnávanie rôznych postupov riešenia. Posúdiť svoj výkon, vlastné silné a slabé stránky a na tomto základe stavať zmenu k vyššej kvalite nemohli až na 61 % priamych pozorovaní a posúdiť výsledky spolužiakov až na 71 %. Dôsledkom boli nielen slabo rozvinuté argumentačné schopnosti pri hodnotení, ale celkovo nízka schopnosť sebareflexie a uvedomenie si možností ďalšieho rozvoja (30 %), čím školy nenapĺňali jeden z deklarovaných cieľov – všestranná príprava na ďalšie vzdelávanie. Žiaci sa k témam a problémom nastoleným na vyučovaní radi a spontánne vyjadrovali a zapájali sa do diskusie. Napriek tomu sa budovanie **občianskych kompetencií (57 %)** javilo ako slabý článok. Argumentačné schopnosti žiakov neboli príliš široké, keďže na rozvíjanie týchto zručností dostávali málo časového priestoru (až na 40 % hospitácií nebol poskytnutý). Na rozvíjanie kompetencií nevyhnutných pre pracovný život – **sociálnych schopností a zručností** boli vytvárané predpoklady v najnižšej miere (**49** %). Vystupovanie žiakov bolo korektné, v komunikácii prejavovali ústretovosť, skoro vždy sa usilovali o dobré vzťahy s pedagógmi. Menej uspokojivý bol fakt, že učitelia im možnosti na osvojenie a zvládnutie efektívnej kooperácie poskytovali zriedkavo (47 %). Úroveň zvládania prezentácie výsledkov tímovej práce dosiahla len 37 %, čo bolo opäť zapríčinené nedostatočným vedením k tejto zručnosti, pretože posudzovať a podporiť argumentmi svoju kooperačnú činnosť nemali možnosť až na 66 % priamych pozorovaní.

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

Graf 31 *Hodnotenie rozvíjania kľúčových kompetencií*



3.2 Kontrola zabezpečenia, priebehu a výsledkov prijímacieho konania

Štátna školská inšpekcia vykonala tematickú inšpekciu s cieľom overiť dodržiavanie právnych predpisov upravujúcich organizáciu, priebeh a vyhodnotenie výsledkov prijímacieho konania na gymnáziá. Nemenej dôležitým cieľom bolo **vyhodnotiť spôsob a úroveň overovania vedomostí z predmetov prijímacej skúšky a posúdiť objektívnosť a náročnosť jednotných kritérií** na úspešné vykonanie prijímacej skúšky a ostatných podmienok prijatia na vzdelávanie.

Pri tematickej inšpekcii ŠŠI nadväzovala na inšpekčnú prax konštatujúcu výrazné kvalitatívne rozdiely v úrovni VaV medzi GYM, čo sa každoročne prejavuje aj vo výsledkoch EŠ MS. V súvislosti s tým bolo cieľom zistiť, či a ako vzťah medzi počtom žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka a počtom uchádzačov o vzdelávanie na GYM ovplyvňuje obsah, formu a rozsah prijímacích skúšok, náročnosť kritérií na úspešné vykonanie prijímacích skúšok a ostatných podmienok prijatia. Na potvrdenie, resp. vyvrátenie predpokladu, že školy, v ktorých bol počet uchádzačov historicky vyšší ako počet žiakov, ktorých možno prijať na vzdelávanie, kládli vyššie požiadavky na uchádzačov (ďalej 1. skupina GYM) než školy s počtami uchádzačov rovnými alebo nižšími, ako bol počet miest na prijatie (ďalej 2. skupina GYM), ŠŠI vybrala v každom kraji SR po 2 GYM (aj s prihliadnutím na počet uchádzačov v pomere k počtu prijatých žiakov v predchádzajúcich školských rokoch).

Tematická inšpekcia sa uskutočnila na **16** GYM, z ktorých bolo **1** cirkevné a **1** súkromné. Prijímacie konanie do študijného odboru 7902 J gymnázium tried so 4-r. VP realizovali všetky kontrolované subjekty a do tried s 8-r. VP 11 subjektov.

Sumárny najvyšší počet žiakov prvého ročníka tried so 4-r. VP pre prijímacie konanie v školskom roku 2019/2020, ktoré určili jednotlivé samosprávne kraje pre kontrolované subjekty, bol na úrovni 1 010 žiakov. Prihlášky na vzdelávanie do 1. ročníka tried so 4-r. VP si v kontrolovaných GYM podalo celkovo **2 010** uchádzačov o vzdelávanie (o 99 % viac než NPŽ), z ktorých prijímacie skúšky konalo 1 477 uchádzačov. Z celkového počtu uchádzačov splnilo podmienky na prijatie bez PS 410 uchádzačov, z ktorých sa v stanovenom čase zapísalo 267 uchádzačov. Riaditelia kontrolovaných GYM do 4-r. VP okrem týchto uchádzačov **prijali** ďalších 698 uchádzačov na základe PS, a teda celkový počet prijatých uchádzačov do 4-r. VP bol **965**. Do tried s 8-r. VP si podalo prihlášky na vzdelávanie **863** uchádzačov, pričom PS z nich vykonalo 850. Z celkového počtu uchádzačov konajúcich PS riaditelia škôl do tohto VP prijali **247** uchádzačov.

Tabuľka 7 *Prehľad počtu uchádzačov, ktorí sa zúčastnili prijímacieho konania do 4-r. VP*

Počet uchádzačov	1. skupina GYM	2. skupina GYM	Spolu
NPŽ	792	218	1 010
Počet uchádzačov, ktorí si podali prihlášky na vzdelávanie	1 695	315	2 010
Počet uchádzačov konajúcich PS	1 226	251	1 477
z nich počet so ZZ	22	1	23
Počet uchádzačov prijatých bez PS	240	27*	267
Počet uchádzačov prijatých na základe vykonania PS	528	158	686
Celkový počet prijatých uchádzačov	780	185	965

Poznámka: * z nich 10 žiakov prijatých bez PS na základe priemerného prospechu

Tabuľka 8 *Prehľad počtu uchádzačov, ktorí sa zúčastnili prijímacieho konania do 8-r. VP*

Počet uchádzačov	1. skupina GYM	2. skupina GYM	Spolu
NPŽ	167	97	264
Počet uchádzačov, ktorí si podali prihlášky na vzdelávanie	757	106	863
Počet uchádzačov konajúcich PS	749	101	850
z nich počet so ZZ	3	1	4
Celkový počet prijatých uchádzačov	164	83	247

Zákon ako predpoklad prijatia na vzdelávanie na gymnáziu **určuje nadobudnutie nižšieho stredného** alebo **primárneho vzdelania**. Uchádzači podmienku splnili, prihlášky podpísané riaditeľmi ZŠ a kompletne vyplnené doručili v stanovenom termíne s výnimkou niekoľkých, ktoré neboli riadne vyplnené.

Návrhy počtov žiakov prvého ročníka pre nasledujúci školský rok, predložené riaditeľmi v určenej lehote a schválené zriaďovateľom, vopred prerokovali na zasadnutí pedagogických rád a rád škôl okrem 2 subjektov, v ktorých návrh nebol poskytnutý na vyjadrenie rade školy.

Riaditelia škôl **akceptovali počty žiakov na prijatie** do prvého ročníka 8-r. VP stanovené orgánmi miestnej štátnej správy v školstve. Určenie počtov žiakov pre 4-r. VP prebehlo v súlade s právnymi predpismi, ale v 1 subjekte riaditeľ navrhol počet žiakov bez vyjadrenia rady školy. Na základe žiadosti riaditeľky ďalšieho subjektu MŠVVaŠ SR zvýšilo počet žiakov 3 tried 1. ročníka 4-r. štúdia z 80 na 93 a v inej škole upravilo počet žiakov 8-r. VP na 18 (pôvodne 24).

Na prijímaciu skúšku GYM pripravili testy z profilových predmetov určených MŠVVaŠ SR.

Jednotné kritériá na úspešné vykonanie PS a ostatné podmienky prijatia na vzdelávanie určili na takmer všetkých GYM. Riaditeľ 1 školy neurčil obsah PS v súlade so vzdelávacím štandardom predmetu v ZŠ a neposkytol jej formu, rozsah a obsah na prerokovanie pedagogickej rade. Riaditeľ inej školy neurčil hranicu pre úspešné vykonanie PS do 4-r. VP. **Nejednotný prístup** k uchádzačom uviedli do kritérií prijímania na GYM, ktoré vylúčilo prijatie žiakov so známkou zo správania iného stupňa než veľmi dobré (za všetky ročníky vzdelávania v ZŠ). Nedostatkom v 1 subjekte bolo nezohľadnenie úspešnosti v predmetových olympiádach alebo súťažiach. Školy, s výnimkou jednej, deklarovali úpravu podmienok PS pre žiakov so ZZ, ale 1 uchádzač o prijatie do 4-r. VP nevyužil predĺženie času na testovanie.

Termín konania PS všetky kontrolované GYM dodržali a zostavili prijímaciu komisiu na posúdenie študijných predpokladov uchádzačov, prípravu PS a spracovanie výsledkov.

Pri prijímaní uchádzačov o prijatie na 4-r. VP **bez vykonania PS** vychádzali školy zo zákonom stanovenej podmienky prijatia, ktorou je dosiahnutie minimálne 90 % úspešnosti v oboch testovaných predmetoch (SJL a MAT) v T9. V r**ozpore s právnym predpisom** postupoval riaditeľ, ktorý prijal bez PS 10 žiakov, pričom kritériom ich prijatia bol priemerný prospech do 1,5 v 2. polroku 8. ročníka a 1. polroku 9. ročníka a zároveň z profilových predmetov ich prospech nebol horší ako chválitebný. Rozhodnutia o prijatí riaditelia odoslali v termíne určenom školským zákonom.

Školy **pripravovali PS** po organizačnej aj odbornej stránke zodpovedne. Uchádzačov pozvali v termíne podľa právneho predpisu a overovanie vedomostí prebiehalo korektne. Uchádzačom pridelili k testovým hárkom kódy a dodržiavali čas vypracovania testov. Výsledková listina prijímacej skúšky bola zostavená podľa bodového hodnotenia. Uchádzači (2), žiaci ZŠ s vyučovacím jazykom národností, absolvovali prijímaciu skúšku z MAT v slovenskom jazyku vzhľadom na to, že ich zákonní zástupcovia v prihláške neuviedli požiadavku na konanie prijímacej skúšky vo vyučovacom jazyku, v ktorom si ju v ZŠ osvojovali.

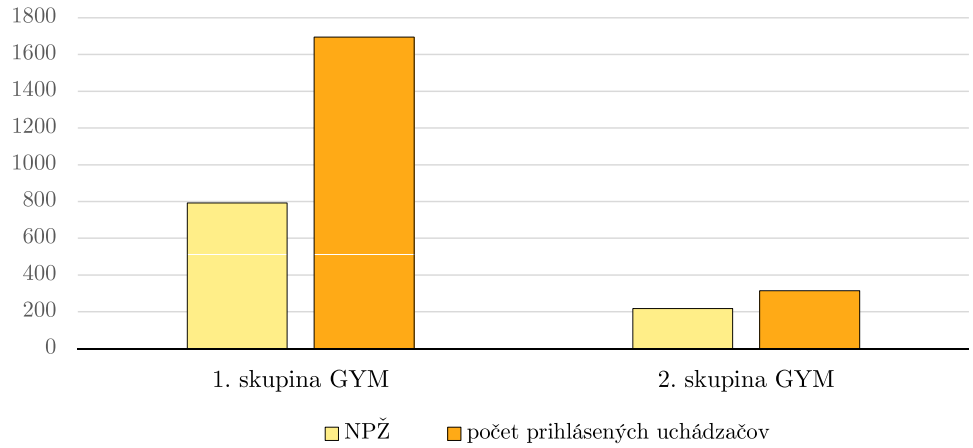
Členovia prijímacej komisie boli pri hodnotení testov objektívni, prideľovali body za riešenia úloh podľa príslušných kľúčov správnych odpovedí. Dodržiavali **kritériá prijímacieho konania** a zostavili zoznam prijatých uchádzačov. Na 1 GYM zoznam prijatých/neprijatých uchádzačov neobsahoval informáciu, či uchádzač vykonal prijímaciu skúšku úspešne alebo neúspešne. Školy zverejnili zoznamy do 3 pracovných dní.

Záujem uchádzačov o vzdelávanie a prehľad počtu uchádzačov spĺňajúcich podmienky prijatia bez vykonania PS do štvorročného vzdelávacieho programu

Sumárny NPŽ pre prijímacie konanie v školskom roku 2019/2020, ktoré určili jednotlivé samosprávne kraje pre 1. skupinu GYM, bol **792** žiakov. Prihlášky na vzdelávanie do 1. ročníka študijného odboru 7902 J gymnázium si v školách 1. skupiny celkovo podalo **1 695** uchádzačov o vzdelávanie (o 114 % viac než NPŽ).

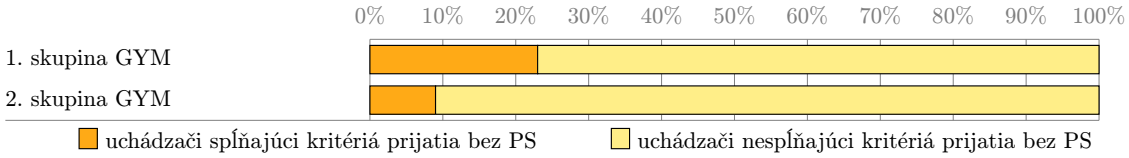
Sumárny NPŽ pre prijímacie konanie v školskom roku 2019/2020 pre 2. skupinu GYM bol určený na úrovni **218** žiakov, pričom prihlášky si celkovo podalo **315** uchádzačov (o 44,5 % viac než NPŽ).

Graf 32 *Počet uchádzačov a NPŽ v jednotlivých skupinách GYM*



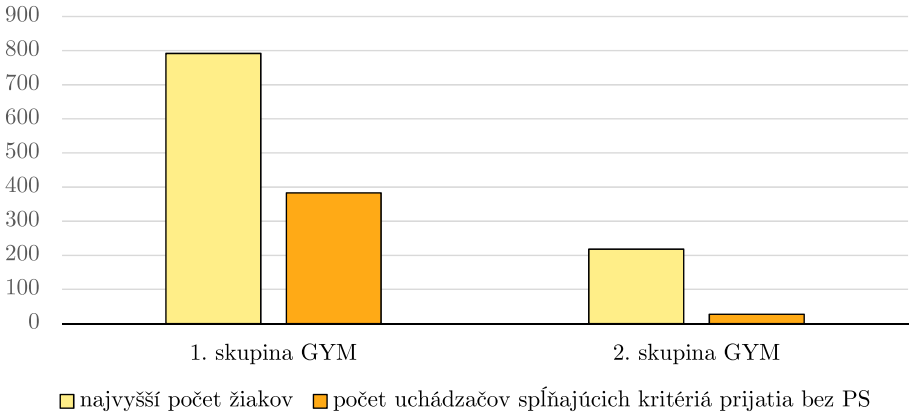
Z celkového počtu uchádzačov, ktorí si podali prihlášku, splnilo podmienky na prijatie bez PS v 1. skupine GYM 383 uchádzačov (22,6 %) a v 2. skupine GYM len 27 uchádzačov (8,6 %).

Graf 33 *Podiel uchádzačov spĺňajúcich/nespĺňajúcich kritériá prijatia bez PS*



To znamená, že z NPŽ pre prijímacie konanie v školskom roku 2019/2020 v 1. skupine GYM až 48,4 % uchádzačov dosiahlo v celoslovenskom testovaní T9 v obidvoch predmetoch úspešnosť vyššiu ako 90 %, kým v 2. skupine GYM takéto výsledky dosiahlo len 12,4 % uchádzačov.

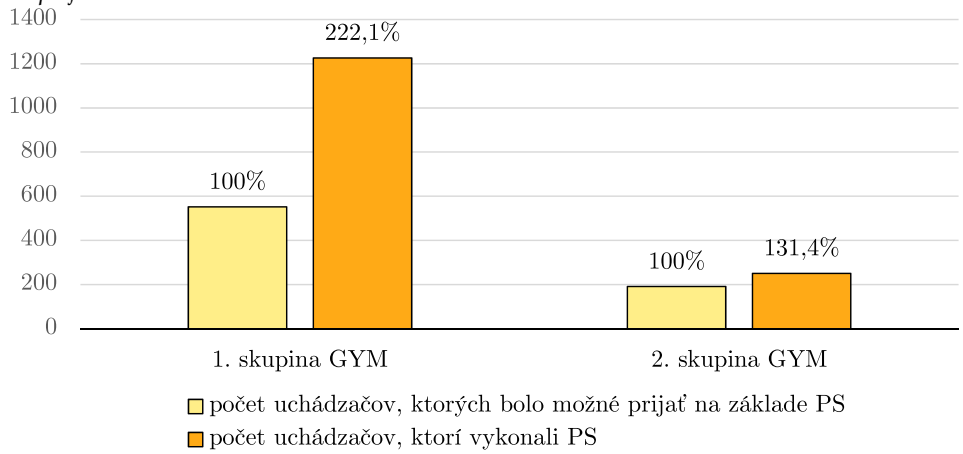
Graf 34 *Podiel uchádzačov, ktorí splnili podmienky prijatia bez PS vo vzťahu k NPŽ*



Z celkového počtu žiakov, ktorí spĺňali podmienky na prijatie do 1. ročníka bez vykonania PS, sa v stanovenom termíne zapísalo do 1. skupiny GYM 240 uchádzačov (30,3 % z NPŽ) a do 2. skupiny GYM 17 uchádzačov (7,8 % z NPŽ). Okrem toho v jednom subjekte, v rozpore s platnými právnymi predpismi, bolo prijatých 10 uchádzačov bez vykonania prijímacích skúšok na základe interných kritérií riaditeľa školy.

Prijímacie skúšky, po zapísaní uchádzačov, ktorí spĺňali podmienky pre prijatie do 1. ročníka bez vykonania PS, vykonalo v **1. skupine GYM 1 226** uchádzačov na **552** voľných miest a v **2. skupine GYM 251** uchádzačov na **191** voľných miest (pričom medzi žiakmi prijatými bez PS bolo aj 10 uchádzačov, ktorí boli prijatí bez PS v rozpore s právnym predpisom). Teda počet uchádzačov konajúcich PS prevyšoval počet uchádzačov, ktorých bolo možné prijať na základe PS v 1. skupine GYM o 122,1 % a v 2. skupine GYM len o 31,4 %. Prakticky to znamená, že o 1 voľné miesto v 1. skupine GYM sa uchádzalo 2,2 uchádzačov, v 2. skupine GYM len 1,3.

Graf 35 *Prehľad uchádzačov konajúcich PS vo vzťahu k NPŽ po prijatí uchádzačov spĺňajúcich kritériá na prijatie bez PS*



Podmienkam pre úspešné vykonanie PS vyhovelo v 1. skupine GYM 1 125 uchádzačov (91,8 %) a v 2. skupine GYM 248 uchádzačov (99,8 %).

Záujem uchádzačov o vzdelávanie v osemročnom vzdelávacom programe, ich účasť na PS a výsledky PS

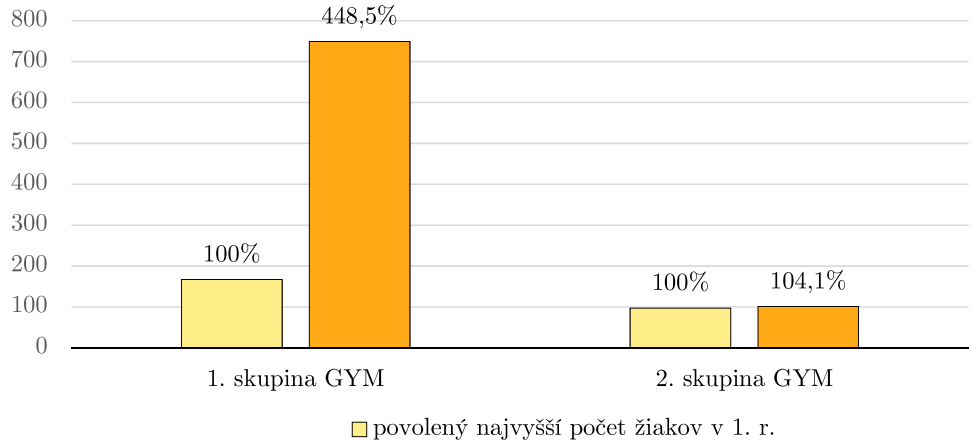
Orgány miestnej štátnej správy pre prijímacie konanie v školskom roku 2019/2020 určili NPŽ pre 6 subjektov 1. skupiny GYM s 8-r. VP na úrovni **167** žiakov. V prípade 5 subjektov z 2. skupiny bol NPŽ určený na **97**.

PS do 1. ročníka študijného odboru 7902 J gymnázium v školách 1. skupiny celkovo vykonalo **749** uchádzačov o štúdium (o 348,5 % viac než NPŽ). Vo všetkých subjektoch počet uchádzačov konajúcich PS výrazne prevyšoval NPŽ (minimálne o 79,2 % a maximálne o 709,3 %).

V školách 2. skupiny PS vykonalo celkove **101** uchádzačov (o 4,1 % viac než NPŽ). Len v jednom zo subjektov konalo PS o 85 % viac uchádzačov, než bol NPŽ, v 2 subjektoch počet uchádzačov konajúcich PS bol rovnaký, resp. o 1 uchádzača vyšší než NPŽ a v ďalších 2 školách bol počet uchádzačov konajúcich PS nižší než NPŽ (o 22,7 %, resp. o 52,9 %). Prakticky to znamená, že o 1 voľné miesto sa v 1. skupine GYM uchádzalo 4,5 uchádzača, v 2. skupine len 1,04.

Podmienky pre úspešné vykonanie PS splnilo v 1. skupine GYM 556 uchádzačov z počtu konajúcich PS (74,2 %) a v 2. skupine 98 uchádzačov (97 %). Riaditelia 1. skupiny škôl prijali do 1. ročníka 164 žiakov (3 miesta ponechané voľné pre uchádzačov, ktorí sa PS v 1. alebo 2. termíne ospravedlnene nezúčastnili a konali ich v náhradnom termíne). V tejto skupine GYM nebolo prijatých 71,5 % uchádzačov, ktorí úspešne vykonali PS.

Graf 36 *Počet uchádzačov konajúcich PS vo vzťahu k NPŽ*



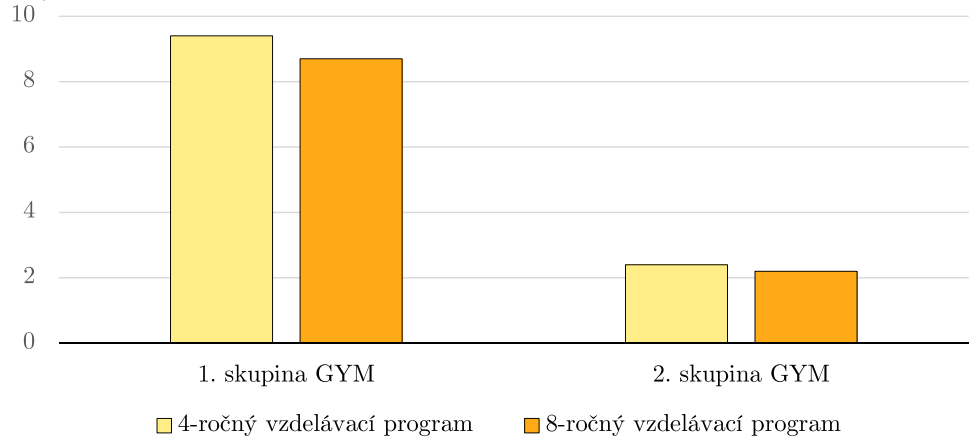
Riaditelia 2. skupiny vydali rozhodnutia o prijatí 83 žiakom, pričom v 2 subjektoch bol NPŽ dosiahnutý len na úrovni 77,3 %, resp. 47,1 %.

Hodnotenie PS (pre oba vzdelávacie programy) z pohľadu štruktúry, náročnosti a počtu úloh v testoch z profilových predmetov, vrátane dĺžky časového limitu na ich vypracovanie

Na základe interne vypracovaných kritérií bola posudzovaná náročnosť a štruktúra testov z profilových predmetov (SJL a MAT), ako aj časová náročnosť ich vypracovania. Jednotlivé úlohy každého testu pre žiakov 9. a 5. ročníka boli zaradené v zmysle ŠVP pre ISCED 2 v predmete SJL do 7 zložiek predmetu a predmetových kompetencií a v predmete MAT do 5 tematických celkov (jednotlivé úlohy testov pre uchádzačov o vzdelávanie podľa 8-r. VP, ktoré vychádzali z tematického celku Riešenie aplikačných úloh a úloh rozvíjajúcich špecifické matematické myslenie – 5. ročník ŠVP pre ICSED 2A, boli podľa ich obsahu zaradené do tematických celkov *Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy* a *Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika*. V rámci zložiek predmetu a predmetových kompetencií a tematických celkov bola každá z úloh na základe náročnosti jej riešenia zaradená do jednej z troch stupňov náročnosti (nízka, priemerná a vysoká).

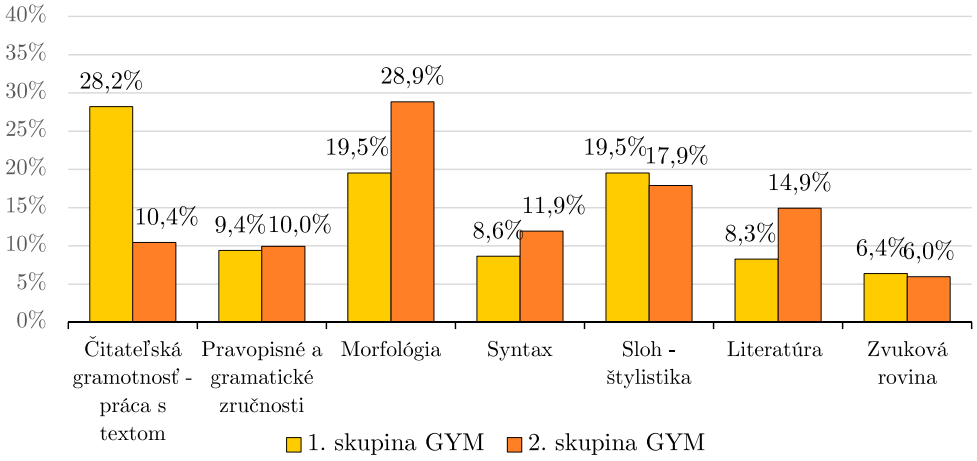
Z predmetu **SJL** uchádzači o prijatie do **4-r. VP** v 1. skupine GYM riešili priemerne **33,3** úlohy (minimum 16, maximum 41) a v 2. skupine priemerne len **25,1** úlohy (minimum 16, maximum 33). Uchádzači o prijatie do **8-r. VP** v 1. skupine riešili priemerne **30,3** úlohy (minimum 14, maximum 35) a uchádzači o prijatie do 2. skupiny GYM priemerne len **19,6** úlohy (minimum 12, maximum 25).

Graf 37 *Podiel úloh z predmetu SJL overujúcich úroveň čitateľskej gramotnosti uchádzačov v jednotlivých VP*

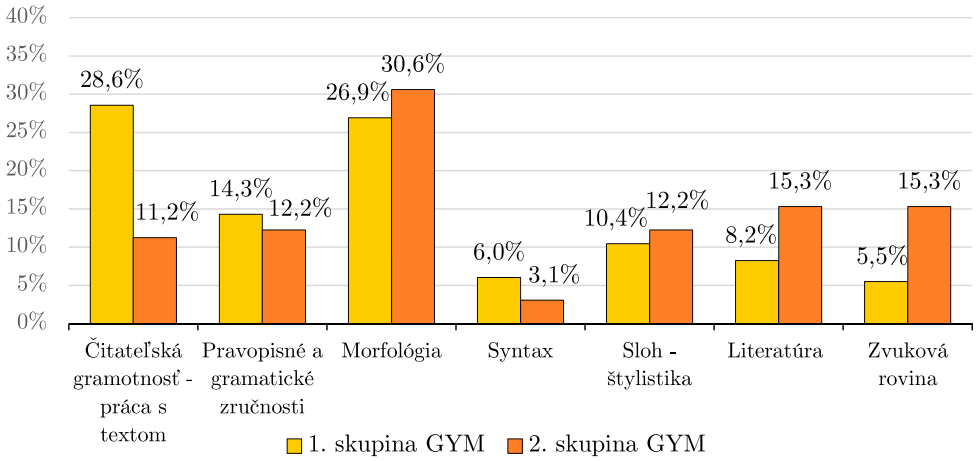


Najväčší rozdiel v testoch uplatnených v jednotlivých skupinách GYM sa týkal podielu úloh overujúcich úroveň čitateľskej gramotnosti uchádzačov o prijatie na vzdelávanie do oboch VP. Kým v 1. skupine takéto úlohy tvorili viac ako 28 % zo všetkých úloh (28,2 % v 4-r. VP a 28,6 % v 8-r. VP), v 2. skupine tvorili len 10,9 % úloh (10,5 % v 4-r.VP a 11,2 % v 8-r. VP). Priemerný počet úloh zameraných na zisťovanie úrovne čitateľských kompetencií uchádzačov v 1. skupine GYM so 4-r. VP bol 9,4 úlohy a v 8-r. VP 8,7. Testy 2. skupiny so 4-r. VP obsahovali priemerne len 2,6 takýchto úloh a v 8-r. VP len 2,2.

Graf 39 *Podiel úloh z jednotlivých zložiek predmetu a predmetových kompetencií z predmetu SJL – 4-r. VP*



Graf 38 *Podiel úloh z jednotlivých zložiek predmetu a predmetových kompetencií z predmetu SJL – 8-r. VP*

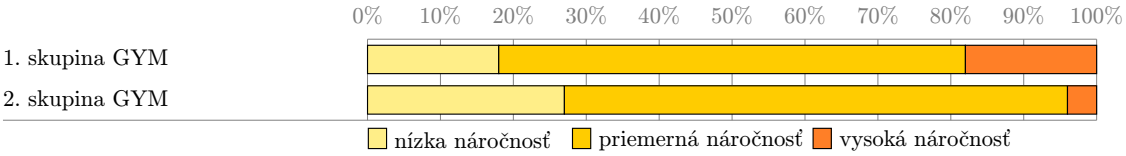


Rozdiel v testoch zo SJL medzi oboma skupinami GYM bol evidentný aj v zastúpení úloh rôznej náročnosti. Kým v 1. skupine bol podiel úloh s nízkou a vysokou náročnosťou pre uchádzačov 4-r. VP takmer rovnaký (18 % a 17,7 %), testy 2. skupiny tvorila viac ako štvrtina úloh (27,4 %) nízkej náročnosti a len 4 % úloh patrili do kategórie úloh s vysokou náročnosťou. Uchádzači 8-r. VP v 1. skupine riešili priemerne 11,5 % a v 2. skupine len 3,1 % úloh s vysokou náročnosťou.

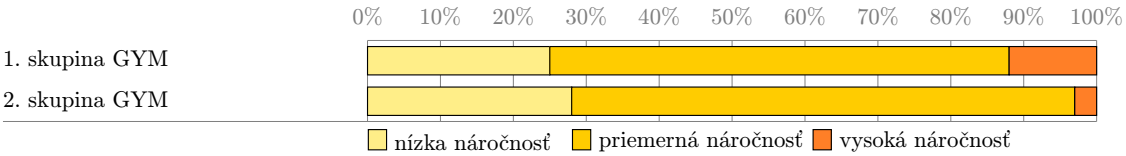
Konkrétne, kým testy každej školy 1. skupiny obsahovali pre uchádzačov 4-r. VP úlohy s vysokou náročnosťou (v priemere 5,9 úlohy na test), tak v testoch 5 škôl 2. skupiny tento typ úloh úplne chýbal.

Uchádzači o prijatie do 8-r. VP riešili v 1. skupine GYM priemerne 3,5 úlohy vysokej náročnosti a len 0,6 takýchto úloh v 2. skupine (3 GYM nezaradili typ náročných úloh do testu vôbec).

Graf 40 *Podiel úloh z predmetu SJL podľa náročnosti overujúcich úroveň čitateľskej gramotnosti uchádzačov – 4-r.VP*



Graf 41 *Podiel úloh z predmetu SJL podľa náročnosti overujúcich úroveň čitateľskej gramotnosti uchádzačov – 8-r.VP*

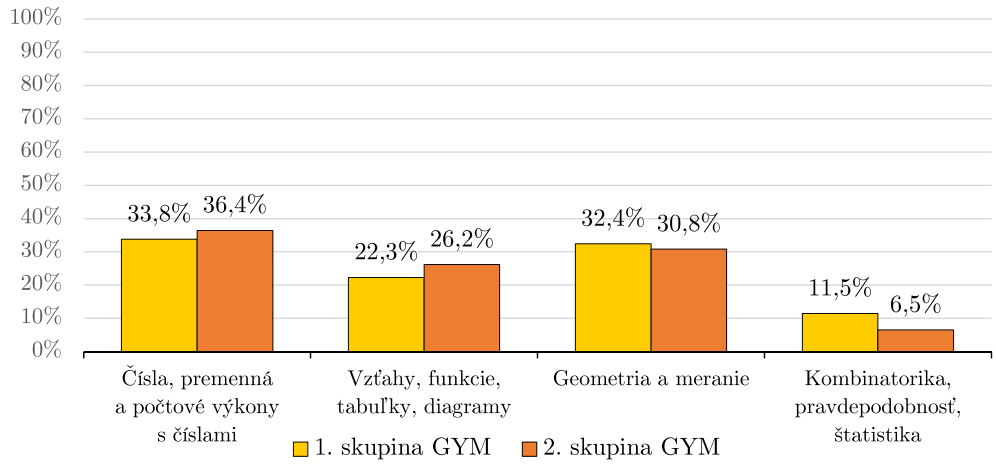


Uchádzači jednotlivých VP v obidvoch skupinách GYM mali síce na vypracovanie testov z predmetu **SJL** stanovený porovnateľný časový interval (rozsah od 45 po 60 minút), podstatným rozdielom bol však fakt, že uchádzači o prijatie do 4-r. VP 1. skupiny GYM riešili v rovnakom časovom intervale z predmetu priemerne o 8 úloh viac a testy priemerne obsahovali o 14 % viac úloh s vysokou náročnosťou, než riešili uchádzači o štúdium v tom istom VP v 2. skupine GYM. Analogicky, aj uchádzači o prijatie do 8-r. VP 1. skupiny GYM v porovnaní so skupinou uchádzačov z 2. skupiny GYM riešili o 10 úloh viac, pričom ich testy obsahovali o 8,4 % viac úloh s vysokou náročnosťou.

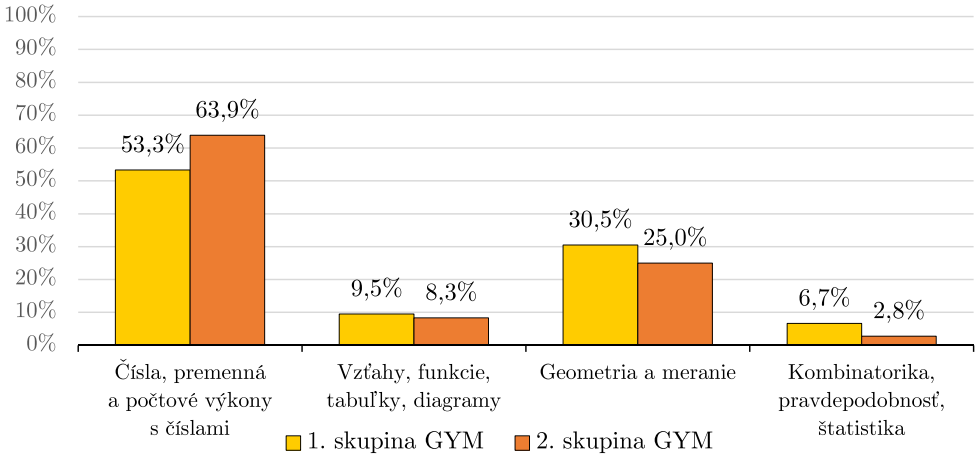
Z analýzy testov z **MAT** vyplynulo, že uchádzači o prijatie do 4-r. VP v 1. skupine GYM riešili priemerne 18,5 príkladu (minimum 11, maximum 21), zatiaľ čo uchádzači 2. skupiny GYM riešili v priemere iba 13,4 (minimum 8, maximum 21). V prípade počtu úloh v teste z MAT pre uchádzačov o prijatie do 8-r. VP bola situácia analogická, keďže testy v školách 1. skupiny obsahovali v priemere 17,5 príkladu, zatiaľ čo v školách 2. skupiny v priemere iba 14,4.

Zo štruktúry úloh vyplynulo, že 1. skupina GYM v porovnaní s 2. skupinou zaradila do testov väčší podiel úloh z tematických celkov *Geometria a meranie* a *Kombinatorika, pravdepodobnosť a štatistika*, ktoré vo vyššej miere overovali tvorivé logické myslenie a kombinačné schopnosti uchádzačov. Úlohy z týchto tematických celkov tvorili v 1. skupine pre 4-r. VP 43,9 % z počtu všetkých úloh, zatiaľ čo v 2. skupine len 37,4 %; v testoch pre uchádzačov o vzdelávanie podľa 8-r. VP 1. skupiny GYM tvorili 37,1 % zo všetkých úloh, ale v školách 2. skupiny GYM len 27,8 %.

Graf 42 *Podiel úloh podľa jednotlivých tematických celkov v testoch z matematiky – 4-r. VP*



Graf 43 *Podiel úloh podľa jednotlivých tematických celkov v testoch z matematiky – 8-r. VP*

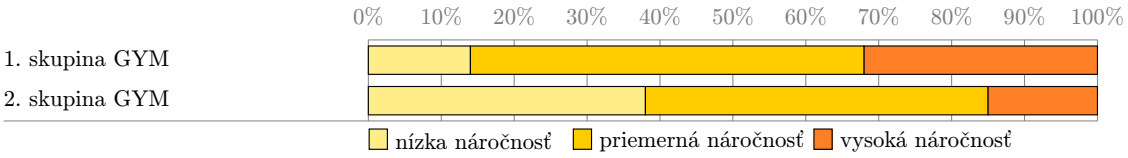


Analýza náročnosti jednotlivých úloh v testoch pre uchádzačov o vzdelávanie podľa 4-r. VP viedla k zisteniu, že kým v 1. skupine škôl testy obsahovali 14,2 % úloh s nízkou náročnosťou a 31,8 % úloh s vysokou náročnosťou, testy 2. skupiny obsahovali 38,3 % úloh s nízkou náročnosťou a len 15 % úloh s vysokou náročnosťou.

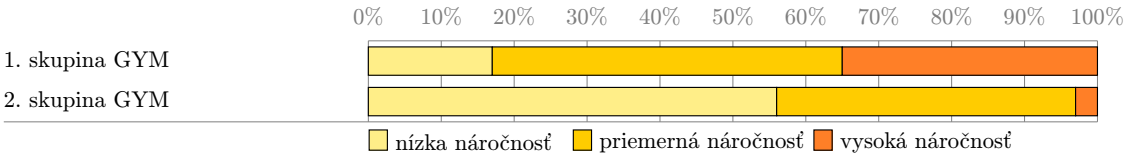
Medzi úlohy s nízkou náročnosťou boli zaradené tie, riešenie ktorých bolo založené na uplatnení rutinných operácií, automatických postupov, pričom zadania boli formulované úplne explicitne. Riešenie úloh s priemernou náročnosťou vyžadovalo, aby žiak dokázal preniknúť do podstaty problému (analyzoval zadanie) a uplatnil jednoduché stratégie riešení. Pri tomto type úloh bolo potrebné uplatňovať matematické operácie rôzneho druhu v logickej postupnosti. Riešenie úloh s vysokou náročnosťou vyžadovalo od žiaka pokročilejšie matematické myslenie, pričom niektoré informácie v zadaní neboli dané explicitne. Do tejto kategórie boli zaradené úlohy neštandardné (nie modelové) a žiak pri ich riešení využíval pochopenie symbolických, formálnych operácií, vzťahov.

Ešte výraznejšie rozdiely v náročnosti úloh boli zistené v testoch, ktoré overovali predpoklady uchádzačov o vzdelávanie v 8-r. VP. Testy 1. skupiny GYM obsahovali 17,1 % úloh s nízkou náročnosťou a 35,2 % úloh s vysokou náročnosťou, zatiaľ čo 2. skupina GYM zaradila do testov až 55,6 % úloh s nízkou náročnosťou a len 2,8 % úloh tvorili úlohy s vysokou náročnosťou.

Graf 44 *Podiel jednotlivých úloh v testoch z MAT podľa náročnosti v 1. a 2. skupine GYM – 4-r. VP*



Graf 45 *Podiel jednotlivých úloh v testoch z MAT podľa náročnosti v 1. a 2. skupine GYM – 8-r. VP*



Podobne ako v predmete SJL aj v predmete MAT mali uchádzači v obidvoch skupinách GYM na vypracovanie testov stanovený porovnateľný časový interval (45 až 60 minút). Uchádzači o štúdium v 4-r. VP 1. skupiny GYM riešili v rovnakom časovom intervale z MAT o 5 a uchádzači o štúdium v 8-r. VP o 3 úlohy viac než uchádzači v 2. skupine škôl. Kým v 1. skupine uchádzači o 4-r. VP riešili priemerne 5,9 úlohy a uchádzači o 8-r. VP 6,2 úlohy s vysokou náročnosťou, v 2. skupine uchádzači o 4-r. VP riešili priemerne len 2 a uchádzači o 8-r. VP len 0,4 úlohy tejto náročnosti. V tejto skupine škôl v oboch VP 3 subjekty takéto úlohy v teste vôbec zaradené nemali.

Porovnanie výsledkov externej časti maturitnej skúšky z povinných predmetov maturitnej skúšky, ktoré dosiahli žiaci oboch skupín škôl, vrátane porovnania podielu žiakov s výberom matematiky ako voliteľného predmetu maturitnej skúšky

Základný význam zbežného porovnania výsledkov, ktoré v uplynulých dvoch rokoch dosiahli absolventi každej skupiny hodnotených škôl v EČ MS z povinných predmetov MS (absolventov aj 4-r. aj 8-r. VP), prípadne miery záujmu o voliteľný predmet MAT, spočíva v dokreslení rozdielu medzi výkonom absolventov týchto skupín, ktorý bol zreteľný pri ich vstupe do vzdelávania v GYM a ostal zreteľný aj pri výstupe.

Externú časť MS zo SJL v školskom roku **2018/2019** vykonalo v 1. skupine GYM 1 273 žiakov (131 z nich v 8-r. VP, 927 žiakov v 4-r. VP, v celkovej úspešnosti škôl sú zaradení aj žiaci 5-ročného VP), v 2. skupine GYM 328 žiakov (79 z nich v 8-r. VP a 249 žiakov v 4-r. VP). Na základe dosiahnutého percentilu sa medzi pätinou najúspešnejších stredných škôl v SR umiestnili všetky subjekty z 1. skupiny (percentil od 84,3 % po 98,8 %) a len 1 subjekt z 2. skupiny. Ostatné školy z 2. skupiny sa ocitli v rozpätí percentilu od 42,2 % po 79,6 %.

Priemerná úspešnosť žiakov v EČ MS z predmetu **SJL** dosiahla úroveň 62,9 %. Kým žiaci 1. skupiny dosiahli priemernú úspešnosť na úrovni 66,7 % (o 4,2 % vyššiu ako národný priemer GYM), úspešnosť 2. skupiny žiakov bola na úrovni 55,8 % (o 7,1 % nižšia ako národný priemer GYM).

Externú časť MS z predmetu **ANJ** (*úroveň B2*) vykonalo v 1. skupine GYM 1 058 žiakov (124 z nich v 8-r. VP, 831 žiakov v 4-r. VP) a v 2. skupine 312 žiakov (77 z nich v 8-r. VP a 235 v 4-r. VP). Medzi pätinu najúspešnejších stredných škôl patrili 4 subjekty z 1. skupiny GYM a 1 subjekt z 2. skupiny. Osobitne je potrebné upozorniť na to, že výsledky na úrovni pätiny najneúspešnejších SŠ dosiahli až 3 subjekty z 2. skupiny škôl (ani jedna z 1. skupiny).

V predmete **SJL** v školách 1. skupiny žiaci 8-r. VP dosiahli priemernú úspešnosť o 2,9 % vyššiu, než bol národný priemer (65,1 %) a žiaci 4-r. VP dosiahli priemernú úspešnosť o 3,9 % vyššiu než národný priemer (61,7 %). Naopak, v 2. skupine úspešnosť žiakov 8-r. VP bola o 5 % nižšia ako národný priemer a žiaci 4-r. VP dosiahli úspešnosť dokonca až o 7,2 % nižšiu ako národný priemer. Rozdiel v priemernej úspešnosti žiakov 1. a 2. skupiny GYM bol v prípade uchádzačov o vzdelávanie v 8-r. VP 7,9 % a v prípade uchádzačov o vzdelávanie v 4-r. VP až 11,1 % v prospech žiakov 1. skupiny.

V predmete **ANJ B2** v školách 1. skupiny absolventi 8-r. VP dosiahli priemernú úspešnosť o 1,6 % vyššiu, než bol národný priemer (69,3 %) a žiaci 4-r. VP dosiahli priemernú úspešnosť o 3,4 % vyššiu než národný priemer (59,3 %). Naopak, v 2. skupine úspešnosť absolventov 8-r. VP bola o 2,7 % a absolventov 4-r. VP o 3,1 % nižšia ako národný priemer. Rozdiel v priemernej úspešnosti absolventov 1. a 2. skupiny GYM bol v 8-r. VP 4,9 % a v 4-r. VP až 6,5 % v prospech žiakov 1. skupiny.

Tabuľka 9 *Prehľad o priemernej úspešnosti GYM v EČ MS (školské roky 2018/2019 a 2017/2018)*

Vzdelávací program	Priemerná úspešnosť			
	SJL		ANJ B2	
	2018/2019	2017/2018	2018/2019	2017/2018
GYM – SR	62,9 %	66,2 %	61,5 %	62,7 %
1. skupina	**66,7 %**	**69,4 %**	**64,2 %**	**64,8 %**
2. skupina	55,8 %	60,4 %	57,6 %	59,0 %
4-r. VP – SR	61,7 %	65,1 %	59,3 %	60,7 %
4-r. VP 1. skupina	**65,6 %**	**68,5 %**	**62,7 %**	**63,5 %**
4-r. VP 2. skupina	54,5 %	60,4 %	56,2 %	57,3 %
8-r. VP – SR	65,1 %	68,4 %	69,3 %	70,6 %
8-r. VP 1. skupina	**68,0 %**	**69,8 %**	**70,9 %**	**71,4 %**
8-r. VP 2. skupina	60,1 %	62,4 %	66,0 %	65,5 %

Podobné výsledky EČ MS vo vybraných predmetoch (SJL, ANJ) dosiahli absolventi oboch skupín škôl aj v školskom roku 2017/2018.

Výrazný rozdiel medzi jednotlivými skupinami GYM bol aj v podiele žiakov, ktorí si ako voliteľný vybrali predmet MAT a vykonali z neho EČ MS. V školách 1. skupiny EČ MS z MAT vykonalo 31,9 % žiakov (dokonca v 4-r. VP až 37,5 %), zatiaľ čo v 2. skupine ju konalo celkovo a aj v rámci jednotlivých VP len 25 % žiakov.

Tabuľka 10 *Prehľad o podiele žiakov konajúcich EČ MS z MAT (školské roky 2018/2019 a 2017/2018)*

Školský rok	2018/2019	2017/2018
1. skupina	**31,9** %	**34,1** %
2. skupina	24,7 %	23,4 %
4-r. VP 1. skupina	**37,5** %	**33,6** %
4-r. VP 2. skupina	24,9 %	21,2 %
8-r. VP 1. skupina	**32,8** %	**40,2** %
8-r. VP 2. skupina	24,1 %	32,5 %

Iný pohľad na plnenie funkcie prijímacích skúšok, ako nástroja výberu takých uchádzačov o vzdelávanie podľa 4-r. a 8-r. VP GYM, ktorí by mali mať najlepšie predpoklady pre tzv. akademické vzdelávanie, ponúka analýza založená na hodnotení rôznych faktorov. Ide predovšetkým o hľadanie vzťahov medzi rozdielmi v počte uchádzačov o vzdelávanie v jednotlivých GYM vo vzťahu k najvyššiemu počtu žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka (výrazný vplyv na mieru selektivity), ich predchádzajúcimi vzdelávacími výsledkami (T9), ďalej medzi vlastnosťami testov z profilových predmetov (štruktúra, počet úloh a ich náročnosť), ktoré používajú jednotlivé GYM v rámci prijímacích skúšok. Obraz o vplyve rozdielnych výkonov uchádzačov overovaných pri vstupe do jednotlivých GYM dopĺňajú aj informácie o výsledkoch týchto škôl na konci VP, teda o výsledkoch absolventov škôl v EČ MS z povinných predmetov (SJL a CUJ), vrátane podielu žiakov, ktorí si volia predmet MAT ako voliteľný predmet.

Stručné zhrnutie výsledkov hodnotenia vybraných faktorov viedlo k nasledovným záverom:

» Vo vzťahu k najvyššiemu počtu žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka 4-r. VP v školách 1. skupiny GYM, až 48 % uchádzačov spĺňalo podmienky na prijatie bez vykonania prijímacích skúšok (90 % úspešnosť v T9), zatiaľ čo v školách 2. skupiny GYM iba 12 %.

» Uchádzači, ktorí spĺňali podmienky na prijatie bez prijímacích skúšok po zápise do škôl 1. skupiny GYM, tvorili 30 % z najvyššieho počtu žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka, zatiaľ čo v školách 2. skupiny GYM len 8 %.

» Prijímacích skúšok sa do 4-r. VP v 1. skupine GYM zúčastnilo o 122 % viac uchádzačov, než bolo voľných miest na prijatie, kým v 2. skupine GYM len o 31 %.

» V školách 1. skupiny sa o prijatie do prvého ročníka 8-r. VP uchádzalo o jedno voľné miesto 4,5 uchádzača, v školách 2. skupiny iba 1,3 uchádzača.

» Testy z predmetov, z ktorých sa konajú PS do oboch VP na GYM 1. skupiny, pozostávali z väčšieho počtu úloh a s početnejším zastúpením úloh vyššej náročnosti než testy škôl 2. skupiny.

» Absolventi GYM 1. skupiny bez ohľadu na druh absolvovaného VP dosiahli v EČ MS z povinných predmetov (SJL, CUJ-ANJ) výrazne vyššiu úspešnosť než absolventi škôl 2. skupiny. Školy 2. skupiny dosiahli v priemere nižšiu úspešnosť, než bol národný priemer.

» Absolventi GYM 1. skupiny bez ohľadu na druh absolvovaného VP si výrazne častejšie vyberajú predmet MAT ako voliteľný predmet než absolventi škôl 2. skupiny.

Ukazuje sa, že tento typ analýz uplatnený v širšom meradle by mohli a možno aj mali slúžiť pri hľadaní odpovedí na otázky typu:

» *Nie je sieť gymnázií príliš široká?*

» *Nevytvára veľký počet gymnázií, resp. vysoký počet gymnazistov tlak na znižovanie úrovne vzdelávania v nich?*

» *Sú všetky gymnáziá naozaj školami, ktoré tvoria dobrý základ pre kvalitné vysokoškolské vzdelávanie?*

Výsledky minianalýzy, ktorú ťažko vzhľadom na veľkosť vybranej vzorky nazvať reprezentatívnou (16 GYM), však prinášajú zaujímavé zistenia a vedú k rôznym úvahám nielen o nevyhnutnosti regulovať sieť gymnázií, resp. o tom, ktoré kritériá pri revízii siete by bolo možné uplatniť, ale aj o tom, či je správne ponechať nastavenie prijímacích skúšok v rukách samotných škôl, ktoré úroveň prijímacích skúšok evidentne prispôsobujú kvalite a počtu uchádzačov o vzdelávanie v nich.

3.3 Kontrola počtu žiakov prijatých do 1. ročníka gymnázia s osemročným vzdelávacím programom vo vzťahu k počtu žiakov, ktorých bolo možné prijať na základe rozhodnutia okresného úradu v sídle kraja pre školský rok 2018/2019

Inšpekcie sa vykonali na základe podnetu MŠVVaŠ SR na **17** GYM s 8-r. VP, z toho bolo **11** subjektov v Bratislavskom kraji, **2** v Nitrianskom, **1** v Banskobystrickom a **3** v Košickom kraji. Z uvedeného počtu bolo 14 škôl štátnych, 2 súkromné a 1 cirkevná.

Školy prekročili počty žiakov prijatých do prvého ročníka vo vzťahu k počtu žiakov, ktorých bolo možné prijať z nasledovných dôvodov:

» nerešpektovanie rozhodnutia okresného úradu v sídle kraja a prijatie vyššieho počtu žiakov už v prijímacom konaní,

» prijímanie žiakov, resp. zaradenie žiakov tej istej školy do tried prvého ročníka na základe legitímnych dôvodov (opakovanie ročníka, zmena miesta bydliska a pod.),

» prijímanie žiakov prestupom z inej školy v priebehu prvého ročníka bez toho, aby k povoleniu prestupu viedli výnimočné dôvody.

Na základe zistených skutočností ŠŠI odporúča MŠVVaŠ SR, aby finančné prostriedky boli prideľované školám na základe počtu žiakov prijatých v súlade s právnymi predpismi. To znamená, že je potrebné jasne odlíšiť prípady, keď školy alebo ich zriaďovatelia nerešpektujú určený najvyšší počet žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka a v prijímacom konaní prijmú viac žiakov, alebo po ukončení prijímacieho konania prijímajú žiakov do prvého ročníka bez akéhokoľvek závažného dôvodu, od prípadov, keď sú do tried prvého ročníka zaraďovaní žiaci, ktorí opakujú ročník, alebo boli prijatí prestupom z inej SŠ zo závažných dôvodov.

3.4 Kontrola plnenia opatrení

Kontrola odstránenia nedostatkov bola vykonaná následnými inšpekciami na **30** GYM. Medzi nimi bolo **19** štátnych, **3** súkromné a **8** cirkevných. S bilingválnym vzdelávaním bolo **5** GYM, vyučovací jazyk národností mali **3** školy.

ŠŠI podľa závažnosti zistených nedostatkov uplatnila **88** odporúčaní, **76** opatrení bolo prijatých zo strany riaditeľov kontrolovaných subjektov a **18** opatrení uložených ŠŠI na odstránenie nedostatkov.

Tabuľka 11 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**182**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	88		76		18	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	66	75 %	69	94,5 %	18	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		3		0	

Z uplatnených opatrení sa plnenie 3 nedalo hodnotiť v súvislosti s aktuálnymi zmenami, ku ktorým došlo v kontrolovanom subjekte.

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- v *ŠkVP* (nevypracovanie niektorých častí ŠkVP, nevypracovanie UP v súlade s RUP, neakceptovanie RUP vo vypracovaní vlastných poznámok, neúplnosť vo vypracovaných UO – chýbajúce obsahové štandardy, nezapracovanie prierezových tém do obsahu vzdelávania v súlade so ŠVP),
- v *riadení školy* (nevydávanie rozhodnutí o vykonaní komisionálnej skúšky a vydávanie rozhodnutí nad rámec zákona, nerešpektovanie rozhodnutia orgánu miestnej štátnej správy o počte žiakov 1. ročníka GYM s 8-r. VP, prijímanie žiakov bez zohľadnenia výsledkov dosiahnutých v prijímacom konaní a zverejnenie výsledkov prijímacej skúšky bez informácie o úspešnosti/neúspešnosti uchádzačov, nedodržanie termínu konania prijímacej skúšky, nedodržanie pokynov NÚCEM týkajúcich sa priebehu a ukončovania administrácie EČ a PFIČ MS, vrátane nezabezpečenia jej objektívnej realizácie),
- v *zabezpečení podmienok VaV* (nezabezpečenie primeraného priestorového a materiálno-technického vybavenia, nevypracovanie ŠP v súlade s právnym predpisom – absencia úpravy vzájomných vzťahov žiakov a vzťahov s pedagogickými a ostatnými zamestnancami, nezapracovanie opatrení na ochranu pred šikanovaním do ŠP).

Akceptovanie odporúčaní (75 %) prispelo ku komplexnosti vypracovania ŠkVP a jeho aktualizácii a boli vytvorené predpoklady na zlepšenie riadenia škôl. **Neakceptovanie** odporúčaní (25 %) neprispelo k skvalitneniu najmä kontrolnej činnosti, jej zefektívneniu, k zlepšeniu práce PK, a tým zvýšeniu úrovne činnosti a výsledkov školy. Niektoré subjekty neprijatím odporúčaní nevytvorili podmienky na včasné odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov.

Splnenie prijatých (94,5 %) a uložených opatrení (100 %) sa pozitívne prejavilo na skvalitnení riadenia škôl, výchovno-vzdelávacieho procesu, podmienok VaV a zosúladení stavu s právnymi predpismi.

Nesplnením opatrení prijatých zo strany kontrolovaného subjektu (5,5 %) pretrvávalo neodborné vyučovanie v niektorých predmetoch s negatívnym dosahom na VaV.

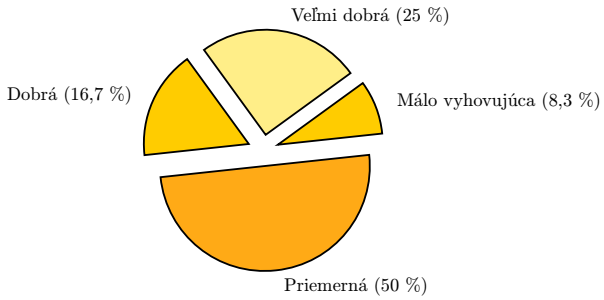
4. Stredné odborné školy

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

Stav a úroveň pedagogického riadenia, výchovno-vzdelávacieho procesu a podmienok VaV sa kontrolovali v **12** SOŠ. Všetky školy mali vyučovací jazyk slovenský, **10** z nich bolo štátnych a **2** cirkevné.

V sledovaných SOŠ školskí inšpektori posudzovali vyhotovenie a uplatňovanie ŠkVP pre **49** študijných a učebných odborov. Vzdelávacie programy boli vypracované na rôznej úrovni – v **3** školách na veľmi dobrej, v **2** na dobrej, v **6** na priemernej a v **1** subjekte úroveň programu bola hodnotená ako málo vyhovujúca.

Graf 46 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov*



Školy vypracovali **ŠkVP** (*1 subjekt prostredníctvom portálu DIGI škola*) pre každý vyučovaný učebný a študijný odbor. Ciele a poslanie VaV, ktoré si stanovili v základnom dokumente školy, zodpovedali ich reálnym podmienkam a vychádzali z požiadaviek určených v profile absolventa. Vzdelávacie programy boli prerokované v pedagogickej rade a rade školy, ale 4 SOŠ ich neprerokovali s príslušnou stavovskou organizáciou. V niektorých chýbala aktualizácia vzhľadom na legislatívne zmeny, ako aj na dodatky k ŠVP, prípadne absentovalo primerané rozpracovanie niektorej časti. Vo všetkých školách boli zverejnené na verejne prístupnom mieste.

Realizácia VaV podľa príslušných ŠVP prostredníctvom ŠkVP sa neuskutočnila v **75** % škôl z dôvodu nedostatkov vo vypracovaných UP alebo UO.

Vyhotovené **učebné plány** neakceptovali RUP v **5** subjektoch. Školy nerešpektovali počty hodín za jednotlivé vzdelávacie oblasti stanovené v RUP, nedodržali určený minimálny počet vyučovacích hodín, nezaradili predmety do vzdelávacích oblastí alebo nezaradili reálne vyučované predmety do UP (*zistilo sa i nekorešpondovanie počtu hodín v UP a v rozvrhu hodín*).

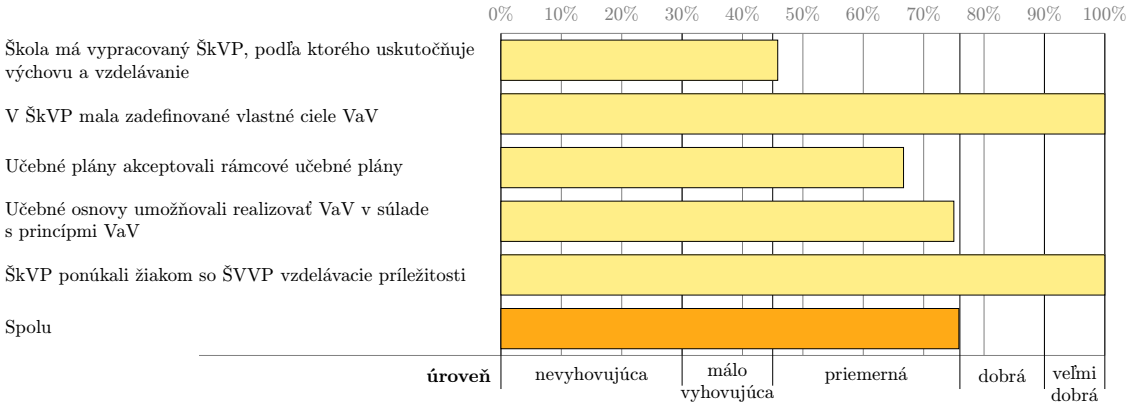
Nerozpracovanie **učebných osnov** v rozsahu vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa UP sa preukázalo v 2 školách a ich nerozpracovanie najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov bolo zistené v tretine kontrolovaných subjektov.

Všetky školy deklarovali vo svojich VP úpravu podmienok VaV pre žiakov so **ŠVVP** a zároveň vyhotovili pre týchto žiakov IVP.

Obsah **NŠFG** – jeho jednotlivé témy, ako aj celkové a čiastkové kompetencie v oblasti finančnej gramotnosti – bol zapracovaný v UO jednotlivých predmetov alebo formou samostatnej prílohy k ŠkVP v 7 školách. V týchto SOŠ sa finančná gramotnosť zväčša realizovala aj prostredníctvom rôznych školských a mimoškolských aktivít, vrátane záujmovej činnosti. V 3 školách nebolo rozpracovanie štandardu úplné, obsah bol len čiastočne implementovaný do UO niektorých predmetov, prípadne neboli zapracované obidve platné verzie dokumentu alebo škola mala komplexne zapracovanú jednu verziu, ale nie vo všetkých vyučovaných odboroch. V 1 škole bol vyučovaný samostatný predmet týkajúci sa tejto oblasti, v inej sa NŠFG realizoval len formou

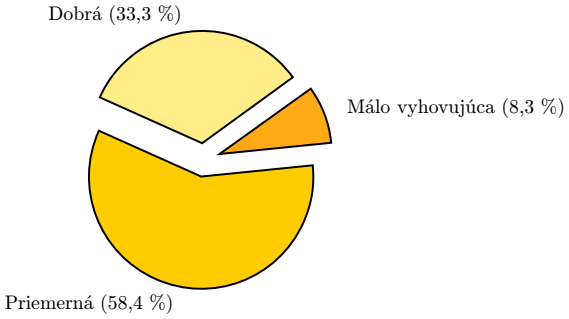
voliteľných predmetov v 4. ročníku niektorých odborov, čím sa nezabezpečilo rozvíjanie tejto gramotnosti u všetkých žiakov. V 2 subjektoch sa nepreukázalo zapracovanie ani jednej z verzií NŠFG.

Graf 47 *Hodnotenie školských vzdelávacích programov*



V oblasti **riadenie školy**, v ktorej sa sledovali aj ďalšie kritériá hodnotenia (*vnútorný systém kontroly a hodnotenia, pedagogické riadenie, klíma a kultúra školy, služby školy*), dosiahli **4** subjekty dobrú úroveň, **7** škôl úroveň priemernú a **1** SOŠ bola hodnotená na úrovni málo vyhovujúcej.

Graf 48 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia v oblasti riadenie (vrátane hodnotenia ŠkVP)*



Oblasť vnútorného systému **kontroly a hodnotenia žiakov** mali subjekty zadefinovanú v rôznom rozsahu vo viacerých dokumentoch, pričom niektoré školy deklarovali aj preverovanie vedomostí formou testov alebo realizovanie sebahodnotenia žiakov prostredníctvom dotazníkov vypracovaných PK, ale tieto skutočnosti nepreukázali. Na hospitovaných predmetoch sa objavovalo i nerešpektovanie stanovených schválených kritérií hodnotenia vyučujúcimi (*nepostačujúca frekvencia skúšania, nevedenie evidencie o každom hodnotení, využívanie neplatných klasifikačných stupňov*). **Vnútorný systém kontroly** v prevažnej väčšine SOŠ (83,3 %) sa javil ako neúčinný i napriek tomu, že sa v plánoch kontrolnej činnosti vedúcich PZ nachádzali nastavené nástroje, metódy, formy kontroly na získanie objektívnych informácií o úrovni a výsledkoch práce pedagógov zamerané na viaceré oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu. Realizované kontroly boli málo premyslené, nesystematické, zistenia z nich sa nestali významnejším východiskom a podnetom pre zmeny smerujúce k skvalitneniu činnosti školy. Často len formálne priame sledovanie výučby (*ojedinele v predloženej dokumentácii školy sa nenachádzali žiadne záznamy o vykonaných kontrolách, ich realizácia bola potvrdená iba v ústnom rozhovore*) zacielili vedúci PZ prednostne na aktivity učiteľa, s minimálnym posúdením a hodnotením činností žiaka. Záznamy z vyučovacieho procesu mali najčastejšie popisný a zvyčajne pozitívny charakter, nedostatky neboli pomenované jednoznačne a hodnotenie edukácie v nich nekorešpondovalo s výsledkami z hospitácií, ktoré vykonali školskí inšpektori. K prípadným zisteným negatívnym skutočnostiam chýbali adekvátne návrhy opatrení na zlepšenie a skôr výnimočne (25 %) bola sledovaná akceptácia prijatých opatrení. K dôvodom nízkej účinnosti vnútorného kontrolného systému patrilo pretrvávanie nezovšeobecňovania zistení v rámci PK či pedagogických rád riadiacimi zamestnancami. K značne negatívnym skutočnostiam patril aj fakt, že vedúci PZ (*napriek tomu, že odborný rast pedagógov podporovali*) nemali žiadnu spätnú väzbu, či skúsenosti zo vzdelávacích aktivít pedagógovia aj uplatňovali vo vyučovacom procese a do akej miery ovplyvňovala ich účasť na vzdelávaní kvalitu edukácie. Za užitočný nástroj zvyšovania kvality školy považovali riaditelia SOŠ **sebahodnotenie**, ktoré

nevnímali ako byrokratickú záťaž. V rozhovoroch konštatovali, že si uvedomujú potrebu vykonať určité zmeny v systéme fungovania školy a oblasti vyžadujúce si zlepšenie vedia identifikovať, ale napriek tomu systematické, plánované sebahodnotiace procesy realizovala iba 1 SOŠ.

Aj keď viacerí vedúci PZ označovali aktivity jednotlivých **predmetových komisií** za významné vo fungovaní školy, zväčša sa ich činnosť v SOŠ sústredila len na organizačné zabezpečenie rôznych plánovaných akcií (s*úťaže, exkurzie, krúžková činnosť*), na prípravu záverečných a MS. Zistenia školských inšpektorov opätovne potvrdili, že sa zriedka podieľali na napĺňaní edukačných zámerov zadefinovaných v ŠkVP výrazne z dôvodu, že riaditelia neprejavovali cielený záujem o ich odbornú pomoc, nevyužívali ju pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti zlepšenia VaV. V sledovaných SOŠ účinné koordinovanie ich činnosti, prenášanie zodpovednosti príslušných PK za stav a úroveň vyučovania jednotlivých predmetov prevažne absentovalo. V nízkej miere sa PK na svojich stretnutiach venovali implementácii efektívnych vyučovacích stratégií do edukácie, analýze kvality výučby a výchovno-vzdelávacie výsledky menej úspešných žiakov sledovali prevažne len v rovine štatistického vyhodnocovania. Ojedinele uskutočnené vzájomné hospitácie vykonávali bez stanovených cieľov a bez následného rozboru výsledkov. Rovnako sa v komisiách nerealizovali interné vzdelávania a výmena informácií a skúseností z absolvovaných vzdelávacích aktivít sa uskutočňovala v ústnej rovine pri neformálnych stretnutiach.

Na zistenie celkovej **klímy školy** boli 535 žiakom zadané dotazníky, z ktorých vyplynulo, že v **10** SOŠ (83,3 %) nevnímali žiaci atmosféru edukácie ako priaznivú. Vzťahy s pedagógmi im **neposkytovali pocit istoty**, psychického bezpečia najmä z dôvodu ich neprimeraných nárokov, ale prekážal im aj prístup niektorých vyučujúcich – zosmiešňovanie, ponižovanie (*na hospitovaných hodinách sa tieto skutočnosti objavovali ojedinele*). Rovnako negatívne (*približne tretina z oslovených*) posudzovali žiaci skutočnosť, že nemajú možnosť na vyučovaní prezentovať svoje názory a zároveň ani nemôžu o svojich názoroch diskutovať (*uvádzanú výpoveď podporili i priame pozorovania školských inšpektorov na viacerých sledovaných predmetoch*). Na základe výsledkov z dotazníkov možno konštatovať, že **iba** v **2** SOŠ bolo vyučujúcimi cielene podporované osvojovanie a **využívanie efektívnych stratégií učenia sa** žiakov (*v čase hospitácií pedagógovia nie vždy uplatňovali také metódy a formy vyučovania a také stratégie, ktoré by smerovali jednotlivcov k aktívnemu činnostnému učeniu sa*). K negatívnym faktom prináležalo, že väčšina respondentov nepovažovala vyučovanie za zaujímavé.

Na overenie školskej klímy boli zároveň zadané dotazníky aj 233 PZ. V **10** (83,3 %) SOŠ ich výsledky potvrdili **otvorenú klímu**, ktorú charakterizovali demokratický štýl riadenia a angažované správanie učiteľov. Respondenti uvádzali, že v učiteľských kolektívoch prevláda vzájomná súdržnosť, dôvera a priateľské vzťahy (*hodnoty väčšiny sledovaných dimenzií sa nachádzali v pásme bežných hodnôt, boli prevažne na úrovni slovenského priemeru*). Klíma školy sa javila ako **uzavretá** v **2** subjektoch, v ktorých zistenia z dotazníkov ukázali zápornejšie hodnoty v sledovaných dimenziách – ústretové správanie riaditeľa, sociálna blízkosť učiteľov, index otvorenosti a frustrovanosť učiteľov.

Zvyčajne účinne a plánovite (94 %) fungovali v SOŠ poradenské **služby školy**. Výchovní poradcovia mali pre svoju prácu vytvorené vhodné podmienky (*niektorí pre úspešné zvládnutie funkcie absolvovali rôzne vzdelávacie aktivity*) a popri nich poskytovali žiakom poradenstvo v **3** (25 %) subjektoch aj kariérni poradcovia. Zároveň v aktuálnom školskom roku pôsobili celkom v SOŠ **2** špeciálni pedagógovia (17 %) a **3** školskí psychológovia (25 %), pričom v 1 subjekte školská psychologička súčasne zastávala funkciu výchovnej poradkyne. K negatívnym skutočnostiam patrilo zistenie, že v **4** školách (33,3 %), ktoré vzdelávali vyšší počet žiakov so ZZ (*viac ako 20*), sa týmto žiakom venovali iba výchovní poradcovia (*v 1 z nich pôsobila síce školská špeciálna pedagogička, ale len na čiastočný úväzok, čo k počtu evidovaných žiakov so ZZ nebolo postačujúce*). O vzniknutých problémoch (výchovných i vzdelávacích) jednotlivcov zväčša SOŠ bezodkladne informovali zákonných zástupcov. Vedúci PZ v rozhovoroch uvádzali, že rôznym spôsobom (*najmä formou triednych aktívov, plenárnych schôdzí, informácií na webových sídlach, organizovaním dní otvorených dverí*) ich oboznamovali aj s nastavenou stratégiou VaV, s realizovanými aktivitami hlavne v oblasti zvyšovania kvality vzdelávania i materiálno-technického vybavenia edukačného

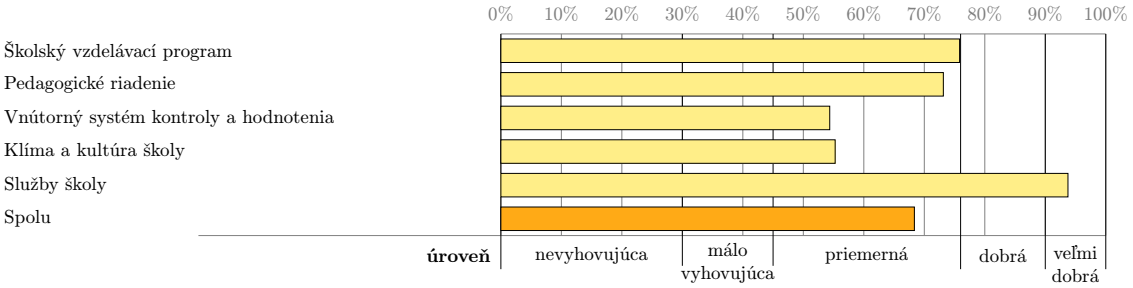
procesu so zámerom zaangažovať ich do spolupráce. Viacerí riaditelia konštatovali, že vzájomná komunikácia a spolupráca bola zložitá, často i málo ústretová, sporadická hlavne z dôvodov pracovných povinností zákonných zástupcov žiakov, ale príčinou bol niekedy tiež nezáujem rodičov.

V súlade so zadefinovanými cieľmi v ŠkVP, nastavenými profilmi absolventov bola podporovaná účasť žiakov na rozmanitých aktivitách v prvom rade odborného, ale i spoločenského, kultúrneho, športového či charitatívneho a dobrovoľníckeho charakteru. Školy realizovali žiacke školské projekty, zapájali jednotlivcov do regionálnych, národných, medzinárodných projektov i do zahraničných odborných stáží, v ktorých mali možnosť overiť si nadobudnuté odborné znalosti, získať multikultúrne skúsenosti. O organizovaných **aktivitách** žiakov **mimo vyučovania** významne ovplyvňujúcich výchovno-vzdelávaciu činnosť školy informovali subjekty zákonných zástupcov a verejnosť na svojich webových sídlach, v miestnej tlači, niektoré SOŠ aj prostredníctvom vlastného školského časopisu.

Vyhotovené **interné predpisy** a **dokumenty** súvisiace s organizáciou a riadením školy boli aktuálne a vymedzovali konkrétne plánované postupy a činnosti na zabezpečovanie stanovených strategických úloh vo VaV, všetky zásadné boli prerokované v pedagogickej rade i v rade školy. Nedostatky v **rozhodovacom procese** (33,3 %) súviseli hlavne s nevydaním príslušných rozhodnutí. Ukázalo sa tiež, že riaditeľ vydal rozhodnutia o umožnení štúdia podľa individuálneho UP, ale individuálne UP neboli vypracované alebo sa v subjekte v rozhodovacom procese pri jednotlivých žiakoch nepostupovalo rovnakým spôsobom. Dokumentácia k **prijímaciemu konaniu** preukázala, že sa zväčša (83,3 %) realizovalo v súlade s aktuálnymi právnymi predpismi (*ojedinele v kritériách pre úspešné vykonanie skúšky chýbalo uvedenie formy jej konania a zároveň neboli zohľadnené podmienky prednostného prijatia uchádzača so zmenenou pracovnou schopnosťou alebo v zozname uchádzačov zverejnenom na výveske školy a jej webovom sídle absentovala informácia o úspešnosti, resp. neúspešnosti vykonanej prijímacej skúšky a súčasne riaditeľka vydala vyšší počet rozhodnutí o prijatí uchádzačov do študijného odboru, ako bol zriaďovateľom stanovený najvyšší počet prijatia žiakov do tried 1. ročníka*). V zmysle platných právnych noriem prevažne školy viedli aj **pedagogickú dokumentáciu**, pričom dokumentáciu s dlhodobou archivačnou lehotou (*triedne knihy, katalógové listy, triedne výkazy*) častejšie nevypĺňali dôsledne a kompletne. Všetky požadované náležitosti neobsahovali vždy predložené zmluvy o poskytovaní praktického vyučovania a zároveň bolo v nich zistené, že niektorí žiaci vykonávali odbornú prax na pracoviskách zamestnávateľa, ktorého predmet činnosti nezodpovedal obsahu vzdelávania odbornej praxe v odbore, v ktorom sa žiaci vzdelávali.

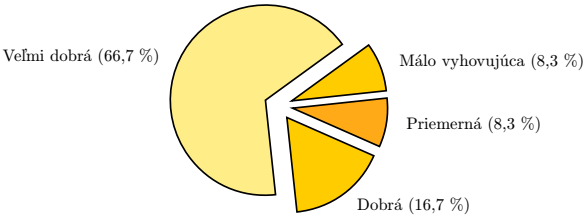
Riadenie školy bolo v školách na priemernej úrovni.

Graf 49 *Riadenie školy*



V súlade so zámermi stanovenými v školských programoch vytvárali subjekty **personálne, priestorové, materiálno-technické podmienky** pre zabezpečenie cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu i podmienky pre zaistenie BOZ žiakov v školskom prostredí. Na veľmi dobrej úrovni boli hodnotené v **8** školách, v **2** na dobrej, v **1** subjekte boli zaistené na priemernej úrovni a v **1** SOŠ na málo vyhovujúcej.

Graf 50 *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia úrovní škôl v oblasti podmienky výchovy a vzdelávania*



Vedúci PZ spĺňali kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie, ojedinele neabsolvovali inovačné funkčné vzdelávanie. Z hľadiska **personálnych podmienok** bol výchovno-vzdelávací proces prevažne zaistený PZ spĺňajúcimi požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky – odbornosť vyučovania v predmetoch všeobecného vzdelávania bola zabezpečená na 93,1 %, v teoretickom odbornom vzdelávaní na 91,3 % a v praktickej príprave na 89,6 % (*nedostatky v edukácii priamo súvisiace s nespĺňaním odborných kvalifikačných požiadaviek školskí inšpektori zistili vo viacerých subjektoch*).

Z kontrolovaných **49** odborov bola v **1** odbornosť vyučovania odborných teoretických predmetov zaistená na **menej ako 70** % (*študijný odbor dopravná akadémia – 51,9 %*); odbornosť vyučovania predmetov praktického vzdelávania zabezpečená na menej ako 70 % bola zistená v **6** (12,2 %) odboroch (*najnižšie zaistená bola v študijnom odbore grafik digitálnych médií – 9,5 %*). Vo všeobecnom vzdelávaní bola zistená **nízka odbornosť** vyučovania v predmetoch **ETV** (66,7 %) a **FYZ** (66,4 %).

Školy mali k dispozícii priestory, ktoré vytvárali predpoklady pre vhodné zabezpečenie VaV a pre realizáciu cieľov vyplývajúcich zo školských programov, o niečo viac ako polovica z nich (58,3 %) mala vybudované bezbariérové vstupné priestory.

Pre výučbu predmetov **všeobecného vzdelávania** slúžili klasické kmeňové triedy, zvyčajne v dostatočnom počte boli zriadené i odborné učebne, absenciu telocvične riešila škola formou prenájmu (*SOŠ na vyučovanie predmetu TSV často využívali i ďalšie vlastné vybudované priestory – posilňovne, multifunkčné ihriská; zapojením sa do projektu 1 zo sledovaných škôl nadštandardne vybavila telocvičňu náradím a náčiním*).

Materiálne a prístrojové vybavenie sa vo veľkej miere javilo vo vzťahu k plneniu UO primerané. Vo viacerých triedach mali pedagógovia k dispozícii audiovizuálnu a didaktickú techniku, vrátane IKT (*nie vždy ju však počas sledovaných hodín využívali, prípadne ju využili aj neefektívne*), učebné pomôcky pre niektoré predmety boli nefunkčné alebo zastarané.

Zabezpečenie **materiálno-technických** a **priestorových podmienok** pre **odborné vzdelávanie** bolo kontrolované celkom v **45** odboroch, ktoré mali schválený normatív materiálno-technického a priestorového zabezpečenia a v **4** odboroch bez normatívu.

Pre **teoretické vzdelávanie** zaistili subjekty zväčša vhodné prostredie, pričom mnohé učebne sa využívali kumulovane, účelne slúžili viacerým príbuzným odborom. **Praktická príprava** sa realizovala najmä v školských dielňach, ale i v odborných učebniach a predovšetkým vo vyšších ročníkoch aj na pracoviskách zamestnávateľov na základe uzatvorených zmlúv. Absencia niektorých stanovených priestorov pre študijné i učebné odbory mala negatívny dosah na celkovú kvalitu vyučovacieho procesu, nezabezpečovala optimálne podmienky na edukáciu.

Vo viacerých odboroch pre vyučovanie odborných teoretických predmetov i predmetov praktickej prípravy sa nenachádzali všetky normatívmi určené položky, a tak niektoré školy **nevytvorili náležité podmienky** pre rozvíjanie profesijných zručností svojich žiakov. Chýbajúce základné vybavenie hlavne v predmetoch praktickej prípravy riešili aj vykonávaním časti praktického vyučovania (*vyučovanie niektorých tematických celkov*) žiakov na zmluvných pracoviskách alebo tiež

jeho zapožičiavaním od zamestnávateľov.

Školy oslovovali zamestnávateľov v regiónoch s cieľom zabezpečiť vhodné vzdelávacie prostredie pre žiakov najmä končiacich ročníkov v nadväznosti na ich kontakt s reálnou praxou už počas štúdia. Pre niektoré učebné i študijné odbory nedokázali zaistiť praktickú prípravu mimo školských dielní, pretože v regióne prevládali malé a stredné firmy s menej vyhovujúcim priestorovým, materiálno-technickým i personálnym zabezpečením a niekde sa javilo problémovým aj dochádzanie žiakov z miesta bydliska na jednotlivé pracoviská. Ojedinele boli školy nútené ukončiť dohodnutú spoluprácu z dôvodu, že jednotlivcom na pracoviskách nebola venovaná primeraná pozornosť a neraz vykonávali pomocné práce nekorešpondujúce s UO príslušného odboru (*prevažne však riaditelia SOŠ v rozhovoroch oceňovali ústretovosť zamestnávateľov pri zabezpečovaní praktického vyučovania, spoluprácu s nimi považovali za významnú, čoho dôkazom bola i nízka nezamestnanosť viacerých ich absolventov*).

Niektoré školy zapojením sa do rôznych projektov dokázali významným spôsobom skvalitniť materiálno-technické podmienky pre odborné vzdelávanie, a tak posilniť predpoklady pre napĺňanie deklarovaných cieľov vzdelávania.

Základné materiálno-technické a **priestorové zabezpečenie** stanovené príslušnými normatívmi z kontrolovaných **49** odborov nebolo dodržané celkom v **15** – v **9** študijných odboroch a v **6** učebných odboroch, pričom v **3** SOŠ celkom v **3** odboroch (*učebný odbor strojný mechanik; študijný odbor mechanik počítačových sietí; študijný odbor ochrana osôb a majetku*) zistené nedostatky neumožňovali plnenie požiadaviek na profil absolventa.

Pre výučbu odborov **bez stanoveného normatívu** subjekty zabezpečili vzdelávacie prostredie, ktoré vytváralo predpoklady pre splnenie cieľov vyučovania, pre realizáciu odborného vzdelávania v súlade so ŠVP.

Nedostatok či neaktuálnosť učebníc pre odborné vzdelávanie mnohí učitelia kompenzovali tvorbou vlastných textov či úpravou materiálov z internetových zdrojov a žiakom interné učebné texty sprístupňovali v elektronickej podobe (*na niektorých sledovaných hodinách absencia odborných učebníc negatívne poznačila rozvíjanie práce žiakov s odborným textom, pretože pedagógovia venovali značný časový priestor diktovaniu poznámok, prípadne žiaci ich odpisovali z pripravených prezentácií*), učebnice pre všeobecné vzdelávanie sa nachádzali v školách zväčša v dostatočnom počte (*na niektorých predmetoch neboli využívané, prípadne slúžili len na zadanie domácich úloh*). Celkovo PZ považovali vybavenosť učebnicami, učebnými textami schválenými ministerstvom školstva za primeranú (91,7 %).

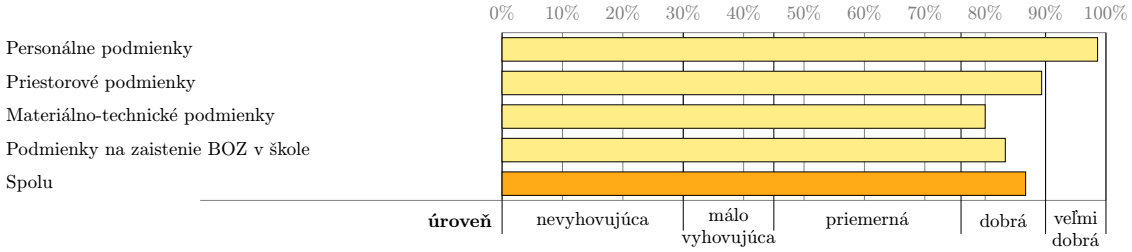
Vo vypracovaných **školských poriadkoch**, ktoré boli prerokované s orgánmi školskej samosprávy a v pedagogickej rade školy, mali subjekty nastavené základné pravidlá fungovania svojho vnútorného režimu s dôrazom na zaistenie ochrany žiakov pred násilím, diskrimináciou, šikanovaním. V 75,0 % škôl uskutočňovali monitoring na odkrývanie šikanovania a iného neželateľného konania žiakov, v prípade potreby prijímali opatrenia, následne overovali ich účinnosť. Takmer vo všetkých SOŠ boli určení **koordinátori prevencie**, ktorí organizovali rôzne preventívno-výchovné aktivity aj v súčinnosti s ďalšími pedagógmi. Činnosť ustanovených **žiackych školských rád** usmerňovali určení PZ.

Nedostatky v organizácii teoretického i praktického vyučovania sa objavovali vo viacerých SOŠ (75 %) – bezpečnosť žiakov pri práci v predmete odborný výcvik ohrozovalo neakceptovanie určeného maximálneho počtu žiakov na jedného majstra odbornej výchovy i na jedného inštruktora, negatívny dosah na úroveň vyučovacieho procesu malo zriaďovanie spoločných tried pre nepríbuzné študijné odbory aj spájanie žiakov z rôznych ročníkov na vyučovanie povinných predmetov, v odbornom výcviku sa vyskytlo nedodržanie predpísanej dĺžky hodiny priamej vyučovacej činnosti majstrami odbornej výchovy. Rešpektované neboli vždy ani základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov – častejšie bolo zistené neakceptovanie stanovenej dĺžky prestávky (*medzi dopoludňajším a popoludňajším vyučovaním*), ale aj dĺžky

vyučovania v jednom vyučovacom dni (*vyučovanie trvalo 9 hodín*). O zásadách **bezpečnosti práce**, bezpečného správania sa a ochrany zdravia boli žiaci preukázateľne poučení na začiatku školského roku v úvodných hodinách jednotlivých predmetov a pred konaním školských alebo mimoškolských aktivít.

Podmienky výchovy a vzdelávania boli v školách na dobrej úrovni.

Graf 51 *Podmienky výchovy a vzdelávania*



Úroveň a stav **kľúčových kompetencií** žiakov a vytváranie predpokladov na ich zabezpečenie sa hodnotili na teoretickom (*všeobecnom a odbornom*) vzdelávaní a na praktickej príprave sledovaním **719** vyučovacích hodín (556 hospitácií). Vo všeobecnom vzdelávaní sa uskutočnilo **243** hospitácií v predmetoch SJL, ANJ, FYZ, CHE, DEJ, ETV, katolícke náboženstvo, MAT, INF. V odbornom vzdelávaní sa kontrolovalo celkom **49** študijných a učebných odborov – na teoretickom odbornom vzdelávaní sa realizovalo **204** pozorovaní, na praktickej príprave **109** hospitácií na **272** vyučovacích hodinách v predmetoch odborný výcvik, odborná prax, praktické cvičenia.

Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu boli na teoretickom vzdelávaní v **1** SOŠ hodnotené na dobrej úrovni, v **5** na priemernej, v **5** na málo vyhovujúcej a v **1** škole na nevyhovujúcej. V oblasti praktickej prípravy úroveň dobrú dosiahli **3** školy, priemernú **8** a **1** škola úroveň málo vyhovujúcu.

V teoretickom i praktickom vzdelávaní celková úroveň učenia sa žiakov bola ovplyvnená nevytvorením adekvátnych predpokladov na rozvíjanie kľúčových kompetencií vyučujúcimi. Pedagógovia nevyužívali také metódy a formy práce, ktoré by smerovali k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov, nerozvíjali u žiakov kritické myslenie, nepodnecovali ich k argumentácii a konštruktívnej diskusii. Nevytvorili tiež dostatočný priestor na kooperatívnu činnosť žiakov v skupinách, následné preberanie zodpovednosti pri spolupráci i na reflektovanie učebného výkonu jednotlivcov a ich pokroku v učení sa. Efektívne stratégie vyučovania neboli uplatňované na polovici hospitovaných hodín.

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

Pri hodnotení učenia sa žiakov v predmetoch všeobecného a teoretického odborného vzdelávania boli zistené rozdiely medzi preukázanou úrovňou žiakov študijných a učebných odborov.

V predmetoch **všeobecného** vzdelávania učenie sa žiakov učebných odborov bolo celkovo hodnotené na nevyhovujúcej úrovni (*nevyhovujúcu úroveň preukázali v 4 predmetoch – FYZ, INF, MAT, SJL*), učenie sa žiakov študijných odborov bolo celkovo hodnotené na priemernej úrovni (*nevyhovujúcu úroveň preukázali v 1 predmete – INF*).

V predmetoch **teoretického odborného** vzdelávania učenie sa žiakov učebných odborov bolo hodnotené celkom na málo vyhovujúcej úrovni (*nevyhovujúcu úroveň dosiahli žiaci učebného odboru autoopravár – mechanik*), učenie sa žiakov študijných odborov bolo hodnotené na priemernej úrovni (*nevyhovujúcu úroveň dosiahli žiaci študijného odboru elektrotechnika*).

Počas priameho pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu sledovali školskí inšpektori rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov. Zistilo sa, že ani jedna zo sledovaných spôsobilostí

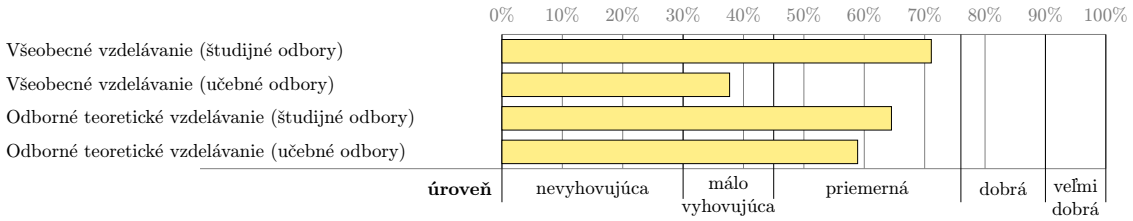
nebola žiakmi učebných ani študijných odborov v predmetoch teoretického vzdelávania preukázaná na úrovni dobrej alebo veľmi dobrej.

Žiaci **učebných** odborov na najnižšej úrovni – *nevyhovujúcej* – preukázali **poznávacie** a **sociálne kompetencie** v predmetoch všeobecného i teoretického odborného vzdelávania. Na rovnakej úrovni boli u týchto žiakov hodnotené aj **občianske kompetencie** v predmetoch teoretického odborného vzdelávania.

Žiaci **študijných** odborov nemali žiadnu zo sledovaných kompetencií hodnotenú na nevyhovujúcej úrovni, ale na *málo vyhovujúcej* boli preukázané **poznávacie kompetencie** v predmetoch všeobecného aj teoretického odborného vzdelávania i **sociálne zručnosti** v teoretickom odbornom vzdelávaní.

Komunikačné kompetencie žiakov boli hodnotené na priemernej úrovni (*v predmetoch všeobecného vzdelávania dosiahli žiaci učebných odborov úroveň málo vyhovujúcu; na sledovaných hodinách týchto predmetov sa nevedeli vyjadrovať plynule, v logickom slede, komunikovali stroho, často jednoslovne, niekedy bol ich prejav málo kultivovaný, v nízkej miere uplatňovali odbornú terminológiu*). Slovná zásoba jednotlivcov na hodinách teoretických predmetov nebola vždy rozvinutá a variabilná, čo bolo prekážkou pohotového vyjadrovania. K slabému rozvíjaniu týchto spôsobilostí prispievali najmä nedostatočná podpora komunikácie zo strany učiteľov a nevytváranie priestoru žiakom na súvislé vyjadrovanie. Možnosť pracovať s čítaným alebo počutým textom v rovine porozumenia textu a získavania základných informácií dostali žiaci na väčšine vyučovacích hodín. Obsahu textu porozumeli (*niektorí žiaci učebných odborov však na hodinách predmetov všeobecného vzdelávania mali s pochopením obsahu textu problémy*) a prevažne v ňom vedeli vyhľadávať základné informácie. Žiaci študijných odborov ho prevažne vedeli aj analyzovať, ale len ojedinele kriticky hodnotiť jeho obsah (*na polovici sledovaných hodín nemali možnosť analyzovať a hodnotiť texty z hľadiska významu, užitočnosti či spoľahlivosti takto získaných informácií*).

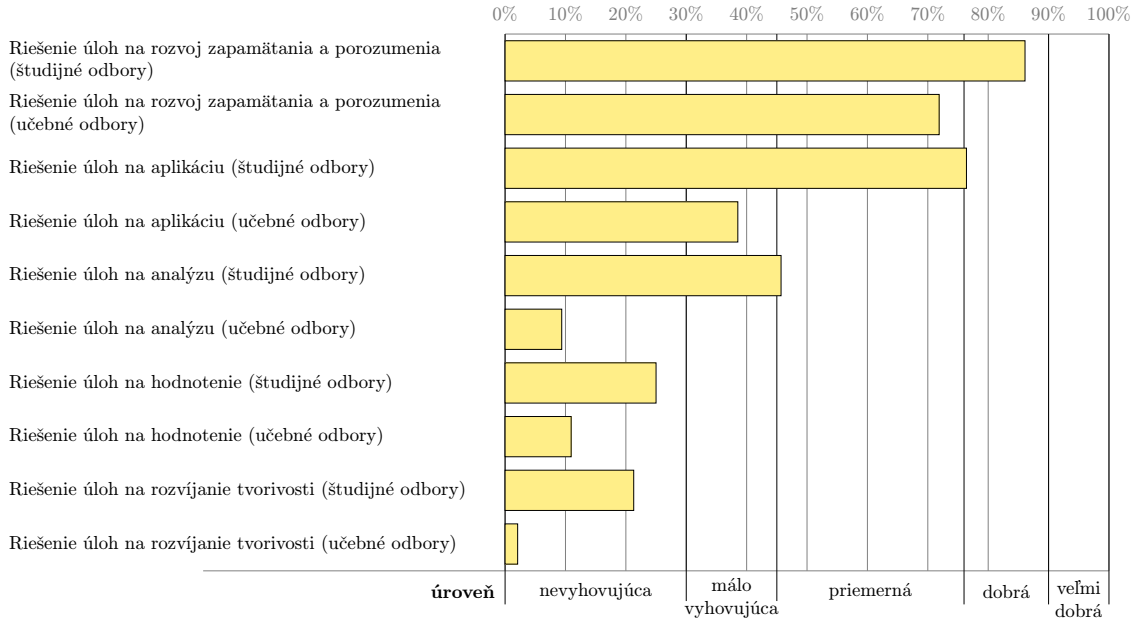
Graf 52 *Úroveň komunikačných kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania*



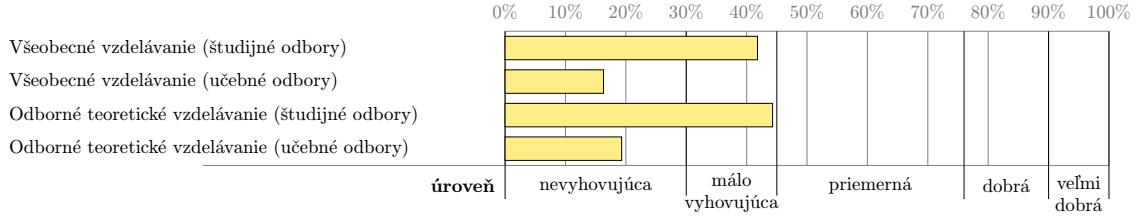
Najmenej preukázané a zároveň najmenej podporované vyučujúcimi boli **poznávacie kompetencie** žiakov z dôvodu, že až na polovici hodín teoretického vyučovania pedagógovia neuplatňovali také stratégie vyučovania, ktoré by smerovali k rozvíjaniu týchto spôsobilostí. Učitelia ich rozvíjali predovšetkým prostredníctvom jednoduchých úloh na zapamätanie a porozumenie, pri ktorých žiaci študijných a niektorí jednotlivci učebných odborov vedeli prevažne správne reprodukovať osvojené vedomosti, dokázali oddeliť podstatné informácie od nepodstatných. Pochopenie učiva a schopnosť využiť poznatky prejavili viac žiaci študijných odborov pri riešení aplikačných úloh, pričom so zadaniami pracovali prevažne samostatne. Rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov v edukácii nebolo dostatočne podnecované vytváraním príležitostí na riešenie analytických úloh, úloh na hodnotenie a tvorivosť. Zadania na rozvoj analytického myslenia, pri ktorých žiaci vykonávali rozbor informácií, porovnávali vzťahy medzi informáciami a identifikovali ich príčiny, vedeli riešiť žiaci študijných odborov, aj keď prevažne nepreukázali samostatnosť a vyžadovali pomoc učiteľov, žiaci učebných odborov ojedinele mali možnosť s takýmito úlohami pracovať. Pri hodnotiacich úlohách žiaci študijných odborov prevažne vedeli posudzovať správnosť a pravdivosť informácií. Úlohy na rozvíjanie tvorivosti boli zadávané výnimočne, ale jednotlivci prejavovali zvedavosť a zväčša aj schopnosť ich riešiť. Na rozvoj vyšších myšlienkových procesov negatívne vplývala aj skutočnosť, že učitelia venovali malú pozornosť prepojeniu zadávaných úloh s odborom štúdia a tým nepodnecovali žiakov zamýšľať sa nad praktickým využitím

preberaného učiva a tiež zväčša ich dominantné postavenie v procese výučby, čo neumožňovalo žiakom slobodnú voľbu pri výbere úloh alebo plánovaní vlastných učebných činností.

Graf 53 *Úroveň poznávacích kompetencií pri riešení zadávaných úloh*

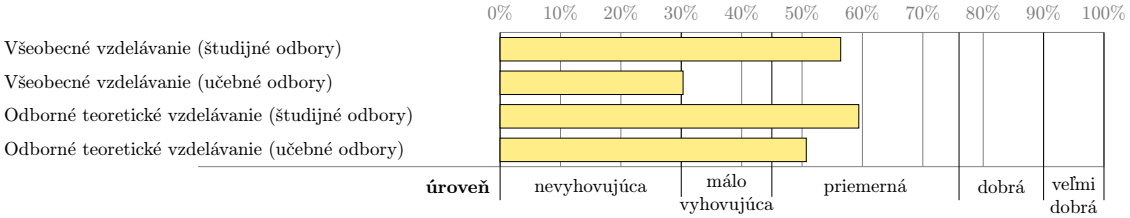


Graf 54 *Úroveň poznávacích kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania*



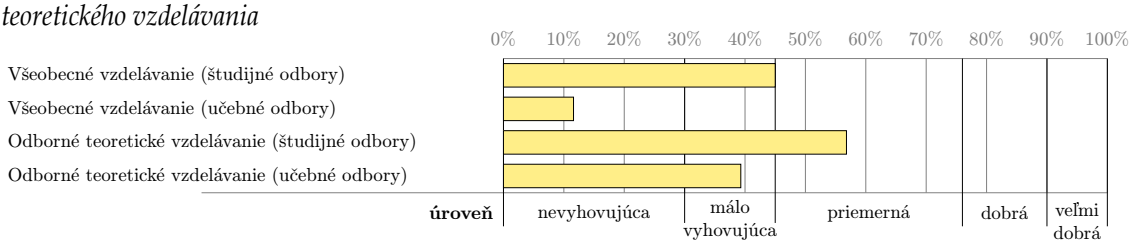
Kompetencie k celoživotnému učeniu sa nepreukázali žiaci v plnej miere. Prevažne ochotne spolupracovali s učiteľmi, zapájali sa do činností. Preukázali tiež schopnosť uvedomiť si vlastnú chybu, menej často však kriticky vyhodnotiť príčiny jej vzniku. Niektorí žiaci učebných odborov na podnety vyučujúcich reagovali sporadicky, bez snahy prinášať vlastné návrhy či riešenia. Ojedinelá výrazná pasivita žiakov v priebehu edukácie a minimálna iniciatíva pri riešení úloh vyjadrovali ich nízky záujem o autonómne učenie sa a zároveň poukazovali na absenciu ambícií sebarealizácie. Žiaci študijných odborov si vo väčšej miere uvedomovali potrebu aktívneho učenia sa, čo sa preukázalo v ich zväčša iniciatívnom prístupe k riešeniu úloh. Spôsobilosť hodnotiť svoje vlastné výkony alebo výsledky spolužiakovej činnosti bola preukázaná na nevyhovujúcej úrovni z dôvodu, že pedagógovia neviedli žiakov k schopnosti posudzovať kvalitu vlastnej práce a vytvoriť si tak reálny obraz o svojich silných a slabých stránkach a úrovni vlastného učenia sa. Zohľadňovanie vzdelávacích potrieb žiakov využitím individuálnych metód a foriem práce, diferenciácia úloh vzhľadom na ich rozdielne vzdelávacie schopnosti, zručnosti a potreby boli uplatnené učiteľmi len na polovici pozorovaných hodín formou osobitnej pomoci pri riešení úloh, poskytnutím doplňujúceho výkladu alebo predĺžením času na spracovanie úloh. Na ostatných hodinách prevažným zadávaním úloh s rovnakou náročnosťou nebola optimalizovaná učebná záťaž jednotlivcov z hľadiska individuálneho tempa a špecifických rozdielov v ich schopnostiach a štýloch učenia sa, čo sa prejavilo najmä nečinnosťou aktívnejších žiakov alebo zaostávaním menej aktívnych jednotlivcov pri riešení zadaní.

Graf 55 *Úroveň kompetencií k celoživotnému učeniu sa v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania*



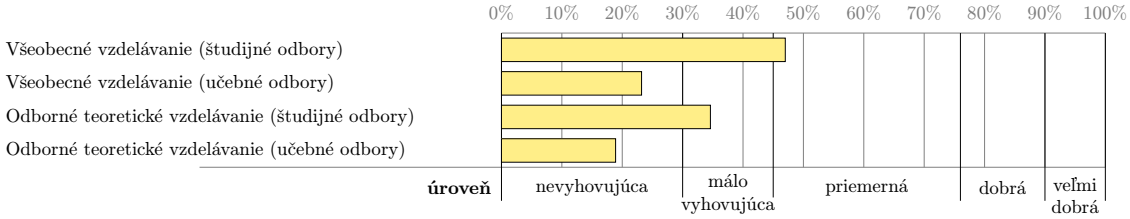
Slabá orientácia vyučujúcich pri rozvíjaní **občianskych kompetencií** žiakov sa prejavila tým, že učitelia nevytvorili primeraný časový priestor na prezentovanie názorov a hodnotových postojov žiakov. Ak žiaci študijných odborov takúto príležitosť dostali, prejavili záujem a prevažne dokázali svoj postoj alebo stanovisko vyjadriť, v menšej miere ho však vedeli odôvodniť a obhájiť. Svoje názory v nadväznosti na preberané témy vyjadrovali žiaci učebných odborov niekedy neochotne a stručne, málo vecne, ojedinele aj z dôvodu nie vždy kooperatívnej atmosféry v triede, inokedy z dôvodu nízkych komunikačných zručností. Názory a stanoviská vyučujúcich alebo spolužiakov väčšinou aktívne počúvali, vzájomne sa rešpektovali a nereagovali odsudzujúco na rozdielne hodnotové postoje.

Graf 56 *Úroveň občianskych kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania*



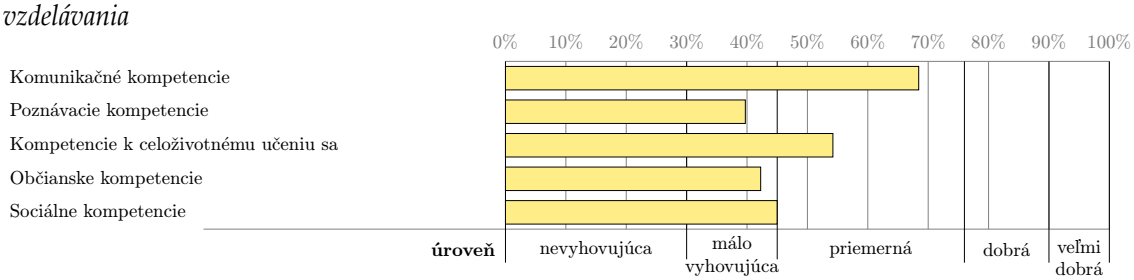
Žiaci v nízkej miere preukázali osvojené **sociálne kompetencie** z dôvodu neposkytnutých dostatočných príležitostí na rozvíjanie kooperatívnych zručností, ktoré by viedli k skvalitneniu sociálnych vzťahov pri skupinovej práci. Žiaci, ktorí mali viac možností pracovať v tíme, pri aktivitách akceptovali dohodnuté pravidlá práce, kooperovali a vzájomne sa rešpektovali. Dodržiavali dohodnuté pravidlá správania, v prípade potreby dokázali korigovať vlastné správanie a uplatňovaním prevažne ústretovej komunikácie s cieľom vytvárať pozitívne vzťahy so spolužiakmi a učiteľmi potvrdili, že sú schopní preberať zodpovednosť za svoje konanie.

Graf 57 *Úroveň sociálnych kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného a odborného teoretického vzdelávania*

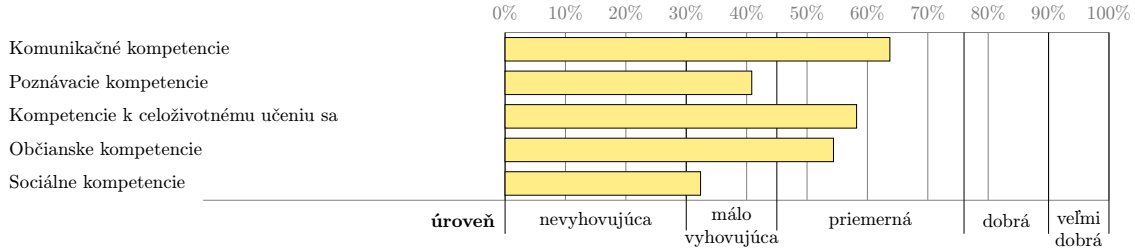


Učenie sa žiakov v kontrolovaných predmetoch teoretického vzdelávania v študijných a učebných odboroch bolo na ***priemernej úrovni****.*

Graf 58 *Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch všeobecného vzdelávania*



Graf 59 *Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch odborného teoretického vzdelávania*



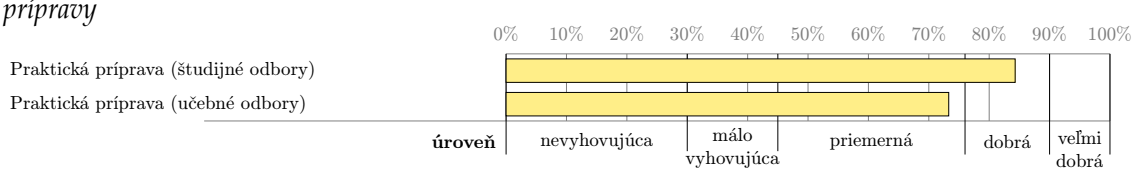
Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií žiakov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy – učenie sa žiakov

V predmetoch praktickej prípravy bolo učenie sa žiakov učebných aj študijných odborov hodnotené na priemernej úrovni. Z kľúčových kompetencií boli na *nevyhovujúcej* úrovni preukázané občianske spôsobilosti u žiakov učebných odborov, na *málo vyhovujúcej* ich komunikačné zručnosti.

Úroveň *málo vyhovujúcu* v predmetoch praktickej prípravy dosiahli žiaci v študijnom odbore *elektrotechnika* a v učebnom odbore *elektromechanik – úžitková technika*.

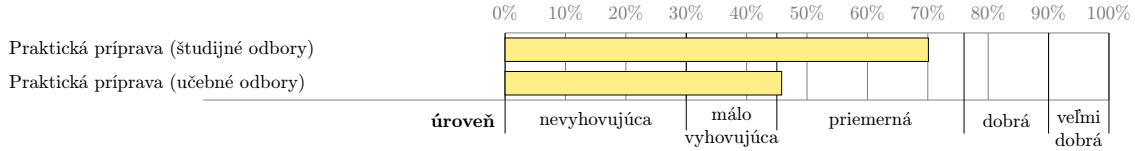
Pracovné návyky a zručnosti žiaci prejavili zväčša adekvátnou manuálnou zručnosťou. Dodržiavali technologickú a pracovnú disciplínu a prevažne vedeli využiť osvojené vedomosti a zručnosti pri konkrétnej pracovnej aktivite (*ojedinele sa vyskytli situácie, keď nedisponovali žiadnymi teoretickými poznatkami z dôvodu, že obsah teoretického a praktického vyučovania nebol časovo zosúladený*). Zadania prevažne spracovali a vyhotovili v určenom čase, niekedy nedodržali správny postup pri práci a následne úlohy nedokončili s požadovanou presnosťou, vzhľadom a funkčnosťou. Zvyčajne rešpektovali bezpečnostné a hygienické normy, ale objavovalo sa aj nepoužívanie pracovného odevu, obuvi, pracovných pomôcok alebo nedodržiavanie pracovnej disciplíny.

Graf 60 *Úroveň pracovných (praktických) návykov a zručností v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*

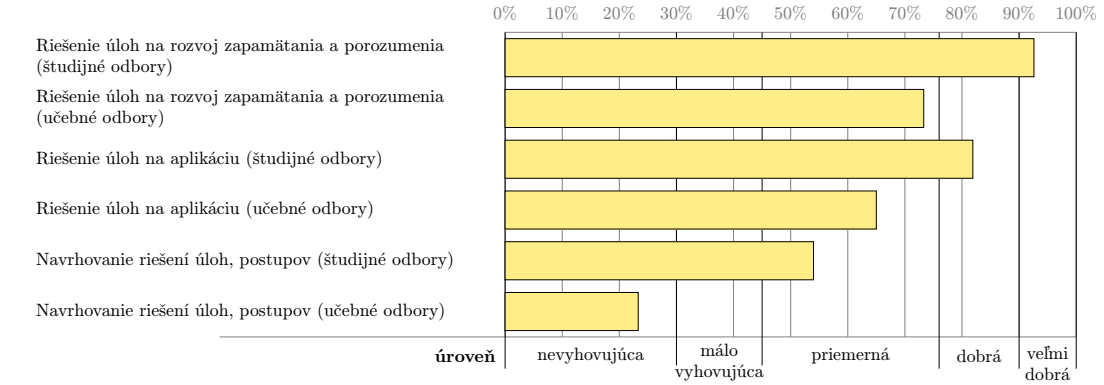


Poznávacie kompetencie žiaci preukázali prostredníctvom riešenia úloh na zapamätanie a porozumenie, pri ktorých vedeli prevažne správne reprodukovať osvojené poznatky. V aplikačných zadaniach nedokázali dostatočne uplatniť skúsenosti z iných odborných predmetov, nepoznali logické súvislosti. Na polovici sledovaných hodín nemali možnosť navrhovať rôzne spôsoby riešenia úloh alebo pracovných postupov. V prípade, že dostali príležitosť na uvedené aktivity, nedokázali vždy pracovať samostatne, činnosti vykonávali rutinne, bez znakov nápaditosti, originality či tvorivosti a často sa spoliehali na usmernenie vyučujúceho. Plnenie stanovených cieľov vyučovania v predmetoch praktickej prípravy nebolo vždy podporované sprístupňovaním obsahu učebnej témy v súlade s novými poznatkami a aktuálnou legislatívou v príslušných odboroch a tiež časovým nezosúladením obsahu teoretického a praktického vyučovania, čo obmedzovalo prepájanie teoretických vedomostí s praktickými zručnosťami žiakov.

Graf 61 *Úroveň poznávacích kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*

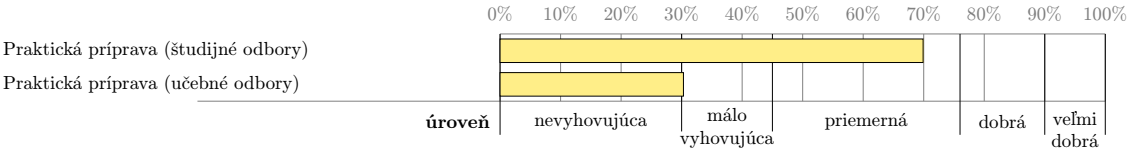


Graf 62 *Úroveň poznávacích kompetencií pri riešení zadávaných úloh*



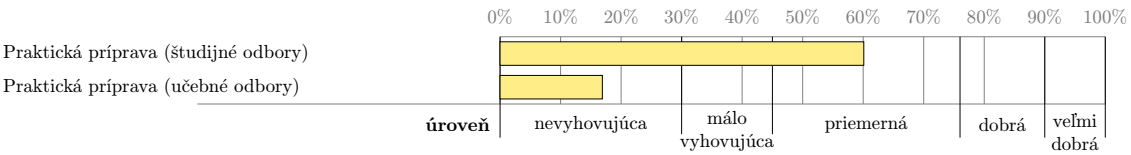
Na sledovaných hodinách sa žiaci študijných odborov vyjadrovali prevažne pohotovo, zrozumiteľne a zvyčajne aj odborne správne, žiaci učebných odborov však výrazne stručne a menej kultivovane, ich **komunikačné kompetencie** boli preukázané na málo vyhovujúcej úrovni. Pri práci s odborným textom jednotlivci väčšinou vedeli vyhľadať základné informácie z technickej dokumentácie, pracovných návodov, menej sa však vedeli orientovať v schémach a častejšie neprejavili primerané vedomosti pri analýze a hodnotení získaných informácií. Na polovici sledovaných hodín mali žiaci študijných odborov možnosť pri riešení odborných úloh pracovať s informačnými technológiami, ktoré dokázali využívať zmysluplne, žiaci učebných odborov takúto možnosť dostali zriedkavo.

Graf 63 *Úroveň komunikačných kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*



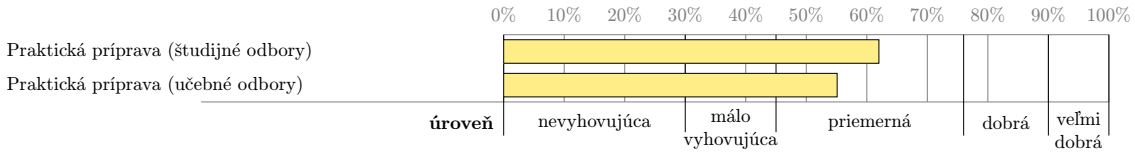
Občianske kompetencie žiakov študijných odborov boli rozvíjané ich podnecovaním na vyjadrenie vlastných názorov k učebnej téme alebo k situácii na pracovisku. Jednotlivci sa zapájali do diskusie, prezentovali svoje názory, prepájali ich so skúsenosťami z praktického života a zväčša ich vedeli obhájiť. Diskutovať o nich mohli menej často, ale navzájom sa aktívne počúvali, nereagovali odsudzujúco na rozdielne názory. Žiaci učebných odborov dostali príležitosť rozvíjať tieto zručnosti sporadicky, nebola im ponúknutá možnosť vyjadriť svoj názor alebo diskutovať o ňom. Na malom množstve hodín, na ktorých takúto príležitosť mali, sa nezapájali do diskusie a názor vyjadriť nevedeli.

Graf 64 *Úroveň občianskych kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*



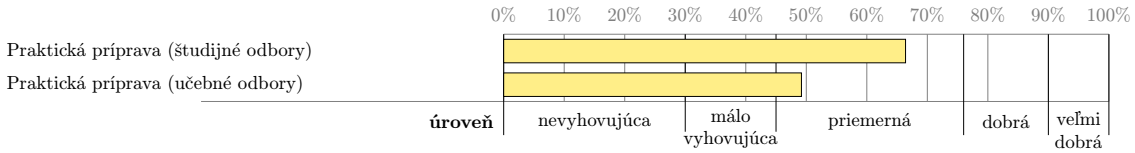
Nezaradenie kooperatívnych foriem vyučovania na polovici hospitovaných hodín neumožnilo žiakom preukázať **sociálne kompetencie** v plnej miere. Na sledovaných hodinách sa potvrdilo, že ak mali vytvorený priestor na prácu v skupine alebo vo dvojiciach, pravidlá skupinovej práce poznali, akceptovali ich, vzájomne si pomáhali. Výsledky činnosti však vedeli v malej miere objektívne posúdiť a zdôvodniť. Počas výučby preberali vo veľkej miere osobnú zodpovednosť za vlastné konanie dodržiavaním dohodnutých pravidiel správania sa, korigovaním vlastného konania a uplatňovaním ústretovej komunikácie.

Graf 65 *Úroveň sociálnych kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*



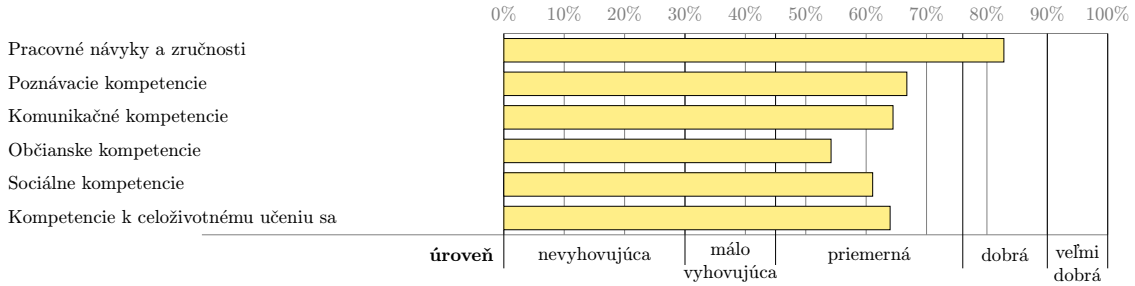
Kompetencie k celoživotnému učeniu sa žiaci zvyčajne prejavovali záujmom o učenie, pozitívne pristupovali k zadaným úlohám, akceptovali poskytnutú spätnú väzbu od vyučujúcich, aktívne reagovali na ich podnety. Nedokázali však premyslene riadiť svoju prácu alebo prichádzať s novými nápadmi a postupmi. Pri plnení pracovných činností si zväčša dokázali uvedomiť chybu (*najmä žiaci študijných odborov*), aj keď identifikovať jej príčinu vedeli niektorí iba na základe podnetov od vyučujúceho. Na niekoľkých hodinách (*učebné odbory*) len plnili zadané úlohy podľa pokynov pedagóga a v spolupráci s ním, priestor na plánovanie vlastných pracovných postupov a na riadenie vlastnej činnosti nedostali, následne nemali ani príležitosť uvedomovať si priamu zodpovednosť za svoje učebné činnosti. Hodnotiť vlastné výkony alebo výkony spolužiakov nedostali príležitosť na viac ako polovici sledovaných hodín (*žiaci v učebných odboroch ani na jednej hodine nevedeli zhodnotiť výsledky spolužiakovej činnosti alebo skupiny*).

Graf 66 *Úroveň kompetencií k celoživotnému učeniu sa v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*



*Učenie sa žiakov v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy v študijných a učebných odboroch bolo na **priemernej úrovni**.*

Graf 67 *Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií v kontrolovaných predmetoch praktickej prípravy*



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

Štátna školská inšpekcia oslovila fyzické a právnické osoby na pracoviskách, v ktorých sa na základe vyhotovených dohôd realizoval odborný výcvik pre skupiny žiakov kontrolovaných subjektov. Cieľom kontaktu bolo zistiť rozsah, obsah i úroveň školou poskytovaného odborného vzdelávania vo vzťahu k požiadavkám, ktoré firmy definovali ako budúci možní zamestnávatelia žiakov. Zo 103 oslovených poskytlo spätnú väzbu 67 (65 %). Niektorí zamestnávatelia vyjadrili nespokojnosť s úrovňou teoretických poznatkov a praktických zručností, ale aj pracovných návykov žiakov. Podľa ich skúseností žiakom chýbala schopnosť analyzovať a využívať získané informácie pri plnení úloh, riešiť technické výpočty s použitím technickej literatúry a noriem a tiež spôsobilosť súvisiaca s tvorbou technickej dokumentácie a s orientáciou v základných právnych predpisoch. Jednotlivci, podľa ich názoru, boli menej schopní efektívne pracovať v časovej tiesni, rovnako tiež v kolektíve, samostatne sa rozhodovať pri riešení pracovných problémov, rozoznať priority pridelených úloh. Tieto vyjadrenia korešpondovali so zisteniami školskej inšpekcie

(*na sledovaných vyučovacích hodinách pedagógovia v menšej miere uplatňovali efektívne stratégie vyučovania spojené s rozvíjaním kritického myslenia žiakov, nepodnecovali žiakov k spájaniu vedomostí s riešenými problémami v reálnych situáciách, nevytvárali dostatok príležitostí na prácu s odborným textom, nie vždy efektívne rozvrhli vykonávanie pracovných činností žiakov v nadväznosti na náročnosť zadaných úloh*).

4.2 Odborné vzdelávanie a príprava žiaka v systéme duálneho vzdelávania

Inšpekcie s cieľom zistiť stav zabezpečenia podmienok na vykonávanie odborného výcviku žiaka v SDV a stav výkonu odborného výcviku na pracovisku praktického vyučovania boli realizované Štátnou školskou inšpekciou v spolupráci s delegátmi stavovských organizácií u **12** zamestnávateľov, ktorí uzatvorili zmluvy o duálnom vzdelávaní s **23** SOŠ a poskytovali praktické vyučovanie **355** žiakom formou odborného výcviku v **10** študijných odboroch a v **4** odboroch učebných.

Predložená písomná **dokumentácia**, prostredníctvom ktorej zamestnávatelia zabezpečovali prípravu a vzdelávanie žiakov v SDV, bola vyhotovená bez zistených vážnejších nedostatkov (*ojedinele v dokumentoch absentovala niektorá zo stanovených náležitostí, prípadne sa v nich vyskytli neaktuálne informácie alebo formálne chyby*). K termínu konania inšpekcie nebola **vypovedaná zmluva** o duálnom vzdelávaní žiadnou zo zmluvných strán, **ukončených** však bolo **21 učebných zmlúv** najmä z dôvodu nezáujmu jednotlivcov o vzdelávanie (*z nezáujmu následne vyplývala vysoká neospravedlnená absencia, nevyhovujúci prospech, porušovanie vnútorného poriadku pracoviska*), ale rovnako častým dôvodom bola skutočnosť, že žiaci prestali byť žiakmi zmluvných SOŠ, výnimočne bol príčinou ukončenia učebnej zmluvy zdravotný problém.

Zamestnávatelia zaistili prevažne optimálne podmienky pre realizáciu duálneho vzdelávania. Viacerí sa podieľali na tvorbe **ŠkVP** pre odborné vzdelávanie a prípravu formou predkladania návrhov zmien, ktoré vyplývali z ich aktuálnych a špecifických potrieb a týkali sa obsahu a časovej dotácie tematických celkov v predmete odborný výcvik i poradia jednotlivých tém (*SOŠ zapracovali ich požiadavky do školských programov, prerokovali a schválili v rámci PK a pedagogických rád škôl, povolený rozsah úprav neprekročili*). Z hľadiska **personálneho** sa praktické vyučovanie uskutočňovalo pod vedením majstrov odbornej výchovy, ktorí stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky spĺňali a rovnako aj hlavní inštruktori a inštruktori spĺňali určenú odbornú spôsobilosť, súčasne disponovali potvrdeniami o príprave inštruktorov (*s výnimkou tých, ktorí na uvedenej pozícii boli menej ako rok*). Dodržaný bol i počet žiakov, ktorí vykonávali odborný výcvik pod vedením inštruktorov a majstrov odbornej výchovy (*k negatívnym skutočnostiam patrilo zistenie, že na pracovisku zamestnávateľa na výkon jednotlivých pracovných operácií priamo vo výrobnom procese boli zadeľovaní žiaci aj k zamestnancom firmy, ktorí nepracovali ako inštruktori*). Primerané podmienky na rozvíjanie profesijných zručností žiakov, na plnenie požiadaviek na profil absolventa vytváralo vhodné **priestorové** zabezpečenie i **materiálno-technické** vybavenie, zistené chýbajúce stanovené položky z príslušných normatívov zamestnávatelia riešili v spolupráci so zmluvnými školami alebo ich zaisťovali zapožičiavaním z iných výrobných priestorov. Pracovné aktivity žiakov boli riadené a usmerňované prostredníctvom vypracovaných prerad'ovacích plánov tak, aby jednotlivci absolvovali všetky činnosti súvisiace s témami UO. Praktická príprava sa realizovala v súlade s vyhotovenými **vnútornými poriadkami** (*do času konania školskej inšpekcie vnútorný poriadok pracoviska nevydal jeden zamestnávateľ*), pričom vyučovanie na sledovaných pracoviskách rešpektovalo určenú **organizáciu VaV** v SŠ. Zamestnávatelia a školy sa navzájom informovali o všetkých dôležitých skutočnostiach súvisiacich s výchovno-vzdelávacím procesom, frekvenciu i zásady komunikácie mali vopred dohodnuté, určení boli koordinátori praktického vyučovania. Aktuálna spolupráca so školou iba výnimočne bola posúdená negatívne (*koordinátorka vzdelávania poukázala na nedostatočné odborné teoretické vedomosti žiakov, ktoré následne dopĺňali inštruktori v rámci odborného výcviku na úkor rozvíjania ich praktických zručností, ale aj na nezosúladenie praktického a teoretického vyučovania, pričom konštatovala, že vzniknuté problémy by bolo možné riešiť častejšími stretnutiami s PZ školy*).

Výchovno-vzdelávací proces bol sledovaný na pracoviskách praktického vyučovania aj v školských dielňach z hľadiska učenia sa žiakov i vyučovania inštruktorov a majstrov odbornej výchovy na predmete *odborný výcvik* celkom na **145** vyučovacích hodinách (57 hospitácií). V čase školskej inšpekcie mali žiaci vytvorené vhodné podmienky na získanie požadovaných zručností a vedomostí v odboroch, v ktorých sa vzdelávali, vykonávané činnosti realizovali v súlade s UO. Praktické návyky a zručnosti si rozvíjali a upevňovali v pozitívnej pracovnej klíme, inštruktori a majstri odbornej výchovy výchovno-vzdelávacími intervenciami zaisťovali optimálne učebné príležitosti pre všetkých, zabezpečovali prostredie, v ktorom boli žiaci rešpektovaní a mohli byť aktívni i dostatočne samostatní. Pracovné techniky jednotliví žiaci vo veľkej miere poznali a pri konkrétnych aktivitách aplikovali získané skúsenosti, preukázali prevažne adekvátnu manuálnu zručnosť i zodpovednosť. O plnenie pridelených úloh javili záujem, ale najmä v nižších ročníkoch im chýbala samostatnosť pri vykonávaných činnostiach, nie vždy dokázali posúdiť správnosť a efektivitu zvolených postupov. Ak mali vytvorené príležitosti, vedeli (*hlavne vo vyšších ročníkoch*) náležite organizovať a riadiť svoju prácu. Poznatky z teoretického vyučovania zvyčajne využívali, ale častejšie nepoznali logické súvislosti, čo vyplynulo najmä z nezosúladenia učebných tém teoretického a praktického vyučovania. V prípade, že si charakter vykonávaných činností vyžadoval aj prácu s odborným textom, pri identifikácii obsahu a jednotlivých informácií viacerí potrebovali pomoc. Zlepšenie si vyžadovala náležitejšia stimulácia žiakov k vyjadrovaniu názorov, stanovísk v nadväznosti na preberané učebné témy alebo aktuálnu situáciu na pracovisku, tiež ich cielené podnecovanie k zhodnoteniu výsledkov vlastnej práce, k reflexii učenia sa, ku kritickému posúdeniu svojich ďalších rozvojových možností. K negatívnym zisteniam patrila nielen skutočnosť, že žiaci častejšie nemali vytvorený priestor na diskusiu, prezentovanie názorov, ale tiež fakt, že niektorí neprejavovali záujem na podnety reagovať. Menej pozitívnou skutočnosťou sa javilo i zistenie, že na väčšine vyučovacích hodín zadané pracovné činnosti neumožňovali jednotlivcom preukázať tvorivé schopnosti, divergentné myslenie.

Na pracoviskách zamestnávateľov i v dielňach škôl zadali školskí inšpektori **232** žiakom **dotazník** s cieľom zistiť ich názory v nadväznosti na skúsenosti s duálnym vzdelávaním (*oslovených bolo 65 % z celkového počtu žiakov, ktorým kontrolovaní zamestnávatelia poskytovali praktické vyučovanie*). Takmer všetci respondenti (96 %) v dotazníku prezentovali spokojnosť s vyučovaním inštruktorov aj majstrov odbornej výchovy. Niektorí však uviedli (11 %), že ich pracovné aktivity na konci dňa nie sú vyhodnocované a vykonávajú aj činnosti, ktoré s odborom nesúvisia (10 %). Časť žiakov konštatovala (20 %), že ak by mali možnosť opätovne sa rozhodovať, už by si nevybrali štúdium v duálnom vzdelávaní (*niektorí k danej položke v dotazníku nedokázali zaujať jednoznačné stanovisko*). Uvedený negatívny postoj prejavili predovšetkým jednotlivci vykonávajúci aktuálne odborný výcvik v dielňach školy a zväčša títo žiaci hodnotili aj pracovisko praktického vyučovania ako nemoderné. Respondenti, ktorí využili možnosť vyjadriť svoje názory či postoje aj vo voľných odpovediach v dotazníku, zväčša uvádzali, že duálne vzdelávanie spĺňa ich očakávania, oceňovali tiež viac hodín praktickej prípravy v porovnaní so vzdelávaním mimo SDV, zvyčajne i výšku finančného ohodnotenia, a rovnako i hmotné zabezpečenie (*osobné ochranné prostriedky, zaistené stravovanie*). Ojedinele žiaci vyjadrili nespokojnosť s teoretickým i praktickým vyučovaním v škole.

Oslovení **zamestnávatelia** a ich zástupcovia poskytujúci odborné vzdelávanie a prípravu žiakov v SDV v **dotazníkoch** i v rozhovoroch prevažne konštatovali (*čo potvrdili aj zistenia školských inšpektorov*), že žiaci študijných odborov sa o prácu zaujímajú, pri realizovaných činnostiach sú zodpovední, na pracoviskách prejavujú pozitívne interakcie vo vzťahu k spolužiakom, k inštruktorom aj k majstrom odbornej výchovy. Kritickejšie sa vyslovili k odborným teoretickým poznatkom jednotlivcov v učebných odboroch vo vzťahu k vykonávaným pracovným aktivitám, pričom zároveň uvádzali, že títo žiaci častejšie majú problémy s rešpektovaním dohodnutých pravidiel správania sa a nie vždy sa dokážu primerane adaptovať na podmienky firiem.

4.3 Interná časť maturitnej skúšky v systéme duálneho vzdelávania – praktická časť a teoretická časť odbornej zložky

Stav realizácie internej časti MS v SDV sa zisťoval v predmetoch praktická časť odbornej zložky a teoretická časť odbornej zložky v **8** školách s vyučovacím jazykom slovenským, z nich bola **1** súkromná. Praktickú časť skúšky vykonalo **214** žiakov (*z toho **105** vzdelávaných v SDV*), teoretickú **204** žiakov (*z toho **101** pripravovaných v SDV*) v **4** študijných odboroch (*programátor obrábacích a zváracích strojov a zariadení; mechanik nastavovač; pracovník marketingu; mechanik – mechatronik*).

Cieľom vykonaných školských inšpekcií bolo nielen overenie súladu organizácie a realizácie MS s právnymi predpismi, ale tiež posúdenie vplyvu duálneho vzdelávania na zvyšovanie kompetencií absolventov SOŠ vo vzťahu k ich uplatniteľnosti na trhu práce. Z tohto dôvodu boli výsledky a výkony žiakov pripravovaných v SDV porovnávané s ďalšími skupinami žiakov v závislosti od miesta vykonávania ich praktickej prípravy počas štúdia.

Stredné odborné školy zaistili **prípravu** odbornej zložky MS bez vážnejších zistených nedostatkov, v súlade s právnymi predpismi. V stanovenej lehote boli do PMK sledovaných odborov vymenovaní všetci skúšajúci členovia komisií, pričom zástupcov do komisií delegovali aj subjekty koordinácie odborného vzdelávania a prípravy (*SOPK ako svojich zástupcov prevažne nominovala zástupcov zamestnávateľov pripravujúcich žiakov v SDV*). V niektorých školách boli **PMK** ustanovené osobitne pre žiakov, ktorí sa pripravovali v SDV a zvlášť pre absolventov vzdelávaných mimo SDV. Žiaci vykonali obidve časti odbornej zložky MS podľa vopred vyhotovených a schválených maturitných tém. Pre žiakov v SDV a mimo SDV sa témy **teoretickej časti odbornej zložky** neodlišovali, pre jednotlivé študijné odbory boli vypracované identicky (*iba v jednej SOŠ sa čiastočne líšili z hľadiska obsahu a celkovej náročnosti – témy určené žiakom v SDV boli menej náročné*). Pre **praktickú časť odbornej zložky** niektoré subjekty vypracovali témy odlišné, avšak s porovnateľnou náročnosťou (*s výnimkou jednej SOŠ – témy neboli vypracované tak, aby žiaci mali možnosť preukázať vedomosti, zručnosti a spôsobilosti zadefinované v príslušnom vzdelávacom štandarde*).

Vecne príslušné organizácie, ktorým riaditelia v termíne predložili na vyjadrenie maturitné témy, k nim nemali pripomienky, školám poskytli k ich obsahu písomný súhlas.

Absolventi, ktorí sa počas štúdia pripravovali v SDV, vykonali **praktickú časť odbornej zložky** MS prevažne na pracoviskách praktického vyučovania (aj keď niektorí absolvovali skúšku v dielňach škôl), žiaci nezapojení do duálneho vzdelávania ju vykonali najmä v dielňach škôl.

Tabuľka 12 *Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia a miesto výkonu praktickej časti odbornej zložky MS*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov
1.	Počet žiakov vzdelávaných v SDV (odborný výcvik sa uskutočňoval na pracovisku praktického vyučovania)	105
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ na pracovisku praktického vyučovania	91
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielňach školy	14
2.	Počet žiakov vykonávajúcich odborný výcvik na základe zmluvy na **pracovisku zamestnávateľa**, ktorý **zároveň** zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	34
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ na tomto pracovisku	4
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielňach školy	30
3.	Počet žiakov vykonávajúcich odborný výcvik na základe zmluvy na **pracovisku iného zamestnávateľa**	51
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ na tomto pracovisku	7
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielňach školy	44
4.	Počet žiakov vykonávajúcich odborný výcvik v **dielňach škôl**	24
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielni	24

Priestorové a materiálno-technické podmienky v školách, na zmluvných pracoviskách zamestnávateľov i na pracoviskách praktického vyučovania boli zabezpečené na dobrej úrovni a umožňovali reálne overenie získaných zručností a odborných vedomostí absolventov. Žiaci sledovaných odborov jednotlivých škôl mali zvyčajne vytvorené pre uskutočnenie praktickej skúšky porovnateľné podmienky, bez ohľadu na miesto vykonania skúšky (*výraznejší rozdiel vo vybavení priestorov sa vyskytol len v 1 odbore, kde na pracovisku praktického vyučovania žiaci mali k dispozícii modernejšie priestory a materiálne zariadenie ako žiaci v dielňach školy*).

Prostredie, v ktorom sa skúšky realizovali, spĺňalo požiadavky na **zaistenie BOZ**. Pri určovaní dĺžky trvania praktickej časti boli v SOŠ zohľadňované špecifiká a charakter jednotlivých odborov, povolený počet skúšaných v jednom dni bol dodržaný. MS sa zúčastnilo aj 5 žiakov so **ZZ**, z nich 3 nepožiadali o úpravu podmienok na jej vykonanie, ďalším 2 škola upravila čas výkonu podľa odporúčaní poradenského zariadenia, ktorý však žiaci nevyužili. Organizačné zabezpečenie MS na pracovisku praktického vyučovania **neumožňovalo** v 2 SOŠ sústavnú prítomnosť všetkých členov PMK (*konala sa na viacerých pracoviskách súčasne*), v ďalšej škole nebola sústavne prítomná predsedníčka PMK (*bola súčasne menovaná aj ako predsedníčka PMK v inom študijnom odbore*). Skúšajúci vytvorili priaznivú atmosféru, žiakom kládli kontrolné a pomocné otázky, v prípade potreby usmerňovali ich činnosť, viedli ich k tomu, aby využili poznatky získané v priebehu štúdia.

Hodnotenie a klasifikácia MS boli objektívne, realizovali sa v súlade s právnymi predpismi a vopred vypracovanými kritériami hodnotenia (*negatívnym zistením bola skutočnosť, že na 1 zo sledovaných pracovísk praktického vyučovania žiakom vzdelávaným v SDV kládol otázky aj externý zamestnanec firmy, ktorý nebol menovaným členom komisie, dohliadal len na bezpečnosť práce žiakov*). Pri výslednej známke nebolo potrebné v 6 subjektoch prihliadať na stupne prospechu žiaka počas štúdia. Klasifikáciu bolo nutné **zohľadniť** celkom iba pri **4** žiakoch mimo SDV, ktorých hodnotenie na skúške bolo výrazne horšie ako dosiahnuté výsledky počas štúdia.

Pri určovaní **formy** praktickej časti odbornej zložky riaditelia škôl akceptovali návrhy predsedov PK.

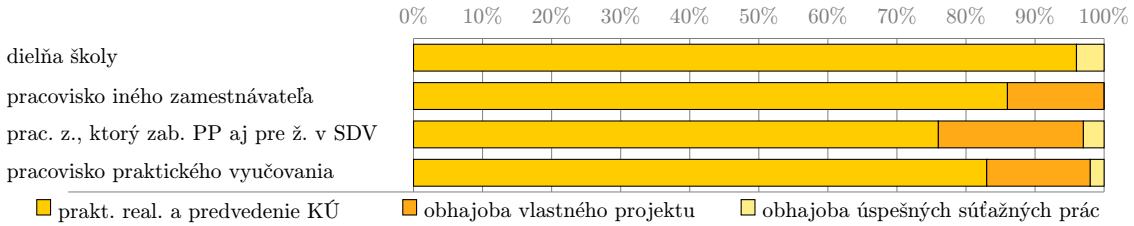
Tabuľka 13 *Porovnanie počtu žiakov z hľadiska foriem praktickej časti odbornej zložky MS (v nadväznosti na miesto výkonu praktickej prípravy žiakov)*

Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	z nich počet žiakov konajúcich PČOZ formou			
		praktickej realizácie a predvedením komplexnej úlohy	obhajoby vlastného projektu	realizácie a obhajoby experimentu	obhajoby úspešných súťažných prác
pracovisko praktického vyučovania (SDV)	105	87	16	0	2
pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	34	26	7	0	1
pracovisko iného zamestnávateľa	51	44	7	0	0
dielňa školy	24	23	0	0	1
Spolu	214	180	30	0	4

Žiaci (84,1 %) vykonali MS najmä formou praktickej realizácie a predvedením komplexnej úlohy, pričom v 4 školách sa realizovala iba táto forma. Najviac žiakov (95,8 %) bolo zo skupiny tých, ktorých miestom výkonu predmetu odborný výcvik boli dielne školy, najmenej (76,5 %) bolo takých, ktorí realizovali odborný výcvik u zamestnávateľa zabezpečujúceho vyučovací proces aj pre žiakov v SDV. V menšej miere (14 %) sa uplatňovala **obhajoba vlastného projektu**.

Touto formou absolvovalo praktickú časť najviac žiakov vykonávajúcich odborný výcvik u zamestnávateľa zabezpečujúceho praktickú prípravu aj žiakom v SDV (20,6 %), za nimi nasledovali žiaci pripravovaní v SDV (15,2 %) a nakoniec žiaci realizujúci odborný výcvik u zamestnávateľa (13,7 %). Zo žiakov, ktorých miestom výkonu praktickej prípravy počas štúdia bola dielňa, vlastný projekt neobhajoval žiadny. V 3 SOŠ v 3 kontrolovaných odboroch úspešné súťažné **práce obhajovali** 4 žiaci, z nich 1 realizoval praktickú prípravu v dielňach školy, ostatní 3 na pracovisku praktického vyučovania (*2 z nich boli vzdelávaní v SDV*). Iba 6 žiakov (2,8 %) realizovalo praktickú časť skupinovo – vo dvojiciach (*z nich 4 obhajovali vlastný projekt a 2 úspešnú súťažnú prácu*).

Graf 68 *Porovnanie počtu žiakov (v %) z hľadiska foriem praktickej časti odbornej zložky MS (v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku)*



Skratky: PP – praktická príprava, z. – zamestnávateľ, ž. – žiak, KÚ – komplexná úloha

Absolventi jednotlivých sledovaných skupín (*podľa miesta vykonávania odborného výcviku počas štúdia*) preukázali rôznu **úroveň zručností a poznatkov** vo vzťahu k cieľovým požiadavkám. Medzi žiakmi pripravujúcimi sa v **SDV** a žiakmi, ktorí sa vzdelávali počas štúdia **mimo SDV**, neboli prevažne pri vykonávaní praktickej časti odbornej zložky pozorované výrazné rozdiely. Absolventi zväčša primerane aplikovali vedomosti osvojené počas štúdia, pracovali obvykle samostatne, preukázali zručnosti pri praktických činnostiach, poznali technologické postupy, vedeli použiť pripravené pomôcky, stroje a nástroje, pracovali s rôznymi programami i s technickou dokumentáciou, niektorým však bolo potrebné výraznejšie pri skúške pomáhať alebo ich usmerňovať. Značne pozitívnym faktom sa javila skutočnosť, že pri obhajobe vlastných projektov a úspešných súťažných prác viacerí preukázali nielen požadované vedomosti a znalosť odbornej terminológie, ale využívali najmä svoje vlastné učebné pomôcky a obhajobu vlastných projektov uskutočňovali formou prezentácie a demonštrovania reálne zhotovených produktov a riadiacich programov.

Z pohľadu sledovaných skupín žiakov (*podľa miesta vykonávania odborného výcviku počas štúdia*) na praktickej skúške **najlepšie výsledky** (*na základe priemernej známky*) dosiahli žiaci vzdelávaní v **SDV** (1,65), za nimi nasledovali žiaci vykonávajúci odborný výcvik u iného zamestnávateľa (1,90). Menej dobré výsledky získali absolventi, ktorých miestom výkonu odborného výcviku boli prevažne dielne škôl (2,08). Žiaci mimo SDV, realizujúci odborný výcvik u zamestnávateľov, ktorí zároveň zabezpečovali praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV, dosiahli najslabšie výsledky (2,09) napriek tomu, že podmienky na vykonávanie praktickej prípravy mali porovnateľné so žiakmi vzdelávanými v SDV.

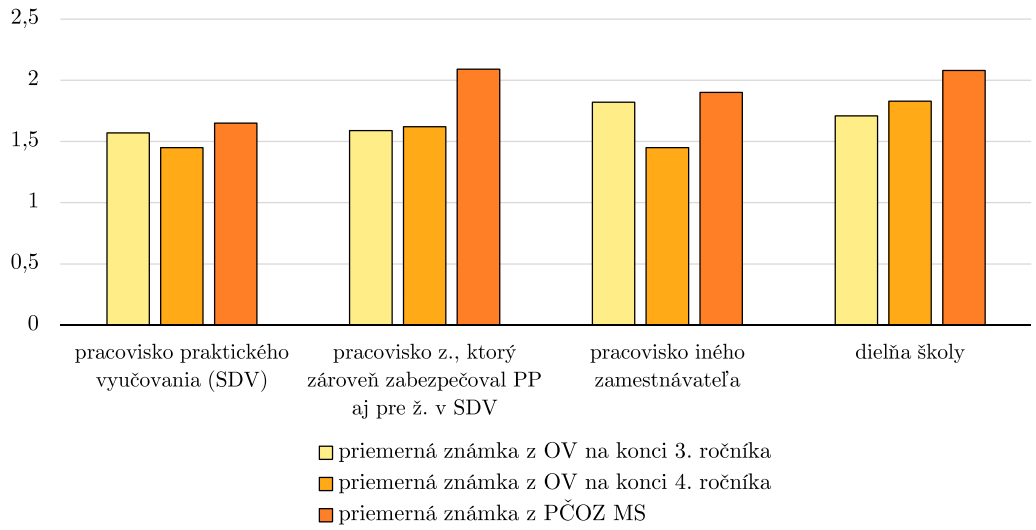
Tabuľka 14 *Prospech žiakov na praktickej časti odbornej zložky MS (v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku)*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Prospech žiakov
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	105	1,65
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	34	2,09
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	51	1,90
4.	dielňa školy	24	2,08

Žiaci všetkých 4 skupín dosiahli na **praktickej časti** odbornej zložky horšie výsledky v porovnaní s ich prospechom z predmetu odborný výcvik na konci 4. ročníka. Najvyrovnanejšie výsledky medzi priemernou známkou z praktickej časti a priemernou známkou z predmetu odborný výcvik dosiahli žiaci vzdelávaní v SDV, rozdiel medzi obidvomi priemernými známkami bol minimálny (0,2). Podobný rozdiel (0,3) bol zistený aj u žiakov, ktorých miestom výkonu praktickej prípravy bola dielňa školy (*priemerné známky však boli horšie*). Za nimi nasledovali žiaci, ktorí vykonávali praktické vyučovanie na pracovisku zamestnávateľa (0,5). Najvýraznejší rozdiel bol v skupine žiakov vykonávajúcich odborný výcvik na pracovisku zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval výchovno-vzdelávací proces aj pre žiakov vzdelávaných v SDV (0,5).

Rozdiely medzi žiakmi jednotlivých skupín boli zistené aj v dosiahnutých výsledkoch v predmete *odborný výcvik* na konci **3.** a **4.** ročníka. Zlepšenie prospechu v 4. ročníku v porovnaní s 3. ročníkom dosiahli žiaci, ktorí vykonávali praktickú prípravu na pracovisku iného zamestnávateľa (*najvýraznejšie zlepšenie*) a žiaci vzdelávaní v SDV. Prospech žiakov ostatných 2 skupín bol v 4. ročníku v porovnaní s 3. ročníkom horší.

Graf 69 *Porovnanie priemernej známky z praktickej časti odbornej zložky MS a odborného výcviku na konci 3. a 4. ročníka v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku*



Skratky: PP – praktická príprava, z. – zamestnávateľ, ž. – žiak, OV – odborný výcvik

Na základe celkových sledovaných výsledkov (*odborný výcvik v 3. a 4. ročníku, praktická časť odbornej zložky*) žiakov jednotlivých skupín je možné konštatovať, že vo všetkých skupinách dosiahli žiaci na praktickej časti horšie výsledky v porovnaní s ich výsledkami dosiahnutými v predmete odborný výcvik v 3. a 4. ročníku. Najvýraznejší rozdiel (*zhoršenie*) bol pozorovaný v skupine žiakov vykonávajúcich odborný výcvik na pracovisku zamestnávateľa, ktorý zároveň pripravoval aj žiakov v SDV, najvyrovnanejšie výsledky dosiahli žiaci vzdelávaní v SDV. Postupné zhoršovanie prospechu (*odborný výcvik v 3. ročníku, odborný výcvik v 4. ročníku, praktická časť odbornej zložky*) sa preukázalo v skupine žiakov, ktorých miestom odborného výcviku boli prevažne dielne školy.

Teoretická časť odbornej zložky sa konala v priaznivej, motivujúcej pracovnej klíme za sústavnej prítomnosti všetkých členov PMK (*teoretickej časti sa nezúčastnilo 10 žiakov, ktorí na konci druhého polroka v 4. ročníku neprospeli*). Najvyšší povolený počet skúšaných v jednom dni bol akceptovaný, rešpektovaný bol čas určený na prípravu žiakov, ale v 1 komisii sa čas stanovený na ich odpoveď nedodržiaval (*u 3 absolventov bol určený čas predĺžený, u 2 žiakov bol kratší*). V kontrolovaných odboroch požiadalo **7** absolventov so **ZZ** o úpravu podmienok na vykonanie teoretickej časti odbornej zložky. Školou schválené úpravy (*na základe odporúčaní poradenského zariadenia*) týkajúce sa trvania ústnej MS členovia komisií akceptovali, pričom 2 žiaci ich nevyužili.

Overovanie vedomostí a zručností sa realizovalo formou riadených rozhovorov, menej vhodný spôsob skúšania bol zistený iba v 1 PMK (*takmer výlučne rozhovor so žiakmi, ktorí ojedinele dostali priestor na súvislú odpoveď a na preukázanie vedomostí, viedol len učiteľ odborných predmetov*). Preukázané poznatky absolventov vo vzťahu k cieľovým požiadavkám na vedomosti a zručnosti pre jednotlivé študijné odbory boli rôzne, obvykle korešpondovali s ich vzdelávacími výsledkami počas štúdia, pričom **úroveň** prezentovaných vedomostí žiakov pripravujúcich sa v SDV v porovnaní so žiakmi, ktorí sa vzdelávali počas štúdia **mimo SDV**, sa prevažne **nelíšila**, iba v niektorých prípadoch bola lepšia. Predovšetkým žiaci menej úspešní vo svojich školských výsledkoch počas štúdia nemali vždy dostatočne osvojené základné teoretické odborné poznatky a následne aj z toho dôvodu boli v menšej miere schopní k nastoleným problémom vyjadriť v súvislejšej výpovedi vlastný názor, prípadne svoje stanovisko zdôvodniť s uplatnením relevantných argumentov, častejšie nereagovali správne ani na doplňujúce či pomocné otázky. Prospechovo úspešnejší absolventi vo veľkej miere dokázali prezentovať vedomosti samostatne, v súvislostiach a z viacerých odborných predmetov, pri odpovedi vedeli cielenejšie využívať i schválené učebné pomôcky, dokázali viac tiež prepájať teóriu s praxou, uplatňovať pri ústnej skúške skúsenosti získané počas praktickej prípravy.

Z pohľadu sledovaných skupín žiakov (*podľa miesta vykonávania odborného výcviku počas štúdia*) na ústnej skúške **najlepšie výsledky** (*na základe priemernej známky*) dosiahli žiaci vzdelávaní v **SDV** (1,98), za nimi nasledovali žiaci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku boli prevažne dielne škôl (2,17). Menej dobré výsledky získali absolventi vykonávajúci odborný výcvik u zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV (2,47) a najslabší priemer dosiahli tí, ktorí vykonávali odborný výcvik na pracoviskách zamestnávateľov (2,64).

Tabuľka 15 *Prospech žiakov na teoretickej časti odbornej zložky MS (v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku)*

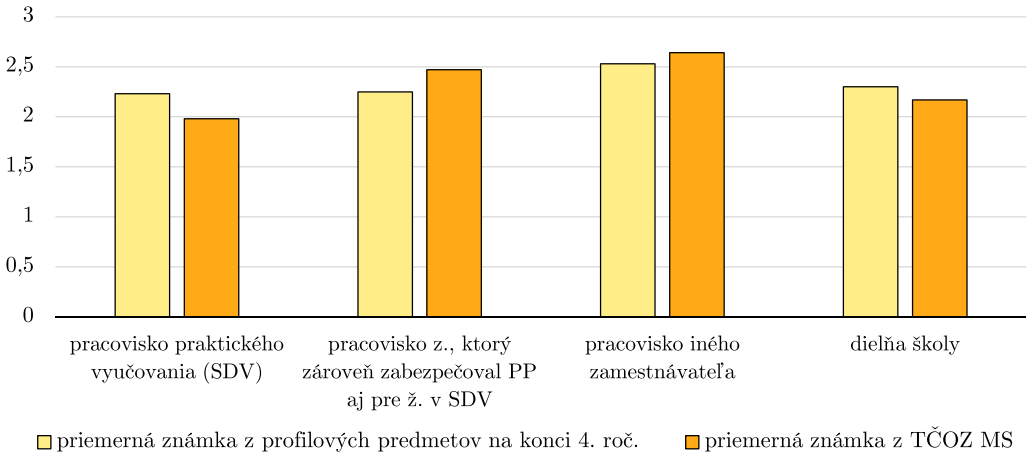
P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Prospech žiakov
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	101	1,98
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	30	2,47
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	50	2,64
4.	dielňa školy	23	2,17

Absolventi jednotlivých skupín dosiahli na teoretickej časti odbornej zložky v porovnaní s ich prospechom z profilových predmetov vzdelávacej oblasti teoretické vzdelávanie na konci 4. ročníka **rozdielne výsledky**. Žiaci vzdelávaní v SDV a žiaci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku boli prevažne dielne škôl, dosiahli na ústnej skúške lepšie výsledky. Žiaci, ktorých odborný výcvik sa uskutočňoval na pracovisku zamestnávateľa (*vrátane zamestnávateľa, ktorý zároveň poskytoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV*), dosiahli priemernú známku z teoretickej časti odbornej zložky nižšiu ako v profilových predmetoch v 4. ročníku.

Hodnotenie a **klasifikácia** sa v PMK uskutočnili na základe vopred stanovených kritérií hodnotenia vyhotovených v zhode s príslušnými právnymi predpismi, s výnimkou jedného subjektu (*zadefinované kritériá hodnotenia nekorešpondovali s kritériami určenými všeobecne záväzným právnym predpisom, zároveň určená nebola ani váha jednotlivých častí maturitnej témy*). Pri výslednej známke v 4 SOŠ nebolo potrebné u žiadneho žiaka prihliadať na stupne prospechu počas štúdia z profilových predmetov vzdelávacej oblasti teoretické vzdelávanie, celkovo však členovia PMK zohľadňovali na teoretickej časti odbornej zložky klasifikáciu prospechu počas štúdia u **9** absolventov, ktorí sa pripravovali v **SDV** a u 5 pripravujúcich sa **mimo SDV**.

V čase konania ústnej skúšky si predsedovia komisií stanovené úlohy plnili, podieľali sa na bezproblémovom priebehu MS, pri overovaní vedomostí žiakov boli sústavne prítomní.

Graf 70 *Porovnanie priemernej známky z teoretickej časti odbornej zložky MS a profilových predmetov na konci 4. ročníka v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku*

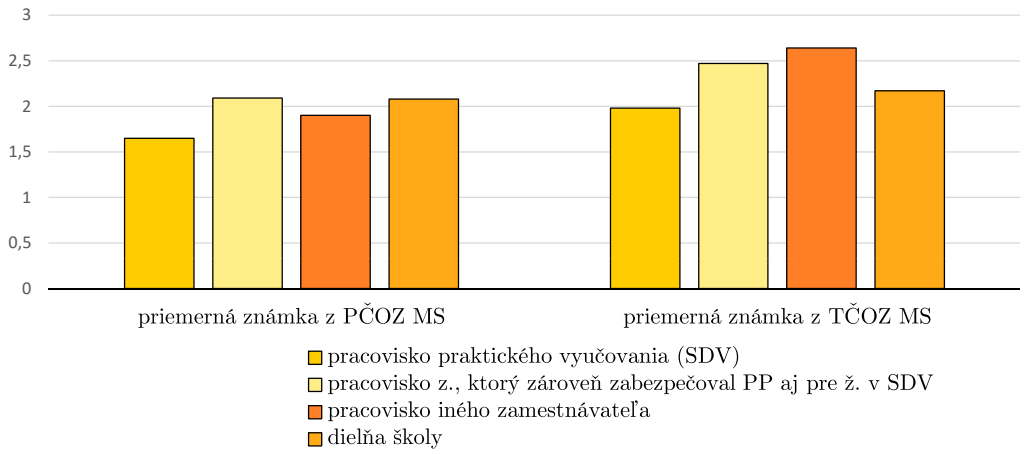


Nedostatky boli zistené v činnosti 1 predsedu PMK (*pri hodnotení MS akceptovanie kritérií hodnotenia, ktoré nezodpovedali kritériám určeným právnou normou*).

Podľa zistení školských inšpektorov bola **úroveň zručností** a **vedomostí** absolventov preukázaných v obidvoch častiach MS rôzna, pričom medzi žiakmi pripravujúcimi sa v SDV a žiakmi vzdelávanými mimo SDV **neboli** prevažne pozorované **výrazné rozdiely.**

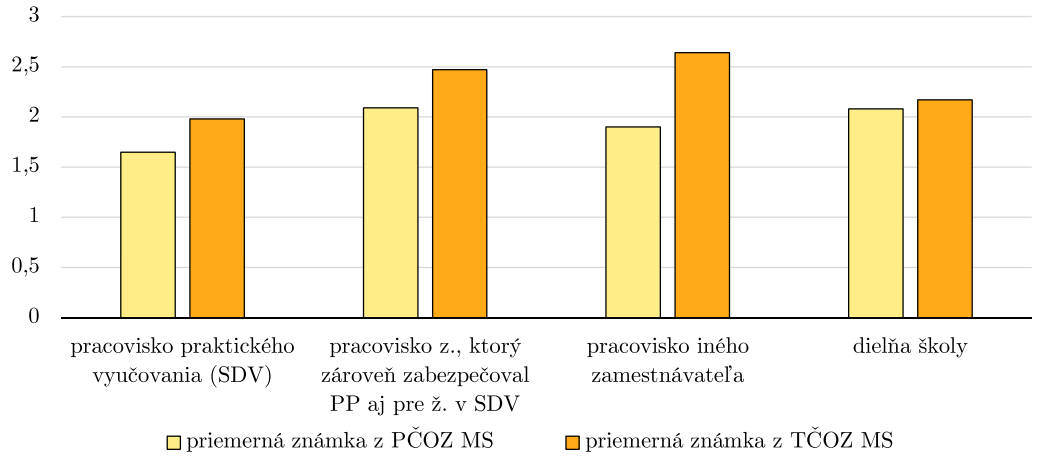
Rozdiely medzi jednotlivými skupinami žiakov sa však ukázali v dosiahnutých výsledkoch v obidvoch častiach odbornej zložky MS – žiaci pripravovaní v SDV mali v porovnaní so žiakmi ostatných sledovaných skupín lepší prospech.

Graf 71 *Porovnanie priemernej známky z praktickej časti odbornej zložky MS a teoretickej časti odbornej zložky MS v nadväznosti na miesto výkonu odborného výcviku*



Absolventi všetkých sledovaných skupín dosiahli na MS v praktickej časti odbornej zložky lepšie výsledky ako v teoretickej časti odbornej zložky. Na teoretickej časti dosiahlo 10 žiakov (4,9 %) stupeň prospechu nedostatočný (*z nich boli 4 žiaci vzdelávaní v SDV a 6 mimo SDV*). V praktickej časti bol týmto stupňom hodnotený iba 1 žiak, vzdelávaný bol v SDV.

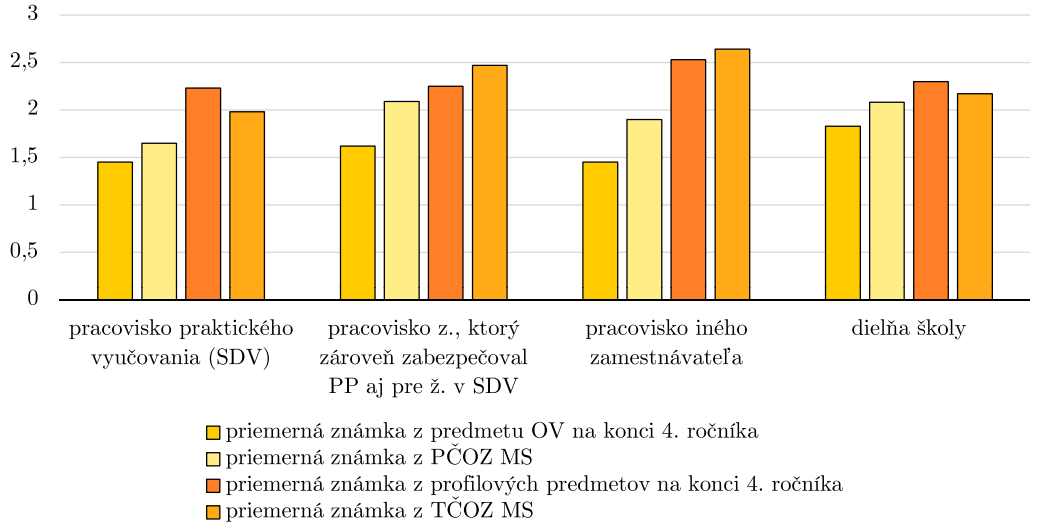
Graf 72 *Porovnanie prospechu žiakov z praktickej časti odbornej zložky MS a teoretickej časti odbornej zložky MS (v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku)*



Výsledky žiakov dosiahnuté v praktickej časti odbornej zložky a teoretickej časti odbornej zložky MS korešpondovali s ich výsledkami v predmete odborný výcvik a zároveň aj v profilových predmetoch vzdelávacej oblasti odborné vzdelávanie na konci 4. ročníka (*v predmete odborný výcvik dosiahli žiaci na konci 4. ročníka lepší prospech ako v profilových predmetoch*).

Vo všetkých sledovaných skupinách však boli zistené menej výrazné rozdiely medzi priemernými známkami z profilových predmetov a teoretickou časťou odbornej zložky ako medzi známkami z praktickej časti a odborného výcviku v 4. ročníku.

Graf 73 *Porovnanie priemernej známky z praktickej časti odbornej zložky MS, teoretickej časti odbornej zložky MS a dosiahnutými priemermi z predmetu odborný výcvik a profilových predmetov na konci 4. ročníka (v nadväznosti na miesto vykonávania odborného výcviku)*



Vykonané školské inšpekcie preukázali, že absolventi pripravovaní v SDV dosiahli v obidvoch častiach odbornej zložky MS lepšie výsledky ako žiaci ostatných sledovaných skupín (*avšak v teoretickej časti odbornej zložky nedosiahli očakávaný výsledok – pri stanovení výslednej známky prihliadali členovia PMK na stupne prospechu počas štúdia u žiakov vzdelávaných v SDV v porovnaní so žiakmi mimo SDV dvakrát častejšie*), dokázali na vyššej úrovni prepájať teoretické vedomosti s praxou, vhodnejšie a cielenejšie využívať skúsenosti a zručnosti získané počas praktickej prípravy a z toho dôvodu vedeli adekvátnejšie zdôvodňovať svoje stanoviská k nastoleným odborným problémom (*s výnimkou žiakov 1 SOŠ, kde absolventi sledovaného odboru v SDV i mimo SDV nemali osvojené požadované odborné teoretické vedomosti*).

K činiteľom podieľajúcim sa na uvedenej skutočnosti prináleží aj zistenie, že žiaci v duálnom vzdelávaní dosahovali v priebehu štúdia lepší prospech v predmete odborný výcvik i v profilových odborných teoretických predmetoch. Možno predpokladať, že tento fakt vyplynul z relatívne vyššej miery selektívnosti pri ich prijímaní na vzdelávanie, pretože zamestnávatelia mali zväčša stanovené kritériá výberu (*prospech, manuálne zručnosti, v uskutočnených pohovoroch potvrdený a prejavený záujem uchádzačov o duálne vzdelávanie*), a tých, ktorí určené podmienky nesplnili, obvykle neprijali. Uvedený fakt potvrdzuje aj zistenie, že žiaci, ktorí neboli prijímaní na vzdelávanie na základe určených kritérií a absolvovali odborný výcvik rovnako na pracovisku praktického vyučovania ako žiaci pripravovaní v duálnom vzdelávaní, dosahovali celkovo horšie výsledky napriek tomu, že podmienky na vykonávanie praktickej prípravy mali porovnateľné so žiakmi vzdelávanými v SDV.

K dôležitým uplatňovaným nástrojom, ktorý motivoval žiakov v duálnom vzdelávaní k dosahovaniu lepších študijných výsledkov, k záujmu o vykonávané pracovné činnosti, tiež aj k dodržiavaniu stanovených vnútorných pravidiel, bolo vyššie finančné zabezpečenie (*v porovnaní so žiakmi pripravujúcimi sa mimo SDV*), ale i pozitívna firemná klíma a kultúra či možnosť pracovne sa realizovať po skončení štúdia u zamestnávateľa.

K rovnako významným podnetným faktorom (*podľa vyjadrení zamestnávateľov i zástupcov zamestnávateľov*) patrila i skutočnosť, že žiaci v SDV pracovali v reálnych podmienkach, často i na reálnych zákazkách, mali možnosť osvojovať si v reálnych situáciách komunikačné, prezentačné i sociálne zručnosti, rozvíjať podnikateľské myslenie, pripravovať sa na efektívne začlenenie do pracovného pomeru vo firmách na moderných zariadeniach (*priamym pozorovaním sa nepotvrdil rozdiel medzi priestorovým a materiálno-technickým vybavením pracovísk, na ktorých žiaci vykonávali praktickú časť odbornej zložky – dielne škôl, pracoviská zamestnávateľov i pracoviská praktického vyučovania spĺňali požadované požiadavky; výraznejší rozdiel vo vybavení priestorov bol zistený len na 1 pracovisku praktického vyučovania, kde žiaci mali k dispozícii modernejšie priestory a materiálne vybavenie ako žiaci v dielňach školy*), spoznať technológie novej generácie.

Štátna školská inšpekcia formou **dotazníkov** oslovila skúšajúcich členov PMK s cieľom získať informácie o ich skúsenostiach súvisiacich s účasťou na MS absolventov, ktorí sa vzdelávali v SDV.

Zástupcovia zamestnávateľov (*niektorí z nich boli zároveň delegovaní subjektom koordinácie odborného vzdelávania a prípravy za skúšajúcich členov komisií pre žiakov, ktorí sa nepripravovali v SDV*) sa zväčša v dotazníkoch vyslovili, že v praktickej časti odbornej zložky žiaci pripravujúci sa v SDV preukázali vo vyššej miere (*v porovnaní so žiakmi mimo SDV*) spôsobilosti, ktoré vytvárali absolventom predpoklad na uľahčenie ich prechodu zo školy na trh práce – prejavili dostatočné manuálne zručnosti, vedeli samostatne pracovať s pripravenými nástrojmi, učebnými pomôckami či prístrojmi, poznali bezpečnostné predpisy, dodržiavali pracovnú disciplínu, mali dostatočne osvojené pracovné návyky. V aplikácii požadovaných teoretických vedomostí pri praktickej skúške dosahovali porovnateľnú úroveň s ostatnými žiakmi. Celkovo pozitívne posúdili prípravu absolventov na MS. Delegovaný zástupca SOPK (*súčasne zástupca zamestnávateľa*) negatívne hodnotil skutočnosť, že žiaci vykonávajúci praktickú časť MS v dielňach školy pracovali v simulovaných podmienkach, ktoré nezodpovedali reálnym podmienkam výroby.

Respondenti (*zástupcovia zamestnávateľov, ktorí boli zároveň delegovaní subjektom koordinácie odborného vzdelávania a prípravy za skúšajúcich členov komisií*) takmer zhodne uvádzali, že v **teoretickej časti odbornej zložky** MS požadované osvojené odborné teoretické vedomosti žiakov pripravovaných v SDV sú porovnateľné s prezentovanými vedomosťami absolventov vzdelávaných mimo SDV. Na ústnej skúške všetci bez rozdielu vystupovali rovnako kultivovane, primerane sebaisto, zásadne (*podľa ich vyjadrení*) sa neodlišovali v reagovaní na doplňujúce otázky členov PMK, ale ani v preukázaných zručnostiach vo využívaní schválených učebných pomôcok pri odpovedi či v uplatňovaní správnej odbornej terminológie. Žiaci v SDV však na MS dokázali na vyššej úrovni prepájať teóriu s praxou, vhodnejšie využívať skúsenosti a zručnosti získané počas praktickej

prípravy a z toho dôvodu vedeli adekvátnejšie zdôvodňovať svoje stanoviská k nastolenému odbornému problému. Výrazne negatívne v dotazníku posúdil preukázané znalosti absolventov sledovanej SOŠ (*odbor mechanik nastavovač*) delegovaný zástupca SOPK (*súčasne zástupca zamestnávateľa*), ktorý na zlepšenie aktuálneho stavu odporúčal vytvárať žiakom počas štúdia viac príležitostí na rozvíjanie ich kľúčových kompetencií a odborných spôsobilostí, dôsledne dbať na prepájanie teórie s praxou.

Majstri odbornej výchovy prevažne konštatovali, že žiaci pripravujúci sa počas štvorročného štúdia v SDV preukázali v **praktickej časti odbornej zložky** MS v porovnaní so žiakmi vzdelávanými mimo SDV lepšie pracovné zručnosti (*plnenie pracovných úloh v určenom limite a požadovanej kvalite*), lepšie ovládali pravidlá bezpečnej práce a prejavili i vyššiu schopnosť samostatne pracovať so schválenými učebnými pomôckami. Pri aplikovaní požadovaných teoretických vedomostí však medzi absolventmi neboli zásadné rozdiely.

Podľa názorov väčšiny učiteľov odborných predmetov žiadne výrazné odlišnosti medzi absolventmi (*žiaci v SDV i nezačlenení žiaci do SDV*) v **teoretickej časti odbornej zložky** MS neboli badateľné pri overovaní ich vedomostí a zručností, rozdiely nepozorovali pedagógovia ani pri prezentovaní poznatkov, názorov, postojov žiakov jednotlivých skupín, pri ich schopnostiach využívať učebné pomôcky v rámci ústnej odpovede (*len ojedinele sa objavilo konštatovanie, že žiaci pripravovaní v SDV preukázali proti nezačleneným do SDV nižšiu úroveň*). Iba necelá polovica oslovených respondentov súhlasila s mienkou (*prezentovanou zástupcami zamestnávateľov*), že absolventi SDV dokázali premyslenejšie uplatňovať skúsenosti a zručnosti získané počas praktickej prípravy, prepájať teóriu s praxou. V rozhovoroch učitelia však konštatovali, že žiaci, ktorí sa vzdelávali v SDV, zodpovednejšie pristupovali k teoretickému vyučovaniu, ich dochádzka do školy bola menej problémová a rovnako správanie a vystupovanie boli sebaistejšie. Vedomosti a zručnosti žiakov obidvoch skupín preukázané na ústnej skúške niektorí označili za málo vyhovujúce.

4.4 Záverečné skúšky v systéme duálneho vzdelávania

Stav realizácie záverečnej skúšky v SDV bol hodnotený v **9** štátnych SOŠ, z nich 1 mala vyučovací jazyk slovenský a maďarský. Sledovaných bolo **163** žiakov (z toho **64** zapojených v SDV) v 9 vyučovaných odboroch (*autopravár – mechanik; autopravár – elektrikár; autopravár – karosár; autopravár – lakovník; mechanik špecialista automobilovej výroby; kuchár; hostinský, hostinská; obrábač kovov; kaderník*).

Cieľom vykonaných školských inšpekcií bolo nielen overenie súladu organizácie a realizácie záverečnej skúšky s právnymi predpismi, ale aj porovnanie preukázaných vedomostí, zručností a schopností žiakov na záverečných skúškach pripravujúcich sa v SDV so zručnosťami a vedomosťami žiakov, ktorí sa v SDV nevzdelávali. Z tohto dôvodu boli výsledky a výkony žiakov pripravovaných v SDV porovnávané s ďalšími skupinami žiakov v závislosti od miesta vykonávania ich praktickej prípravy počas štúdia.

Školy zaistili organizáciu a priebeh všetkých častí záverečnej skúšky bez vážnejších nedostatkov, okrem nevymenovania zástupcu zamestnávateľa a delegovaného zástupcu stavovskej organizácie do skúšobnej komisie a nevymenovania zástupcu zamestnávateľa v stanovenom termíne.

Stavovské alebo profesijné organizácie prevažne delegovali do skúšobných komisií svojich zástupcov a vyslovili súhlasné stanovisko k témam, ktoré im školy predložili na vyjadrenie.

Písomná časť záverečnej skúšky prebiehala bez rušivých momentov. V 2 kontrolovaných subjektoch vykonával počas doby realizácie skúšky dozor len 1 člen skúšobnej komisie; v inej SOŠ konali žiaci skúšku pod dohľadom administrátorov menovaných riaditeľom školy, ktorí však neboli členmi skúšobnej komisie.

Žiaci pripravujúci sa v SDV dosiali rovnaké výsledky (na základe priemernej známky) ako žiaci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku boli dielne škôl (2,9). Najlepšiu priemernú

známku (2,4) dosiahli žiaci, ktorí vykonávali odborný výcvik u zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV.

Tabuľka 16 *Prospech žiakov na písomnej časti záverečnej skúšky (podľa miesta vykonávania 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)	64	2,9
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	10	2,4
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	52	2,6
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	37	2,9

Miestom výkonu **praktickej časti** záverečnej skúšky žiakov, ktorí sa pripravovali počas štúdia v SDV, boli prevažne pracoviská praktického vyučovania (niektorí žiaci vzdelávaní v SDV však absolvovali skúšku v dielňach škôl). Žiaci mimo duálneho vzdelávania vykonali praktickú časť skúšky najmä v dielňach škôl alebo na pracoviskách iných zamestnávateľov.

Tabuľka 17 *Miesto vykonávania odborného výcviku žiakov a miesto výkonu praktickej časti záverečnej skúšky*

P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov
1.	Počet žiakov vzdelávaných v SDV (odborný výcvik sa uskutočňoval na pracovisku praktického vyučovania)	64
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ na pracovisku praktického vyučovania	60
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielňach školy	4
2.	Počet žiakov vykonávajúcich odborný výcvik na základe zmluvy na **pracovisku zamestnávateľa**, ktorý **zároveň** zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	6
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ na tomto pracovisku	6
3.	Počet žiakov vykonávajúcich odborný výcvik na základe zmluvy na **pracovisku iného zamestnávateľa**	56
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ na tomto pracovisku	32
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielňach školy	24
4.	Počet žiakov vykonávajúcich odborný výcvik v **dielňach škôl**	37
	z nich počet žiakov vykonávajúcich PČOZ v dielni	37

Táto časť záverečných skúšok sa vo viacerých školách realizovala v rovnakom čase na viacerých miestach, preto priebeh skúšky nebol zabezpečený komisiami v kompletnom zložení. Pre žiakov boli na všetkých miestach výkonu skúšky vytvorené vhodné priestorové a materiálno-technické podmienky na reálne overenie získaných vedomostí a zručností. Výraznejší rozdiel vo vybavení priestorov bol pozorovaný len v odbore *2487 H 02 autoopravár – elektrikár*, kde na pracovisku praktického vyučovania žiaci mali k dispozícii modernejšie priestory a materiálne zariadenie ako žiaci v dielňach školy.

Prostredie, v ktorom sa skúšky realizovali, spĺňalo tiež požiadavky na zaistenie BOZ, žiaci použili predpísaný odev, obuv a ochranné pracovné prostriedky (okrem žiakov v odboroch *2487 H 02 autoopravár – elektrikár* a *2487 H 01 autoopravár – mechanik*, ktorých nevhodná úprava pracovného oblečenia alebo nevyužívanie ochranných pracovných pomôcok nepriaznivo ovplyvnila výsledné hodnotenie skúšky).

Úroveň preukázaných zručností a poznatkov absolventov bola vo vzťahu k cieľovým požiadavkám rôzna, pričom medzi žiakmi pripravujúcimi sa v SDV a žiakmi, ktorí sa vzdelávali počas štúdia mimo SDV, boli v 3 kontrolovaných odboroch pozorované rozdiely (vyššia úroveň praktických zručností žiakov pripravovaných v SDV bola zistená v učebných odboroch: *2487 H 03 autoopravár – karosár; 6445 H kuchár; 6456 H kaderník*). Nízka úroveň zručností žiačok vzdelávaných v SDV vo vzťahu k profilu absolventa bola pozorovaná v učebnom odbore 6489 H hostinský, hostinská; žiačky sa dopúšťali chýb v postupoch a spôsoboch práce.

Najlepšie výsledky (na základe priemernej známky) v praktickej časti dosiahli žiaci realizujúci odborný výcvik u zamestnávateľov, ktorí zároveň zabezpečovali praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV (1,5), za nimi nasledovali žiaci vykonávajúci odbornú prípravu u iného zamestnávateľa (1,7). Horšie výsledky získali žiaci vzdelávaní v SDV (1,9) a absolventi, ktorých miestom výkonu odborného výcviku boli prevažne dielne škôl (2,2).

Tabuľka 18 *Prospech žiakov na praktickej časti záverečnej skúšky (podľa miesta vykonávania 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)	64	1,9
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	10	1,5
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	52	1,7
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	37	2,2

Ústna časť skúšky sa uskutočnila za prítomnosti všetkých členov skúšobných komisií (v 1 škole v Nitrianskom kraji sa však zástupca SOPK dostavil na záverečnú skúšku až po vyskúšaní väčšiny žiakov). Úroveň prezentovaných vedomostí žiakov pripravujúcich sa v SDV v porovnaní so žiakmi, ktorí sa vzdelávali počas štúdia mimo SDV, sa prevažne nelíšila, iba v niektorých prípadoch bola lepšia (v odbore 2*487 H 01 autoopravár – mechanik* bola preukázaná u žiakov vzdelávaných v SDV lepšia schopnosť argumentácie na základe praktických skúseností a aplikácie osvojených poznatkov a zručností) alebo aj horšia (v odbore *6456 H kaderník* žiaci mimo SDV preukázali lepšie teoretické vedomosti ako žiaci vzdelávaní v SDV; v odbore *2488 H mechanik špecialista automobilovej výroby* žiaci mimo SDV okrem lepších teoretických vedomostí preukázali aj lepšiu schopnosť používať schválené učebné pomôcky i komunikovať). Niektorí jednotlivci preukázali prevažne nižšiu mieru komunikačných zručností, ich verbálny prejav bol zväčša málo samostatný, odpovedali stroho (žiačky odboru *6489 H hostinský, hostinská* prejavili slabé vyjadrovacie schopnosti so závažnými medzerami v plynulosti a správnosti prezentovaných osvojených odborných vedomostí), málo argumentovali a zdôvodňovali svoje stanoviská; iní dokázali využiť svoje praktické skúsenosti a nadobudnuté poznatky až po nabádaní skúšajúcich členov skúšobnej komisie. Celková úroveň preukázaných vedomostí a poznatkov žiakov zodpovedala profilu absolventa príslušného odboru a výsledkom dosahovaným počas štúdia. V poslednej časti záverečnej skúšky dosiahli žiaci vzdelávaní v SDV rovnaké výsledky (na základe priemernej známky) ako žiaci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku bola dielňa školy (2,6). Najlepšiu a zároveň rovnakú priemernú známku (2,1) získali žiaci vykonávajúci odborný výcvik na pracovisku zamestnávateľa (vrátane takého, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV).

Tabuľka 19 *Prospech žiakov na ústnej časti záverečnej skúšky (podľa miesta vykonávania odborného výcviku)*

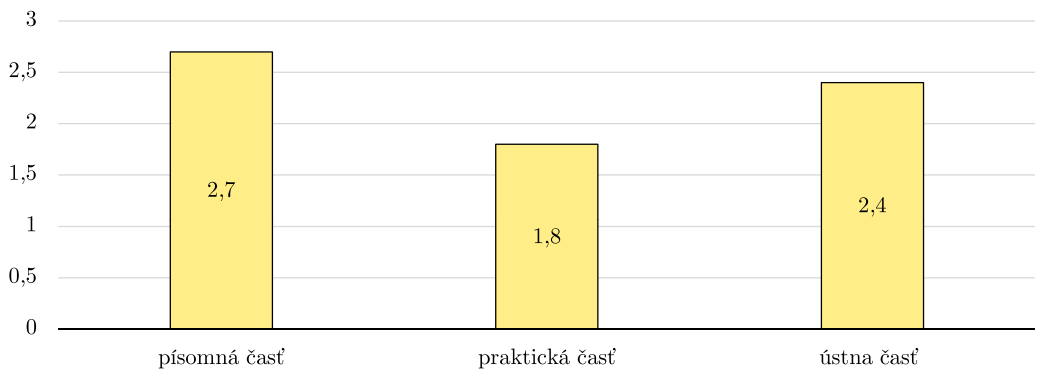
P. č.	Miesto výkonu odborného výcviku žiakov počas štúdia	Počet žiakov	Prospech žiakov na ústnej časti záverečnej skúšky
1.	pracovisko praktického vyučovania (SDV)	64	2,6
2.	pracovisko zamestnávateľa, ktorý zároveň zabezpečoval praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV	10	2,1
3.	pracovisko iného zamestnávateľa	52	2,1
4.	prevažne dielňa (2. a 3. ročník)	37	2,6

Z dôvodu posúdenia úrovne preukázaných vedomostí a zručností absolventov boli zástupcom zamestnávateľov – členom skúšobných komisií a delegovaným zástupcom subjektov koordinácie odborného vzdelávania a prípravy zadané dotazníky, z ktorých vyplynulo, že žiakom najviac chýbajú najmä odborné teoretické vedomosti vo vzťahu k vykonávaným pracovným činnostiam a ich aplikácia, adekvátne komunikačné zručnosti a niektorým žiakom aj manuálna zručnosť. Z požadovaných osobnostných predpokladov absentovali u žiakov, podľa ich názoru, zodpovednosť za kvalitu výsledku svojej činnosti, dôslednosť a schopnosť konať samostatne. Mnohí respondenti uviedli, že žiaci nemajú záujem o vybraný odbor. Niektorí zástupcovia zamestnávateľov by odporúčali realizovať praktickú prípravu žiakov v SDV v 1. ročníku v školách (získanie základných pracovných zručností) a až následne vykonávať odbornú prípravu v reálnych prevádzkových podmienkach firiem. Zároveň navrhli uzatváranie učebných zmlúv so žiakmi až v priebehu 2. polroka 1. ročníka, po adaptovaní sa žiakov na špecifiká zvoleného odboru.

Úroveň zručností a vedomostí absolventov preukázaných na záverečných skúškach bola podľa zistení školských inšpektorov rôzna, pričom medzi žiakmi pripravujúcimi sa v SDV a žiakmi vzdelávanými mimo SDV boli rozdiely pozorované v praktickej časti skúšky v 3 SOŠ (v 3 učebných odboroch), kde žiaci, ktorí sa vzdelávali v SDV, preukázali zručnosti na vyššej úrovni ako ostatní žiaci; v ústnej skúške boli v 3 školách rozdiely pozorované v prospech (1 odbor), ale aj v neprospech žiakov pripravovaných v SDV (2 odbory).

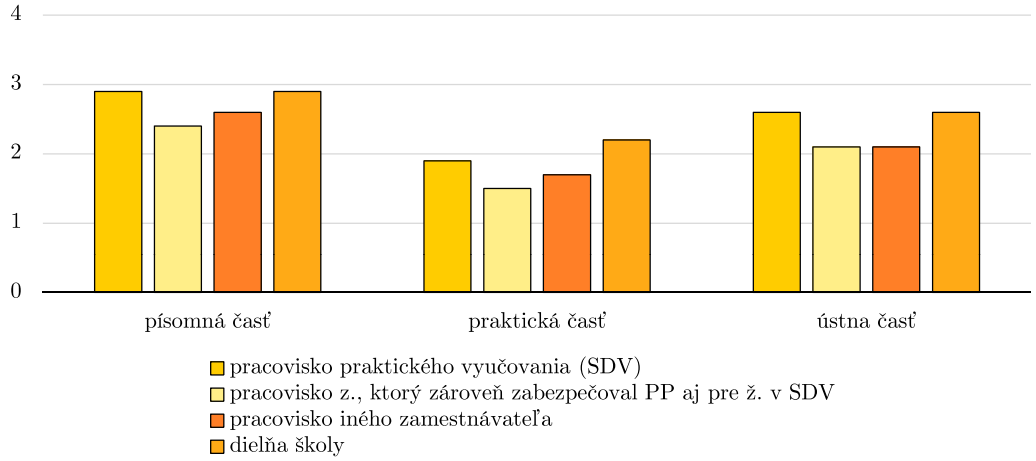
Na základe porovnania priemerných známok žiakov sledovaných odborov z jednotlivých častí záverečnej skúšky sa zistilo, že najlepšie výsledky dosiahli v praktickej časti (zo sledovaných skupín to boli žiaci realizujúci odborný výcvik u zamestnávateľov, ktorí zároveň zabezpečovali praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV), najhorší priemer známok bol preukázaný v písomnej časti (u žiakov, ktorých miestom výkonu praktickej prípravy boli dielne škôl a u žiakov vzdelávaných v SDV).

Graf 74 *Porovnanie priemerných známok žiakov z jednotlivých častí záverečnej skúšky*



Napriek tomu, že žiaci vzdelávaní v SDV pracovali v rámci praktickej prípravy v reálnych podmienkach, často i na reálnych zákazkách, prevažne nepreukázali na praktickej a ústnej časti záverečnej skúšky výrazné rozdiely v úrovni vedomostí, zručností a schopností v porovnaní so žiakmi vzdelávanými mimo SDV a zároveň nedosiahli ani v jednej časti skúšky lepšiu priemernú známku ako ostatní žiaci. Najlepšie výsledky na záverečných skúškach dosiahli žiaci vykonávajúci odborný výcvik počas štúdia u zamestnávateľov, ktorí zároveň poskytovali praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV (na rozdiel od žiakov vzdelávaných v SDV, ktorí mali podmienky na vykonávanie praktickej prípravy porovnateľné).

Graf 75 *Porovnanie priemerných známok žiakov z jednotlivých častí záverečnej skúšky podľa miesta vykonávania odborného výcviku*



Z celkových dosiahnutých výsledkov (priemerná známka zo všetkých častí záverečnej skúšky) žiakov jednotlivých sledovaných skupín je zrejmé, že žiaci zapojení do SDV, ktorí vykonávali odborný výcvik na pracovisku praktického vyučovania, preukázali porovnateľné vedomosti a zručnosti ako žiaci, ktorých miestom výkonu odborného výcviku boli dielne škôl (žiaci pripravovaní v SDV – 2,5, žiaci vykonávajúci odbornú prípravu v dielni – 2,6). Lepšie výsledky dosiahli jednotlivci, ktorí vykonávali odborný výcvik na pracoviskách zamestnávateľov – 2,1 (vrátane takých, ktorí zároveň zabezpečovali praktickú prípravu aj pre žiakov v SDV – 2,0).

Porovnaním výsledkov tematickej inšpekcie zameranej na realizáciu záverečnej skúšky vykonanej v aktuálnom školskom roku a rovnakej inšpekcie realizovanej v minulom školskom roku sa potvrdili zistenia o tom, že žiaci 3-ročných učebných odborov (absolvovaním ktorých žiak získa stredné odborné vzdelanie) vzdelávaní počas štúdia v SDV nepreukazujú na záverečných skúškach lepšie výsledky v porovnaní so žiakmi mimo SDV (v minulom školskom roku dosiahli žiaci v SDV lepšie výsledky len v ústnej časti záverečnej skúšky). Na základe zistení je možné predpokladať, že tento fakt vyplynul z relatívne nižšej miery selektívnosti pri prijímaní žiakov na vzdelávanie do 3-ročných učebných odborov (v niektorých učebných odboroch mali zamestnávatelia, podľa ich vyjadrení, obmedzenú možnosť výberu žiakov do SDV z dôvodu nezáujmu žiakov o štúdium v danom odbore, ktorého dôvodom mohlo byť aj neposkytnutie komplexných informácií o SDV a jeho výhodách výchovnými či kariérovými poradcami základných škôl – inšpekciami vykonanými v aktuálnom školskom roku v ZŠ sa zistilo, že takmer polovica žiakov (44 %) na otázku v dotazníku o tom, či im škola poskytla dostatok informácií o duálnom vzdelávaní, odpovedala, že poskytnuté informácie o SDV boli nedostatočné; len 8 % z oslovených žiakov sledovaných ZŠ bolo rozhodnutých pokračovať vo vzdelávaní v SDV alebo z nezáujmu žiakov o vybraný odbor počas štúdia (čo konštatovala prevažná väčšina zástupcov zamestnávateľov). Finančné benefity (niekedy nevyplatené z dôvodu vysokej absencie žiakov na vyučovaní alebo nevykonávania produktívnej práce) poskytované žiakom (aj v SDV) sa javia ako málo motivujúce. Žiaci, podľa ich vyjadrení, preferovali možnosť získať zárobok formou brigádnickej činnosti (popri štúdiu) v práci, ktorá je zväčša menej náročná a pre nich finančne výhodnejšia. Horšie výsledky žiakov vzdelávaných

v SDV preukázané na záverečných skúškach a skúsenosti zamestnávateľov získané počas štúdia žiakov sa prejavili aj v ponuke možnosti následne sa zamestnať vo firmách zamestnávateľov. Podľa zistení školských inšpektorov zamestnávatelia ponúkli iba niektorým jednotlivcom, ktorých pripravovali v SDV, možnosť pracovať v ich firme; niektorí z nich však ponuku neprijali z dôvodu nadstavbového štúdia alebo nespokojnosti s platovými podmienkami (zamestnávatelia následne ponúkli pracovné možnosti aj žiakom, ktorí u nich vykonávali praktickú prípravu mimo SDV).

Zo zistení školských inšpektorov (ŠŠI vykonala v aktuálnom školskom roku aj tematickú inšpekciu zameranú na realizáciu MS v SDV) vyplynulo, že absolventi vzdelávaní v SDV v porovnaní s ostatnými sledovanými skupinami žiakov dosiahli výrazne horšie výsledky na záverečných skúškach (na základe priemernej známky) ako na odbornej časti MS – na záverečných skúškach nedosiahli ani v jednej časti lepšie výsledky v porovnaní so žiakmi mimo SDV; na MS preukázali absolventi v obidvoch častiach odbornej zložky lepšie výsledky ako žiaci, ktorí sa nepripravovali v SDV.

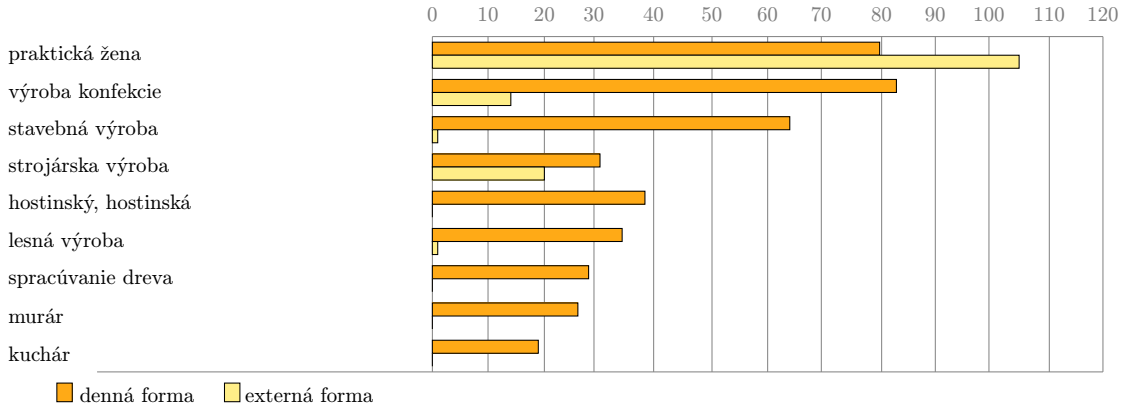
4.5 Personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky elokovaných pracovísk

Stav a úroveň podmienok elokovaných pracovísk sa sledovali v rámci tematických inšpekcií v **4** školách (2 SOŠ boli štátne a 2 súkromné, všetky s vyučovacím jazykom slovenským) v 2 krajoch (2 subjekty v Prešovskom a 2 v Košickom kraji). Celkom bolo kontrolovaných **15** pracovísk (z nich 2 neboli zaradené v Sieti škôl a školských zariadení SR, ale výchovno-vzdelávací proces v nich prebiehal) s **9** učebnými odbormi.

Vykonaním inšpekcie sa preukázali niektoré závažné nedostatky. Zriaďovatelia škôl nezosúladili skutočné počty elokovaných pracovísk s ich evidenciou v Registri škôl a školských zariadení vedenom CVTI SR. Na 2 pracoviskách školy v Prešovskom kraji prebiehal výchovno-vzdelávací proces napriek tomu, že neboli zaradené v Sieti škôl a školských zariadení SR a 1 pracovisko školy v Košickom kraji nemalo evidovaných žiakov a nevykonávalo žiadnu činnosť napriek tomu, že v evidencii zaradené bolo (bolo vedené v prevádzkovej činnosti).

Elokované pracoviská škôl poskytovali vzdelávanie **402** žiakom v dennej forme štúdia a **140** žiakom v externej forme (na kontrolovaných elokovaných pracoviskách školy Košického kraja bola VaV zabezpečená pre 99 žiakov dennou formou a pre 139 žiakov externou formou – večernou; odbory *2478 F strojárska výroba* a *3178 F výroba konfekcie* boli na 1 pracovisku vyučované len externou formou).

Graf 76 *Porovnanie počtu žiakov v dennej a externej forme štúdia na elokovaných pracoviskách podľa vyučovaných odborov*



Z celkového počtu **542** žiakov bolo 7 so ŠVVP a 491 žiakov (91 %) z MRK (na všetkých elokovaných pracoviskách 3 škôl sa vzdelávali iba takíto žiaci – spolu 13 elokovaných pracovísk).

Školy nezabezpečili výchovno-vzdelávaciu činnosť PZ spĺňajúcimi **kvalifikačné predpoklady** a osobitné kvalifikačné požiadavky, čo malo priamy vplyv na nižšiu odbornosť vyučovania predmetov všeobecného a teoretického odborného vzdelávania – 2 majstri odbornej výchovy na 2 pracoviskách školy v Košickom kraji a 5 v ďalšej škole tohto kraja (na 4 pracoviskách z 5) nespĺňali požadovaný stupeň vzdelania alebo nemali pedagogickú spôsobilosť.

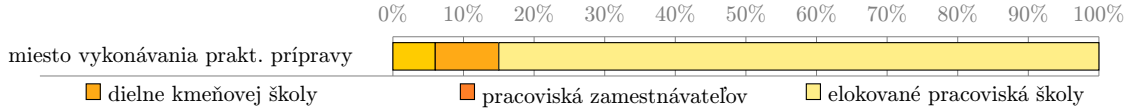
Odbornosť vyučovania predmetov *všeobecného vzdelávania* bola na jednotlivých elokovaných pracoviskách rôzna, celkovo bola zaistná na 43,5 %. Tieto predmety sa vyučovali na 7 pracoviskách (žiaci ostatných pracovísk mali vyučovanie týchto predmetov zabezpečené v kmeňovej škole). Neodborne boli tieto predmety vyučované na obidvoch pracoviskách subjektu Košického kraja (odbory *4579 F lesná výroba, 3161 F praktická žena*) a tiež na 1 elokovanom pracovisku školy v Prešovskom kraji (odbory *3178 F výroba konfekcie, 3383 F spracúvanie dreva, 3686 F stavebná výroba*; na zvyšných 5 elokovaných pracoviskách tejto SOŠ bolo vyučovanie zabezpečené v kmeňovej škole s odbornosťou 44,4 % – 100 %). Na ostatných pracoviskách kontrolovaných škôl bola odbornosť vyučovania rôzna – od 54,6 % do 85,7 %.

Slabou stránkou sa javila aj **nízka odbornosť** vyučovania teoretických odborných predmetov, ktorá bola zabezpečená na 72,2 %. Neodborné vyučovanie sa preukázalo na 3 pracoviskách školy v Košickom kraji v odboroch *2478 F strojárska výroba* a *3178 F výroba konfekcie*. Odbornosť vyučovania **nižšia ako 70** % bola v **4** učebných odboroch – na 1 pracovisku školy v Prešovskom kraji v odboroch 6445 H kuchár, na **1** pracovisku školy v Košickom kraji v odboroch *3178 F výroba konfekcie* a *3161 F praktická žena* a na **1** pracovisku inej školy v Košickom kraji v odbore *4579 F lesná výroba*.

V porovnaní s teoretickými predmetmi bola na vyššej úrovni – 89,7 % zaistená odbornosť vyučovania predmetov *praktickej prípravy*. Neodborne boli vyučované tieto predmety na 2 pracoviskách školy v Košickom kraji v odboroch *3161 F praktická žena* a *2478 F strojárska výrob*a. Odbornosť **nižšia ako 70** % bola zistená na **1** pracovisku školy v Košickom kraji v odbore *3161 F praktická žena* a na **1** elokovanom pracovisku ďalšej školy v tomto kraji v odbore *4579 F lesná výroba*.

Kontrolované školy zabezpečili pre žiakov vyučovanie predmetov praktickej prípravy v 5 odboroch (*3161 F praktická žena, 3178 F výroba konfekcie, 3383 F spracúvanie dreva, 2478 F strojárska výroba, 4579 F lesná výroba*) len v mieste elokovaného pracoviska. V ostatných 4 kontrolovaných odboroch – *6445 H kuchár; 3661 H murár; 3686 F stavebná výroba* a *6489 H hostinský, hostinská* vykonávali niektorí žiaci praktickú prípravu aj na pracoviskách zamestnávateľov a niekoľkí žiaci odborov *3661 H murár* a *3686 F stavebná výroba* pracovali nielen na pracoviskách zamestnávateľov, ale i v dielňach školy. Najnižšia odbornosť bola zabezpečená v odboroch, ktorých praktická príprava sa vyučovala len na elokovaných pracoviskách (*4579 F lesná výroba* – 66,7 %; *3161 F praktická žena* – 73,8 %; *2478 F strojárska výroba* – 80 %).

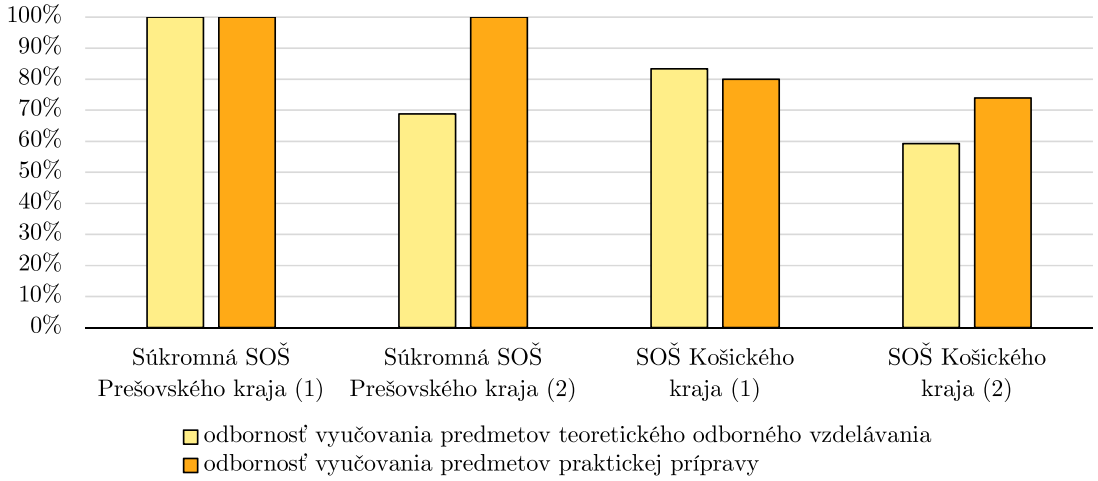
Graf 77 *Počet žiakov (v %) vykonávajúcich praktickú prípravu v dielni kmeňovej školy, na pracovisku zamestnávateľa a na elokovaných pracoviskách škôl*



Porovnaním odbornosti vyučovania predmetov teoretického odborného vzdelávania a praktickej prípravy sa preukázalo, že iba 1 SOŠ zaistila v obidvoch skupinách predmetov vyučovaných na elokovaných pracoviskách odbornosť 100 %.

Ani v jednej zo sledovaných škôl nebola súčasne vo všetkých vyučovaných predmetoch (predmety všeobecného, teoretického odborného vzdelávania i praktickej prípravy) zabezpečená odbornosť vyššia ako 70 %.

Graf 78 *Porovnanie odbornosti vyučovania predmetov teoretického odborného vzdelávania a praktickej prípravy na elokovaných pracoviskách kontrolovaných škôl*



Tabuľka 20 *Porovnanie počtu elokovaných pracovísk, vyučovaných odborov, žiakov a odbornosti vzdelávania na elokovaných pracoviskách kontrolovaných škôl*

Škola	Počet			Odbornosť vyučovania v %		
	EP	odborov	žiakov na všetkých EP školy	predmety všeobecného vzdelávania	predmety teoretického odborného vzdelávania	predmety praktickej prípravy
Súkromná SOŠ, Prešovský kraj (1)	6*	3	112	0	100	100
Súkromná SOŠ, Prešovský kraj (2)	2	6	133	59,3	68,8	100
SOŠ, Košický kraj (1)	2	2	59	0,00	83,3	80
SOŠ, Košický kraj (2)	5	3	238	73,7	59,2	74

Skratka: EP – elokované pracovisko
Poznámka: *z nich 2 nezaradené v Sieti škôl a školských zariadení SR

Tabuľka 21 *Prehľad počtu žiakov a odbornosti vyučovania teoretických odborných predmetov a predmetov praktickej prípravy na elokovaných pracoviskách škôl podľa kontrolovaných odborov*

P. č.	Kód	Názov vyučovaného odboru	Počet žiakov	Odbornosť vyučovania v %	
				Teoretické vzdelávanie	Praktické vzdelávanie
1.	2478 F	strojárska výroba	50	63,2	80
2.	3161 F	praktická žena	185	79	73,8
3.	3178 F	výroba konfekcie	97	68,3	100
4.	3383 F	spracúvanie dreva	28	100	100
5.	3686 F	stavebná výroba	64	100	100
6.	4579 F	lesná výroba	35	66,7	66,7
7.	3661 H	murár	26	96	100
8.	6445 H	kuchár	19	24	100
9.	6489 H	hostinský, hostinská	38	*	100
Spolu			**542**	**72,2**	**89,7**

Poznámka: * odučené v kmeňovej škole

Školy zabezpečili na kontrolovaných pracoviskách v plnej miere (100 %) odbornosť vyučovania teoretických odborných predmetov a praktickej prípravy v odboroch *3383 F spracúvanie dreva* a *3686 F stavebná výroba*, v nízkej miere (24 %) bola zistená v predmetoch teoretického odborného vzdelávania odboru *6445 H kuchár*.

Na viacerých pracoviskách nedostatočné priestorové a materiálno-technické zabezpečenie pre niektoré vyučované odbory neumožňovali žiakom dosiahnuť kompetencie vymedzené vzdelávacími štandardmi a plniť profil absolventa príslušného odboru.

Normatívmi stanovené **priestorové podmienky** pre *všeobecné vzdelávanie* v sledovaných odboroch boli zabezpečené a umožňovali realizáciu príslušných ŠVP aj napriek tomu, že z kontrolovaných pracovísk nemalo vlastnú telocvičňu ani jedno. Pre vyučovanie *odborných predmetov* neboli na všetkých pracoviskách zriadené samostatné odborné učebne, využívali sa triedy pre predmety všeobecného vzdelávania i kumulované priestory pre vyučovanie predmetov teoretického a praktického vzdelávania. Závažné nedostatky v priestorom vybavení pre praktickú prípravu (absencia dielní, skladov a iných miestností) zistené na 3 pracoviskách školy Prešovského kraja mali negatívny vplyv na nadobudnutie požadovaných vedomostí a zručností stanovených vzdelávacími štandardmi príslušného ŠVP i na plnenie profilu absolventa (odbor *3383 F spracúvanie dreva*). Zistilo sa tiež, že priestory pracoviska školy Košického kraja pre odbor 2*478 F strojárska výroba* zodpovedali požiadavkám normatívu len pre žiakov 1. ročníka, ktorí sa tu vzdelávali (žiaci 2. ročníka tohto odboru boli vzdelávaní na inom pracovisku školy, kde priestorové podmienky pre vyučovanie tohto odboru zodpovedali požiadavkám príslušného normatívu). Priestorové podmienky pre vyučovanie odborných predmetov na ostatných elokovaných pracoviskách boli vzhľadom na počty žiakov a vhodne upravenú organizáciu vyučovania prevažne kapacitne postačujúce a ich štruktúra nemala vplyv na plnenie cieľov vzdelávania ani na plnenie profilu absolventa jednotlivých odborov.

Vybavenie učebných priestorov pre *všeobecné vzdelávanie* bolo na kontrolovaných pracoviskách primerané a umožňovalo realizáciu ŠkVP. Nedostatky sa však zistili v **materiálno-technickom zabezpečení** pre *odborné teoretické vzdelávani*e a *praktickú prípravu* na elokovaných pracoviskách školy v Prešovskom kraji. Na 1 pracovisku v odbore *3383 F spracúvanie dreva* absentujúce priestory pre praktickú prípravu a ich vybavenie alebo chýbajúce vybavenie učebne pre teoretické odborné vyučovanie neumožňovali dosiahnuť kompetencie vymedzené obsahovým a výkonovým štandardom príslušného ŠVP a plniť profil absolventa daného odboru. Aj na ostatných 3 pracoviskách tejto školy (z toho na jednom pracovisku nezaradenom v Sieti škôl a školských zariadení SR) v odboroch *3383 F spracúvanie dreva* a *3686 F stavebná výroba* absencia priestorov pre praktické vzdelávanie a tým aj ich vybavenia alebo nezabezpečenie všetkých položiek normatívu mala negatívny vplyv na plnenie vzdelávacích štandardov a požiadaviek profilu absolventa. Na elokovanom pracovisku školy Košického kraja sa zistilo vybavenie v zmysle predpísaného normatívu v odbore *2478 F strojárska výroba* len pre žiakov 1. ročníka (žiaci 2. ročníka sa vzdelávali na inom pracovisku, na ktorom vybavenie pre vyučovanie tohto odboru umožňovalo plniť profil absolventa). Materiálno-technické zabezpečenie ostatných elokovaných pracovísk určené normatívmi pre teoretické odborné vzdelávanie a praktickú prípravu umožňovalo plnenie profilu absolventa kontrolovaných odborov napriek tomu, že vo viacerých učebných odboroch sa vyskytli nedostatky vo forme viacerých absentujúcich položiek normatívu.

Nedostatky vo vybavení niektorých odborov učebnicami sa zistili na pracoviskách školy v Prešovskom kraji. Na 4 pracoviskách v odbore *3178 F výroba konfekcie* mali vyučujúce k dispozícii učebnice, avšak žiaci nepoužívali žiadne. V odbore *3383 F spracúvanie dreva* na 2 pracoviskách tejto školy neboli k dispozícii žiadne učebnice ani odborná literatúra. Ostatné kontrolované elokované pracoviská disponovali dostatočným množstvom učebníc, odbornej literatúry a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu i osobnými ochrannými pracovnými pomôckami.

Kontrolou prítomnosti žiakov na vyučovaní sa preukázalo, že **účasť** väčšiny žiakov na vyučovaní však bola **nepravidelná**, zistená bola aj ich vysoká absencia (v kontrolovaných dňoch na jednom pracovisku v odbore *6445 H kuchár* nebol prítomný žiadny žiak na teoretickom ani na praktickom vyučovaní). Viaceré žiačky z MRK v priebehu školského roka prerušili alebo zanechali štúdium z dôvodu tehotenstva a materstva a časť žiakov zanechala štúdium po ukončení povinnej školskej dochádzky.

4.6 Kontrola plnenia opatrení

Na zistenie stavu odstránenia nedostatkov sa uskutočnilo **64** následných inšpekcií v **55** SOŠ, z nich bolo **46** štátnych, **8** súkromných a **1** bola cirkevná. Vyučovací jazyk slovenský malo 49 škôl, slovenský a maďarský 4 školy, 1 škola mala jazyk maďarský a 1 SOŠ slovenský a anglický.

V školách bolo uplatnených **380** opatrení. Následné inšpekcie sa vykonali aj u **12** zamestnávateľov poskytujúcich odborné vzdelávanie a prípravu v SDV, pri ktorých bolo uplatnených **54** opatrení.

Podľa závažnosti zistených nedostatkov ŠŠI uplatnila pri **76** vykonaných inšpekciách spolu **169** odporúčaní (SOŠ a zamestnávateľom), uložila **14** opatrení (SOŠ) a zo strany kontrolovaných subjektov (SOŠ a zamestnávatelia) bolo prijatých **251** opatrení na odstránenie nedostatkov.

Z celkového počtu uplatnených opatrení sa plnenie 6 nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien v kontrolovanom subjekte a 3 boli neaktuálne z dôvodu zmeny všeobecne záväzných právnych predpisov.

Tabuľka 22 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**434**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	169		251		14	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	128	76,7 %	222	90,6 %	13	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	1		2		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	1		4		1	

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

- v *ŠkVP* (nevypracovanie UP v súlade s RUP a ich poznámkami, nevypracovanie UO predmetov najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného ŠVP, neplnenie UO vyučovacieho predmetu, nevypracovanie vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov, neprerokovanie ŠkVP s príslušnými subjektmi koordinácie odborného vzdelávania a prípravy, 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, nezabezpečenie organizácie kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania v súlade s právnymi predpismi, prevádzkovanie elokovaného pracoviska na území iného samosprávneho kraja, neprijímanie účinných opatrení na zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov menej úspešných žiakov, neplnenie kontrolnej a vzdelávacej funkcie PK, 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).

Nedostatky zistené pri inšpekciách u zamestnávateľov, ktorí poskytovali odborné vzdelávanie a prípravu v SDV, **sa týkali prevažne**:

» nevypracovania preraďovacích plánov žiakov,

» nezverejnenia oznámenia o možnosti absolvovať odborné vzdelávanie a praktickú prípravu v príslušnom odbore v SDV na webovom sídle zamestnávateľa, nedodržiavania normatívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre vyučované odbory na pracovisku praktického vyučovania,

» nezaistenia BOZ pri práci žiakov,

» nedodržania počtu žiakov na jedného inštruktora na pracovisku praktického vyučovania, nezabezpečenia vyučovania praktickej prípravy inštruktormi a majstrami odbornej výchovy spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady.

Zriaďovateľ 1 kontrolovanej školy bol **upozornený** na skutočnosť, že subjekt realizoval výchovno-vzdelávaciu činnosť na elokovanom pracovisku (ktoré zároveň nebolo evidované v Registri škôl a školských zariadení SR) na území iného kraja a že na inom elokovanom pracovisku vedenom v registri sa vzdelávanie neuskutočňovalo.

Hlavná školská inšpektorka podala MŠVVaŠ SR **návrh na vyradenie** Súkromnej strednej odbornej školy – Magán Szakközépiskola, Trhovisko 776/1, Zlaté Klasy zo siete škôl a školských zariadení z dôvodu neuskutočňovania VaV podľa ŠVP a na jeho základe vydaného ŠkVP, nezabezpečenia odbornosti VaV vo viacerých študijných a učebných odboroch, nedodržania normatívu materiálno-technického a priestorového vybavenia a ďalších závažných porušení všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti VaV.

Zriaďovateľ 2 súkromných SOŠ v 2 rôznych krajoch **nerešpektoval** minimálne 2 školské roky všeobecne záväzné nariadenia oboch samosprávnych krajov o tom, ako bude modelovaná sieť učebných a študijných odborov – nelegálne vzdelával žiakov prijatých do školy v Trnavskom kraji v škole v Nitrianskom kraji.

Akceptáciou odporúčaní (77 %) bol zaznamenaný posun kontrolovaných subjektov vo vyučovacej činnosti v školách i na pracoviskách praktického vyučovania. **Neakceptovanie** odporúčaní (23 %) má za následok pretrvávanie nedostatkov spočívajúcich v neefektívnosti vnútorného systému kontroly a hodnotenia, vo formálnosti práce PK, v nerealizovaní procesov systematického sebahodnotenia škôl, v nedôslednom sledovaní rozvíjania niektorých kompetencií žiakov a v nezapojení žiakov do riadenia školy z dôvodu nezriadenia ŽŠR.

Splnením prijatých (91 %) a uložených opatrení (100 %) boli vytvorené predpoklady na zlepšenie výchovno-vzdelávacej činnosti škôl a podmienok vykonávania praktickej prípravy žiakov v SDV. **Nesplnenie** opatrení prijatých zo strany kontrolovaných subjektov (9 %) týkajúcich sa požadovaných kvalifikačných predpokladov učiteľov, priestorového a materiálno-technického vybavenia v súlade s príslušnými normatívmi, organizácie vyučovania, pripravenosti a priebehu MS 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 ŠZŠ v **22** školách (21 štátnych a 1 cirkevná) v **7** krajoch SR (okrem Nitrianskeho kraja). Z nich bolo 21 plnoorganizovaných, 1 škola neplnoorganizovaná, s vyučovacím jazykom slovenským 20 škôl a 2 subjekty s vyučovacím jazykom maďarským. Kontrolované subjekty mali 12 elokovaných pracovísk. V školách sa vzdelávalo spolu **1 878** žiakov v 263 triedach, z ktorých bolo **39** % žiakov z MRK. Inšpekčná činnosť bola zameraná na 717 žiakov vzdelávaných v prípravnom až 4. ročníku.

Tabuľka 23 *Počet žiakov podľa vzdelávacích programov a špecifík*

Špecifiká žiakov	Počet žiakov
Vzdelávaní podľa variantu A	1 232
Vzdelávaní podľa variantu B	325
Vzdelávaní podľa variantu C	230
Nezaradení do vzdelávacích variantov	91
Spolu	1 878
Z toho	
viacnásobne postihnutí	435
vzdelávaní podľa IVP	381
pochádzajúci z MRK	734

Školský klub detí navštevovalo 454 žiakov, z toho 128 žiakov (28 %) z MRK. Povinnú školskú dochádzku plnilo mimo územia SR 51 žiakov. Výchovu a vzdelávanie zabezpečovalo v hodnotených školách **481** zamestnancov, z toho 333 učiteľov, 68 vychovávateľov, 67 asistentov učiteľa pre žiakov so ZZ, 4 asistenti vychovávateľa, 6 odborných zamestnancov a 3 PZ ovládajúci rómsky jazyk v písomnej aj ústnej forme, prípadne ovládajúci dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni. Ani jedna ŠZŠ nezamestnávala asistentov učiteľa pre žiakov z MRK. Vzhľadom na počet žiakov z MRK (39 %) v hodnotených školách je potrebné, aby na školách zamestnávali asistentov učiteľa pre žiakov z MRK a zároveň aj pedagogických, odborných zamestnancov ovládajúcich rómsky jazyk v písomnej aj ústnej forme, prípadne ovládajúcich dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni (v hodnotených školách pôsobilo necelé 1 % takýchto pedagogických a odborných zamestnancov).

Prijímanie žiakov do ŠZŠ sa realizovalo vo väčšine subjektov v súlade s právnymi predpismi na základe diagnostikovaného MP po odborných vyšetreniach v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie, no zároveň sa vyskytli aj prípady, keď niektorým žiakom chýbali písomné vyjadrenia príslušných poradenských zariadení k vzdelávaniu v ŠZŠ, špeciálnopedagogické vyšetrenia realizovali až po ich prijatí do školy, psychologické vyšetrenia vykonali v zariadeniach mimo rezortu školstva. Rediagnostické vyšetrenia žiakov realizovali väčšinou po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky, ale aj po druhom i treťom roku školskej dochádzky alebo úplne absentovali na 1. stupni.

Súčasťou **dokumentácie** prijatých žiakov boli rozhodnutia riaditeľa školy o prijatí, vypracované Návrhy na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP v MŠ, ZŠ, SŠ a v špeciálnej škole, diagnostické správy zo psychologického a špeciálnopedagogického vyšetrenia, správy z odborných lekárskych vyšetrení. Dokumentácia niektorých žiakov nebola vždy kompletná.

Analýzu správ zo psychologických a špeciálnopedagogických vyšetrení vykonávali odborníčky z praxe. Zistili, že diagnostické správy boli vypracované s nedostatkami, líšili sa rozsahom (niektoré boli podrobné, iné stručné), kvalitou, v niektorých sa opakovali odporúčania a závery z predchádzajúcich správ. V iných záveroch chýbali odporúčania na poskytovanie ďalšej odbornej starostlivosti, zistenia špecifické pre daného žiaka s dosahom na jeho výkon v škole, informácie o silných a slabých stránkach žiaka s odporúčaním na ich rozvíjanie, použité diagnostické testy psychologického vyšetrenia a diagnostické metódy. Odborníčky z praxe na základe analýzy správ upozornili aj na nevhodné použitie Wechslerovej inteligenčnej škály (WISC III) z dôvodu slabej znalosti slovenského jazyka u niektorých žiakov. Vzhľadom na uvedené skutočnosti odborníčky z praxe navrhli **22** žiakom **rediagnostické vyšetrenie**.

Obsah vzdelávania v ŠkVP zadefinovali vo väčšine škôl v súlade s požiadavkami školského zákona, s cieľmi VaV, ktoré zodpovedali zameraniu škôl. Obsahovali osobitosti, podmienky VaV žiakov s MP, avšak väčšina škôl nevenovala pozornosť rozpracovaniu špecifík a **podmienok vzdelávania** žiakov z MRK aj napriek tomu, že ich v škole vzdelávali. Učebné plány väčšiny kontrolovaných škôl vychádzali z RUP uvedených vo VP. Školy mali k UP vypracované poznámky, ktoré obsahovali podrobnosti organizácie vyučovania vzhľadom na osobitosti žiakov. Avšak svojvoľná úprava UP založená na redukcii počtu predmetov u skupiny žiakov (bez návrhu príslušných odborníkov) nevytvárala podmienky pre získanie vzdelania v súlade s potrebami a možnosťami žiakov. Zároveň neodôvodnené zaradenie žiaka do prvého ročníka, ktorý už absolvoval a ukončil ho s hodnotením prospel je ukážkou zlyhania systému, pretože každý žiak, ktorý úspešne ukončil ročník, má automaticky postúpiť do vyššieho ročníka. Nekompetentné rozhodnutia riaditeľov škôl môžu významne ovplyvniť kvalitu vzdelávania žiakov a príležitosť šancí v ich ďalšom vzdelávaní.

Žiaci, ktorí sa nevzdelávali podľa VP, mali vypracované IVP, ktoré zväčša rešpektovali ich ŠVVP. Podľa IVP školy vzdelávali 20 % žiakov, avšak vyskytli sa školy, ktoré nerešpektovali ŠVVP žiakov a odporúčania poradenských zariadení.

Všetci riaditelia hodnotených ŠZŠ a ich zástupcovia spĺňali zákonom stanovené **kvalifikačné požiadavky** na výkon riadiacej funkcie, prípadne boli prihlásení alebo práve sa zúčastňovali funkčného vzdelávania. Pedagogickí a odborní zamestnanci spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na vyučovanie v ŠZŠ, okrem 19 PZ, ktorí si dopĺňali špeciálnopedagogickú spôsobilosť v zákonom stanovenej lehote. Z plánov kontinuálnych vzdelávaní pre daný školský rok 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.

Riaditelia hodnotených subjektov vydali **školský poriadok**, ktorého štruktúra zodpovedala požiadavkám školského zákona, okrem troch škôl (14 %), 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. Riaditelia škôl školský poriadok prerokovali v pedagogickej rade školy a s orgánmi školskej samosprávy, zverejnené boli v triedach, v zborovni školy, na chodbe, vo vstupe do budovy aj na webových sídlach škôl.

Niektoré hodnotené školy mali vytvorené **priestorové podmienky**, vhodné na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Elokované pracoviská malo zriadených 12 škôl v zmysle zákona. Vstupné priestory kontrolovaných subjektov mali vyzdobené prácami žiakov a nástenkami s informáciami pre zákonných zástupcov a žiakov. Pre VaV slúžili okrem tried aj špeciálne učebne na vyučovanie jednotlivých zložiek pracovného vyučovania (školská kuchynka, školské

dielne), školské knižnice, počítačové učebne s pripojením na internet. Klasické triedy zariadili vhodným školským nábytkom, niektoré aj výškovo nastaviteľným školským nábytkom, účelne rozmiestneným policovým systémom, učebnými pomôckami (časť z nich mala aj interaktívne tabule a dataprojektor). Triedy prispôsobili špecifickým potrebám žiakov s účelne rozmiestneným nábytkom a s oddychovou zónou. Väčšina škôl mala vybudovanú bezbariérovú úpravu na prízemí a pri vstupe do budovy školy nájazdovými rampami. V niektorých subjektoch na presun telesne postihnutých žiakov na poschodie slúžila šikmá schodisková plošina alebo schodolez, v dvoch školách bol výťah a ojedinele vybudovali sociálne zariadenia pre telesne postihnutých žiakov. Avšak pre optimálny rozvoj a vzdelávanie žiakov s telesným postihnutím nestačí len *čiastočná bezbariérovosť* (bezbariérový prístup do budovy školy), ale je potrebné komplexné riešenie na vybudovanie bezpečného, zmysluplného priestoru v budove, aby žiaci neboli pri premiestňovaní odkázaní na pomoc druhých. Ostatní žiaci mali zabezpečené rovnaké možnosti na využívanie interiérových a exteriérových priestorov školy, k priestorovému odčleňovaniu žiakov z MRK nedochádzalo. V exteriéri škôl vytvorili školské pozemky a ihriská, školské dvory využívali ako oddychové zóny.

Telocvične nemali k dispozícii žiaci 9 ŠZŠ (41 %). Na vyučovanie TSV využívali v závislosti od podmienok školy triedy, vonkajší areál školy, školské ihrisko, prípadne si prenajímali telocvične a športoviská mesta.

Školskú jedáleň nemali zriadenú v 3 kontrolovaných subjektoch (14 %), žiaci mali stravu zabezpečenú v susedných ZŠ, v 7 školách (32 %) bola strava zabezpečená vo výdajnej školskej jedálni a žiakom 3 škôl (14 %) bola poskytovaná *suchá strava*. Významný sa javil aj *nedostatok učebníc*, učebných textov a pracovných zošitov pre niektoré ročníky a varianty vzdelávania v 32 % škôl. Pedagogickí zamestnanci pre uvedených žiakov učebné texty a pomôcky získavali z rôznych zdrojov alebo si ich zhotovovali svojpomocne. Dôvodom uvedeného stavu bolo nedodávanie požadovaného počtu učebníc objednávaného prostredníctvom edičného portálu MŠVVaŠ SR. Nedostatok pracovných listov školy pre ostatných žiakov obvykle zabezpečovali kopírovaním alebo svojpomocne vyrobenými učebnými textami. Nedostatok povinného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia je *nelichotivým obrazom* pre vytváranie *rovného prístupu* vo vzdelávaní žiakov v ŠZŠ. Školy, ktoré nemajú telocvične, nemôžu naplniť ciele vyučovacieho predmetu TSV, žiaci mali vytvorenú bariéru na dosiahnutie optimálneho telesného a pohybového rozvoja. Zo zdravotného hľadiska je významná funkcia TSV, pretože rozvíjanie pohybových aktivít súvisí s rozvojom poznávacej činnosti a celkovým fyzickým stavom. Zároveň *absencia školských jedální* neprispieva k plnohodnotnému zdravému vývinu žiakov. Podávanie suchej stravy prichádza do úvahy len vo výnimočných prípadoch (krátkodobo), pričom jej výdaj musí zodpovedať hygienickým a priestorovým podmienkam. Zdravá výživa svojím zložením musí vyhovovať energetickej a nutričnej hodnote. *Z dlhodobého hľadiska nemôže byť podávaná suchá strava, pretože môže ísť o vedomé ohrozenie zdravia žiakov*.

Záujmové útvary zriadili v 90 % hodnotených škôl. Do ich činnosti zapojili 1 324 žiakov, z nich 563 žiakov (42 %) z MRK. Činnosť v záujmových útvaroch bola pre žiakov z MRK atraktívnejšia a pestrejšia. V menšej miere navštevovali žiaci ŠKD, len necelá štvrtina z nich prejavila o jeho činnosť záujem. ŠKD zriadili v 77 % škôl, ktoré navštevovalo 454 žiakov, z nich 128 žiakov (28 %) z MRK. Pre žiakov v hmotnej núdzi 88 % riaditeľov škôl pristúpilo k zníženiu alebo odpusteniu príspevku na čiastočnú úhradu nákladov za starostlivosť. V jednej ŠZŠ pre nezáujem zákonných zástupcov žiakov vyradili ŠKD zo siete škôl a školských zariadení, jeho činnosť kompenzovali ponukou záujmových útvarov. V troch školách nebol zriadený ŠKD, pričom v dvoch z nich bol počet žiakov z MRK nad 100 žiakov. Voľnočasové aktivity všetkým žiakom z MRK kompenzovali ponukou záujmových útvarov. Spojená škola nemala zriadený ŠKD ani záujmové útvary, žiaci navštevovali záujmové krúžky v centre voľného času. Nízky záujem žiakov z MRK o činnosť v ŠKD je potrebné zmeniť vhodnou motiváciou rodičov s vysvetlením významu trávenia voľného času po vyučovaní v ŠKD, čo je dôležité aj z hľadiska osobného rozvoja žiakov. Pokiaľ je domáce prostredie prekážkou želaného osobnostného vývoja dieťaťa a neposkytuje možnosti na prípravu

do školy, často dochádza k strate motivácie dieťaťa vzdelávať sa a v konečnom dôsledku sa zaraďuje do kategórie žiakov, ktorí nezískavajú ani nižšie stredné vzdelanie. Zároveň je potrebné konštatovať, že tradičný spôsob organizovania času a *ponuka činností* v ŠKD sú často *málo príťažlivé*, a preto je pochopiteľné, že záujem o využitie voľného času v týchto zariadeniach v rámci skupiny detí z MRK nie je vysoký.

Príležitosť zapojiť sa do prezentácie školy na rôznych kultúrnych a športových podujatiach mali všetci žiaci, čím si posilňovali svoje sebavedomie a pozitívne charakterové vlastnosti, čo umožnilo budovanie vzájomných kontaktov medzi žiakmi z rôznych sociálnych skupín. V informačnom dotazníku všetci riaditelia škôl uviedli, že aktívne zapájali zákonných zástupcov žiakov do spoločných aktivít (kultúrne, spoločenské, športové podujatia, besedy na rôzne témy, tvorivé dielne, výlety, exkurzie). Participovali pri organizovaní výletov, súťaží, dní otvorených dverí, vianočných besiedkach, vianočnom pečení, tvorivých dielňach. Avšak záujem o výchovno-vzdelávacie výsledky svojich detí nemali zákonní zástupcovia žiakov z MRK, čo uviedlo viac ako 50 % riaditeľov škôl.

Výchovné poradenstvo pre žiakov a zákonných zástupcov poskytli vo všetkých hodnotených školách. Výchovní poradcovia zabezpečovali výchovné poradenstvo v oblasti VaV formou informačných, koordinačných, konzultačných, metodických a iných súvisiacich činností. Zároveň poskytovali poradenstvo pri profesijnej orientácii žiakov, zabezpečovali proces ukončovania vzdelávania v ŠZŠ a pokračovanie vzdelávania v odbornom učilišti alebo praktickej škole. Riešili problémy žiakov so správaním, školskou dochádzkou a nedostatočnou prípravou na vyučovanie. Zákonných zástupcov žiakov predvolávali na individuálne pohovory najmä z dôvodu problémového správania a záškoláctva. Vážne problémy riešili v spolupráci s odbornými zamestnancami zariadení výchovného poradenstva a prevencie, s Policajným zborom, s úradom práce, sociálnych vecí a rodiny – sociálnou kuratelou a odborom právnej pomoci deťom. Riaditelia 86 % škôl uviedli, že poskytujú a zabezpečujú žiakom odborné služby, poradenské zariadenie je súčasťou ich školy. Ostatné školy zabezpečujú žiakom odborné služby prostredníctvom iných poradenských zariadení.

Osobitého zreteľa je hodný prípad, keď v školskom roku 2017/2018 v jednej ŠZŠ prijali 9 žiakov vo veku od 10 – 16 rokov, ktorí boli klientmi zariadenia *Domova sociálnych služieb IDEA* Prakovce. Riaditeľka školy nedisponovala konkrétnymi informáciami o tom, či títo žiaci boli zapísaní na plnenie povinnej školskej dochádzky v termíne ustanovenom školským zákonom. Nemala ani informácie, prečo zástupca tohto zariadenia nezabezpečil riadne plnenie povinnej školskej dochádzky školopovinnými klientmi. Napr. klientka narodená 11. 12. 2002 a umiestnená na výkon ústavnej starostlivosti do uvedeného zariadenia rozhodnutím súdu zo dňa 4. 9. 2008 bola do ŠZŠ prijatá až od 1. 9. 2017. K zmene v prístupe Domova sociálnych služieb IDEA pri zabezpečovaní riadneho plnenia povinnej školskej dochádzky ich klientmi a riešeniu tohto problému v spolupráci s vedením ŠZŠ došlo v auguste 2017, keď sa vedenie uvedeného zariadenia malo od riaditeľky školy dozvedieť, že ich niektorí klienti mali už dávno začať s plnením povinnej školskej dochádzky. V súvislosti s týmto zistením *ŠŠI podala zriaďovateľovi uvedeného zariadenia (Košický samosprávny kraj) podnet na vykonanie kontroly*. Na základe kontroly vykonanej dňa 5. 2. 2019 zamestnancami Odboru sociálnych vecí Úradu Košického samosprávneho kraja bolo zistené, že plnenie povinnej školskej dochádzky pre prijímateľov sociálnej služby uvedeného zariadenia nebolo zabezpečené. Napriek tomu, že v SR nemožno nikoho oslobodiť od plnenia povinnej školskej dochádzky a zákonný zástupca dieťaťa je povinný prihlásiť dieťa na plnenie povinnej školskej dochádzky, ide o flagrantné porušenie tohto princípu a neodôvodnené inštitucionálne zlyhanie, z ktorého je zrejmé, že neexistujú funkčné mechanizmy sledujúce plnenie povinnej školskej dochádzky v prípade detí v ústavnej starostlivosti.

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

Cieľom tematickej inšpekcie bolo zistiť stav poskytovania odbornej činnosti v **8** školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v 5 krajoch SR (Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky, Banskobystrický a Košický), z nich v **3** CŠPP a v **5** CPPPaP. Štátnych zariadení bolo **7** (2 CŠPP a 5 CPPPaP) a **1** súkromné CŠPP. Centrá špeciálno-psychologického poradenstva boli v dvoch prípadoch súčasťou školy, elokované pracovisko zriadilo jedno súkromné centrum, ktoré sídlilo v prenajatých priestoroch. Žiadne z hodnotených školských zariadení nepôsobilo ako zdrojové centrum a nebolo poverené metodickým usmerňovaním poradenských zariadení. Komunikačný jazyk bol slovenský a v jednom CPPPaP komunikovali slovensky i maďarsky. V hodnotených školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie v aktuálnom školskom roku evidovali **10 932** klientov (4 722 v CŠPP a 6 210 v CPPPaP) vo veku od 3 rokov až po ukončenie prípravy na povolanie. Najväčší počet klientov tvorili žiaci ZŠ.

Tabuľka 24 *Počet evidovaných klientov podľa druhu ZZ v CŠPP*

Zdravotné znevýhodnenie	Počet klientov
Mentálne postihnutie	3 178
Narušená komunikačná schopnosť	773
Viacnásobné postihnutie	465
Vývinové poruchy učenia	99
Autizmus a iné pervazívne poruchy	58
Telesné postihnutie	43
Poruchy aktivity a pozornosti	39
Poruchy správania	28
Chorí alebo zdravotne oslabení	27
Zrakové postihnutie	7
Sluchové postihnutie	5
Spolu	**4 722**

Frekvencia návštev vychádzala z potrieb jednotlivých klientov a možností zariadení, v priemere 1-krát za týždeň, 1- až 3-krát mesačne, resp. v prípade nevyhnutných potrieb častejšie.

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

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

Odborní zamestnanci školských zariadení spolupracovali okrem výchovných poradcov, pedagogických a odborných zamestnancov zo škôl aj s inými odborníkmi z oblasti neurológie, psychiatrie, pediatrie, klinickej psychológie, logopédie, s oftalmológmi i zamestnancami polície, prokuratúry a zamestnancami Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny.

Počet **odborných zamestnancov** v hodnotených zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie predstavoval **56**.

Zo všetkých odborníkov hodnotených zariadení výchovného poradenstva a prevencie interne na celý úväzok zamestnávali **46** odborných zamestnancov (9 CŠPP a 37 CPPPaP), interne na čiastočný úväzok 6 zamestnancov a externe na čiastočný úväzok 2 odborných zamestnancov, pričom v CPPPaP boli zamestnaní interne na čiastočný úväzok 2 odborní zamestnanci.

Tabuľka 25 *Počet odborných zamestnancov v kontrolovaných zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie*

Počet odborných zamestnancov	CŠPP	CPPPaP
Psychológ	2	21
Špeciálny pedagóg	10	10
Terénny špeciálny pedagóg	0	0
Logopéd	2	0
Sociálny pracovník	3	4
Sociálny pedagóg	0	4
Spolu	**17**	**39**

Počet odborných zamestnancov nepostačoval vzhľadom na narastajúci počet a potreby klientov, najmä v oblasti poskytovania špeciálnopedagogickej odbornej starostlivosti. Riaditeľka jedného centra upriamila pozornosť na dlhodobo neriešený *problém pri diagnostikovaní* detí a žiakov, ktorých komunikačný jazyk je maďarský a na nepostačujúce personálne obsadenie psychológov a špeciálnych pedagógov ovládajúcich maďarský jazyk. Riaditelia školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie poukazovali aj na *nízky počet odborných zamestnancov* (špeciálnych pedagógov, logopédov, sociálnych pedagógov a administratívnych pracovníkov).

Riaditelia a ich zástupcovia spĺňali zákonom stanovené **kvalifikačné požiadavky** na výkon riadiacej funkcie. Odborní zamestnanci spĺňali zákonom stanovené kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre špeciálnopedagogickú a psychologickú činnosť, okrem jednej špeciálnej pedagogičky, ktorá nespĺňala osobitnú kvalifikačnú požiadavku najmenej 5 rokov praxe v oblasti špeciálnopedagogického poradenstva alebo VaV detí a žiakov so ŠVVP. Ostatní odborní zamestnanci si svoju odbornosť naďalej zvyšovali prostredníctvom celoživotného kontinuálneho vzdelávania, účasťou na odborných seminároch, konferenciách, školeniach a kurzoch, ktoré súviseli s narastajúcimi špecifickými potrebami klientov.

Priestorové a materiálno-technické podmienky kontrolovaných školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie boli na primeranej úrovni, avšak stále nie je vo všetkých zariadeniach vybudovaný bezbariérový vstup do budovy, ktorý by umožňoval samostatný pohyb imobilným klientom, prípadne ich imobilným zákonným zástupcom. Vybavenie základnými batériami diagnostických testov bolo vo všetkých zariadeniach primerané, odvíjalo sa to od finančných prostriedkov.

Hodnotená **odborná činnosť** súvisela predovšetkým s výberom a správnosťou aplikácie psychodiagnostických metód v kontexte so stanovením mentálnej úrovne žiakov vzdelávajúcich sa v ŠZŠ.

Analýzu správ zo psychologických a špeciálnopedagogických vyšetrení vykonávali odborníčky z praxe, ktoré verifikovali správnosť stanovených diagnóz a zaradenie žiakov podľa adekvátnej formy vzdelávania. Na základe zistení konštatovali viaceré **nedostatky** spojené s postupom psychologických vyšetrení, s výberom **psychodiagnostických metód** a s textovým obsahom správ z odborných vyšetrení. V CŠPP analyzovali správy z diagnostických vyšetrení **27** klientom vzdelávajúcich sa v ŠZŠ. V jednom CŠPP odborníčka z praxe zhodnotila, že **4** žiakom je potrebné vykonať plánované rediagnostické psychologické vyšetrenie a **1** žiačke rediagnostické psychologické vyšetrenie z dôvodu overenia diagnózy. Uvedené vyšetrenia neboli realizované z dôvodu nespolupráce so zákonnými zástupcami žiakov. V *súkromnom* CŠPP kontrolou osobných spisov u 4 žiakov zistili odborníčky z praxe nezrovnalosti, ktoré spochybňovali ich zaradenie do ŠZŠ a nariadili im rediagnostické psychologické vyšetrenie. V ďalšom CŠPP analyzovali správy z diagnostických vyšetrení **18** klientom a podľa vyjadrení odborníčok z praxe správy *nemali požadovanú výpovednú hodnotu* – neuvádzali zistenia špecifické pre daného žiaka s dosahom na jeho výkon v škole, silné a slabé stránky žiaka s odporúčaním na ich rozvíjanie. *Správy zo psychologických vyšetrení neboli štruktúrované v súlade s odporúčaním Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie.* Kontrolou predložených spisov a analýzou testových materiálov

v komparácii so správami z diagnostických vyšetrení bolo zistené, že v spisovej dokumentácii sa diagnostické hárky z psychologického vyšetrenia vôbec nenachádzali alebo v nej boli iba niektoré, čo neumožnilo spätne verifikovať správnosť použitých diagnostických nástrojov pri stanovení diagnózy klientov.

Odborná činnosť poskytovaná v **5** CPPPaP bola overená posúdením výberu dokumentácie **33** klientov. Odborníčka z praxe analýzou použitých testových materiálov v inom CPPPaP preukázala, že použité diagnostické metódy neboli vhodne zvolené, pretože nereflektovali na nízky vek detí a vplyv prostredia. Výsledky testov z tohto dôvodu nemožno považovať za relevantné, a preto je potrebné uskutočniť **2** žiakom *rediagnostické vyšetrenie*. Iba v jednom CPPPaP odborníčka z praxe po preštudovaní 4 spisových dokumentov konštatovala správne použitie metodologicky relevantných psychodiagnostických metód a správne zaradenie klientov podľa ich mentálnych predpokladov. V ostatných poradenských zariadeniach je potrebné venovať zvýšenú pozornosť kvalite diagnostických správ a zlepšiť systém evidencie odborných činností v dokumentácii jednotlivých klientov. Zároveň je potrebné riešiť *nedostatok odborných zamestnancov ovládajúcich maďarský jazyk a rómsky jazyk*.

Prizvaní odborníci z praxe a školskí inšpektori spolu analyzovali dokumentáciu **60** klientov v 8 školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Iba v prípade 4 klientov vypracovali dokumentáciu odborne správne, avšak v *45 prípadoch boli zistené nedostatky*, ktoré viedli k spochybneniu záverov z vyšetrenia u 11 klientov, v dôsledku čoho prizvané odborníčky z praxe odporučili nezávislé vyšetrenie v inom poradenskom zariadení. Z celkovej analýzy dokumentácie vyplýva, že len necelých 7 % bolo vypracovaných bez nedostatkov.

Za mimoriadne dôležité zistenia je potrebné považovať tie, ktoré poukazujú na nedostatky v samotnej podstate odbornej činnosti, spočívajúce v ***nesprávnom postupe pri psychologických vyšetreniach*** *a vo* ***výbere nevhodných psychodiagnostických metód***.

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

Následné inšpekcie sa realizovali v **23** špeciálnych školách a školských zariadeniach, z nich **20** v ŠZŠ, **1** v liečebno-výchovnom sanatóriu a **2** v reedukačných centrách. Z uvedeného počtu subjektov bolo 20 štátnych, 1 cirkevné a 2 súkromné. Vyučovací jazyk slovenský malo 20 subjektov a 1 škola slovenský a maďarský. Z celkového počtu vykonaných následných inšpekcií 1 bola vykonaná po komplexnej inšpekcii, 19 po tematickej, 1 po informatívnej a 2 po následnej inšpekcii.

Štátna školská inšpekcia podľa závažnosti zistených nedostatkov uplatnila voči hodnoteným subjektom celkom **154** opatrení na ich odstránenie, z toho **68** odporúčaní. Riaditelia škôl prijali **77** opatrení a **2** sa nedali hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien v kontrolovanom subjekte. Štátna školská inšpekcia uložila 9 opatrení, z ktorých 8 splnili a jedno opatrenie sa nedalo hodnotiť.

Tabuľka 26 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**154**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	68		77		9	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	59	88,1 %	65	86,7 %	8	88,9 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	1		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		2		0	

Nedostatky sa vyskytovali:

» v *ŠkVP* (nevypracovanie ŠkVP v súlade so ŠVP – nezaradenie jednotlivých vyučovacích predmetov do vzdelávacích oblastí, nedodržanie poznámok k RUP, absencia UP v nereformných ročníkoch, nezapracovanie osobitostí a podmienok vzdelávania žiakov s MP pochádzajúcich z MRK na podmienky školy v ŠkVP, neaktualizovanie jednotlivých častí a nezverejnenie ŠkVP na verejne prístupnom mieste),

» v *riadení školy* (nevypracovanie stratégie na riešenie záškoláctva v školách s nepravidelnou školskou dochádzkou, prijímanie žiakov do ŠZŠ bez preukázateľného zdravotného postihnutia a bez písomnej žiadosti ich zákonného zástupcu, bez písomného vyjadrenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, bez špeciálnopedagogického vyšetrenia poradenským zariadením, nezabezpečenie rediagnostického psychologického vyšetrenia žiakov po absolvovaní prvého roku povinnej školskej dochádzky a kontrolných psychologických a špeciálnopedagogických vyšetreniach žiakov, pri zmene vzdelávacieho variantu v inom poradenskom zariadení, ako bola realizovaná prvotná diagnostika, nevypracovanie reálneho obsahu vzdelávania v IVP podľa psychických a fyzických možností a predpokladov žiakov s ťažkým a viacnásobným postihnutím, nevypracovanie IVP pre žiakov s ťažkým stupňom MP a pre žiakov s viacnásobným postihnutím, nezapájanie zákonných zástupcov do spoločenských, kultúrnych a vzdelávacích podujatí školy),

» v *zabezpečení podmienok VaV žiakov* (nevytvorenie optimálnych podmienok na vyučovanie predmetu pracovné vyučovanie – nezriadenie školskej dielne, cvičnej kuchynky, nedostatočné využívanie názorných učebných pomôcok na vyučovaní, neustanovenie koordinátora prevencie sociálno-patologických javov a nerealizovanie aktivít na prevenciu šikanovania, nedodržanie počtu žiakov v ŠKD.

Akceptovanie 88,1 % uložených odporúčaní prispelo k skvalitneniu oblasti riadenia školy a zlepšeniu podmienok VaV. **Neakceptovanie** 12 % uložených odporúčaní malo vplyv na obsah spracovania IVP a ich následné uplatňovanie v praxi, ako aj na kompletnosť vedenia pedagogickej dokumentácie a dokumentácie žiakov v ŠZŠ.

Splnenie 86,7 % prijatých opatrení a opatrení uložených ŠŠI prispelo k dodržiavaniu právnych predpisov pri prijímaní žiakov do ŠZŠ a k zabezpečeniu podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu. **Nesplnenie** 13 % prijatých opatrení malo vplyv na kvalitu ŠkVP v oblasti spracovania UP, UO pre žiakov s MP, čo sa negatívne prejavilo v edukačnom procese.

5.4 Kontrola plnenia opatrení v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie

Vykonaných bolo **9** následných inšpekcií po tematických inšpekciách (**6** v CŠPP a **3** v CPPPaP). Z uvedeného počtu subjektov bolo 6 štátnych a 3 súkromné.

Z **30** odporúčaní bolo 96,6 % akceptovaných a jedno sa nedalo hodnotiť z dôvodu aktuálnych zmien vzniknutých v kontrolovanom subjekte. Zo **16** opatrení bolo 15 splnených, jedno sa nedalo hodnotiť z dôvodu neevidovania žiadosti o vykonanie vyšetrenia žiaka. Z **5** opatrení uložených ŠŠI boli 4 splnené a jedno sa nedalo hodnotiť, keďže žiaci po ukončení nultého ročníka neboli prijatí do ŠZŠ.

Tabuľka 27 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	51					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	30		16		5	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	28	96,5 %	15	100 %	4	100 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	1		1		1	

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

» vo *vzťahu k odbornej činnosti* (absentujúce záznamové hárky použitých diagnostických metód z testovania, chýbajúce prihlášky a rozhodnutia o prijatí dieťaťa do centra, nedostatočná výpovedná štruktúra diagnostických správ, neuvádzanie silných a slabých stránok dieťaťa v zmysle prediktorov jeho ďalšieho vzdelávania a oblastí vyžadujúcich cielenú stimuláciu, neuvádzanie použitých diagnostických metód v správach zo psychologického vyšetrenia, nezabezpečenie informovaného súhlasu zákonného zástupcu na psychologické vyšetrenie a zaradenie do odbornej starostlivosti, nevykonávanie rediagnostických psychologických vyšetrení žiakom zo SZP po ukončení prípravného a nultého ročníka, nerealizovanie vyšetrení žiakov psychodiagnostickými metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom psychologických vied a stavu praxe, absencia vnútorného poriadku v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie).

Riaditelia hodnotených subjektov **akceptovaním** odporúčaní a **splnením** prijatých opatrení skvalitnili a zefektívnili odbornú činnosť v školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Prínosom bolo zvýšenie objektivity hodnotenia intelektových schopností diagnostikovaných žiakov. Plánovanie rediagnostických vyšetrení žiakov nultých ročníkov na konci školského roka zabezpečilo zjednotenie kritérií psychologických diagnostík, umožnilo žiakom zvládnuť požiadavky príslušných školských programov a zabránilo nesprávnemu zaraďovaniu do prúdu špeciálneho vzdelávania.

6. Základné umelecké školy

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

Vykonaných bolo **25** tematických inšpekcií v 19 štátnych, 5 súkromných ZUŠ a 1 cirkevnej škole. V 1 ZUŠ riaditeľ nevytvoril podmienky na výkon školskej inšpekcie, zriaďovateľ následne požiadal o vyradenie školy zo siete škôl a školských zariadení. Vyučovací jazyk slovenský malo **24** ZUŠ a slovenský a maďarský jazyk **1** subjekt. Navštevovalo ich spolu **9 296** detí a žiakov. Z počtu **50** elokovaných pracovísk nebolo **11** zaradených do Siete škôl a školských zariadení v SR. V ZUŠ boli zriadené odbory individuálneho aj kolektívneho vyučovania – hudobný, výtvarný, tanečný, literárno-dramatický a odbor audiovizuálnej a multimediálnej tvorby (zriadený bez súhlasu MŠVVaŠ SR).

Základné priestorové podmienky a materiálno-technické a personálne zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu pre ZUŠ boli kontrolované na všetkých zriadených pracoviskách a vo všetkých zriadených umeleckých odboroch. Väčšina škôl mala hlavné pracoviská vo vlastných priestoroch, časť v prenajatých objektoch. Elokované pracoviská sa zväčša nachádzali v budovách MŠ, ZŠ, SŠ, z menšej časti v budovách miest a obcí. Výchovno-vzdelávací proces sa realizoval v **516** učebniach a v **656** triedach pre *teoretické* a *praktické* vyučovanie.

Vyučovanie zabezpečovali **459** interní a **52** externí PZ. V tanečnom odbore vyučovalo 45 PZ, z nich **66,7** % spĺňalo **kvalifikačné predpoklady** a osobitné kvalifikačné požiadavky, vo výtvarnom odbore 63 PZ, z nich **98,4** % spĺňalo kvalifikačné predpoklady, v literárno-dramatickom odbore bol edukačný proces zabezpečený 24 PZ, z nich **75** % spĺňalo kvalifikačné predpoklady a v hudobnom odbore pracovalo 377 PZ, z nich **95,2** % spĺňalo kvalifikačné predpoklady. Vyučovanie v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby zabezpečovali **2** interní PZ **nespĺňajúci** kvalifikačné predpoklady. Z dôvodu nedostatočného zabezpečenia personálnych podmienok PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady pre výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ v 2 subjektoch boli spájané ročníky do skupín v rozpore s RUP ŠVP. Väčšina vedúcich PZ spĺňala zákonom stanovené požiadavky na výkon riadiacej funkcie v zmysle platných právnych predpisov, nedostatky sa vyskytli v 12 % škôl (nespĺňanie zákonom stanovených požiadaviek na výkon riadiacej funkcie; neabsolvovanie funkčného alebo funkčného inovačného vzdelávania; nevykonanie 1. atestácie alebo neabsolvovanie študijného, resp. VP v študijnom odbore poskytujúcom požadovaný stupeň vzdelania pre ZUŠ riaditeľom školy).

Požiadavky základného *priestorového zabezpečenia pre teoretické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch stanovené normatívom v literárno-dramatickom odbore a odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby splnili všetky ZUŠ vrátane elokovaných pracovísk a 96 % pracovísk v hudobnom odbore.

Požiadavky základného *priestorového zabezpečenia pre praktické vyučovanie* v jednotlivých umeleckých odboroch stanovené normatívom v hudobnom, v literárno-dramatickom a v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby splnili všetky ZUŠ a ich elokované pracoviská. Požiadavky normatívu vo výtvarnom odbore splnilo 70 % a v tanečnom odbore 73 % pracovísk.

Materiálno-technické zabezpečenie pre teoretické vyučovanie v jednotlivých umeleckých odboroch, ktoré stanovoval normatív, splnilo v hudobnom odbore 76 % ZUŠ a ich elokované pracoviská, v literárno-dramatickom odbore 59 % a v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby, splnili všetky pracoviská.

Materiálno-technické zabezpečenie pre praktické vyučovanie v jednotlivých umeleckých odboroch, ktoré stanovoval normatív, splnilo v hudobnom odbore 65 % ZUŠ, v tanečnom odbore 32 %, v literárno-dramatickom odbore 55 %, vo výtvarnom odbore 11 % a odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby 100 % pracovísk.

V subjektoch poskytujúcich základné umelecké vzdelávanie spĺňalo **92** % kontrolovaných pracovísk požiadavky základného **priestorového zabezpečenia** (najlepšia situácia sa javila v literárno-dramatickom odbore, v odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby a hudobnom odbore) a **62** % pracovísk **materiálno-technického zabezpečenia** (najhorší stav bol zistený vo výtvarnom, v tanečnom, hudobnom a literárno-dramatickom odbore, vrátane elokovaných pracovísk).

Vzhľadom na zásadné nedostatky v plnení požiadaviek normatívu priestorového zabezpečenia výtvarného a tanečného odboru a materiálno-technické vybavenie odborov pre praktické vyučovanie výtvarného, tanečného, hudobného a literárno-dramatického odboru, vrátane elokovaných pracovísk, sa javí proces zaraďovania ZUŠ do siete ako formálny, resp. procesy zmien v sieti súvisiace so vznikom elokovaných pracovísk sa javia ako formálne, bez overovania údajov v predložených ŠkVP, súčasťou ktorých je aj charakteristika personálneho zabezpečenia, materiálno-technických a priestorových podmienok. ŠŠI **upozornila** zriaďovateľov **6** subjektov na porušenie právnych predpisov, ktorých odstránenie bolo v ich kompetencii, boli požiadaní o zosúladenie súčasného stavu so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi.

6.2 Kontrola plnenia opatrení

V ZUŠ bolo vykonaných **24** následných inšpekcií v **13** štátnych, v **10** súkromných a v **1** cirkevnej škole. Po tematických inšpekciách bolo realizovaných **19** inšpekcií a **5** bolo uskutočnených opätovne po následných inšpekciách. S vyučovacím jazykom slovenským bolo 23 subjektov a s jazykom slovenským a maďarským 1 ZUŠ.

Tabuľka 28 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**68**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	3		54		11	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	1	33,3 %	48	94,1 %	6	60 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	0		0		0	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	0		3		1	

Z celkového počtu prijatých a uložených opatrení sa **4** nedali hodnotiť z dôvodu organizačných zmien vo vyučovacom procese.

Nedostatky sa vyskytovali prevažne:

» v *ŠkVP* (nevypracovanie UP, nezaradenie všetkých povinných predmetov v UP v hudobnom odbore, nevypracovanie alebo neaktualizovanie poznámok k UP v zriadených odboroch, nevypracovanie UO najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov, neuvedenie spôsobu a podmienok ukončovania vzdelávania v zriadených odboroch, neprerokovanie ŠkVP v pedagogickej rade a rade školy),

» v *riadení školy* (spájanie predmetov a ročníkov do spoločných skupín, nedodržanie časovej dotácie hodín niektorých predmetov),

» v *zabezpečení podmienok VaV* (nevykonanie 1. atestácie a neabsolvovanie funkčného alebo funkčného inovačného vzdelávania vedúcimi PZ, nezabezpečenie odbornosti vyučovania vhodným prerozdelením úväzkov, neplnenie kvalifikačných predpokladov a osobitných kvalifikačných požiadaviek na výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ, nesplnenie normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v odboroch hudobnom, tanečnom, výtvarnom, literárno-dramatickom a odbore audiovizuálnej a multimediálnej tvorby na hlavných i elokovaných pracoviskách).

Zriaďovatelia **3** subjektov boli ŠŠI **upozornení** na porušovanie všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov, ktorých riešenie patrilo do ich pôsobnosti.

Akceptáciou 33,3 % uplatnených odporúčaní sa skvalitnila administratívna úroveň a funkčnosť pedagogickej dokumentácie. **Neakceptovaním** 66,7 % odporúčaní pretrvávali nedostatky v jej vedení.

Splnenie 88,5 % uložených opatrení ŠŠI a prijatých 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** 11,5 % opatrení naďalej pretrvávali nedostatky súvisiace s nedodržaním týždennej časovej dotácie v hudobnom odbore; spojením všetkých 4 ročníkov teoretického vyučovania hudobnej náuky v prvej časti I. stupňa základného štúdia v rozpore s RUP; s nezabezpečením vyučovacieho procesu pedagógmi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej a výkon odbornej činnosti a nezabezpečením odbornosti vyučovania, ako aj s neplnením normatívu materiálno-technického a priestorového zabezpečenia vrátane elokovaných pracovísk.

7. Spoločné úlohy

7.1 Úroveň dosiahnutých kompetencií v oblasti prírodovednej gramotnosti v základných školách a na gymnáziách

Organizácia OECD v programe pre medzinárodné hodnotenie študentov – PISA (*http://www.pisa.oecd.org*) definuje prírodovednú gramotnosť ako schopnosť používať vedecké poznatky, identifikovať otázky a vyvodzovať dôkazmi podložené závery pre pochopenie a tvorbu rozhodnutí o svete prírody a zmenách, ktoré v ňom nastali v dôsledku ľudskej aktivity. Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti žiakov vytvára nevyhnutné predpoklady k tomu, aby boli schopní a ochotní sa zapájať do logických diskusií súvisiacich s prírodou, vedou a technikou, aby dokázali vysvetľovať javy vedeckým spôsobom (primerane veku), rozpoznať a vysvetľovať širokú škálu prírodných a technických javov, analyzovať, a vyhodnocovať údaje, tvrdenia a argumenty v rôznych formách a vyvodzovať primerané vedecké závery.

Z charakteristiky predmetu fyzika v inovovanom ŠVP pre 2. stupeň ZŠ – nižšie sekundárne vzdelávanie a v inovovanom ŠVP pre GYM so štvorročným a päťročným VP vyplýva, že výučba predmetu FYZ sa spolu s predmetmi BIO a CHE podieľa na rozvíjaní prírodovednej gramotnosti žiaka tak, aby bol schopný využívať nadobudnuté vedomosti, bol schopný klásť otázky a na základe dôkazov vyvodzovať závery, ktoré vedú k porozumeniu obsahu výučby prírodných vied. Prostredníctvom tvorby vybraných prírodovedných pojmov by výučba predmetov mala prispievať k rozvíjaniu žiackych bádateľských spôsobilostí, najmä ku schopnosti pozorovať, merať, experimentovať, spracovať namerané údaje vo forme tabuliek a grafov. Súčasťou týchto spôsobilostí sú aj manuálne a technické zručnosti žiaka, schopnosť formulovať hypotézy, tvoriť závery a zovšeobecnenia, interpretovať údaje a opísať ich vzájomné vzťahy.

Proces vzdelávania predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* uprednostňuje také metódy a formy, ktoré sa podobajú prirodzenému postupu vedeckého poznávania, teda využívajú empirické postupy, pre ktoré je charakteristické riešenie problémov experimentálnou metódou s využitím informačno-komunikačných prostriedkov.

Z uvedených skutočností vyplýva, že podmienky a kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu uvedených predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* výrazne ovplyvňujú mieru rozvíjania prírodovednej gramotnosti žiakov.

Znalosť a pochopenie prírodovedných pojmov a postupov je nevyhnutná pre vlastné rozhodovanie jednotlivca, jeho účasti na občianskom a kultúrnom živote, ako aj pre ekonomickú produktivitu.

Štátna školská inšpekcia v tomto školskom roku zaradila do plánu inšpekčnej činnosti tematické inšpekcie, ktorých cieľom bolo zistiť úroveň dosiahnutých kompetencií žiakov *9. ročníka ZŠ* a žiakov *končiacich ročníkov GYM* v oblasti PG. Toto testovanie nadväzovalo na testovania, ktoré boli realizované v predchádzajúcich školských rokoch a boli zamerané na zistenie úrovne dosiahnutých kompetencií žiakov vo finančnej a v čitateľskej gramotnosti.

V priebehu tematickej inšpekcie boli okrem testov v každom z kontrolovaných subjektov administrované dotazníky (informačný dotazník pre riaditeľa školy, dotazník pre vedúceho PK predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a dotazník pre žiakov). Cieľom dotazníkov bolo zistiť personálne a materiálno-technické podmienky vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*, či a do akej miery postoje žiakov k predmetom FYZ, BIO a CHE ovplyvňujú ich výsledky, metódy a formy vyučovania, ktoré sú pri vyučovaní týchto predmetov uplatňované, ale aj spôsob implementácie prierezových tém súvisiacich s uvedenou problematikou (Environmentálna výchova a Ochrana života a zdravia). Dotazníky zadané žiakom školy boli zamerané na vzťah a vnímanie výučby predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*, aktivít realizovaných školou v oblasti PG a ich hodnotových postojov súvisiacich so životným prostredím.

7.1.1 Základné školy

Metódy

Prírodovedná gramotnosť a testované oblasti

Test PG bol vypracovaný v dvoch ekvivalentných formách (variant A a B), skladal sa z 12 úloh, ktoré pozostávali z úloh s viazanými i voľnými odpoveďami. Obsahoval ukážky súvislých a nesúvislých textov rôznej dĺžky doplnené tabuľkou, grafom, obrázkom. Úlohy s tvorbou krátkej odpovede boli koncipované tak, aby kontext formulácie pripúšťal iba správny výraz. Čas na vypracovanie testu bol 45 minút. Jednotlivé úlohy boli podľa obsahu testových úloh zadelené do piatich oblastí:

1. Človek a zdravie
2. Človek a pohyb
3. Energia okolo nás
4. Globálne problémy, klimatické zmeny
5. Človek a technológie

Obsah úloh vychádzal z očakávaní, ktoré sú vymedzené v ŠVP, predovšetkým v nadväznosti na ciele vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Test bol vypracovaný v spolupráci s NÚCEM. V rámci dimenzií kognitívnych procesov boli úlohy zamerané na porozumenie, aplikáciu a analýzu.

Organizácia testovania

Štátna školská inšpekcia testovanie PG uskutočnila v dňoch 6. a 7. 2. 2019 formou plánovanej tematickej inšpekcie. Inšpekčný výkon sa realizoval v **194** ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským, pričom v každej z nich sa testovania zúčastnili žiaci jednej triedy vybranej školským inšpektorom a v priebehu testovania bol prítomný školský inšpektor. Celkovo sa testovania zúčastnilo **2 797** žiakov, z ktorých bolo 1 424 chlapcov a 1 373 dievčat. Výber škôl bol stratifikovaný podľa zriaďovateľa, sídla a veľkosti. Vzhľadom na skutočnosť, že o konaní tematickej inšpekcie boli školy informované len dva až tri dni pred testovaním a v termíne testovania, ktorý bol v Pláne inšpekčnej činnosti na školský rok 2018/2019 schválený hlavnou školskou inšpektorkou už v auguste 2018, sa v niektorých subjektoch nevyučovalo (chrípkové prázdniny), výber škôl bol čiastočne upravený.

Tabuľka 29 *Počet zúčastnených škôl a testovaných žiakov podľa zriaďovateľa a sídla školy*

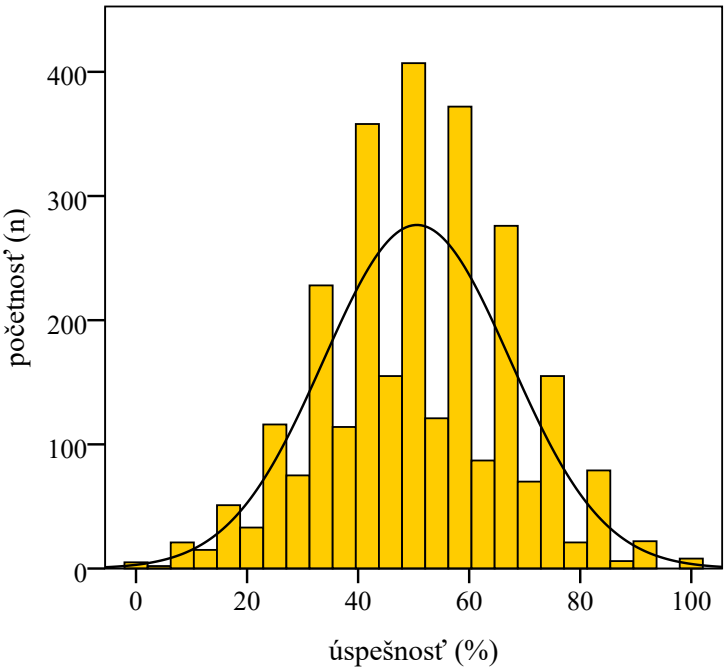
	SR	štátne	súkromné	cirkevné	mestské	vidiecke
Počet škôl	**194**	173	5	16	98	96
Počet žiakov	**2 797**	2534	49	214	1591	1206

Spracovanie výsledkov

Výsledky žiakov v oblasti PG boli vyhodnocované pomocou štatistického systému IBM SPSS Statistics.

Histogram úspešnosti znázorňuje, že test rozlišoval približne rovnako menej úspešných aj úspešných žiakov.

Graf 79 *Histogram úspešnosti*



Výsledky

Úspešnosť žiakov v prírodovednej gramotnosti a v jej sledovaných oblastiach

Jednotlivé úlohy boli hodnotené jedným bodom, teda maximálny počet získaných bodov bol 12. Ukazovateľom úspešnosti žiaka bol podiel jeho správnych odpovedí vo vzťahu ku všetkým úlohám.

Celoslovenská priemerná úspešnosť žiakov v teste dosiahla úroveň 50,6 %.

Nadpriemernú úspešnosť dosiahli žiaci v dvoch oblastiach: v oblasti **Človek a pohyb** dosiahli úspešnosť **79,4** % a v poradí druhú najvyššiu úspešnosť **56,6** % dosiahli v oblasti **Človek a zdravie**.

Podpriemernú úspešnosť dosiahli v dvoch oblastiach. Výrazne najnižšiu úspešnosť **35,5** % dosiahli žiaci v úlohách zaradených do oblasti **Energia okolo nás**. Druhú najnižšiu úspešnosť na úrovni **44,9** % dosiahli žiaci pri riešení úloh z oblasti **Globálne problémy, klimatické zmeny**.

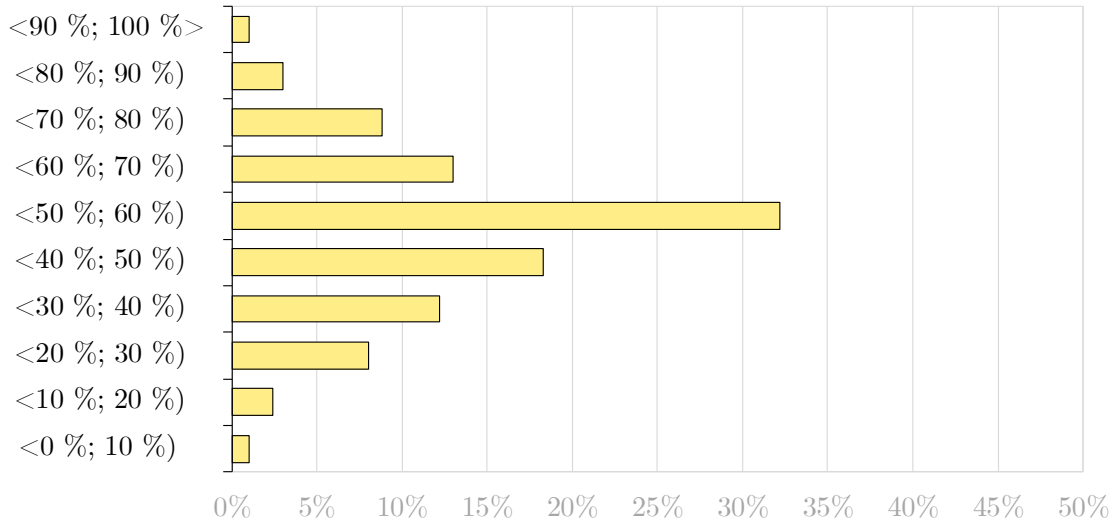
Tabuľka 30 *Priemerná úspešnosť žiakov v PG v jednotlivých oblastiach a celkovo za SR*

Sledované oblasti	úspešnosť
1. Človek a zdravie	56,6 %
2. Človek a pohyb	79,4 %
3. Energia okolo nás	35,5 %
4. Globálne problémy, klimatické zmeny	44,9 %
5. Človek a technológie	51,7 %
Celková priemerná úspešnosť	**50,6 %**

Najväčší podiel žiakov (32,2 %) dosiahol úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 50 % a menšiu ako 60 %, druhá najpočetnejšia skupina žiakov (18,3 %) dosiahla úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 40 % a menšiu ako 50 %. Iba 1,1 % žiakov dosiahlo úspešnosť najmenej 90 %, pričom najväčší podiel žiakov (2,6 %) s touto úspešnosťou bol v Košickom kraji.

Len 4,1 % testovaných žiakov dosiahlo úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 80 % a 12,9 % žiakov dosiahlo úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 70 %. Viac ako štvrtina testovaných žiakov (25,9 %) dosiahla úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 60 % a takmer štvrtina žiakov (23,6 %) dosiahla úspešnosť nižšiu ako 40 %. Úspešnosť nižšiu ako 20 % dosiahlo 3,4 % testovaných žiakov.

Graf 80 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

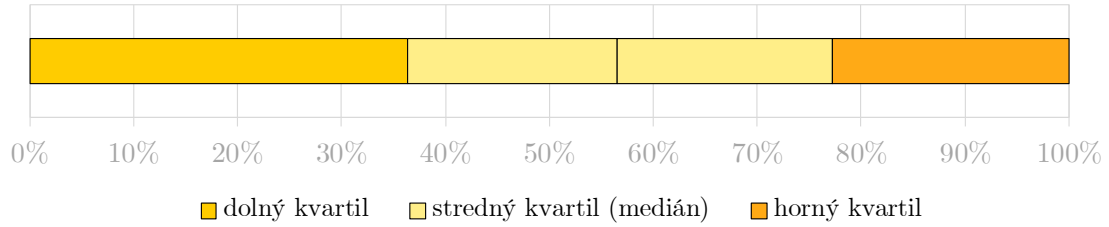


Tabuľka 31 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	1,1 %	1,1 %
<80 %; 90 %)	3,0 %	4,1 %
<70 %; 80 %)	8,8 %	12,9 %
<60 %; 70 %)	13,0 %	25,9 %
<50 %; 60 %)	32,2 %	58,1 %
<40 %; 50 %)	18,3 %	76,4 %
<30 %; 40 %)	12,2 %	88,6 %
<20 %; 30 %)	8,0 %	96,6 %
<10 %; 20 %)	2,4 %	99,0 %
<0 %; 10 %)	1,0 %	100,0 %

Hranica dolného kvartilu predstavovala úspešnosť na úrovni 41,7 % a hranicou horného kvartilu bola úspešnosť na úrovni 62,5 %. Až 36,4 % žiakov dosiahlo úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (maximálne 41,7 %), úspešnosť na úrovni horného kvartilu (viac ako 62,5 %) dosiahlo 22,8 % testovaných žiakov.

Graf 81 *Percentuálny podiel žiakov podľa jednotlivých kvartilov*



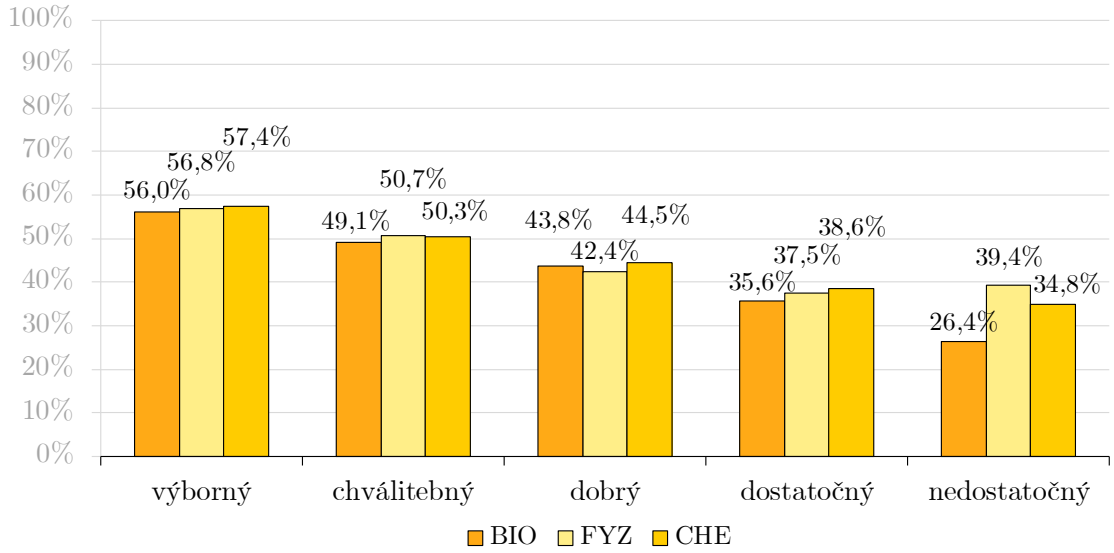
Štátna školská inšpekcia zisťovala polročnú klasifikáciu žiakov z predmetov BIO, FYZ a CHE a porovnala ju s výsledkami dosiahnutými v teste. Priemer známok z predmetu BIO bol 1,82, z predmetu FYZ 1,94 a z predmetu CHE 2,04.

Tabuľka 32 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov z jednotlivých predmetov a ich úspešnosti v teste*

Stupeň klasifikácie	BIO		FYZ		CHE	
	podiel žiakov	úspešnosť	podiel žiakov	úspešnosť	podiel žiakov	úspešnosť
výborný	47,1 %	56,0 %	40,2 %	56,8 %	38,6 %	57,4 %
chválitebný	29,8 %	49,1 %	32,9 %	50,7 %	30,8 %	50,3 %
dobrý	16,8 %	43,8 %	19,7 %	42,4 %	19,3 %	44,5 %
dostatočný	6,2 %	35,6 %	6,9 %	37,5 %	10,7 %	38,6 %
nedostatočný	0,1 %	26,4 %	0,3 %	39,4 %	0,6 %	34,8 %
neklasifikovaný	*0,0 %	31,2 %	**0,0 %	41,7 %		
Priemer	**1,82**	**50,6 %**	**1,94**	**50,6 %**	**2,04**	**50,6 %**

Poznámka: * 2 žiaci, ** 1 žiak

Graf 82 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov z jednotlivých predmetov a ich úspešnosti v teste*



Priemerná známka z polročnej klasifikácie žiakov, ktorí dosiahli úspešnosť vyššiu ako 62,5 % (horný kvartil), bola z predmetu BIO 1,42, z FYZ 1,49 a z CHE 1,55. Z 30 žiakov, ktorí dosiahli úspešnosť vyššiu ako 90 %, s výnimkou troch z nich, boli všetci z uvedených predmetov hodnotení stupňom klasifikácie výborný alebo chválitebný (traja žiaci boli v prvom polroku klasifikovaní stupňom prospechu dobrý z predmetu FYZ alebo CHE). Žiaci, ktorí dosiahli úspešnosť vyššiu ako 90 %, mali zhodný priemer známok zo všetkých troch predmetov (1,13).

Tabuľka 33 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov v hornom kvartile*

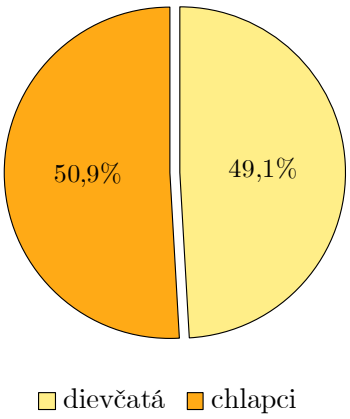
Stupeň klasifikácie	Úspešnosť nad 62,5 %			Úspešnosť nad 90 %		
	BIO	FYZ	CHE	BIO	FYZ	CHE
	počet žiakov			počet žiakov		
výborný	425	388	381	26	28	27
chválitebný	165	192	181	4	0	2
dobrý	40	48	57	0	2	1
dostatočný	7	9	18	0	0	0
nedostatočný	0	0	0	0	0	0
Priemerná známka	**1,42**	**1,49**	**1,55**	**1,13**	**1,13**	**1,13**

Stupňom prospechu *výborný zo všetkých 3 predmetov* bolo hodnotených spolu **747 žiakov** (26,7 % respondentov), ich priemerná úspešnosť bola na úrovni 59,4 %. Len 40 % týchto žiakov dosiahlo úspešnosť vyššiu ako 62,5 % (úroveň horného kvartilu). Objektivitu hodnotenia žiakov spochybňuje fakt, že až 17,3 % žiakov, ktorí boli zo všetkých 3 predmetov hodnotení stupňom prospechu výborný, dosiahlo v teste úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (t. j. menej než 41,7 %).

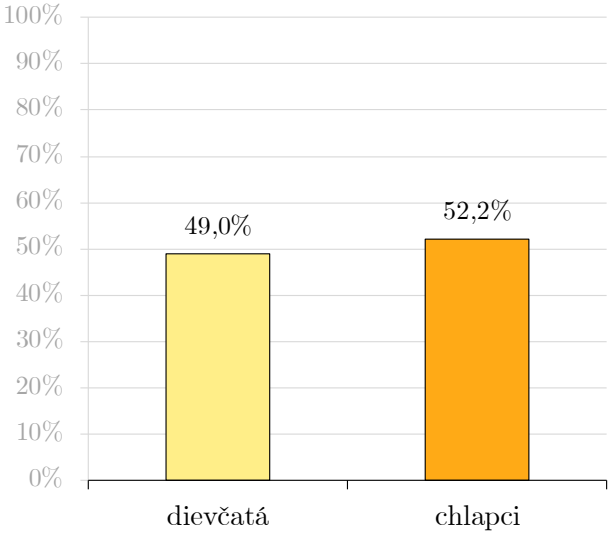
Analýza výsledkov žiakov podľa pohlavia

Testovania sa zúčastnilo 1 424 chlapcov (50,9 %) a 1 373 dievčat (49,1 %). Chlapci dosiahli v testovaní celkovo významne lepší výsledok ako dievčatá – dosiahli priemernú úspešnosť 52,2 % a úspešnosť dievčat bola na úrovni 49,0 %.

Graf 83 *Podiel testovaných chlapcov a dievčat*

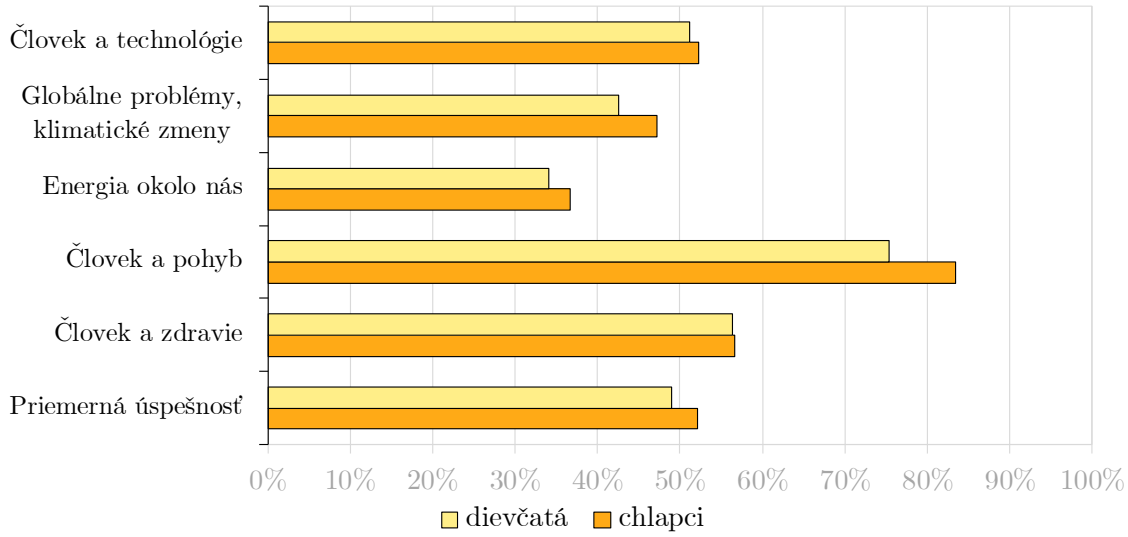


Graf 84 *Priemerná úspešnosť chlapcov a dievčat*



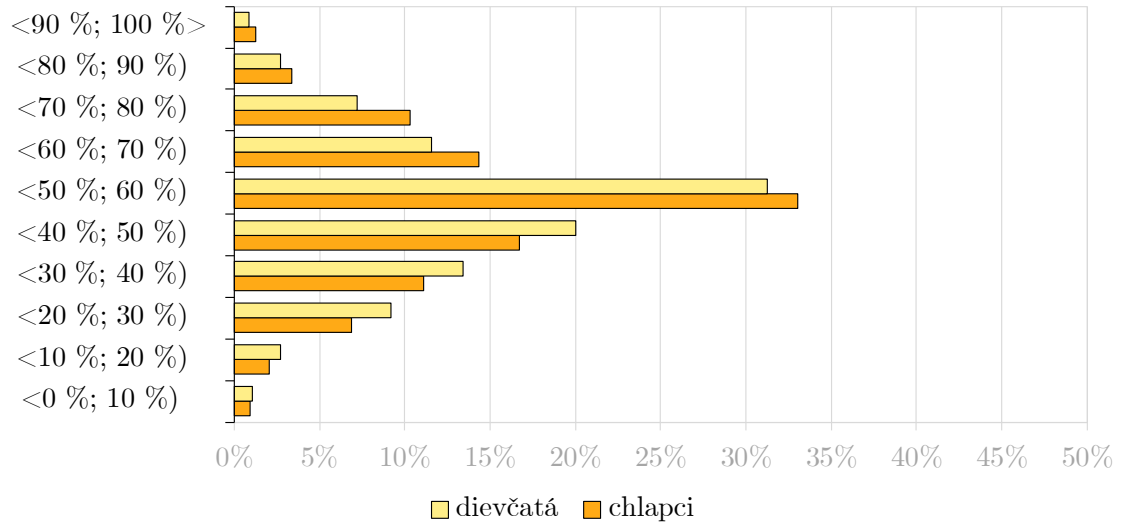
Z porovnaní výsledkov chlapcov a dievčat v jednotlivých témach vyplynulo, že chlapci dosiahli v každej zo sledovaných oblastí lepšiu úspešnosť než dievčatá. Len v dvoch oblastiach **Človek a zdravie** a **Človek a technológie** bola úspešnosť chlapcov a dievčat porovnateľná. V troch oblastiach bol rozdiel medzi ich výsledkami výrazný, pričom najväčší rozdiel v úspešnosti v prospech chlapcov bol v oblasti **Človek a pohyb** (rozdiel 8,1 %) a **Globálne problémy, klimatické zmeny** (rozdiel 4,6 %).

Graf 85 *Priemerná úspešnosť chlapcov a dievčat v teste z PG a v jej jednotlivých oblastiach*



Podielovo väčšie percento dievčat ako chlapcov dosiahlo výsledok v hladinách percentuálnej úrovne pod priemerom od 20 % do 50 %. Podiel chlapcov bol vyšší v hladinách percentuálnej úrovne úspešnosti nad 50 %, v hladinách percentuálnej úspešnosti nižšej ako 20 % bol väčší podiel dievčat.

Graf 86 *Percentuálny podiel chlapcov a dievčat v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

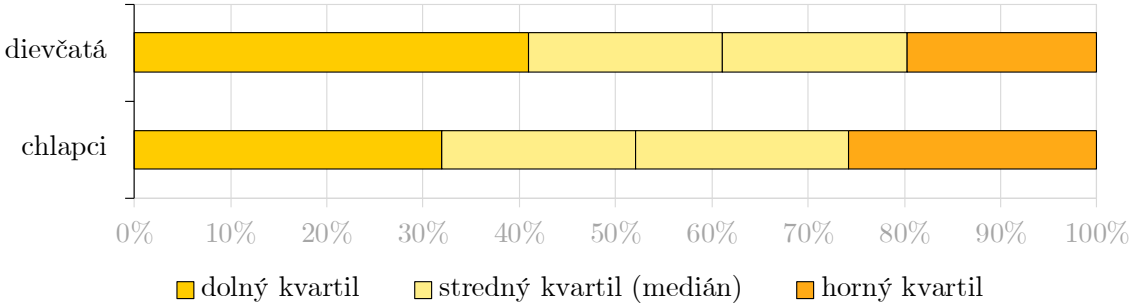


Tabuľka 34 *Percentuálny podiel chlapcov a dievčat v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Chlapci			Dievčatá		
	Počet	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Počet	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	18	1,3 %	1,3 %	12	0,9 %	0,9 %
<80 %; 90 %)	48	3,4 %	4,7 %	37	2,7 %	3,6 %
<70 %; 80 %)	147	10,3 %	15,0 %	99	7,2 %	10,8 %
<60 %; 70 %)	204	14,3 %	29,3 %	159	11,6 %	22,4 %
<50 %; 60 %)	471	33,1 %	62,4 %	429	31,2 %	53,6 %
<40 %; 50%)	238	16,7 %	79,1 %	275	20,0 %	73,6 %
<30 %; 40 %)	158	11,1 %	90,2 %	184	13,4 %	87,0 %
<20 %; 30 %)	98	6,9 %	97,1 %	126	9,2 %	96,2 %
<10 %; 20 %)	29	2,0 %	99,1 %	37	2,7 %	98,9 %
<0 %; 10 %)	13	0,9 %	100,0 %	15	1,1 %	100,0 %
Spolu	1 424	100 %	-	1 373	100 %	-

Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (menej ako 41,7 %) dosiahlo až 41 % dievčat a 32 % chlapcov. Úspešnosť na úrovni horného kvartilu (viac ako 62,5 %) dosiahlo 19,7 % dievčat a 25,8 % chlapcov.

Graf 87 *Porovnanie úspešnosti dievčat a chlapcov podľa jednotlivých kvartilov*



Priemer známok z predmetu BIO bol 1,82, z predmetu FYZ 1,94 a z predmetu CHE 2,04. Stupňom prospechu *výborný zo všetkých 3 predmetov* bolo hodnotených spolu **287 chlapcov** a **460 dievčat**. Porovnaním polročnej klasifikácie testovaných žiakov z predmetov BIO, FYZ a CHE s výsledkami dosiahnutými v teste sa zistilo, že chlapci „jednotkári" dosiahli v teste úspešnosť 60,8 % a úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo 43,5 % z nich. Priemerná úspešnosť dievčat „jednotkárok" bola na úrovni 58,6 % a úspešnosť vyššiu ako 62,5 % (horný kvartil) dosiahlo 37,8 % z nich. Z porovnania úspešnosti chlapcov a dievčat podľa dosiahnutej klasifikácie vyplýva, že chlapci s tým istým stupňom klasifikácie dosiahli vyššiu úspešnosť než dievčatá, pričom tieto rozdiely boli najvýraznejšie medzi chlapcami a dievčatami hodnotenými stupňami prospechu chválitebný a dobrý.

Tabuľka 35 *Prehľad o polročnej klasifikácii chlapcov a dievčat z jednotlivých predmetov a ich úspešnosti v teste*

Stupeň klasifikácie	BIO				FYZ				CHE			
	chlapci		dievčatá		chlapci		dievčatá		chlapci		dievčatá	
	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)
výborný	38,3	58,1	56,2	54,5	34,6	58,4	46,1	55,7	30,6	59,3	47,0	56,1
chválitebný	31,8	52,4	27,7	45,0	33,2	54,2	32,6	47,1	31,7	54,0	29,8	46,3
dobrý	21,4	47,0	11,9	37,8	23,0	44,6	16,1	39,1	23,1	47,3	15,4	40,2
dostatočný	8,3	37,4	4,0	31,7	8,7	40,6	5,0	31,7	13,8	41,0	7,4	34,0
nedostatočný	0,2	26,4	0		0,5	38,7	0,1	41,7	0,8	37,9	0,4	29,2
neklasifikovaný	0		0,2	31,2	0		0,1	41,7	0		0	
Priemer	**2,00**	**52,2**	**1,64**	**49,0**	**2,07**	**52,2**	**1,80**	**49,0**	**2,22**	**52,2**	**1,85**	**49,0**

Štátna školská inšpekcia analyzovala priemernú známku najúspešnejších žiakov (úspešnosť viac ako 62,5 %) podľa pohlavia. Priemerná známka tejto skupiny dievčat bola z BIO 1,21, z FYZ 1,31 a z CHE 1,32 a priemerná známka rovnakej skupiny chlapcov bola z BIO 1,57, z FYZ 1,63 a z CHE 1,72. Dievčatá dosiahli lepšie priemerné známky vo všetkých predmetoch. Úspešnosť minimálne 90 % dosiahlo 12 dievčat a 18 chlapcov. Chlapci aj dievčatá dosiahli takmer identické priemerné známky zo všetkých troch predmetov (medzi 1,08 až 1,17).

Tabuľka 36 *Klasifikácia žiakov s dosiahnutou úspešnosťou nad 62,5 % podľa pohlavia*

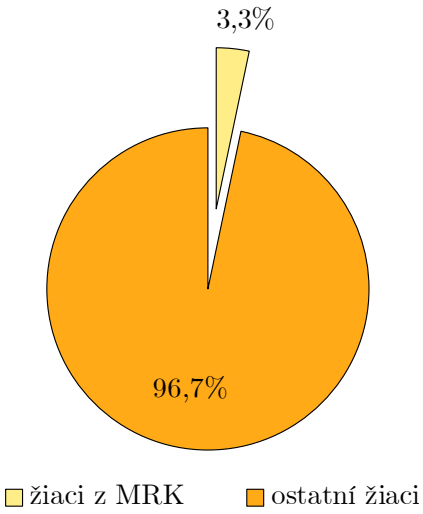
Priemerná úspešnosť	**Priemerná známka z predmetu**					
	BIO		**FYZ**		**CHE**	
	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá
vyššia než 62,5 %	1,57	1,21	1,63	1,31	1,72	1,32
minimálne 90 %	1,11	1,17	1,11	1,17	1,17	1,08

Úspešnosť žiakov z marginalizovaných rómskych komunít

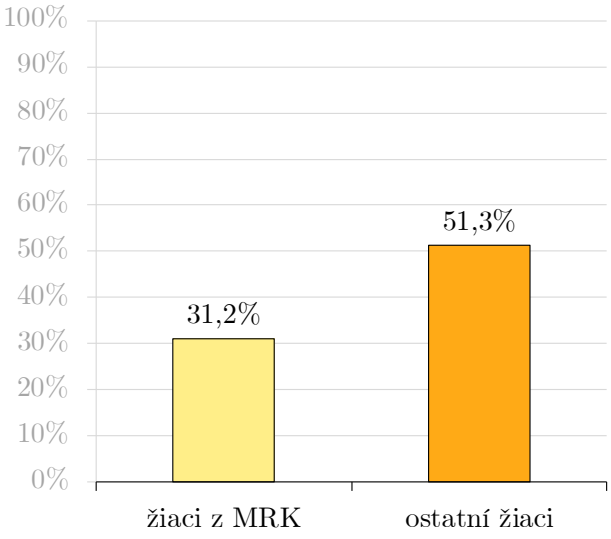
Testovania sa zúčastnilo 92 žiakov (3,3 %) z MRK, z ktorých bolo 40 dievčat a 52 chlapcov. Priemerná úspešnosť žiakov z MRK bola na úrovni 31,2 %, čo je štatisticky aj vecne významne horší výsledok ako výsledok ostatných žiakov (51,3 %).

Vo všetkých oblastiach PG dosiahli žiaci z MRK štatisticky aj vecne významne nižšiu úspešnosť. Najvyššiu úspešnosť dosiahli v oblasti **Človek a technológie** (35,9 %), kým ostatní žiaci dosiahli v tejto oblasti úspešnosť 52,3 %. Najnižšiu úspešnosť na úrovni 27,2 % dosiahli žiaci z MRK v oblasti **Globálne problémy, klimatické zmeny**, pričom ostatní žiaci v nej dosiahli úspešnosť 45,5 %. Najväčší rozdiel (47,3 %) v úspešnosti žiakov z MRK a ostatných žiakov bol v oblasti **Človek a pohyb**.

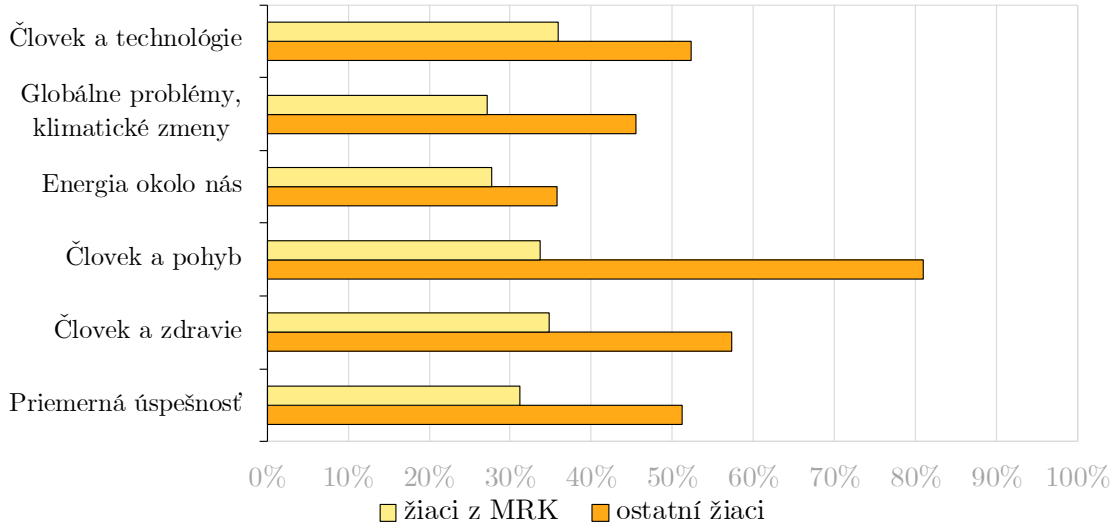
Graf 88 *Percentuálny podiel žiakov z MRK*



Graf 89 *Priemerná úspešnosť žiakov z MRK*



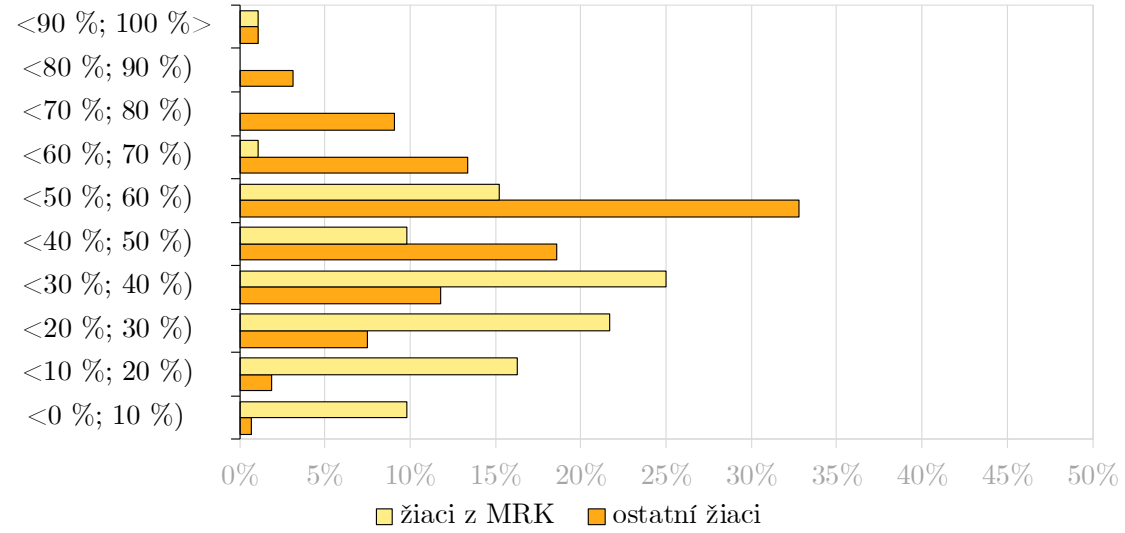
Graf 90 *Priemerná úspešnosť žiakov z MRK a ostatných žiakov v teste z PG v jej jednotlivých oblastiach*



Najväčší podiel žiakov z MRK (25 %) dosiahol úspešnosť v intervale <30 %; 40 %), z ostatných žiakov najväčší podiel žiakov (32,8 %) dosiahol úspešnosť v intervale <50 %; 60 %).

Až 82,6 % žiakov z MRK dosiahlo úspešnosť nižšiu ako 50 %, z ostatných žiakov takúto úspešnosť dosiahlo 40,6 %.

Graf 91 *Percentuálny podiel žiakov z MRK a ostatných žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

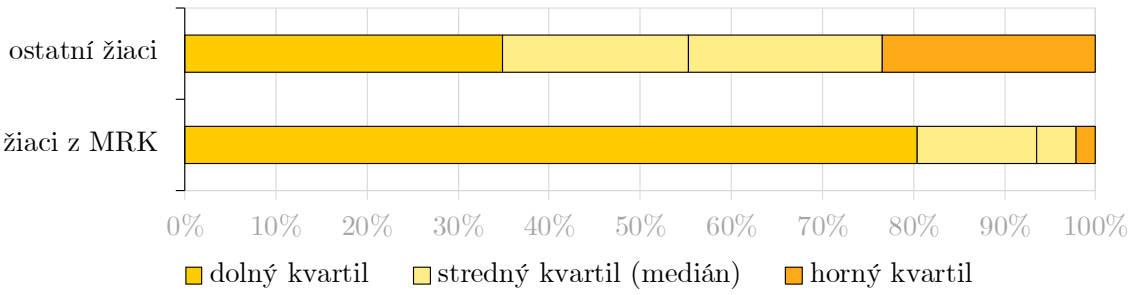


Tabuľka 37 *Percentuálny podiel žiakov z MRK a ostatných žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Žiaci z MRK			Ostatní žiaci		
	Počet	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Počet	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	1	1,1 %	1,1 %	29	1,1 %	1,1 %
<80 %; 90 %)	0	0 %	1,1 %	85	3,0 %	4,1 %
<70 %; 80 %)	0	0 %	1,1 %	246	9,1 %	13,2 %
<60 %; 70 %)	1	1,1 %	2,2 %	362	13,4 %	26,6 %
<50 %; 60 %)	14	15,2 %	17,4 %	886	32,8 %	59,4 %
<40 %; 50%)	9	9,8 %	27,2 %	504	18,6 %	78,0 %
<30 %; 40 %)	23	25,0 %	52,2 %	319	11,9 %	89,9 %
<20 %; 30 %)	20	21,7 %	73,9 %	204	7,5 %	97,4 %
<10 %; 20 %)	15	16,3 %	90,2 %	51	1,9 %	99,3 %
<0 %; 10 %)	9	9,8 %	100,0 %	19	0,7 %	100,0 %
Spolu	92	100 %	-	2 705	100 %	-

Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (maximálne 41,7 %) dosiahlo až 80,4 % žiakov z MRK, z ostatných žiakov 34,9 %. Úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahli 2 žiaci z MRK (2,2 %) a 23,5 % z ostatných žiakov. Rovnaký podiel žiakov (1,1 %) zo žiakov z MRK aj z ostatných žiakov dosiahlo úspešnosť v percentuálnej hladine úspešnosti vyššej ako 90 %.

Graf 92 *Porovnanie úspešnosti žiakov z MRK a ostatných žiakov podľa jednotlivých kvartilov*



Štátna školská inšpekcia aj v rámci týchto dvoch skupín porovnala polročnú klasifikáciu testovaných žiakov v teste z predmetov BIO, FYZ a CHE a porovnala ju s výsledkami dosiahnutými v teste. Priemerná známka žiakov z MRK z predmetu BIO bola 2,96, z predmetu FYZ 3,02 a z CHE 3,21. Priemerná známka ostatných žiakov z predmetu BIO bola 1,78, z predmetu FYZ 1,90 a z predmetu CHE 2,00. Z porovnania úspešnosti žiakov s jednotlivými stupňami klasifikácie vyplynulo, že žiaci z MRK dosiahli významne horšie výsledky než skupina ostatných žiakov s tými istými klasifikačnými stupňami.

Tabuľka 38 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov z MRK a ostatných žiakov z jednotlivých predmetov a ich úspešnosti v teste*

Stupeň klasifikácie	BIO				FYZ				CHE			
	žiaci z MRK		ostatní žiaci		žiaci z MRK		ostatní žiaci		žiaci z MRK		ostatní žiaci	
	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)	podiel (%)	úspešnosť (%)
výborný	16,3	28,3	48,2	56,4	5,4	34,2	41,4	56,9	11,9	31,1	39,6	57,6
chválitebný	14,1	37,5	30,4	49,2	21,7	31,4	33,3	51,2	9,8	38,0	31,5	50,5
dobrý	28,3	31,7	16,3	44,5	41,3	31,5	18,9	43,2	27,2	30,0	19,0	45,2
dostatočný	40,2	30,1	5,0	37,1	28,3	31,6	6,2	38,4	47,8	31,2	9,4	39,9
nedostatočný	1,1	16,7	0,05	31,3	3,3	23,6	0,2	47,2	3,3	20,8	0,5	37,8
neklasifikovaný	0		0,05	31,3	0		*0,0	41,7	0		0	
Priemer	**2,96**	**31,2**	**1,78**	**51,3**	**3,0**	**31,2**	**1,9**	**51,3**	**3,2**	**31,2**	**2,0**	**51,3**

Poznámka: * 1 žiak

Štátna školská inšpekcia porovnala priemerné známky žiakov z MRK a ostatných žiakov, ktorí v teste dosiahli úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (menej ako 41,7 %). Z analýzy vyplynulo, že žiaci z MRK s touto úspešnosťou mali priemernú známku z BIO 2,93, z FYZ 3,01 a z CHE 3,22. Priemerná známka ostatných žiakov s analogickou úspešnosťou bola výrazne lepšia, a to z predmetu BIO 2,12, z FYZ 2,27 a z predmetu CHE 2,41.

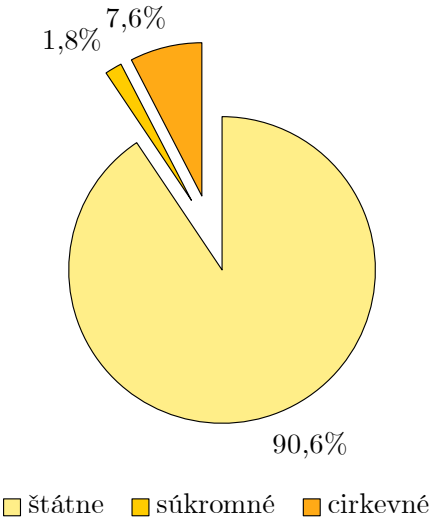
Tabuľka 39 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov z MRK z jednotlivých predmetov a ostatných žiakov s dosiahnutou úspešnosťou na úrovni dolného kvartilu*

Stupeň klasifikácie	BIO				FYZ				CHE			
	žiaci z MRK		ostatní žiaci		žiaci z MRK		ostatní žiaci		žiaci z MRK		ostatní žiaci	
	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)
výborný	15	28,3	294	35,8	5	34,2	245	35,7	9	26,4	212	35,8
chválitebný	7	20,8	334	34,0	15	23,1	307	35,2	7	28,6	314	35,0
dobrý	21	27,0	219	32,7	31	26,1	278	32,0	20	24,4	248	32,7
dostatočný	30	24,4	93	29,3	20	24,6	112	30,2	35	25,7	161	30,5
nedostatočný	1	16,7	2	31,3	3	23,6	1	33,3	3	20,8	9	30,6
neklasifikovaný	0		2	31,3	0		1	41,7	0		0	
Priemer	**2,93**	**25,5**	**2,12**	**33,8**	**3,01**	**25,5**	**2,27**	**33,8**	**3,22**	**25,5**	**2,41**	**33,8**

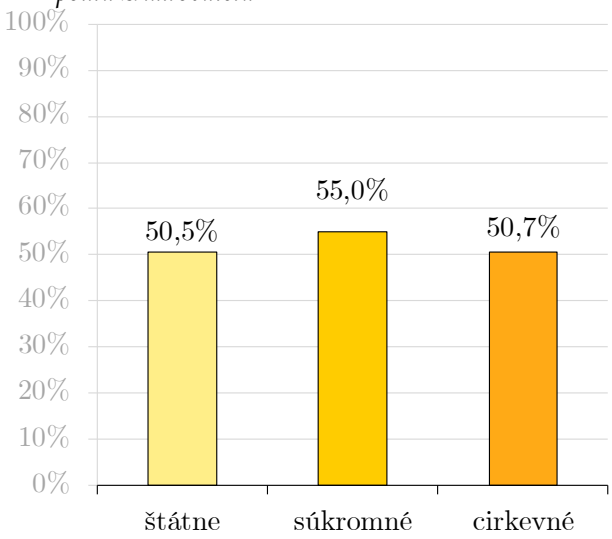
Úspešnosť žiakov podľa zriaďovateľa

Testovania sa zúčastnilo 2 534 žiakov štátnych škôl (90,6 %), 214 žiakov cirkevných škôl a 49 žiakov súkromných škôl. Žiaci štátnych škôl dosiahli v teste úspešnosť 50,5 %, úspešnosť žiakov cirkevných škôl bola 50,7 % a žiaci súkromných škôl dosiahli úspešnosť 55 %.

Graf 93 *Podiel testovaných žiakov podľa zriaďovateľa*

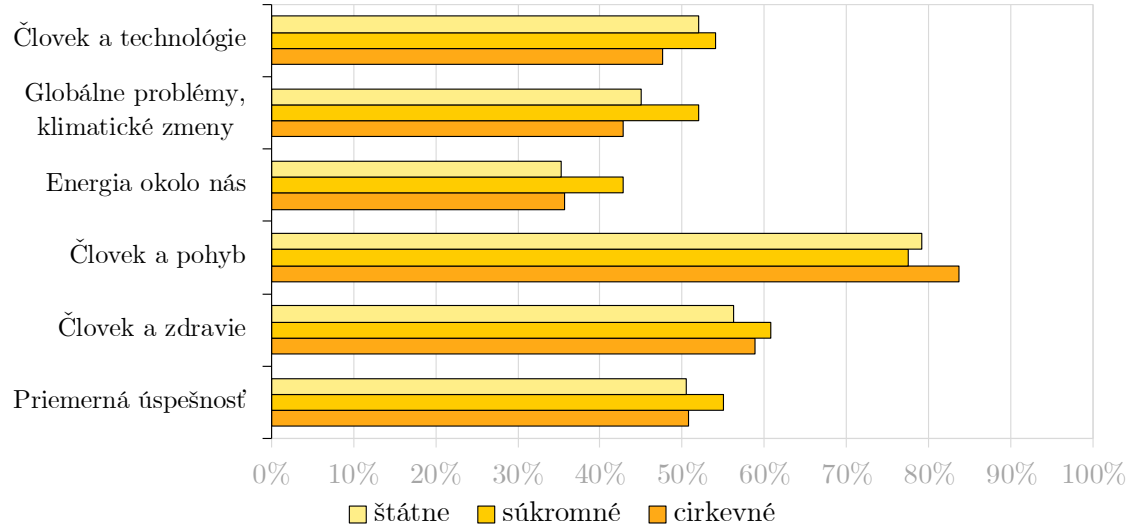


Graf 94 *Priemerná úspešnosť testovaných žiakov podľa zriaďovateľa*



Z porovnaní výsledkov žiakov štátnych, cirkevných a súkromných škôl vyplynulo, že žiaci súkromných škôl dosiahli najvyššiu priemernú úspešnosť v teste a 4 oblastiach (**Človek a zdravie**, **Energia okolo nás**, **Globálne problémy, klimatické zmeny** a **Človek a technológie**), žiaci cirkevných škôl dosiahli najlepšie výsledky v 1 oblasti (**Človek a pohyb**).

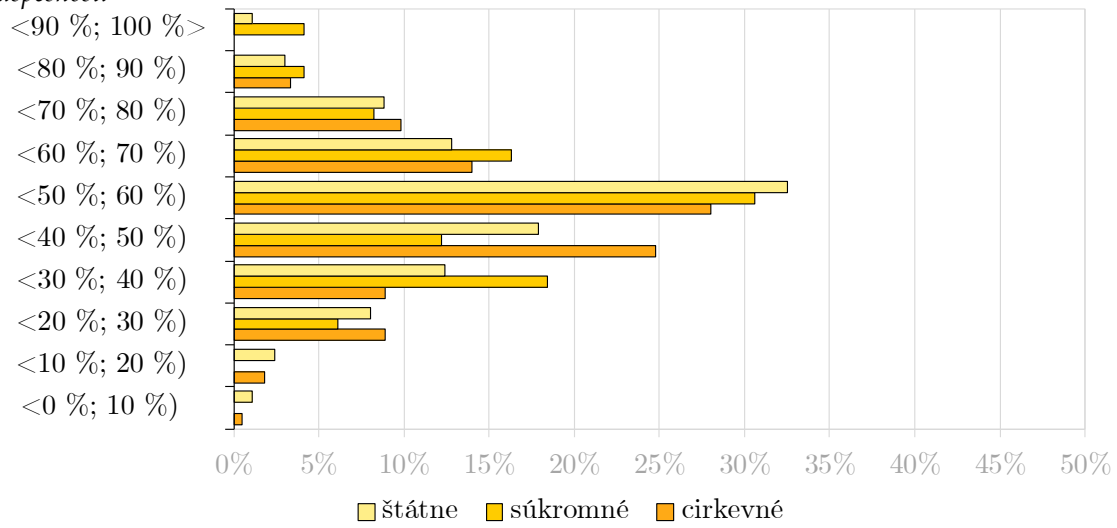
Graf 95 *Priemerná úspešnosť žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl v teste z PG a v jej jednotlivých oblastiach*



Z analýzy výsledkov vyplynulo, že dievčatá v štátnych a cirkevných školách dosiahli v teste horšie výsledky než chlapci. V súkromných školách dosiahli dievčatá vyššiu priemernú úspešnosť než chlapci.

Podielovo väčšie percento žiakov zo súkromných škôl (32,7 %) dosiahlo výsledok v hladinách percentuálnej úrovne nadpriemernej úspešnosti (60 % a viac), v štátnych školách túto hladinu úspešnosti dosiahlo 25,7 % a v cirkevných školách 27,1 % žiakov. Ani jeden z testovaných žiakov súkromných škôl nedosiahol úspešnosť nižšiu ako 20 %, naopak, v štátnych školách túto hladinu úspešnosti dosiahlo 3,5 % a v cirkevných školách 2,3 % žiakov.

Graf 96 *Percentuálny podiel žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl v jednotlivých intervaloch úspešnosti*



Tabuľka 40 *Percentuálny podiel žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Štátne školy		Súkromné školy		Cirkevné školy	
	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	1,1 %	1,1 %	4,1 %	4,1 %	0,0 %	0,0 %
<80 %; 90 %)	3,0 %	4,1 %	4,1 %	8,2 %	3,3 %	3,3 %
<70 %; 80 %)	8,8 %	12,9 %	8,2 %	16,4 %	9,8 %	13,1 %
<60 %; 70 %)	12,8 %	25,7 %	16,3 %	32,7 %	14,0 %	27,1 %
<50 %; 60 %)	32,5 %	58,2 %	30,6 %	63,3 %	28,0 %	55,1 %
<40 %; 50%)	17,9 %	76,1 %	12,2 %	75,5 %	24,8 %	79,9 %
<30 %; 40 %)	12,4 %	88,5 %	18,4 %	93,9 %	8,9 %	88,8 %
<20 %; 30 %)	8,0 %	96,5 %	6,1 %	100,0 %	8,9 %	97,7 %
<10 %; 20 %)	2,4 %	98,9 %	0 %	100,0 %	1,8 %	99,5 %
<0 %; 10 %)	1,1 %	100,0 %	0 %	100,0 %	0,5 %	100,0 %
Spolu	100 %	-	100 %	-	100 %	-

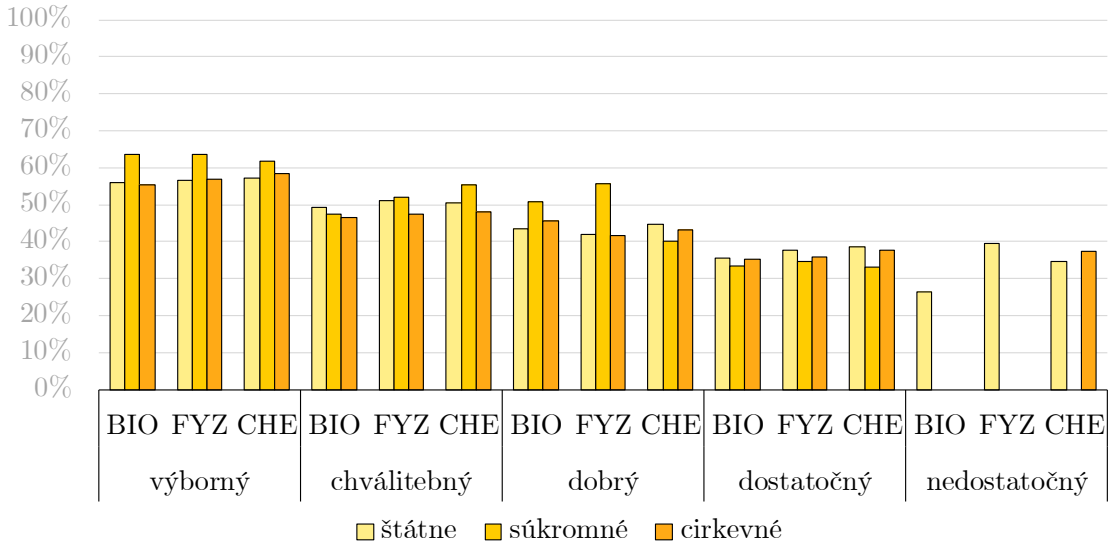
Žiaci štátnych škôl dosiahli najlepšiu priemernú známku polročnej klasifikácie z predmetu BIO (1,84), ďalej nasledovali predmety FYZ (1,96) a CHE (2,02). Najlepšiu priemernú známku dosiahli žiaci súkromných škôl z predmetu CHE (1,78), nasledoval predmet BIO (1,82) a najhoršiu priemernú známku dosiahli z predmetu FYZ (2,02). Žiaci cirkevných škôl dosiahli najlepší priemer z predmetu BIO (1,67), ďalej nasledovali predmety FYZ (1,74) a CHE (1,94).

Z porovnania úspešnosti žiakov v teste a ich priemerných známok polročnej klasifikácie z jednotlivých predmetov vyplynulo, že najvyššiu úspešnosť na úrovni 63,7 % dosiahli žiaci súkromných škôl klasifikovaní stupňom prospechu výborný z predmetu FYZ. Žiaci klasifikovaní z jednotlivých predmetov stupňom prospechu výborný v súkromných školách dosiahli lepšie výsledky ako ich spolužiaci zo štátnych a z cirkevných škôl hodnotení tým istým stupňom klasifikácie.

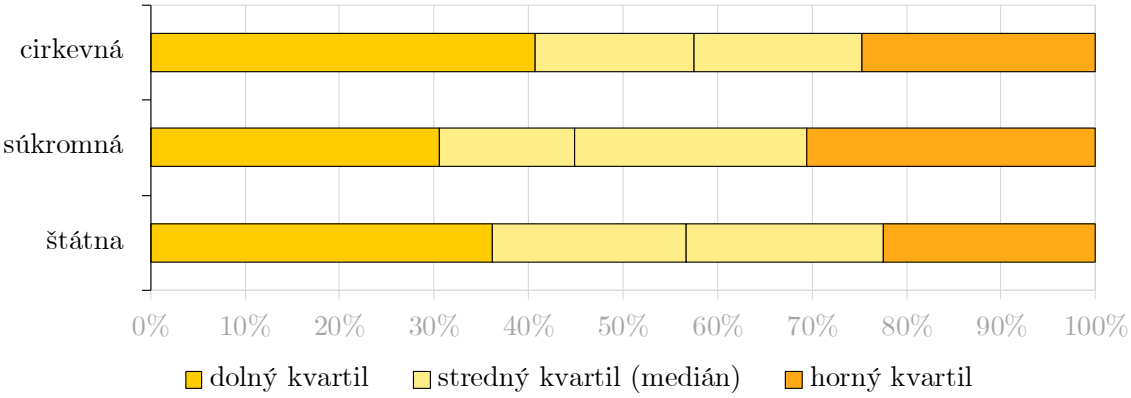
Porovnaním výsledkov žiakov, ktorí boli hodnotení stupňom prospechu výborný, sa zistilo, že najlepšie výsledky na úrovni 69,3 % dosiahla táto skupina žiakov v súkromných školách, za nimi nasledovala rovnaká skupina žiakov cirkevných škôl s úspešnosťou 60,3 % a skupina žiakov hodnotených zo všetkých predmetov stupňom výborný dosiahla v štátnych školách úspešnosť 59,2 %. Takmer každý tretí žiak (30,6 %) súkromných škôl dosiahol úspešnosť na úrovni horného kvartilu (viac ako 62,5 %), kým z cirkevných, resp. zo štátnych škôl uvedenú úspešnosť dosiahol

každý štvrtý, resp. piaty žiak. Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu dosiahlo 40,7 % žiakov cirkevných škôl, 36,2 % žiakov štátnych škôl a 30,6 % žiakov škôl súkromných.

Graf 97 *Porovnanie úspešnosti žiakov a ich priemerných známok podľa zriaďovateľa*



Graf 98 *Porovnanie úspešnosti žiakov cirkevných, súkromných a štátnych škôl podľa jednotlivých kvartilov*



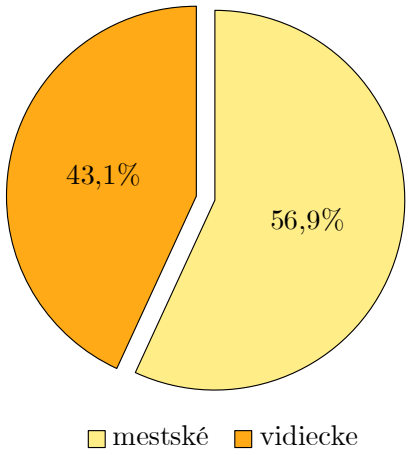
Úspešnosť žiakov podľa sídla školy

Zo 194 testovaných škôl bolo 98 mestských a 96 vidieckych. Testovania sa zúčastnilo 1 591 žiakov mestských škôl (56,9 % testovaných žiakov) a 1 206 žiakov vidieckych škôl (43,1 % testovaných žiakov). Žiaci mestských škôl dosiahli v teste úspešnosť 51,1 % a úspešnosť žiakov vidieckych škôl bola 49,9 %.

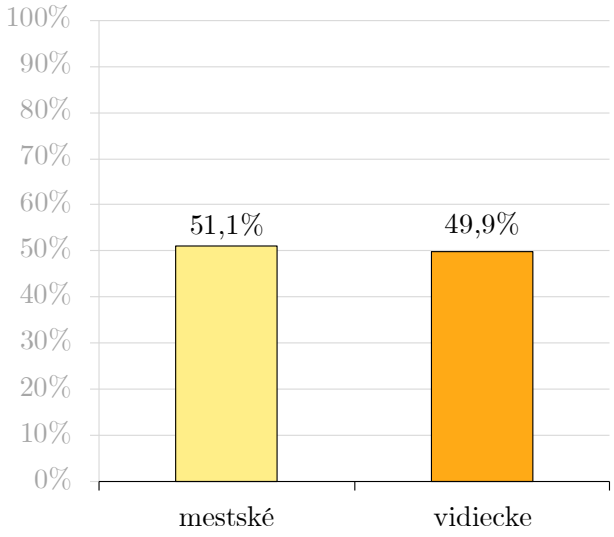
Z porovnaní výsledkov žiakov vidieckych a mestských škôl vyplynulo, že ich výsledky boli vo všetkých oblastiach porovnateľné, i keď žiaci mestských škôl dosiahli vyššiu priemernú úspešnosť a vyššiu úspešnosť v troch oblastiach (**Človek a zdravie**, **Človek a pohyb** a **Človek a technológie**), žiaci vidieckych škôl dosiahli lepšie výsledky v dvoch oblastiach (**Energia okolo nás** a **Globálne problémy, klimatické zmeny**).

Podiel žiakov vidieckych a mestských škôl v jednotlivých hladinách percentuálnej úrovne bol porovnateľný. Približne štvrtina žiakov dosiahla výsledky v hladinách percentuálnej úrovne nadpriemernej úspešnosti (60 % a viac). Úspešnosť nižšiu ako 20 % dosiahlo 4,9 % žiakov vidieckych škôl a 2,3 % žiakov mestských škôl.

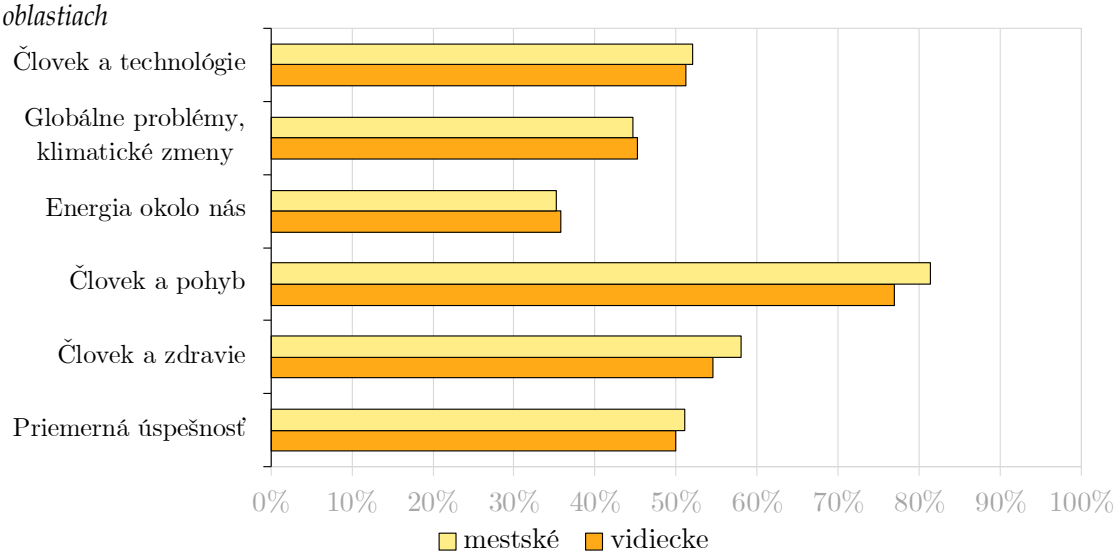
Graf 99 *Podiel testovaných žiakov podľa sídla*



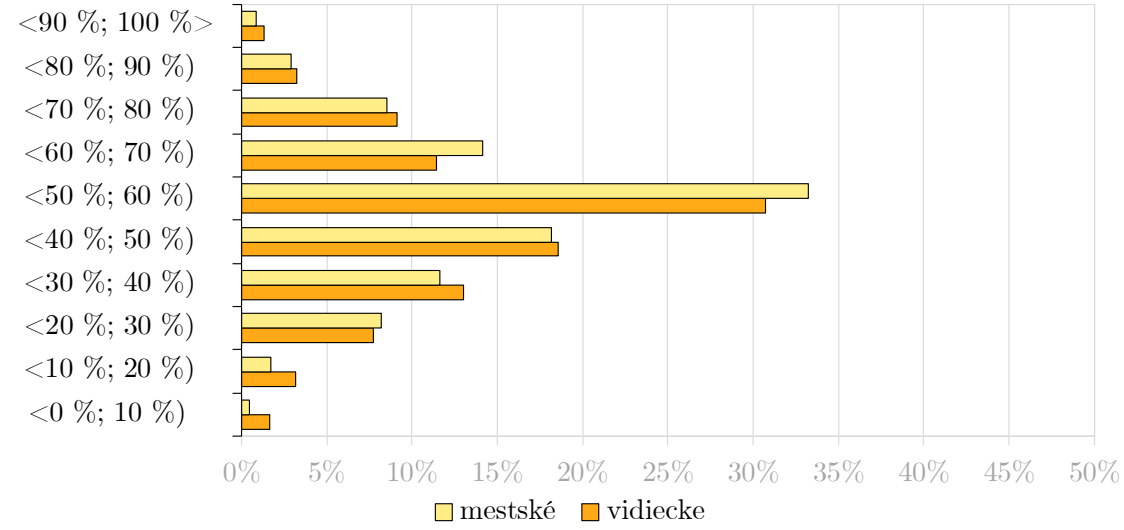
Graf 100 *Priemerná úspešnosť žiakov podľa sídla*



Graf 101 *Priemerná úspešnosť žiakov mestských a vidieckych škôl v teste z PG a v jej jednotlivých oblastiach*



Graf 102 *Percentuálny podiel žiakov podľa sídla v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

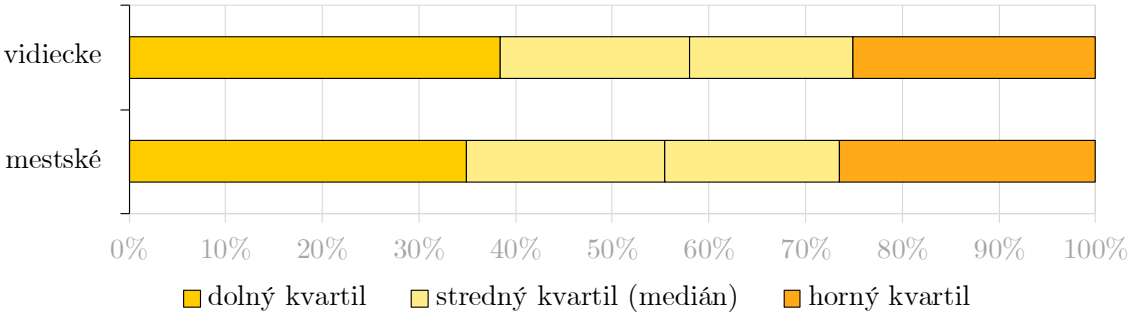


Tabuľka 41 *Percentuálny podiel žiakov podľa sídla v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Vidiecke školy		Mestské školy	
	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	1,3 %	1,3 %	0,9 %	0,9 %
<80 %; 90 %)	3,2 %	4,5 %	2,9 %	3,8 %
<70 %; 80 %)	9,1 %	13,6 %	8,5 %	12,3 %
<60 %; 70 %)	11,4 %	25,0 %	14,1 %	26,4 %
<50 %; 60 %)	30,8 %	55,8 %	33,2 %	59,6 %
<40 %; 50%)	18,6 %	74,4 %	18,2 %	77,8 %
<30 %; 40 %)	13,0 %	87,4 %	11,7 %	89,5 %
<20 %; 30 %)	7,7 %	95,1 %	8,2 %	97,7 %
<10 %; 20 %)	3,2 %	98,3 %	1,8 %	99,5 %
<0 %; 10 %)	1,7 %	100,0 %	0,5 %	100,0 %
Spolu	100 %	-	100 %	-

Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu dosiahlo 38,4 % žiakov vidieckych škôl a 34,9 % žiakov škôl mestských. Približne štvrtina žiakov aj v mestských, aj vo vidieckych školách dosiahla úspešnosť na úrovni horného kvartilu.

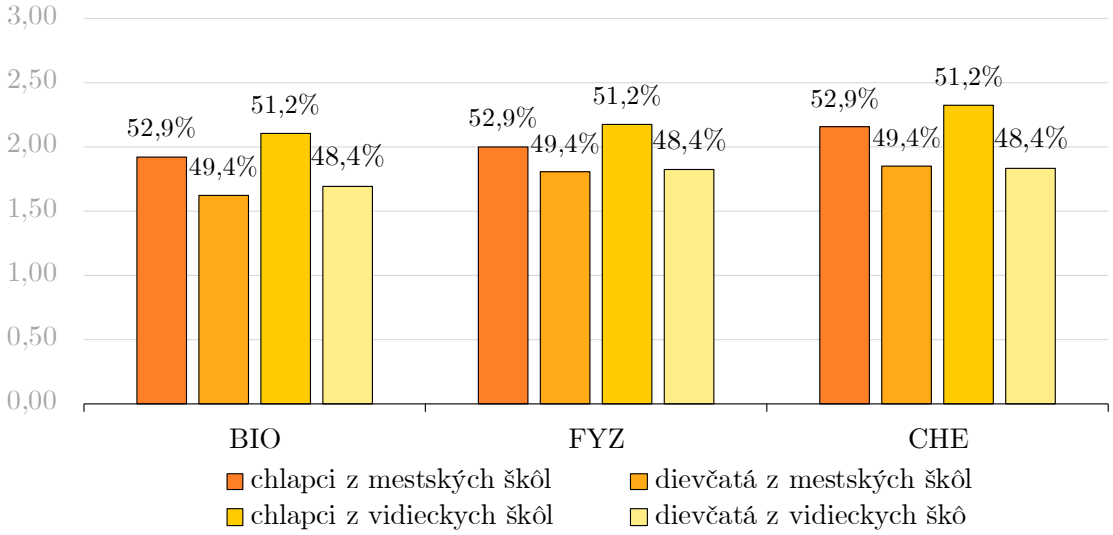
Graf 103 *Porovnanie úspešnosti žiakov vidieckych a mestských škôl podľa jednotlivých kvartilov*



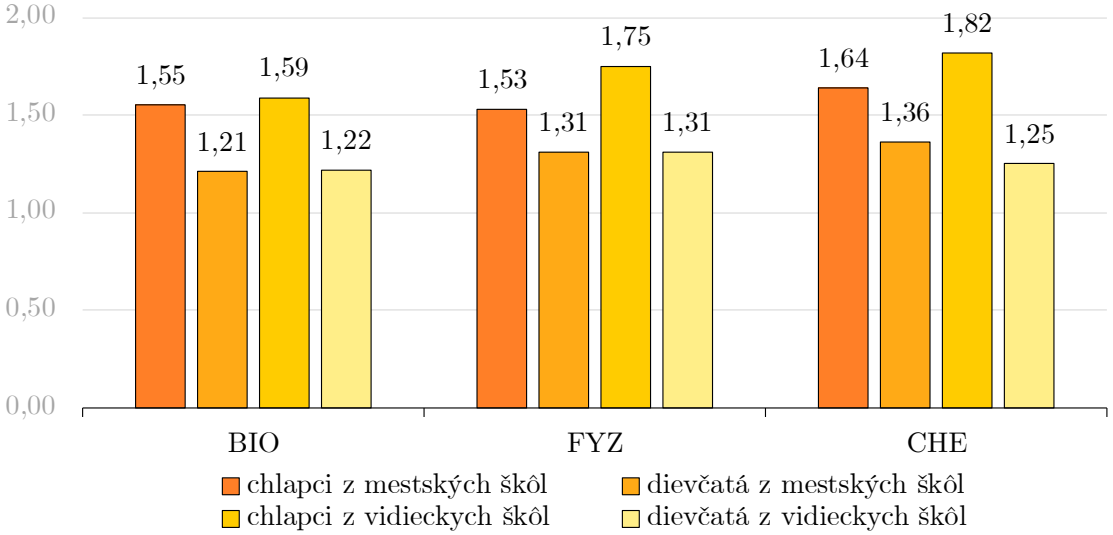
Štátna školská inšpekcia analýzou priemerných známok z polročnej klasifikácie žiakov z predmetov BIO, FYZ a CHE zistila, že žiaci mestských škôl dosiahli vo všetkých 3 predmetoch lepšiu priemernú známku než žiaci vidieckych škôl. Dievčatá dosiahli v mestských aj vidieckych školách lepšiu priemernú známku, pričom väčšie rozdiely v priemernej známke medzi chlapcami a dievčatami boli zaznamenané vo vidieckych školách. Chlapci vidieckych aj mestských škôl dosiahli v porovnaní s dievčatami v teste vyššiu úspešnosť. Najvyššiu úspešnosť na úrovni 52,9 % dosiahli chlapci z mestských škôl, za nimi nasledovali chlapci z vidieckych škôl, dievčatá z mestských a nakoniec dievčatá z vidieckych škôl.

Úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo 23,6 % žiakov mestských škôl a 21,6 % žiakov vidieckych škôl. Priemerná známka z polročnej klasifikácie z jednotlivých predmetov bola u žiakov mestských škôl medzi 1,40 (BIO) až 1,52 (CHE) a u žiakov vidieckych škôl sa pohybovala v rozmedzí od 1,44 (BIO) po 1,59 (CHE). Aj pre túto skupinu žiakov bolo charakteristické, že dievčatá mali lepšiu priemernú známku než chlapci zo všetkých predmetov.

Graf 104 *Porovnanie úspešnosti žiakov mestských a vidieckych škôl podľa pohlavia a priemernej známky z polročnej klasifikácie*



Graf 105 *Porovnanie priemernej známky z polročnej klasifikácie chlapcov a dievčat mestských a vidieckych škôl, ktorí dosiahli úspešnosť na úrovni horného kvartilu*



Stupňom klasifikácie výborný bolo hodnotených spolu 747 žiakov, pričom z mestských škôl bolo „jednotkárov" 28,5 % a z vidieckych škôl 24,3 %. Priemerná úspešnosť „jednotkárov" bola vo vidieckych aj mestských školách takmer identická – v mestských 59,3 % a vo vidieckych 59,6 %.

Tabuľka 42 *Počet zúčastnených škôl a testovaných žiakov podľa zriaďovateľa a sídla školy*

Školy podľa sídla	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	počet	priemerná úspešnosť	počet	priemerná úspešnosť	počet	priemerná úspešnosť
mestské	184	59,8 %	270	59,0 %	454	59,3 %
vidiecke	103	**62,7 %**	190	57,9 %	293	59,6 %
Spolu	287	60,8 %	460	58,6 %	747	58,6 %

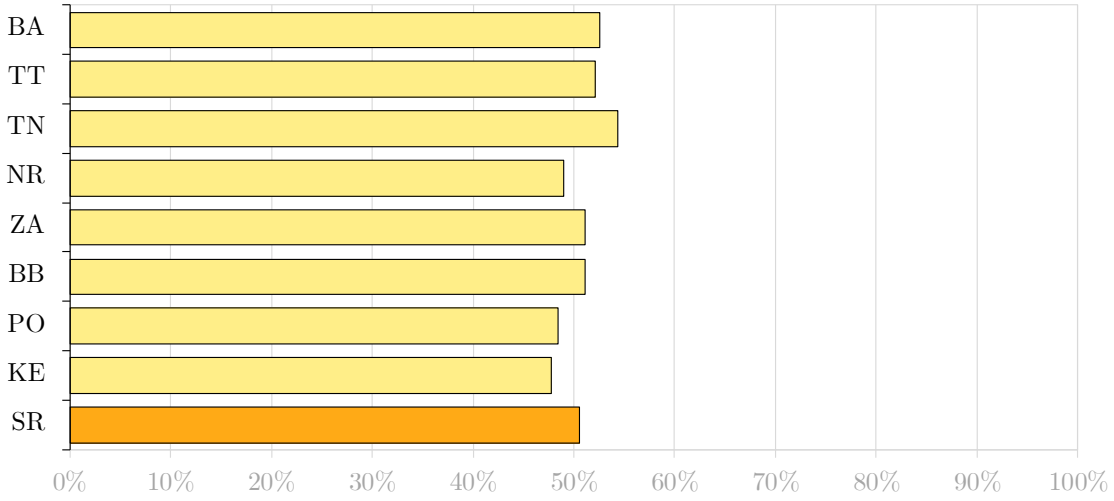
Analýza výsledkov v jednotlivých krajoch SR

Najvyššiu úspešnosť v teste dosiahli žiaci Trenčianskeho kraja na úrovni 54,4 %, najslabšie výsledky preukázali žiaci v Košickom, resp. Prešovskom kraji, ktorí dosiahli v teste úspešnosť na úrovni 47,8 %, resp. 48,5 %.

Tabuľka 43 *Prehľad o počte testovaných ZŠ a žiakov a priemerná úspešnosť podľa krajov*

Kraj	Počet testovaných		Priemerná úspešnosť
	škôl	žiakov	
Bratislavský (BA)	21	303	52,6 %
Trnavský (TT)	22	288	52,1 %
Trenčiansky (TN)	19	270	54,4 %
Nitriansky (NR)	22	284	48,9 %
Žilinský (ZA)	33	513	51,2 %
Banskobystrický (BB)	26	328	51,1 %
Prešovský (PO)	21	315	48,5 %
Košický (KE)	30	496	47,8 %
Spolu SR	194	2 797	50,6 %

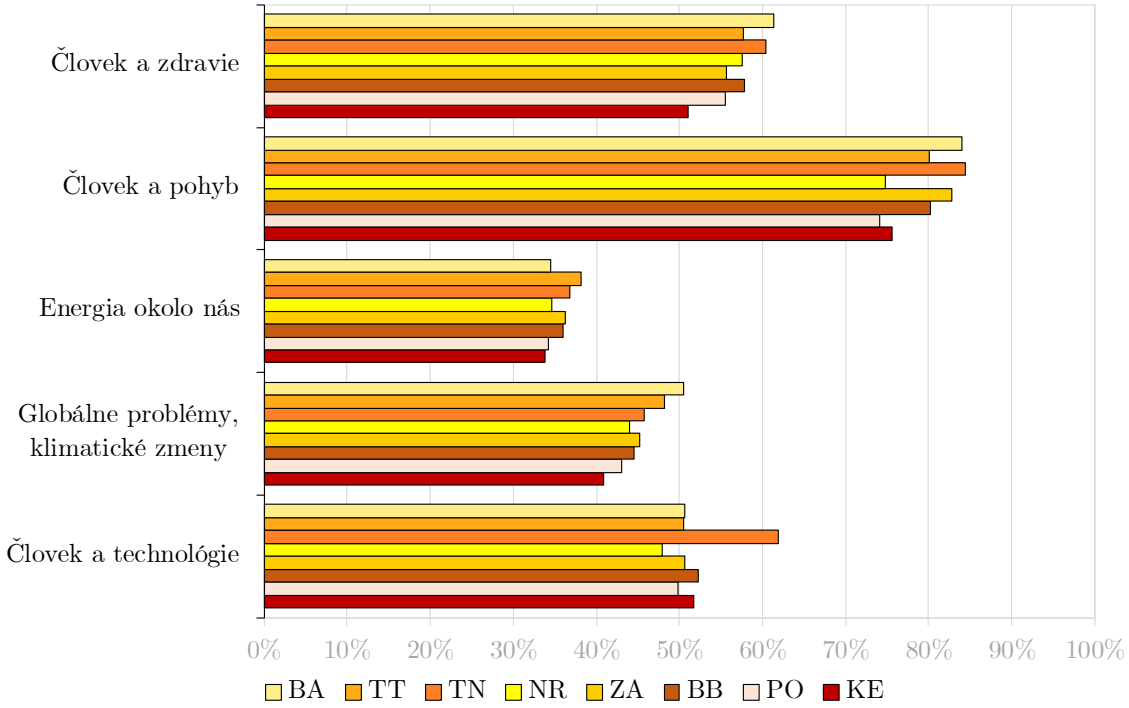
Graf 106 *Priemerná úspešnosť žiakov podľa krajov*



Žiaci vo všetkých krajoch dosiahli najvyššiu úspešnosť v oblasti **Človek a pohyb** a najnižšiu úspešnosť v oblasti **Energia okolo nás**. Žiaci *Bratislavského kraja* dosiahli najvyššiu úspešnosť v dvoch oblastiach: **Človek a zdravie** a **Globálne problémy**, podobne žiaci *Trenčianskeho kraja* boli najúspešnejší v dvoch oblastiach: **Človek a pohyb** a **Človek a technológie** a dosiahli aj najvyššiu **celkovú priemernú úspešnosť**.

Najväčší rozdiel v úspešnosti v rámci jednotlivých krajov bol zaznamenaný v oblasti **Človek a technológie**, v ktorej najvyššiu úspešnosť (61,9 %) dosiahli žiaci *Trenčianskeho kraja* a najnižšiu (47,9 %) žiaci *Nitrianskeho kraja*.

Graf 107 *Prehľad o priemernej úspešnosti žiakov v jednotlivých oblastiach podľa krajov*



Vo všetkých krajoch najväčší podiel žiakov (približne tretina) dosiahol úspešnosť v intervale <50 %; 60 %). Úspešnosť v intervale <90 %; 100 %> dosiahlo najviac žiakov v Trenčianskom kraji (1,9 %) a najmenej žiakov v Trnavskom kraji (0,3 %).

Tabuľka 44 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti podľa krajov*

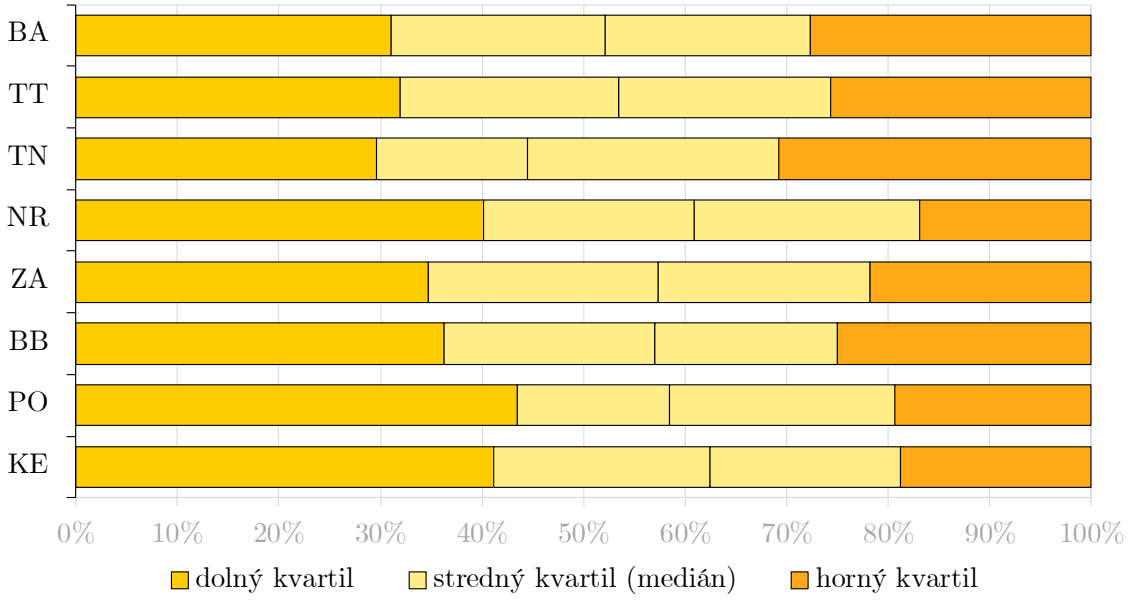
Percentuálna úspešnosť	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
<90 %; 100 %>	0,7 %	0,3 %	1,9 %	0,7 %	1,0 %	1,5 %	1,3 %	1,2 %
<80 %; 90 %)	3,6 %	3,8 %	2,6 %	2,8 %	3,1 %	4,0 %	3,2 %	1,8 %
<70 %; 80 %)	10,2 %	10,4 %	12,2 %	7,4 %	8,4 %	9,8 %	6,7 %	7,1 %
<60 %; 70 %)	16,8 %	14,2 %	19,6 %	10,2 %	12,3 %	10,7 %	11,4 %	11,1 %
<50 %; 60 %)	32,0 %	33,7 %	31,9 %	30,3 %	33,5 %	31,7 %	29,8 %	33,1 %
<40 %; 50 %)	18,5 %	18,4 %	13,7 %	24,6 %	19,5 %	16,8 %	18,7 %	16,7 %
<30 %; 40 %)	9,2 %	9,4 %	10,7 %	10,9 %	13,5 %	13,4 %	14,3 %	13,9 %
<20 %; 30 %)	6,3 %	6,6 %	5,2 %	9,9 %	7,0 %	10,4 %	8,3 %	9,7 %
<10 %; 20 %)	2,0 %	2,4 %	1,9 %	3,2 %	1,6 %	1,2 %	4,1 %	2,8 %
<0 %; 10 %)	0,7 %	0,7 %	0,4 %	0,0 %	0,2 %	0,6 %	2,2 %	2,6 %
Spolu SR	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Najväčší podiel žiakov (30,7 %) s nadpriemernou úspešnosťou na úrovni horného kvartilu tvorili žiaci zo škôl Trenčianskeho kraja. Najväčší podiel žiakov s úspešnosťou na úrovni dolného kvartilu tvorili žiaci zo škôl Prešovského (43,5 %), Košického (41,1 %) a Nitrianskeho kraja (40,1 %).

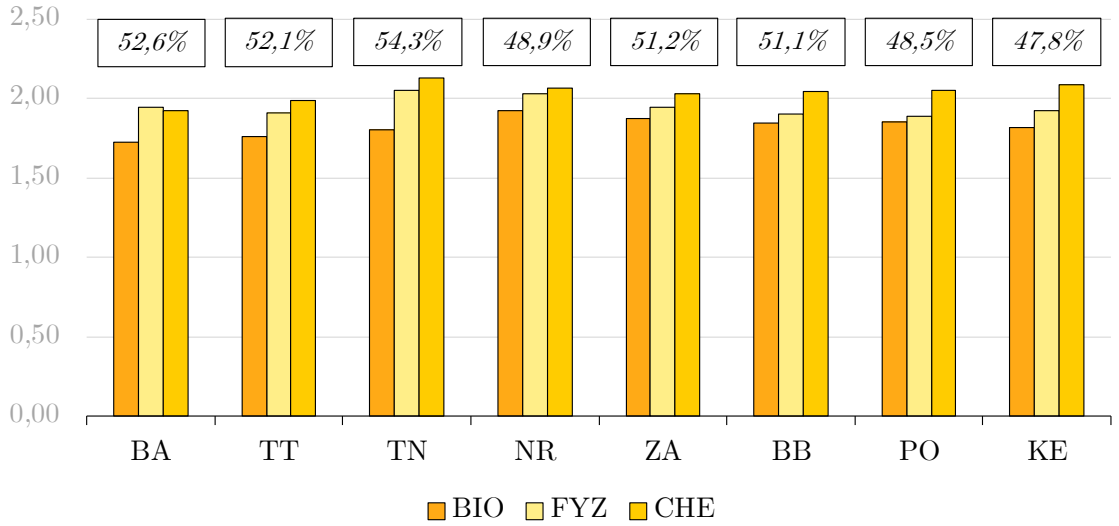
Úspešnosť vyššiu ako 90 % dosiahlo 30 žiakov (0,3 %), pričom v Trenčianskom kraji z testovaných žiakov 1,9 % z nich dosiahlo túto hladinu úspešnosti.

Analýzou priemerných známok sa zistilo, že vo všetkých krajoch dosiahli žiaci najslabšiu priemernú známku z predmetu CHE a, naopak, najlepšiu z predmetu BIO. Priemerná známka žiakov Trenčianskeho kraja, ktorí dosiahli v teste najvyššiu priemernú úspešnosť, bola z predmetov FYZ a CHE v rámci všetkých krajov najslabšia. Najlepšie priemerné známky dosiahli žiaci Bratislavského a Trnavského kraja, ktorých priemerná známka zo všetkých predmetov bola nižšia ako 2,00.

Graf 108 *Zastúpenie žiakov podľa krajov v jednotlivých kvartiloch*

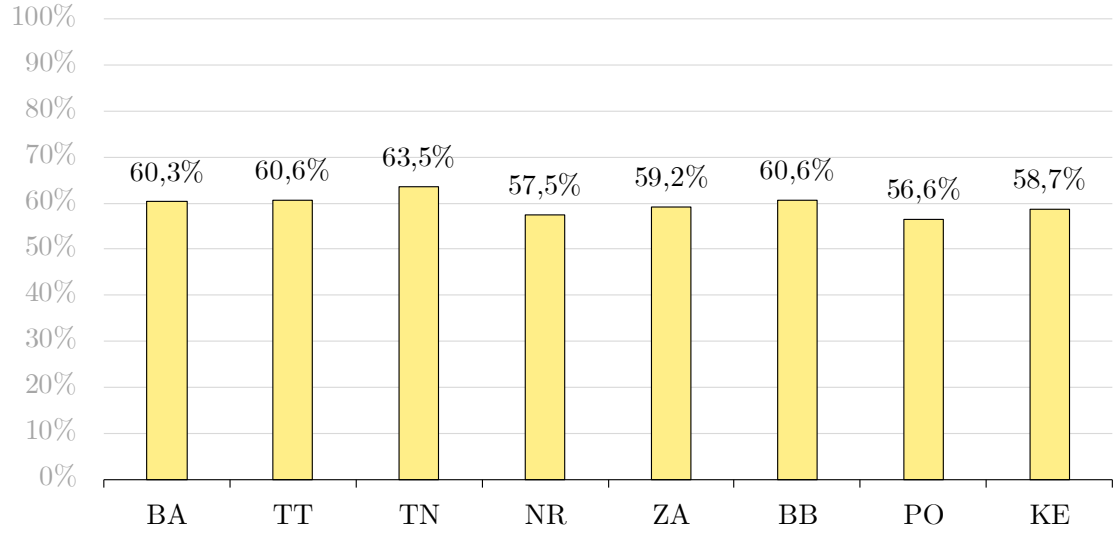


Graf 109 *Porovnanie priemernej úspešnosti v jednotlivých krajoch a priemernej známky*



Zo 747 žiakov, ktorí boli klasifikovaní zo všetkých 3 predmetov stupňom klasifikácie výborný, tvorili najväčší podiel z testovaných žiakov žiaci Bratislavského (30,7 %) a Košického kraja (29 %), naopak, najmenej „čistých" jednotkárov bolo v Trenčianskom kraji (21,5 %). Aj z „čistých" jednotkárov dosiahli najvyššiu úspešnosť (ako jediní na úrovni horného kvartilu) žiaci Trenčianskeho kraja.

Graf 110 *Porovnanie priemernej úspešnosti žiakov klasifikovaných stupňom klasifikácie výborný podľa krajov*



Vyhodnotenie dotazníkov

Výsledky dotazníka zadaného riaditeľom škôl

V priebehu tematickej inšpekcie boli zadané dotazníky riaditeľom kontrolovaných subjektov a predsedom PK predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Prostredníctvom týchto dotazníkov sa zisťovala miera posilnenia hodinovej dotácie predmetov FYZ, CHE a BIO, účasť učiteľov na vzdelávaní zameranom na inovatívne metódy pri vyučovaní dotknutej skupiny predmetov, ako aj personálne a materiálno-technické zabezpečenie vo vzťahu k napĺňaniu požiadaviek vzdelávacích štandardov jednotlivých predmetov a obsahu prierezových tém.

Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že 33 škôl (17 %) nevyužilo ani jednu z disponibilných hodín na posilnenie vzdelávacej oblasti *Človek a príroda.* Tieto školy dosiahli v teste úspešnosť 52,9 %. Ostatné školy posilnili v UP hodinovú dotáciu predmetov zaradených do uvedenej vzdelávacej oblasti o 1 až 9 hodín, pričom úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 49,6 %.

Z výsledkov dotazníkov tiež vyplynulo, že v 43 školách zaradili do UP v ŠkVP nový predmet s prírodovedným zameraním, paradoxne tieto školy dosiahli v teste priemernú úspešnosť 48,9 % a ostatné školy 50,5 %. Len v dvoch krajoch (Trnavský a Trenčiansky) dosiahli školy, ktoré mali zaradené v UP nové predmety s prírodovedným zameraním v porovnaní s ostatnými školami lepšie výsledky.

V 97 školách bola zabezpečená odbornosť vyučovania všetkých 3 predmetov na 100 % a dosiahli úspešnosť v teste 50 % (najvyššiu úspešnosť dosiahli školy Bratislavského (53,2 %) a Trenčianskeho kraja (53 %). Všetky tri predmety sa vyučovali v plnom rozsahu neodborne v 5 školách (po jednej škole v Nitrianskom, Žilinskom, Banskobystrickom, Prešovskom a Košickom kraji) a úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 45 %. Odbornosť vyučovania vyššia ako 90 % bola v predmete FYZ v 66 % škôl, v predmete BIO v 86,1 % škôl a v predmete CHE v 80,9 % škôl. Neodborne boli vyučované všetky hodiny v predmete FYZ v 19,6 % škôl, v predmete BIO v 4,7 % škôl a v predmete CHE v 13,4 % škôl.

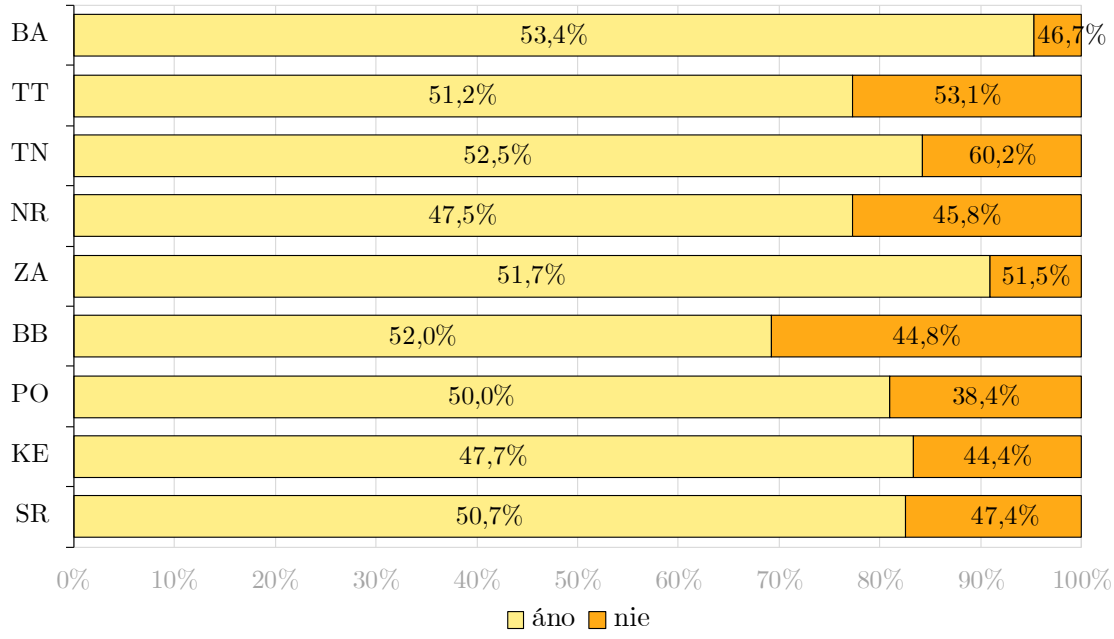
V polovici škôl bola miera odbornosti vyučovania všetkých troch predmetov vyššia ako 90 %, priemerná úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 50 % a len v troch krajoch (Bratislavský, Trenčiansky a Žilinský) dosiahli tieto školy mierne nadpriemernú úspešnosť.

Tabuľka 45 *Porovnanie odbornosti vyučovania a priemernej úspešnosti podľa krajov*

Kraj	Miera odbornosti vyučovania **aspoň jedného** z 3 predmetov **nižšia** ako 75 %		Miera odbornosti vyučovania **všetkých** 3 predmetov **vyššia** ako 75 %	
	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť
Bratislavský (BA)	5	52,4 %	16	53,3 %
Trnavský (TT)	13	52,9 %	9	49,7 %
Trenčiansky (TN)	8	54,8 %	11	52,9 %
Nitriansky (NR)	14	45,7 %	8	49,5 %
Žilinský (ZA)	11	53,2 %	22	51,0 %
Banskobystrický (BB)	12	49,1 %	14	50,3 %
Prešovský (PO)	9	48,4 %	12	47,4 %
Košický (KE)	10	44,6 %	20	48,4 %
Spolu SR	82	49,8 %	112	50,4 %

Vzdelávania, zameraného na inovatívne metódy výučby v predmetoch vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a na rozvoj *kľúčových kompetencií* žiakov (bádateľsky orientované vzdelávanie, počítačom podporované laboratórium), sa nezúčastnil ani jeden PZ v 34 kontrolovaných školách (17,5 %). Tieto školy dosiahli úspešnosť na úrovni 47,4 %. Ostatné školy, ktoré umožnili svojim učiteľom vzdelávanie v uvedenej oblasti, dosiahli výrazne lepšie výsledky a ich priemerná úspešnosť bola na úrovni 50,7 %. Takýto rozdiel v priemernej úspešnosti bol zaznamenaný aj v jednotlivých krajoch s výnimkou troch z nich (Trnavský, Trenčiansky a Žilinský). Z výsledkov dotazníka vyplýva, že učitelia z kontrolovaných škôl najčastejšie využívali vzdelávanie realizované MPC (58,8 % škôl), ďalej nasledovalo vzdelávanie organizované vysokými školami (43,1 % škôl), PZ (33,8 % škôl) a súkromnými vzdelávacími inštitúciami (25,6 %). Časť škôl (cca 15 %) umožnila vzdelávanie svojich PZ vo viacerých inštitúciách.

Graf 111 *Miera úspešnosti žiakov jednotlivých škôl vo vzťahu k tomu, či sa PZ zúčastnili vzdelávania zameraného na inovatívne metódy*



Výsledky dotazníka zadaného predsedom predmetových komisií

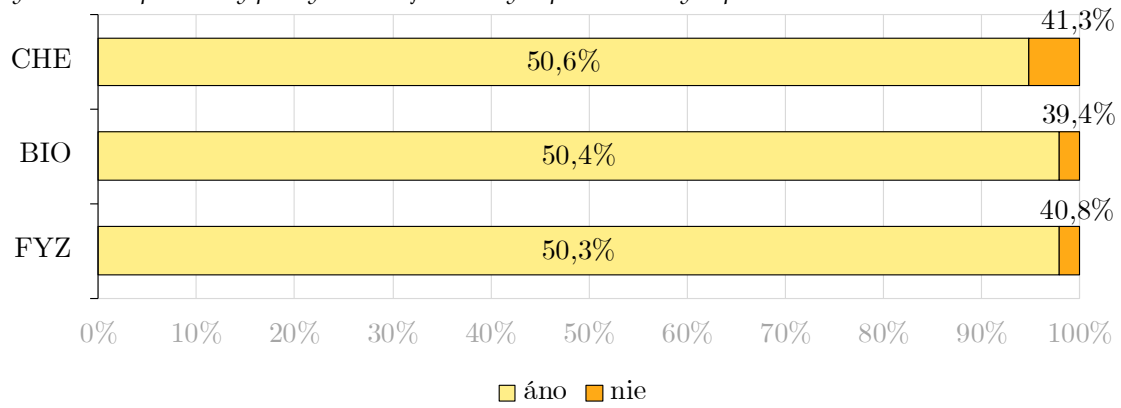
Predsedovia PK 47 % škôl uviedli, že ich školy disponujú spoločnou odbornou učebňou, v ktorej sa vyučujú všetky 3 predmety vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* (FYZ, BIO a CHE). Z výsledkov dotazníka vyplýva, že 35,1 % škôl disponuje samostatnou odbornou učebňou na vyučovanie predmetu FYZ, 34,5 % škôl samostatnou odbornou učebňou na vyučovanie predmetu BIO a 34 % škôl samostatnou odbornou učebňou na vyučovanie predmetu CHE.

Len 21,6 % škôl disponovalo samostatnými odbornými učebňami na vyučovanie všetkých troch predmetov. Prekvapivo skutočnosť, či na vyučovanie predmetov bola k dispozícii odborná učebňa, takmer vôbec úspešnosť žiakov neovplyvnila.

Prostredníctvom dotazníka zadaného predsedom PK sa zisťovalo, či materiálno-technické vybavenie a priestorové podmienky školy umožňujú vyučovať všetky tematické celky názorne, t. j. či žiaci majú možnosť aktívneho poznávania prostredníctvom experimentov a bádania. Materiálno-technické vybavenie umožňovalo všetky tematické celky vyučovať názorne v predmete BIO v 66,5 % škôl, v predmete FYZ v 56,7 % škôl a v predmete CHE v 54,1 % škôl. Rozdiel v priemernej úspešnosti medzi školami, ktoré mali podľa predsedov PK dostatočné materiálno-technické vybavenie a ostatnými školami, nebol zaznamenaný, čo môže znamenať, že školy dostatočne nevyužívali materiálno-technický a priestorový potenciál napriek tomu, že ním disponovali.

S výnimkou štyroch škôl predsedovia PK uviedli, že žiaci majú príležitosť samostatne vykonávať pokusy z predmetov FYZ a BIO, v predmete CHE žiaci túto príležitosť nemali v 10 školách. Z výsledkov škôl vyplýva, že v školách, v ktorých žiaci mali príležitosť vykonávať pokusy, dosiahli výrazne lepšie výsledky než školy, v ktorých žiaci takúto príležitosť nemali.

Graf 112 *Priemerná úspešnosť škôl v závislosti od tohto, či podľa predsedu PK majú žiaci príležitosť vykonávať experimenty pri vyučovaní jednotlivých prírodovedných predmetov*



Štátna školská inšpekcia zisťovala aj súvislosť medzi úspešnosťou škôl v teste a frekvenciou možností uskutočňovať pokusy samotnými žiakmi. Väčšina predsedov PK uviedla, že žiaci majú sami alebo v skupinách príležitosť realizovať pokusy minimálne raz štvrťročne. V školách, v ktorých predsedovia PK uviedli, že žiaci nemajú nikdy príležitosť realizovať experimenty, dosiahli v teste podstatne horšie výsledky. Naopak, informácie predsedov PK, že žiaci v rôznej miere využívali možnosť experimentovať, nemala žiadny významný vplyv na mieru úspešnosti v teste.

Tabuľka 46 *Porovnanie úspešnosti škôl podľa frekvencie príležitostí vykonávať pokusy v jednotlivých predmetoch*

Žiaci majú príležitosť realizovať pokusy	FYZ		BIO		CHE	
	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť
viackrát mesačne	63	50,6 %	25	48,9 %	32	49,8 %
raz mesačne	61	51,6 %	44	50,7 %	51	53,0 %
raz štvrťročne	53	48,4 %	93	50,1 %	77	49,5 %
raz za polrok	13	51,0 %	24	52,3 %	21	49,8 %
raz za rok	0		4	51,1 %	3	54,1 %
nikdy	4	40,8 %	4	39,4 %	10	41,3 %

Cieľom jednej z otázok bolo zistiť, či škola uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese metódu bádateľsky orientovanej výučby. Z výsledkov dotazníka vyplýva, že túto metódu uplatňujú takmer v 73 % testovaných škôl. Tieto školy dosiahli v teste úspešnosť na úrovni 50,7 %, kým úspešnosť škôl, v ktorých vo výchovno-vzdelávacom procese metódu bádateľsky orientovanej výučby neuplatňovali, dosiahli úspešnosť 48,7 %.

Tabuľka 47 *Prehľad o počte škôl uplatňujúcich a neuplatňujúcich metódu bádateľsky orientovanej výučby v jednotlivých krajoch a ich úspešnosť*

Kraj	**Uplatňovanie** metódy bádateľsky orientovanej výučby		**Neuplatňovanie** metódy bádateľsky orientovanej výučby	
	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť
Bratislavský (BA)	18	53,2 %	3	52,2 %
Trnavský (TT)	16	**52,1 %**	6	49,2 %
Trenčiansky (TN)	11	53,1 %	8	54,5 %
Nitriansky (NR)	9	**49,7 %**	13	45,3 %
Žilinský (ZA)	26	**52,7 %**	7	48,2 %
Banskobystrický (BB)	21	**51,3 %**	5	43,2 %
Prešovský (PO)	16	48,4 %	5	46,1 %
Košický (KE)	24	45,5 %	6	**53,9 %**
Spolu SR	141	50,7 %	53	48,7 %

Viac ako polovica škôl prizýva odborníkov z prírodovedných/technických oblastí na demonštrovanie prepájania teoretických poznatkov získaných v škole s praktickými skúsenosťami.

Tabuľka 48 *Výsledky škôl, ktoré prizývajú odborníkov na demonštrovanie prepájania teoretických poznatkov s praktickými skúsenosťami a škôl, ktoré takýchto odborníkov neprizývajú*

Kraj	Škola **prizýva** odborníkov, ktorí demonštrujú prepájanie teoretických poznatkov s praktickými skúsenosťami		Škola **neprizýva** odborníkov, ktorí demonštrujú prepájanie teoretických poznatkov s praktickými skúsenosťami	
	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť
Bratislavský (BA)	14	**54,0 %**	7	51,3 %
Trnavský (TT)	6	49,0 %	16	**52,6 %**
Trenčiansky (TN)	11	52,5 %	8	**55,3 %**
Nitriansky (NR)	6	51,4 %	16	45,5 %
Žilinský (ZA)	18	**53,1 %**	15	50,1 %
Banskobystrický (BB)	14	**51,6 %**	12	47,7 %
Prešovský (PO)	12	**49,6 %**	9	45,5 %
Košický (KE)	17	44,6 %	13	**50,5 %**
Spolu SR	98	50,7 %	96	49,6 %

Predsedovia PK 119 škôl (61,3 %) uviedli, že žiaci majú príležitosť pracovať v krúžkoch, ktoré rozširujú a prehlbujú vedomosti a zručnosti žiakov vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Tieto školy dosiahli v teste úspešnosť 50,6 %, úspešnosť škôl, v ktorých žiaci nemali príležitosť pracovať v takýchto krúžkoch bola na úrovni 49,4 %.

74 škôl, v ktorých aktívne pracoval biologický krúžok, dosiahlo priemernú úspešnosť 51,1 %, 60 škôl, ktoré umožňovali svojim žiakom pracovať vo fyzikálnom krúžku, dosiahlo úspešnosť 50 % a 33 škôl, v ktorých boli zriadené chemické krúžky, dosiahlo úspešnosť 51,5 %. V 13 školách mali zriadené krúžky všetkých predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a tieto školy dosiahli úspešnosť 52,2 %.

Výsledky dotazníka zadaného žiakom – spojitosť dosiahnutej úspešnosti žiakov s ich odpoveďami na otázky týkajúce sa realizácie výučby predmetov zo vzdelávacej oblasti Človek a príroda

Dotazníky, ktoré boli zadané žiakom po testovaní, boli zamerané na spôsob a vnímanie výučby predmetov FYZ, BIO a CHE v škole, na vzťah žiaka k uvedeným predmetom.

Tabuľka 49 *Sumarizácia odpovedí žiakov na otázky týkajúce sa metód a foriem uplatňovaných na vyučovaní predmetov FYZ, BIO a CHE a ich priemerná úspešnosť*

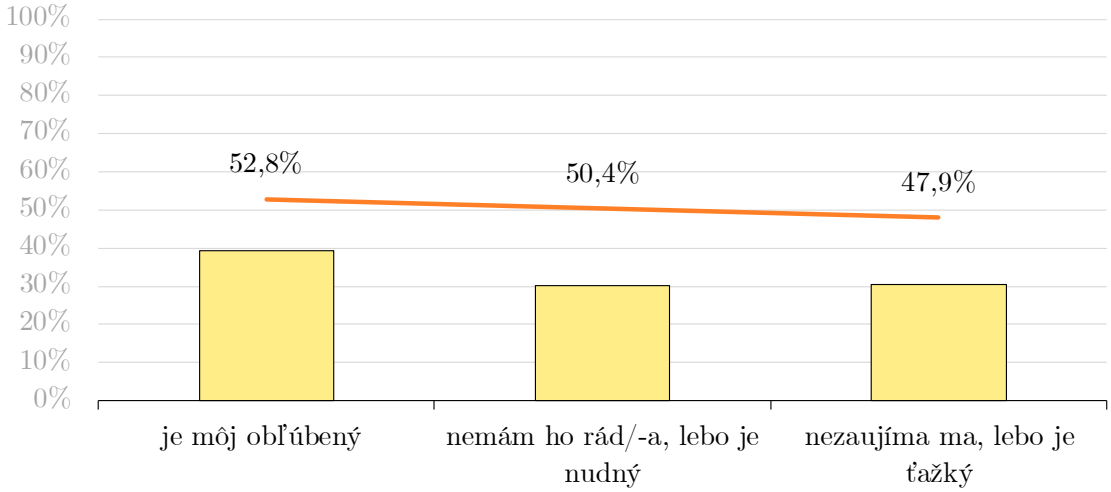
Otázka	Odpoveď	FYZ		BIO		CHE	
		počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť
Učitelia realizujú demonštračné pokusy (pokusy nám učiteľ len sám predvádza)	skoro stále	256	49,7 %	70	46,4 %	243	51,1 %
	často	864	51,8 %	339	51,0 %	899	52,1 %
	zriedka	1362	50,6 %	1362	51,7 %	1275	50,8 %
	nikdy	315	48,0 %	1026	50,6 %	380	46,0 %
Mám príležitosť vykonávať sám/ v skupine niektoré experimenty	skoro stále	219	53,0 %	114	52,6 %	180	55,5 %
	často	828	53,7 %	486	52,6 %	626	52,9 %
	zriedka	1283	50,3 %	1221	51,3 %	1310	50,9 %
	nikdy	467	44,6 %	976	48,4 %	681	46,6 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	1443	50,6 %	1464	51,3 %	1289	51,2 %
	často	713	49,7 %	749	49,1 %	876	50,0 %
	zriedka	479	51,4 %	432	50,8 %	477	50,1 %
	nikdy	162	52,2 %	152	50,3 %	155	50,5 %
Využívame interaktívnu tabuľu, počítač	skoro stále	986	51,6 %	1179	51,0 %	915	50,8 %
	často	740	50,1 %	673	49,9 %	678	51,0 %
	zriedka	715	50,7 %	584	50,9 %	721	51,3 %
	nikdy	356	48,8 %	361	50,1 %	483	48,7 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	724	50,8 %	378	50,4 %	500	51,0 %
	často	1314	51,5 %	1078	50,8 %	1212	51,8 %
	zriedka	639	49,5 %	1020	50,3 %	910	49,7 %
	nikdy	120	45,8 %	321	50,8 %	175	45,5 %
Riešime príklady na výpočty	skoro stále	1066	50,5 %			810	49,4 %
	často	1358	51,0 %			1450	51,1 %
	zriedka	341	49,8 %			475	51,8 %
	nikdy	32	43,9 %			62	44,4 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	452	48,7 %	455	48,3 %	330	51,4 %
	často	1269	51,7 %	1161	50,6 %	1045	52,1 %
	zriedka	946	50,3 %	891	51,3 %	1146	49,8 %
	nikdy	130	48,8 %	290	51,9 %	276	47,3 %

Z analýzy odpovedí žiakov vyplýva, že úspešnosť žiakov v teste bola výrazne podmienená ich príležitosťou vykonávať samostatne alebo v skupine niektoré experimenty a možnosťou diskutovať o riešení zadaní či problémov predovšetkým v predmetoch FYZ a CHE.

Z výsledkov dotazníka tiež vyplýva, že **predmet fyzika** 39,3 % žiakov považuje za svoj obľúbený, 30,3 % ho nemá rád, lebo ho považuje za nudný a 30,4 % žiakov FYZ nezaujíma, lebo je ťažký. Až 52,2 % chlapcov považuje predmet FYZ za svoj obľúbený, kým z dievčat ho považuje za svoj obľúbený len 26 %. Žiaci, ktorí predmet FYZ považujú za svoj obľúbený, dosiahli v teste úspešnosť 52,8 % (chlapci 53,6 % a dievčatá 50,9 %), tí žiaci, ktorí predmet nemajú radi, lebo ho považujú za nudný, dosiahli úspešnosť 50,4 % a najslabší výsledok na úrovni 47,9 % dosiahli žiaci, ktorých predmet nezaujíma, lebo je podľa nich ťažký. Viac ako tretina dievčat (37 %) považuje predmet za ťažký a ich úspešnosť v teste bola 46,9 %. Zo žiakov, ktorí uviedli, že FYZ je ich obľúbeným

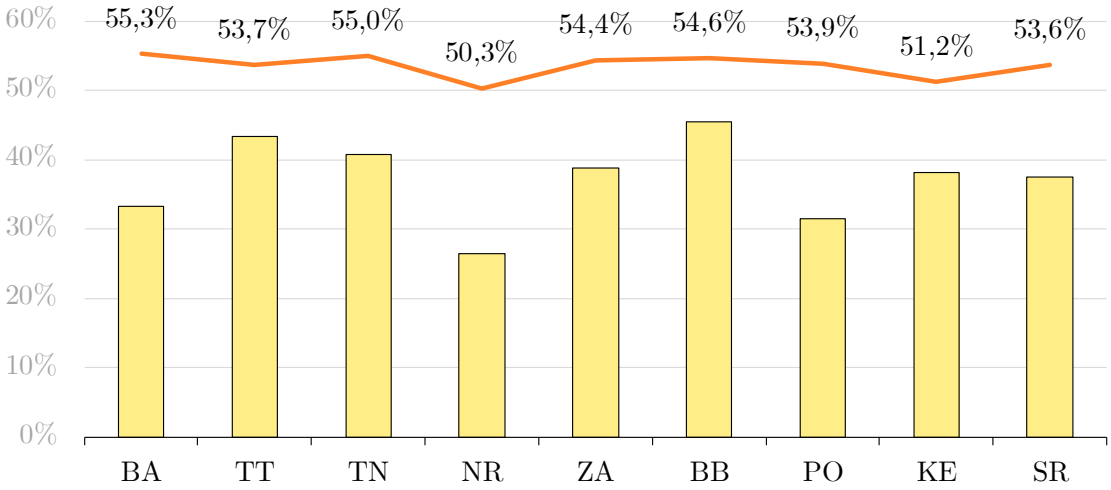
predmetom, 46,2 % malo príležitosť skoro stále alebo často samostatne alebo v skupine vykonávať experimenty, kým zo žiakov, ktorí predmet považovali za ťažký alebo nudný, takúto príležitosť mala len menej ako tretina z nich (31,8 %), pričom podobný pomer medzi týmito skupinami žiakov bol zaznamenaný aj pri realizovaní demonštračných pokusov učiteľmi. Takmer tri štvrtiny žiakov, ktoré uviedli, že predmet FYZ je ich obľúbeným predmetom, skoro stále alebo často na hodinách rieši úlohy či zadania z bežného života, kým z ostatných žiakov takúto príležitosť mala len polovica.

Graf 113 *Úspešnosť žiakov v závislosti od vzťahu k predmetu fyzika*



Štátna školská inšpekcia zisťovala, ktoré ďalšie faktory súvisiace s vyučovaním FYZ mali potenciál ovplyvniť výsledok žiakov v teste. Jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť žiakov v teste, ako aj ich vzťah k predmetu súvisel s príležitosťou žiakov *vykonávať samostatne/ v skupine* niektoré *experimenty*. Len 37,4 % žiakov uviedlo, že ***skoro stále alebo často*** takúto príležitosť má a dosiahlo v teste úspešnosť **53,6** %. Ostatní žiaci (63,6 %) len zriedka alebo dokonca nikdy nemali príležitosť samostatne/v skupine vykonávať experimenty. Títo žiaci dosiahli v teste výrazne horšie výsledky – ich úspešnosť bola na úrovni **48,8** %.

Graf 114 *Podiel žiakov, ktorí mali príležitosť vykonávať pokusy podľa krajov a ich úspešnosť*



Výsledky týchto dvoch skupín žiakov boli analyzované aj na základe ďalších faktorov. Predmet FYZ je obľúbeným predmetom takmer polovice žiakov (48,5 %), ktorí majú príležitosť často alebo skoro stále vykonávať pokusy a títo žiaci dosiahli v teste významne nadpriemerné výsledky. Aj tí žiaci, ktorých predmet nezaujíma, lebo ho považujú za ťažký, alebo ho nemajú radi, lebo je nudný, dosiahli podstatne lepšie výsledky v prípade, keď mali príležitosť často alebo skoro stále vykonávať experimenty. Nadpriemernú úspešnosť na úrovni 52,6 % dosiahlo aj 22,4 % dievčat s uvedenými možnosťami a aj úspešnosť 13 % žiakov z MRK s takýmito príležitosťami bola vo vzťahu k ostatným žiakom z MRK výrazne vyššia na úrovni 36,9 %.

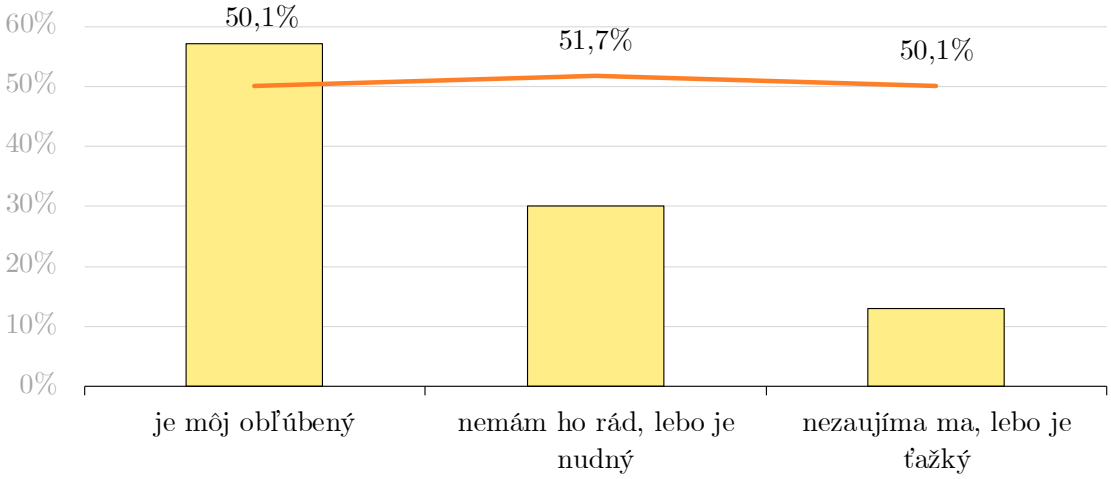
Tabuľka 50 *Vyhodnotenie niektorých faktorov v závislosti od frekvencie vykonávať experimenty*

Predmet fyzika		Žiaci s príležitosťou **často** alebo **skoro stále** vykonávať experimenty		Žiaci, ktorí majú príležitosť vykonávať experimenty **len zriedka** alebo **nikdy**	
		počet	úspešnosť	počet	úspešnosť
		1 047	**53,6%**	**1 750**	**48,8 %**
Je môj obľúbený predmet		508	**54,8 %**	592	51,0 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký		271	**52,0 %**	579	46,1 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný		268	**52,9 %**	579	49,3 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	530	**53,3 %**	913	49,1 %
	často	249	**52,8 %**	464	48,0 %
	zriedka	208	**55,4 %**	271	48,3 %
	nikdy	60	53,5 %	102	51,5 %
Učitelia realizujú demonštračné pokusy	skoro stále	126	**53,1 %**	130	46,3 %
	často	426	**53,0 %**	438	50,7 %
	zriedka	420	54,1 %	942	49,0 %
	nikdy	75	54,9 %	240	45,9 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	349	**54,3 %**	375	47,6 %
	často	528	**53,8 %**	786	49,9 %
	zriedka	146	**52,2 %**	493	48,6 %
	nikdy	24	47,9 %	96	45,3 %
Riešime príklady na výpočty	skoro stále	439	**53,6 %**	627	48,3 %
	často	514	**53,5 %**	844	49,5 %
	zriedka	89	**54,4 %**	252	48,2 %
	nikdy	5	47,5 %	27	43,2 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	216	**52,7 %**	236	45,0 %
	často	554	**54,4 %**	715	49,6 %
	zriedka	251	**52,9 %**	695	49,4 %
	nikdy	26	51,0 %	104	48,3 %

Predmet biológia považuje za svoj obľúbený predmet 57 % žiakov, 13 % žiakov uviedlo, že ich predmet nezaujíma, lebo ho považuje za ťažký a 30 % žiakov predmet nemá rado, lebo ho považuje za nudný. Predmet BIO považovalo za svoj obľúbený predmet 65,6 % dievčat a 48,7 % chlapcov. Zo žiakov, pre ktorých bol predmet BIO obľúbeným predmetom, malo príležitosť skoro stále alebo často samostatne alebo v skupine vykonávať experimenty 27,3 % z nich, kým z ostatných žiakov to bolo len 13,7 %. Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že 60,3 % žiakov, pre ktorých je predmet BIO obľúbený, malo príležitosť diskutovať často alebo skoro stále, kým z ostatných žiakov takúto príležitosť malo vytvorených len 40,3 % žiakov. Vzťah žiakov k tomuto predmetu takmer vôbec neovplyvňoval priemernú úspešnosť žiakov v testovaní.

Len 21,5 % žiakov uviedlo, že skoro stále alebo často má príležitosť samo alebo v skupinách vykonávať experimenty, 43,7 % žiakov uviedlo, že takúto príležitosť má zriedka a 34,9 % žiakov nikdy experimenty nevykonáva.

Graf 115 *Úspešnosť žiakov v závislosti od vzťahu k predmetu biológia*

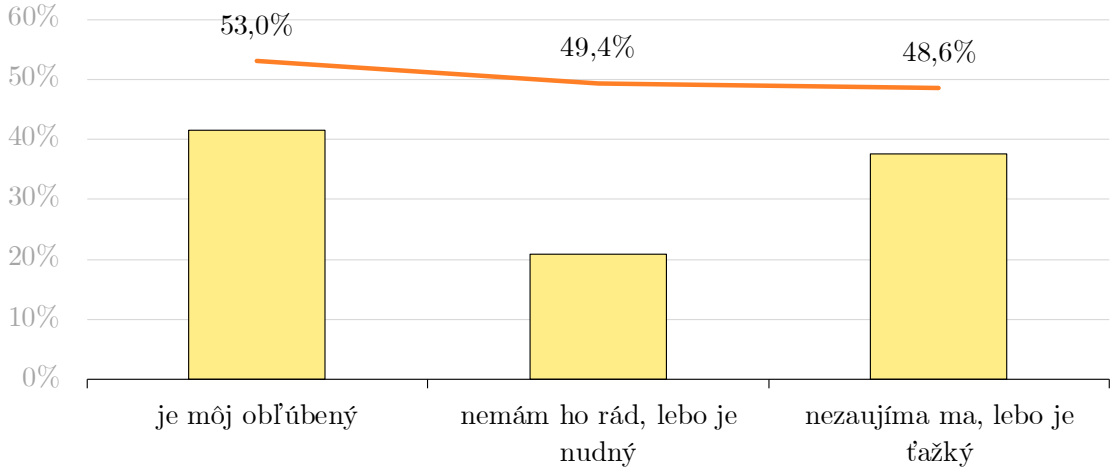


Tabuľka 51 *Vyhodnotenie niektorých faktorov v závislosti od frekvencie vykonávať experimenty*

Predmet biológia		Žiaci s príležitosťou **často** alebo **skoro stále** vykonávať experimenty		Žiaci, ktorí majú príležitosť vykonávať experimenty **len zriedka** alebo **nikdy**	
		počet	úspešnosť	počet	úspešnosť
		600	**52,6 %**	**2 197**	**50,0 %**
Je môj obľúbený predmet		435	**52,3 %**	1 160	49,3 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký		57	**54,0 %**	306	49,4 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný		107	53,3 %	731	51,5 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	302	53,2 %	1 162	50,9 %
	často	188	50,9 %	561	48,5 %
	zriedka	95	53,2 %	337	50,1 %
	nikdy	15	**58,3 %**	137	49,4 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	147	**54,0 %**	231	48,2 %
	často	291	**54,1 %**	787	49,6 %
	zriedka	140	49,2 %	880	50,5 %
	nikdy	22	45,3 %	299	51,2 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	174	**51,1 %**	281	46,5 %
	často	276	**53,8 %**	885	49,7 %
	zriedka	131	52,2 %	760	51,1 %
	nikdy	19	52,2 %	271	51,8 %

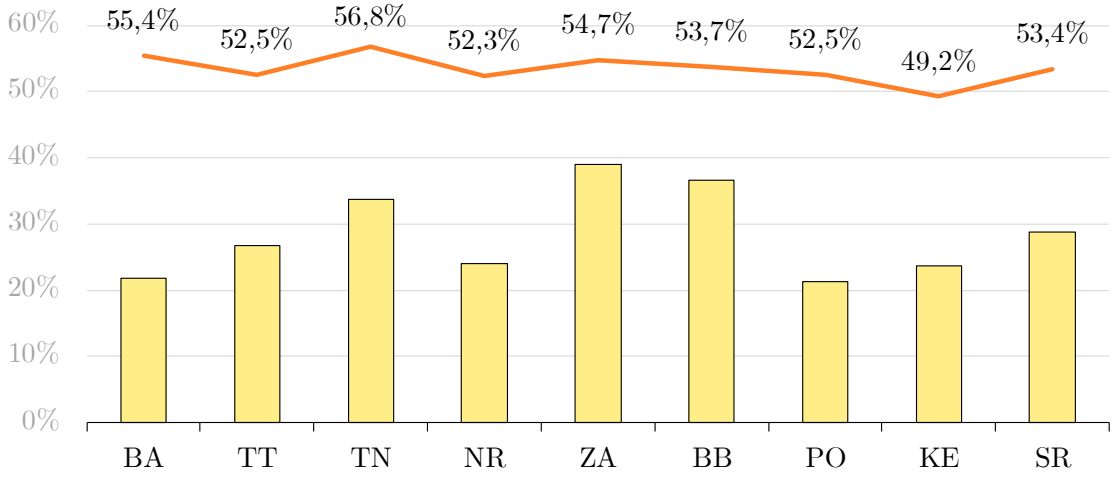
Predmet chémia považovalo za svoj obľúbený predmet 41,6 % žiakov, 37,6 % žiakov uviedlo, že ich predmet nezaujíma, lebo ho považuje za ťažký a 20,8 % žiakov tento predmet nemá rado, lebo ho považuje za nudný. Predmet CHE považovalo za obľúbený predmet 45,1 % dievčat a 38,2 % chlapcov. Zo žiakov, ktorí považovali predmet CHE za obľúbený, takmer polovica (49,8 %) uviedla, že učitelia skoro stále alebo často realizovali demonštračné pokusy (z ostatných žiakov len 34,5 %), 37,2 % z nich malo samo príležitosť skoro stále alebo často vykonávať pokusy (z ostatných žiakov 22,8 %) a takmer tri štvrtiny z nich mali skoro stále alebo často možnosť diskutovať o riešení zadaní či problémov (z ostatných len 53 %). Vzťah žiakov k predmetu CHE najvýraznejšie ovplyvňoval ich dosiahnutú úspešnosť v teste – žiaci, pre ktorých je predmet obľúbeným, dosiahli v porovnaní s ostatnými výrazne lepšie výsledky.

Graf 116 *Úspešnosť žiakov v závislosti od vzťahu k predmetu chémia*



Aj v súvislosti s vyučovaním predmetu CHE (podobne ako vo FYZ) jedným z najdôležitejších faktorov, ktorý mal potenciál ovplyvniť výsledok žiakov v teste, bola príležitosť žiakov *vykonávať samostatne/v skupine* niektoré *experimenty*. Len 28,8 % žiakov uviedlo, že *skoro stále* alebo *často* takúto príležitosť má a títo žiaci dosiahli v teste úspešnosť **53,4** %. Takmer tri štvrtiny ostatných žiakov (71,2 %) *len zriedka* alebo *dokonca nikdy* nemali príležitosť samostatne/v skupine vykonávať experimenty. Títo žiaci dosiahli v teste výrazne horšie výsledky – ich úspešnosť bola na úrovni **49,4** %.

Graf 117 *Podiel žiakov, ktorí mali príležitosť vykonávať pokusy podľa krajov a ich úspešnosť*



Štátna školská inšpekcia analyzovala aj v tomto predmete niektoré faktory v závislosti od toho, či žiaci majú príležitosť samostatne alebo v skupinách vykonávať experimenty. Nadpriemernú úspešnosť na úrovni 53,9 % dosiahlo aj 15,5 % dievčat, ktoré na hodinách CHE mali uvedené tieto možnosti. Úspešnosť 12 % žiakov z MRK nebola v súvislosti s týmito podmienkami v predmete CHE lepšia než tých žiakov z MRK, ktorí takúto príležitosť nemali.

Tabuľka 52 *Vyhodnotenie niektorých faktorov v závislosti od frekvencie vykonávať experimenty*

Predmet chémia		Žiaci s príležitosťou **často** alebo **skoro stále** vykonávať experimenty		Žiaci, ktorí majú príležitosť vykonávať experimenty **len zriedka** alebo **nikdy**	
		počet	úspešnosť	počet	úspešnosť
		806	**53,4 %**	**1 991**	**49,4 %**
Je môj obľúbený predmet		433	54,9 %	730	51,9 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký		258	**52,0 %**	793	47,5 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný		115	**51,5 %**	468	48,9 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	383	53,6 %	906	50,2 %
	často	266	52,8 %	610	48,8 %
	zriedka	123	**53,6 %**	354	48,8 %
	nikdy	34	**57,0 %**	121	48,6 %
Učitelia realizujú demonštračné pokusy	skoro stále	162	**53,8 %**	81	45,9 %
	často	391	**53,9 %**	508	50,7 %
	zriedka	211	53,1 %	1 064	50,3 %
	nikdy	42	49,9 %	338	45,5 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	233	**53,9 %**	267	48,5 %
	často	413	53,8 %	799	50,8 %
	zriedka	145	52,6 %	765	49,2 %
	nikdy	15	45,6 %	160	45,5 %
Riešime príklady na výpočty	skoro stále	286	**52,4 %**	524	47,8 %
	často	387	**54,4 %**	1 063	49,9 %
	zriedka	117	54,1 %	358	51,0 %
	nikdy	16	43,8 %	46	44,6 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	151	**54,9 %**	179	48,5 %
	často	374	**54,1 %**	671	51,0 %
	zriedka	244	52,2 %	902	49,1 %
	nikdy	37	49,3 %	239	46,9 %

Prostredníctvom dotazníka sa zisťovalo, či žiaci na vyučovacích hodinách riešili podobné úlohy, ako boli v teste. Na túto otázku odpovedali kladne takmer tri štvrtiny žiakov (72,8 %) a ich priemerná úspešnosť bola na úrovni 50,5 %. Skupina žiakov, ktorá uviedla, že príklady podobného typu neriešila, dosiahla úspešnosť na úrovni 50,9 %. Viac ako štvrtina žiakov (28,5 %) uviedla, že skoro stále alebo často rieši úlohy podobné úlohám v teste v predmetoch FYZ a CHE, pričom títo žiaci dosiahli úspešnosť 52 %. Úspešnosť týchto žiakov bola v 2 krajoch (Trnavský a Trenčiansky) vyššia ako 55 %, kým rovnako odpovedajúca skupina žiakov v Košickom kraji dosiahla úspešnosť na úrovni 43,7 %. Len 6 % žiakov uviedlo, že príklady podobné úlohám v teste rieši skoro stále alebo často okrem FYZ a CHE aj v iných predmetoch (najčastejšie matematika). Títo žiaci dosiahli v teste úspešnosť na úrovni 52,9 %, pričom najúspešnejší boli žiaci Banskobystrického kraja, ktorí dosiahli úspešnosť na úrovni 60,9 %.

Cieľom jednej z otázok bolo zistiť, či žiaci majú možnosť pracovať v krúžku s prírodovedným zameraním. Za výrazné negatívum možno považovať, že až 45 % žiakov na otázku odpovedať nevedelo, viac ako štvrtina žiakov (26,8 %) uviedla, že krúžky s prírodovedným zameraním v škole pracujú a takmer rovnaký podiel žiakov (28,2 %) odpovedal na danú otázku negatívne. Aspoň jeden z krúžkov s prírodovedným zameraním navštevovalo len 11,1 % z celkového počtu testovaných žiakov (najviac v Košickom kraji a najmenej v Bratislavskom kraji). Len 0,7 % žiakov navštevovalo krúžky, ktorých obsahy súviseli so všetkými 3 predmetmi zo vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Je potrebné podotknúť, že v 4 krajoch (Bratislavský, Trnavský, Trenčiansky a Žilinský) dosiahli títo žiaci výrazne nadpriemernú úspešnosť (od 62,5 % po 75 %).

Výsledky dotazníka zadaného žiakom – spojitosť dosiahnutej úspešnosti žiakov s ich odpoveďami na otázky týkajúce sa ich vzťahu k životnému prostrediu

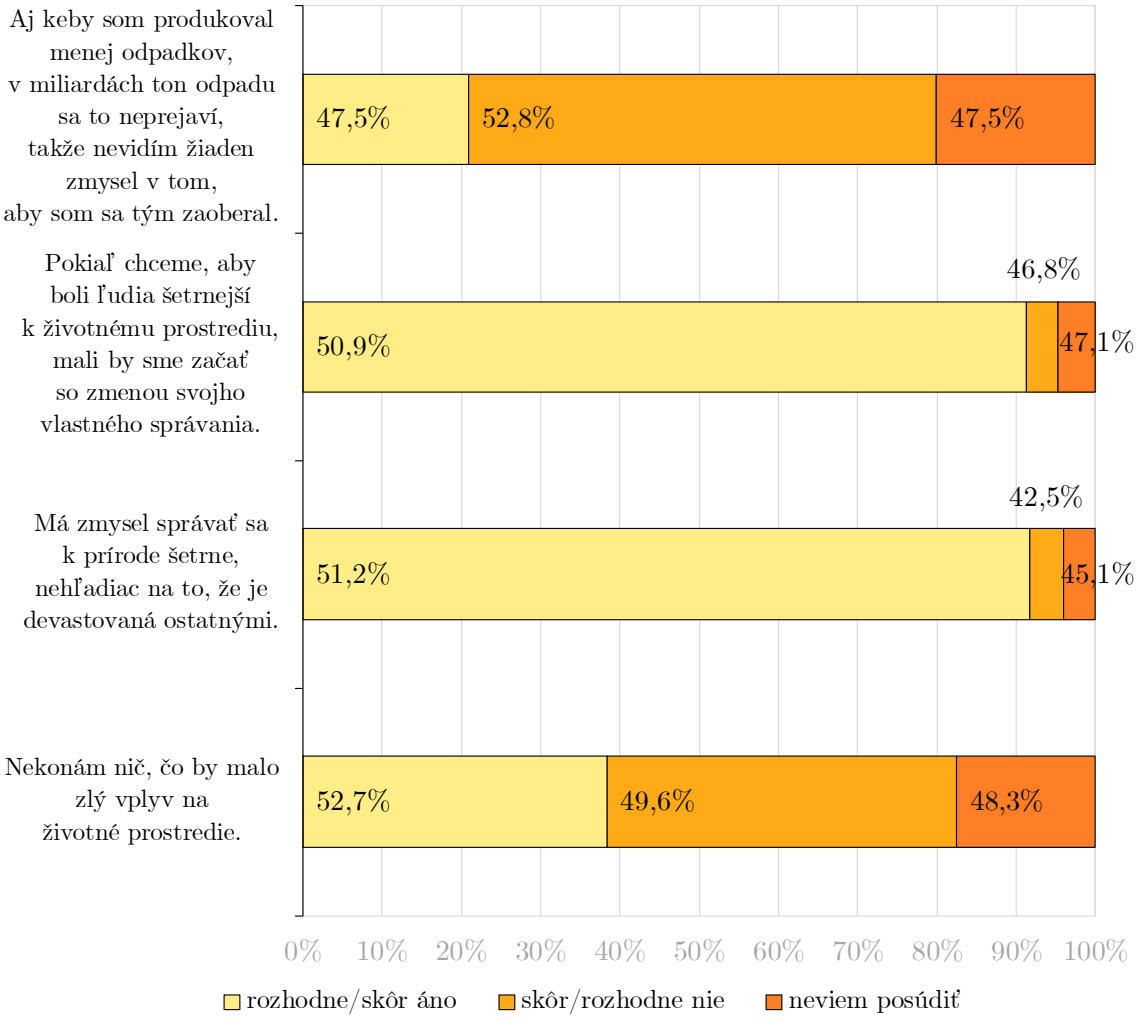
Ďalšia časť otázok v dotazníku pre žiakov smerovala k identifikácii ich postojov k životnému prostrediu a následne sa porovnali so súhrnnými výsledkami dosiahnutými v teste. 38,4 % žiakov uviedlo že rozhodne, alebo skôr nekoná nič, čo by malo zlý vplyv na životné prostredie, pričom priemerná úspešnosť tejto skupiny žiakov bola na úrovni 52,7 %. Úspešnosť druhej skupiny žiakov (44 %) bola na úrovni 49,6 %. Za výrazne pozitívne možno považovať skutočnosť, že 91,7 % žiakov si myslí, že rozhodne alebo skôr áno má zmysel sa správať k prírode šetrne, nehľadiac na to, že je devastovaná ostatnými. Kým títo žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 51,2 %, žiaci, ktorí s daným tvrdením rozhodne či skôr nesúhlasili dosiahli priemernú úspešnosť len 42,5 %. Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že vyšší podiel dievčat než chlapcov (cca o 4 % v každej otázke) prejavilo pozitívnejšie postoje k životnému prostrediu, i keď dosiahli nižšiu priemernú úspešnosť v teste.

Tabuľka 53 *Priemerná úspešnosť žiakov v závislosti od ich odpovedí týkajúcich sa ich vzťahu k životnému prostrediu*

Tvrdenie	Rozhodne/skôr áno		Skôr/rozhodne nie		Neviem posúdiť	
	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť
Nekonám nič, čo by malo zlý vplyv na životné prostredie.	1 074	**52,7** %	1 231	49,6 %	492	48,3 %
Má zmysel správať sa k prírode šetrne, nehľadiac na to, že je devastovaná ostatnými.	2 566	**51,2** %	117	42,5 %	114	45,1 %
Pokiaľ chceme, aby boli ľudia šetrnejší k životnému prostrediu, mali by sme začať so zmenou svojho vlastného správania.	2 552	**50,9** %	111	46,8 %	134	47,1 %
Aj keby som produkoval menej odpadkov, v miliardách ton odpadu sa to neprejaví, takže nevidím žiaden zmysel v tom, aby som sa tým zaoberal.	584	47,5 %	1 651	**52,8** %	562	47,5 %

Výsledky tejto časti dotazníka síce ukázali, že väčšina žiakov deklarovala svoj pozitívny postoj k životnému prostrediu, pričom ale dosiahli najnižšiu úspešnosť na úrovni 38,6 % práve v oblastiach, ktoré súviseli s touto problematikou (Globálne problémy, klimatické zmeny a Energia okolo nás). Z týchto výsledkov vyplýva, že školy by sa mali vo výchovno-vzdelávacom procese zamerať na intenzívnejšie prepájanie teoretických vedomostí s praktickými problémami súvisiacimi s klimatickými zmenami, globálnym otepľovaním a environmentálnymi zmenami, ktoré človek spôsobuje. Z výsledkov žiakov však vyplýva, že vo výchovno-vzdelávacom procese absentujú také metódy a formy, ktoré by žiakov viedli k tomu, aby si uvedomovali vzájomné súvislosti medzi javmi a procesmi, ktoré prebiehajú v prírode a majú vplyv na ľudskú spoločnosť.

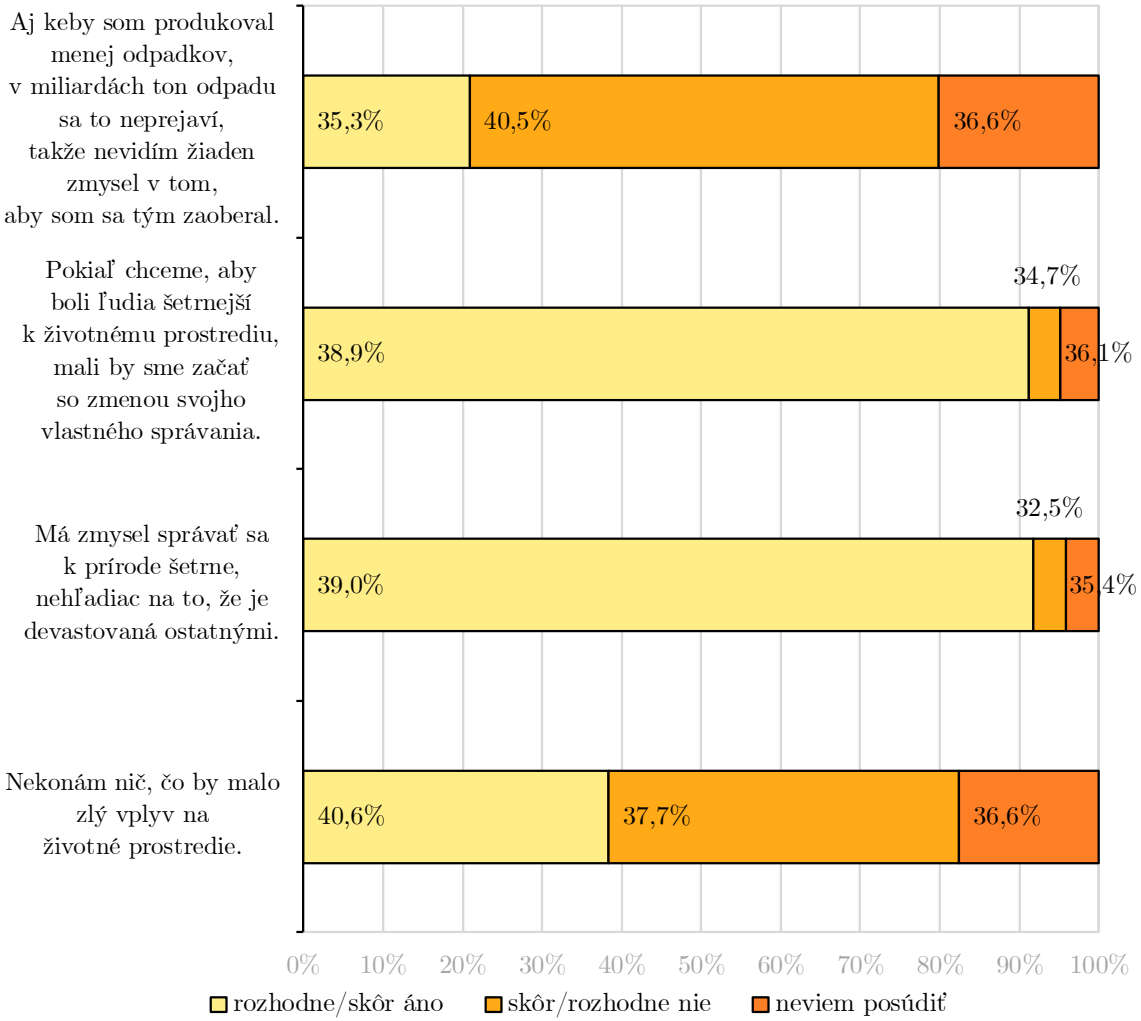
Graf 118 *Priemerná úspešnosť žiakov v závislosti od ich odpovedí týkajúcich sa ich vzťahu k životnému prostrediu*



Tabuľka 54 *Priemerná úspešnosť žiakov v oblastiach Globálne problémy, klimatické zmeny a Energia okolo nás vrátane ich postoja k niektorým environmentálnym problémom*

Tvrdenie	Rozhodne/skôr áno		Skôr/rozhodne nie		Neviem posúdiť	
	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť
Nekonám nič, čo by malo zlý vplyv na životné prostredie.	1 074	**40,6 %**	1 231	37,7 %	492	36,6 %
Má zmysel správať sa k prírode šetrne, nehľadiac na to, že je devastovaná ostatnými.	2 566	**39,0 %**	117	32,5 %	114	35,4 %
Pokiaľ chceme, aby boli ľudia šetrnejší k životnému prostrediu, mali by sme začať so zmenou svojho vlastného správania.	2 552	**38,9 %**	111	34,7 %	134	36,1 %
Aj keby som produkoval menej odpadkov, v miliardách ton odpadu sa to neprejaví, takže nevidím žiaden zmysel v tom, aby som sa tým zaoberal.	584	35,3 %	1 651	**40,5 %**	562	36,6 %

Graf 119 *Priemerná úspešnosť žiakov v oblastiach Globálne problémy, klimatické zmeny a Energia okolo nás vrátane ich postoja k niektorým environmentálnym problémom*



Závery

2 797 žiakov 9. ročníka zo 194 škôl dosiahlo úspešnosť v PG na úrovni **50,6** %. Len 5,2 % žiakov dosiahlo úspešnosť na úrovni minimálne 80 % a úspešnosť 11,4 % žiakov bola nižšia ako 30 %.

Z výsledkov testovania vyplýva, že žiaci dosiahli nadpriemernú úspešnosť v dvoch oblastiach: v oblasti **Človek a pohyb** dosiahli úspešnosť **79,4** % a v poradí druhú najvyššiu úspešnosť **56,6** % dosiahli v oblasti **Človek a zdravie**. Najnižšiu úspešnosť (**35,5** %) dosiahli žiaci v úlohách zaradených do oblasti **Energia okolo nás** a podpriemernú úspešnosť na úrovni **44,9** % dosiahli žiaci aj pri riešení úloh z oblasti **Globálne problémy, klimatické zmeny**.

Obzvlášť znepokojivá je podpriemerná úspešnosť žiakov v oboch týchto oblastiach, keďže úlohy v nich sa týkajú oblasti životného prostredia, pričom klimatické zmeny dnes patria k najvážnejším bezpečnostným rizikám planéty.

Z porovnania polročnej klasifikácie žiakov z predmetov FYZ, BIO a CHE vyplynulo, že z predmetov BIO a FYZ boli takmer tri štvrtiny žiakov hodnotené stupňom prospechu výborný alebo chválitebný a z predmetu CHE bolo hodnotených týmito známkami až 69,4 % žiakov. Je na zamyslenie, že žiaci hodnotení stupňom prospechu výborný síce dosiahli v teste nadpriemernú úspešnosť, ale táto nedosahovala hranicu horného kvartilu. Podobne skupina žiakov, ktorá bola klasifikovaná stupňom prospechu chválitebný v predmetoch BIO a CHE, nedosiahla ani úroveň priemernej úspešnosti. Problémy s objektivitou klasifikácie žiakov naznačujú aj to, že približne 28 % žiakov klasifikovaných z jedného z predmetov stupňom prospechu výborný alebo

chválitebný, dosiahlo priemernú úspešnosť na úrovni dolného kvartilu. Takúto istú úspešnosť (t. j. menej než 41,7 %) dosiahlo aj 17,3 % žiakov, ktorí boli zo všetkých troch predmetov klasifikovaní stupňom prospechu výborný.

Z analýzy dosiahnutých výsledkov z hľadiska pohlavia žiakov vyplynulo, že dievčatá dosiahli celkovo nižšiu priemernú úspešnosť (49 %) než chlapci (52,2 %). Z porovnaní výsledkov chlapcov a dievčat v jednotlivých oblastiach vyplynulo, že chlapci dosiahli v každej z nich vyššiu úspešnosť než dievčatá. Len v dvoch oblastiach **Človek a zdravie** a **Človek a technológie** bola úspešnosť chlapcov a dievčat porovnateľná. V troch oblastiach bol rozdiel medzi ich výsledkami výrazný, pričom najväčší rozdiel v úspešnosti v prospech chlapcov bol v oblasti **Človek a pohyb** (8,1 % rozdiel) a **Globálne problémy, klimatické zmeny** (4,6 % rozdiel). Jedine v súkromných školách dosiahli dievčatá vyššiu úspešnosť než chlapci.

Analýza klasifikácie chlapcov a dievčat preukázala, že zo všetkých predmetov bolo stupňom klasifikácie výborný alebo chválitebný hodnotených viac ako tri štvrtiny dievčat (od 76,8 % po 84 %), pričom podiel chlapcov hodnotených tými istými klasifikačnými stupňami bol medzi 62,4 % a 70,2 %. Výrazný rozdiel bol aj v počte chlapcov a dievčat hodnotených stupňom prospechu výborný zo všetkých troch predmetov. Túto skupinu tvorila až tretina z celkového počtu dievčat, ale iba pätina počtu chlapcov. Porovnanie priemernej úspešnosti chlapcov a dievčat podľa dosiahnutej klasifikácie preukázalo, že chlapci s tým istým stupňom klasifikácie dosiahli vyššiu úspešnosť než dievčatá. Z tejto analýzy možno predpokladať, že priaznivejšia klasifikácia dievčat môže byť ovplyvnená ich poddajnejším správaním a s pozitívnejším vzťahom k plneniu si povinností, čo znamená, že správanie žiaka sa premieta do hodnotenia vzdelávacích výsledkov. Ďalšou možnosťou je fakt, že pri hodnotení vedomostnej úrovne žiakov učitelia preferujú hodnotenie ich schopnosti reprodukovať memorované učivo a nie ich schopnosť logicky uvažovať a kriticky myslieť (čo neznamená, že dievčatá dispozície pre tento druh uvažovania nemajú). Rovnako, ako v prípade dosiahnutých výsledkov v testovaní kompetencií v oblasti finančnej gramotnosti (zverejnená na *http://www.ssiba.sk*), dievčatá dosahovali nižšiu úspešnosť než chlapci pri riešení úloh práve exaktného charakteru (logické uvažovanie, interpretácia grafov). Z tejto analýzy výsledkov vyplýva, že slovenským školám sa nedarí odstraňovať tradičné stereotypy o spoločenských rolách mužov a žien vo vzťahu k ich profesijnej budúcnosti.

Výsledky testovania PG, podobne ako výsledky testovania finančnej a čitateľskej gramotnosti, potvrdili pretrvávajúci silný vplyv socioekonomického a kultúrneho statusu rodiny na vzdelávacie výsledky žiakov. Žiaci z MRK dosiahli významne horšiu priemernú úspešnosť než ostatní žiaci (rozdiel 20,1 %) a ich výsledky boli štatisticky aj vecne významne nižšie aj vo všetkých sledovaných oblastiach. Najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci z MRK v oblasti **Globálne problémy, klimatické zmeny**. Z porovnania priemernej úspešnosti a klasifikácie vyplynulo, že zo žiakov, ktorí dosiahli v teste porovnateľnú úspešnosť, priemerná známka z jednotlivých predmetov bola výrazne horšia u žiakov z MRK než u ostatných žiakov. Napr. porovnanie priemernej polročnej klasifikácie žiakov, ktorí dosiahli úspešnosť na úrovni dolného kvartilu, preukázalo, že z tejto skupiny mali žiaci z MRK priemernú známku zo všetkých troch predmetov o 0,8 horšiu než ostatní žiaci. Tieto rozdiely v klasifikácii môžu súvisieť, podobne ako medzi chlapcami a dievčatami, so správaním a s rozdielnym prístupom k plneniu si povinností žiakov oboch skupín. Napriek tomu, že všeobecne sa deklaruje, že dochádzka žiakov z MRK do školy je problematická, ani jeden z testovaných žiakov z MRK nebol neklasifikovaný.

Analýzy výsledkov nepreukázali výrazné rozdiely v úspešnosti žiakov mestských a vidieckych škôl a ani medzi žiakmi škôl štátnych, cirkevných či súkromných.

Z analýzy výsledkov úspešnosti žiakov v rámci krajov vyplynulo, že najlepšie výsledky (podobne ako pri testovaní finančnej a čitateľskej gramotnosti) dosiahli žiaci Trenčianskeho kraja.

Cieľom dotazníkov, ktoré boli zadané trom skupinám respondentov (riaditelia škôl, predsedovia PK a testovaní žiaci), bolo overiť, či a do akej miery vybrané faktory majú potenciál vplývať na úspešnosť žiakov z prírodovednej gramotnosti.

Prekvapujúcim bol zanedbateľný pozitívny vplyv posilnenia predmetov vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* (vrátane zavedenia nového predmetu) z fondu disponibilných hodín na úspešnosť v teste, keďže školy ktoré prírodovedné predmety vyučovali v základom rozsahu podľa RUP a tie, ktoré tento rozsah zväčšili, dosiahli porovnateľné výsledky. Takisto sa nepreukázal vplyv miery odbornosti vyučovania predmetov FYZ, BIO a CHE na výsledky testovania. Obe tieto zistenia sú natoľko zásadné, že si nepochybne zaslúžia priestor na diskusiu jednak o efektivite spôsobov využitia disponibilných hodín, ako aj o dôvodoch, kvôli ktorým miera odbornosti vyučovania konkrétneho predmetu neovplyvňuje kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Významnejším faktorom než samotné pregraduálne vzdelanie učiteľov v aprobačných predmetoch dotknutej vzdelávacej oblasti je rozvíjanie ich špecifických a univerzálnych profesijných kompetencií v oblastiach, ktoré súvisia s vyučovaním prírodovedných predmetov. Pomerne jasne sa ukázalo, že žiaci škôl, ktorých PZ mali príležitosť zúčastniť sa vzdelávania zameraného na prírodovedné predmety, dosiahli lepšie výsledky než žiaci tých škôl, v ktorých sa ani jeden PZ v tejto oblasti nevzdelával.

Výsledky dotazníka zadaného predsedom PK tiež viedli k niektorým prekvapujúcim záverom. Medzi najzásadnejšie patrila skutočnosť, že priemernú úspešnosť škôl takmer žiadnym spôsobom neovplyvnili rozdielne priestorové podmienky (t. j. existencia/neexistencia odborných učební) a ani materiálno-technické vybavenie (t. j. či toto vybavenie umožňovalo vyučovať názorne všetky tematické celky jednotlivých predmetov FYZ, BIO a CHE).

Najvýznamnejšie informácie bolo možné získať z dotazníkov zadaných testovaným žiakom, ktoré umožňujú uvažovať o súvislostiach medzi podmienkami a procesmi edukácie v predmetoch vzdelávacej oblasti Človek a príroda a výsledkami, ktoré žiaci v testoch dosiahli. Zároveň sa ukázali zásadné obsahové rozdiely medzi informáciami toho istého druhu v závislosti od toho, či pochádzali od predsedov PK alebo ich žiakov. Na otázku, či žiaci majú príležitosť samostatne alebo v skupinách vykonávať experimenty, s výnimkou štyroch škôl predsedovia PK uviedli, že žiaci majú príležitosť samostatne vykonávať pokusy z predmetov FYZ a BIO, v predmete CHE žiaci túto príležitosť nemali v 10 školách. Žiaci mieru tejto možnosti vnímajú úplne inak. V školách, v ktorých predsedovia PK uviedli, že žiaci majú príležitosť experimentovať samostatne či v skupinách v rámci FYZ, sa testovania zúčastnilo celkom 2 739 žiakov. Z nich 15,7 % uviedlo, že takúto možnosť nikdy nemalo. V 184 školách, v ktorých predsedovia PK odpovedali, že žiaci majú príležitosť experimentovať v predmete CHE, dotazníky vyplnilo spolu 2 648 žiakov. Až 23 % z nich uviedlo, že na hodinách CHE nikdy takúto príležitosť nemalo.

Napriek tomu, že v ŠVP týchto predmetov je žiacke objavovanie, bádanie a skúmanie považované za základný prístup, ktorý umožňuje žiakom osvojiť si nielen nové vedomosti, ale aj základy spôsobilostí vedeckej práce a vytvára pozitívne postoje k vedeckému spôsobu poznávania sveta, z výsledkov dotazníka vyplynulo, že len 22,8 % žiakov uviedlo, že skoro stále alebo často malo na hodinách FYZ príležitosť samostatne robiť pokusy, zároveň diskutovať o riešení/zadaní problémov, riešiť príklady na výpočty a aj úlohy z bežného života. Títo žiaci dosiahli v teste nadpriemernú úspešnosť na úrovni 54,5 %.

Na obdobné otázky vo vzťahu k predmetu CHE len 14,5 % žiakov uviedlo, že skoro stále alebo často malo na hodinách príležitosť samo robiť pokusy, zároveň diskutovať o riešení/zadaní problémov, riešiť príklady na výpočty a aj úlohy z bežného života. Títo žiaci dosiahli v teste nadpriemernú úspešnosť na úrovni 54,5 %.

Uplatňované metódy a formy práce na vyučovacích hodinách výrazne ovplyvňovali vzťah žiakov k predmetu. Z analýzy výsledkov vyplynulo, že dosiahnutá priemerná úspešnosť žiakov bola výrazne podmienená ich vzťahom k jednotlivým predmetom. Žiaci, ktorí uviedli, že predmety FYZ a CHE patria medzi ich obľúbené, dosiahli v teste nadpriemerné výsledky. To znamená, že tak, ako vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti, aj vzdelávacie výsledky a výkony žiakov v prírodovedných predmetoch, ktoré patria k menej obľúbeným, je možné pozitívne ovplyvniť správnou motiváciou.

7.1.2 Gymnáziá

Metódy

Prírodovedná gramotnosť a testované oblasti

Test PG bol vypracovaný v dvoch ekvivalentných formách (variant A a B), skladal sa z 15 úloh, ktoré pozostávali z úloh s viazanými i voľnými odpoveďami. Obsahoval ukážky so súvislými i nesúvislými textami rôznej dĺžky doplnenými tabuľkou, grafom, obrázkom. Úlohy s tvorbou krátkej odpovede boli koncipované tak, aby kontext formulácie pripúšťal iba jeden správny výraz. Čas na vypracovanie testu bol 45 minút. Jednotlivé úlohy boli podľa obsahu testových úloh zadelené do siedmich oblastí:

1. Základné znaky, vlastnosti a prejavy živých organizmov, organizmus a prostredie
2. Človek, jeho telo, zdravý životný štýl
3. Voda
4. Energia
5. Vlastnosti látok, chemické reakcie
6. Fyzikálne javy
7. Vzduch

Obsah úloh vychádzal z očakávaní, ktoré sú vymedzené v ŠVP, predovšetkým v nadväznosti na ciele vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Test bol vypracovaný v spolupráci s NÚCEM. V rámci dimenzií kognitívnych procesov boli úlohy zamerané na porozumenie, aplikáciu a analýzu.

Organizácia testovania

Testovanie PG sa uskutočnilo v dňoch 13. a 14. 2. 2019 formou plánovanej tematickej inšpekcie. Inšpekčný výkon sa realizoval na **122** GYM s vyučovacím jazykom slovenským, pričom v každej z nich sa testovania zúčastnili žiaci jednej triedy vybranej školským inšpektorom a v priebehu testovania bol prítomný školský inšpektor. Celkovo sa testovania zúčastnilo **2 302** žiakov, z ktorých bolo 1 008 chlapcov a 1 294 dievčat, **1 417** žiakov navštevovalo 4-r. a 5-r.VP a **885** žiakov 8-r. VP. Výber škôl bol stratifikovaný podľa zriaďovateľa, vzdelávacieho programu a veľkosti. Vzhľadom na skutočnosť, že o konaní tematickej inšpekcie boli školy informované len dva až tri dni pred testovaním a v termíne testovania, ktorý bol v Pláne inšpekčnej činnosti na školský rok 2018/2019 schválený hlavnou školskou inšpektorkou už v auguste 2018, sa v niektorých subjektoch nevyučovalo (chrípkové prázdniny), výber škôl bol čiastočne upravený.

Tabuľka 55 *Počet zúčastnených škôl a testovaných žiakov podľa zriaďovateľa a VP testovaných žiakov*

	SR	štátne	súkromné	cirkevné	4-r. VP	8-r. VP
Počet škôl	**122**	83	13	26		
Počet žiakov	**2 302**	1 663	174	465	1 417	885

Poznámka: 4-r. a 5-r.VP (ďalej 4-r. VP)

Štátna školská inšpekcia pre interné potreby vyhodnocovania rozdelila školy podľa ich veľkosti na základe počtu žiakov v končiacich ročníkoch (vo všetkých VP). Za *malú* školu bola považovaná škola, v ktorej sa v končiacich ročníkoch vzdelávalo najviac 47 žiakov, za školu *strednú* bola považovaná škola, v ktorej počet žiakov v končiacich ročníkoch sa pohyboval medzi 48 až 90 a za *veľkú* školu škola, v ktorej počet žiakov v končiacich ročníkoch bol vyšší ako 90. Testovania sa zúčastnilo 848 žiakov malých škôl, 736 žiakov stredne veľkých škôl a 718 žiakov veľkých škôl.

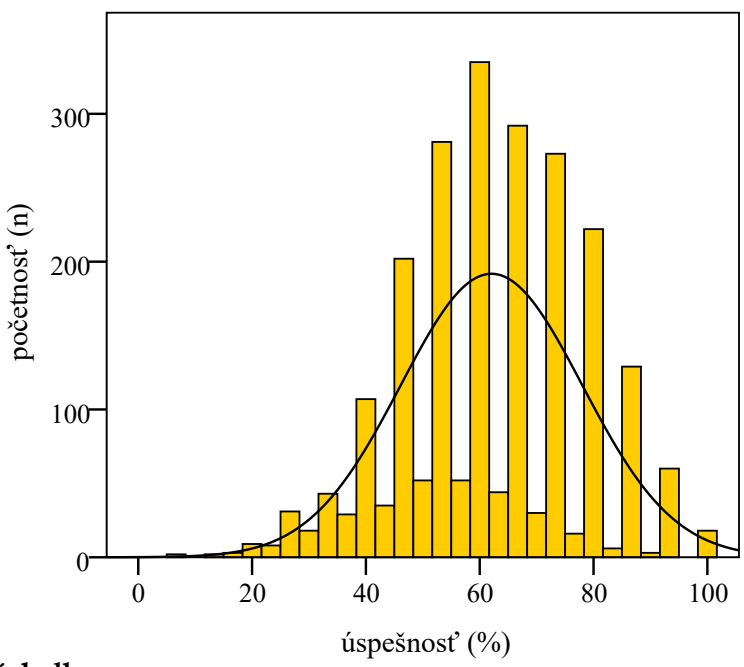
Tabuľka 56 *Počet zúčastnených škôl a testovaných žiakov podľa počtu žiakov v končiacich ročníkoch*

	SR	malá	stredná	veľká
Počet škôl	**122**	52	38	32
Počet žiakov	**2 302**	848	736	718

Spracovanie výsledkov

Výsledky žiakov PG boli vyhodnocované pomocou štatistického systému IBM SPSS Statistics.

Graf 120 *Histogram úspešnosti*



Výsledky

Úspešnosť žiakov v prírodovednej gramotnosti a v jej sledovaných oblastiach

Jednotlivé úlohy boli hodnotené jedným bodom, teda maximálny počet získaných bodov bol 15. Ukazovateľom úspešnosti žiaka bol podiel jeho správnych odpovedí vo vzťahu ku všetkým úlohám.

Celoslovenská priemerná úspešnosť žiakov v teste dosiahla úroveň 62,1 %.

Nadpriemernú úspešnosť dosiahli žiaci v dvoch oblastiach: v oblasti **Človek, jeho telo, zdravý životný štýl** dosiahli úspešnosť **91,4** % a v poradí druhú najvyššiu úspešnosť **83,0** % dosiahli v oblasti **Energia**.

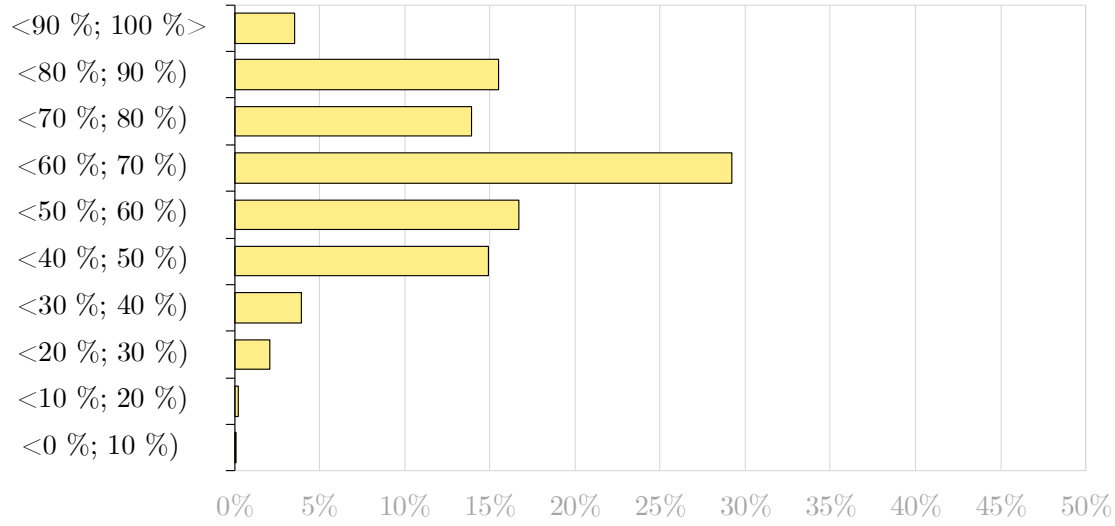
Výrazne najnižšiu úspešnosť **30,4** % dosiahli žiaci v oblasti **Vzduch**. Druhú najnižšiu úspešnosť na úrovni **36,9** % dosiahli žiaci pri riešení úloh z oblasti **Fyzikálne javy**.

Tabuľka 57 *Priemerná úspešnosť žiakov v PG v jednotlivých oblastiach a celkovo za SR*

Sledované oblasti	úspešnosť
1. Základné znaky, vlastnosti a prejavy živých organizmov, organizmus a prostredie	50,6 %
2. Človek, jeho telo, zdravý životný štýl	91,4 %
3. Voda	56,5 %
4. Energia	83,0 %
5. Vlastnosti látok, chemické reakcie	65,0 %
6. Fyzikálne javy	36,9 %
7. Vzduch	30,4 %
Celková priemerná úspešnosť	**62,1 %**

Najväčší podiel žiakov (29,2 %) dosiahol úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 60 % a menšiu ako 70 %, druhá najpočetnejšia skupina žiakov (16,7 %) dosiahla úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 50 % a menšiu ako 60 %. Iba 3,5 % žiakov dosiahlo úspešnosť najmenej 90 % a až 21,2 % testovaných žiakov dosiahlo úspešnosť nižšiu ako 50 %.

Graf 121 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

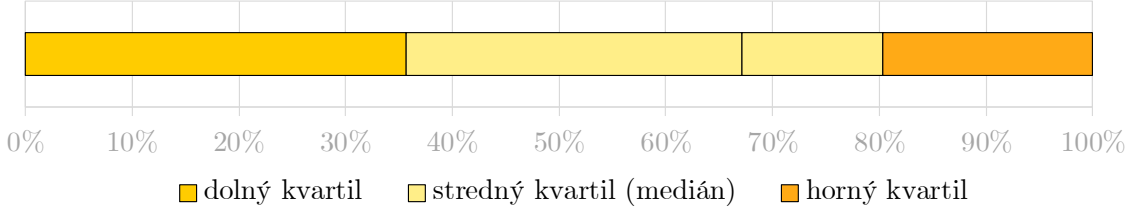


Tabuľka 58 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	3,5 %	3,5 %
<80 %; 90 %)	15,5 %	19,0 %
<70 %; 80 %)	13,9 %	32,9 %
<60 %; 70 %)	29,2 %	62,1 %
<50 %; 60 %)	16,7 %	78,8 %
<40 %; 50 %)	14,9 %	93,7 %
<30 %; 40 %)	3,9 %	97,6 %
<20 %; 30 %)	2,1 %	99,7 %
<10 %; 20 %)	0,2 %	99,9 %
<0 %; 10 %)	0,1 %	100,0 %

Hranica dolného kvartilu predstavovala úspešnosť na úrovni 53,3 % a hranicou horného kvartilu bola úspešnosť na úrovni 73,4 %. Až 35,7 % žiakov dosiahlo úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (maximálne 53,3 %), úspešnosť na úrovni horného kvartilu (viac ako 73,4 %) dosiahlo 19,7 % testovaných žiakov.

Graf 122 *Percentuálny podiel žiakov podľa jednotlivých kvartilov*

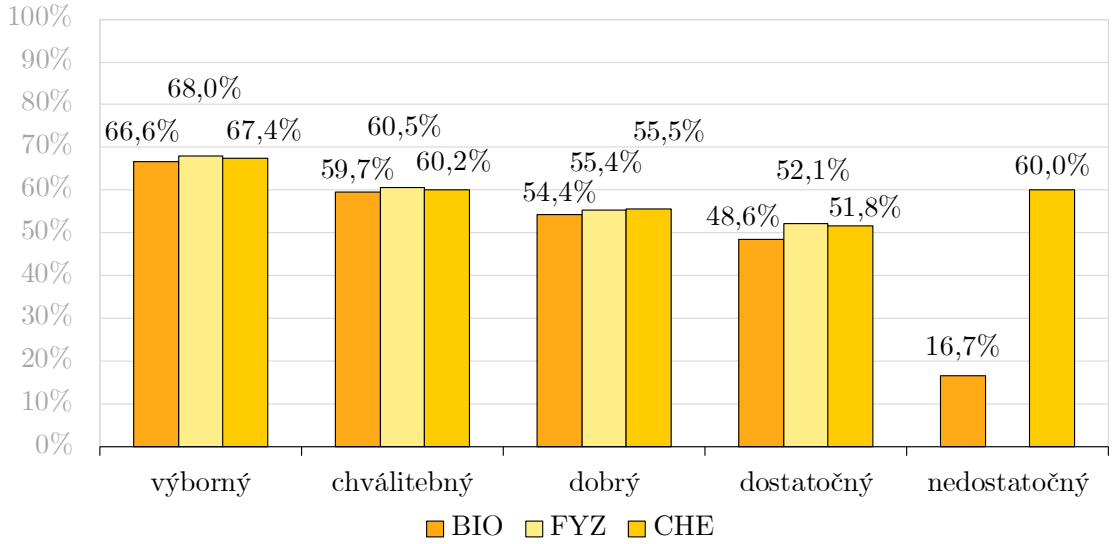


Štátna školská inšpekcia zisťovala polročnú klasifikáciu žiakov z predmetov BIO, FYZ a CHE a porovnala ju s výsledkami dosiahnutými v teste. Priemer známok z predmetu BIO bol 1,70, z predmetu FYZ 1,90 a z predmetu CHE 1,84.

Tabuľka 59 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov z jednotlivých predmetov a ich úspešnosti v teste*

Stupeň klasifikácie	BIO		FYZ		CHE	
	podiel žiakov	úspešnosť	podiel žiakov	úspešnosť	podiel žiakov	úspešnosť
výborný	1 145	66,6 %	930	68,0 %	982	67,4 %
chválitebný	773	59,7 %	793	60,5 %	812	60,2 %
dobrý	324	54,4 %	457	55,4 %	410	55,5 %
dostatočný	59	48,6 %	122	52,1 %	97	51,8 %
nedostatočný	1	16,7 %	0		1	60,0 %
Priemer	**1,70**	**62,1 %**	**1,90**	**62,1 %**	**1,84**	**62,1 %**

Graf 123 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov z jednotlivých predmetov a ich úspešnosti v teste*



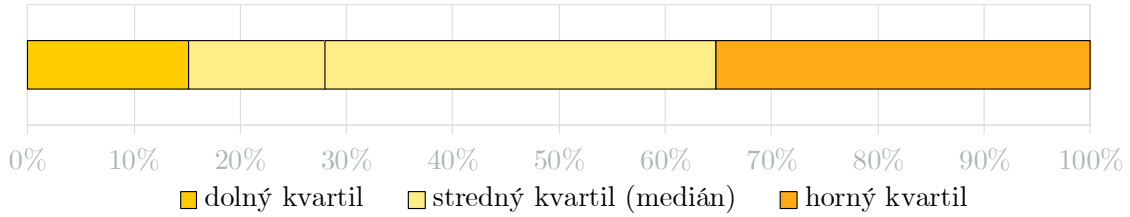
Priemerná známka z polročnej klasifikácie žiakov, ktorí dosiahli úspešnosť vyššiu ako 73,4 % (horný kvartil) bola z predmetu BIO 1,36, z FYZ 1,51 a z CHE 1,46. 81 žiakov dosiahlo úspešnosť minimálne na úrovni 90 %, pričom úspešnosť 18 z nich bola 100 %. Žiaci, ktorí dosiahli úspešnosť minimálne 90 %, s výnimkou 3 z nich, boli všetci z uvedených predmetov hodnotení stupňom klasifikácie výborný alebo chválitebný. Žiaci, ktorí dosiahli úspešnosť vyššiu ako 90 %, dosiahli priemernú známku z jednotlivých predmetov od 1,17 do 1,33.

Tabuľka 60 *Prehľad o polročnej klasifikácii žiakov v hornom kvartile*

Stupeň klasifikácie	**Úspešnosť nad 73,4 %**			**Úspešnosť od 90 %**		
	BIO	FYZ	CHE	BIO	FYZ	CHE
	počet žiakov			počet žiakov		
výborný	321	278	288	69	57	61
chválitebný	105	125	128	10	21	17
dobrý	25	45	35	2	3	3
dostatočný	3	6	3	0	0	0
nedostatočný	0	0	0	0	0	0
Priemerná známka	1,36	1,51	1,46	1,17	1,33	1,28

Stupňom prospechu výborný zo všetkých 3 predmetov bolo hodnotených spolu 582 žiakov (25,3 % respondentov), ich priemerná úspešnosť bola na úrovni 70,7 %. Z týchto žiakov („čistých" jednotkárov) len 35,2 % dosiahlo úspešnosť vyššiu ako 73,4 % (úroveň horného kvartilu) a 2,4 % týchto žiakov dosiahlo úspešnosť 100 %. Objektivitu hodnotenia žiakov spochybňuje fakt, že až 15,1 % žiakov, ktorí boli zo všetkých 3 predmetov hodnotení stupňom prospechu výborný, dosiahlo v teste úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (t. j. maximálne 53,3 %).

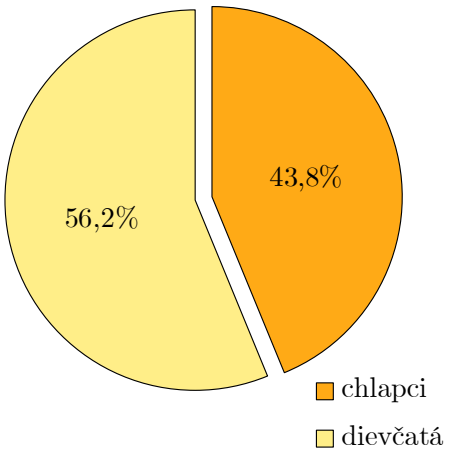
Graf 124 *Výsledky žiakov hodnotených stupňom výborný zo všetkých troch predmetov v jednotlivých kvartiloch*



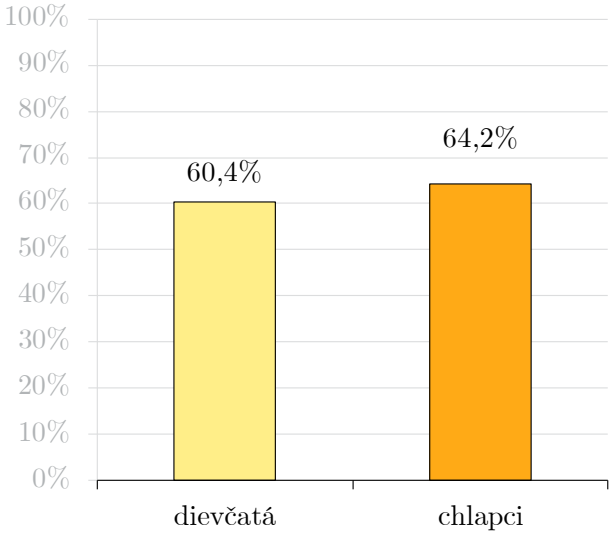
Analýza výsledkov žiakov podľa pohlavia

Testovania sa zúčastnilo 1 008 chlapcov (43,8 %) a 1 294 dievčat (56,2 %). Chlapci dosiahli v testovaní celkovo lepší výsledok ako dievčatá – dosiahli priemernú úspešnosť 64,2 % a úspešnosť dievčat bola na úrovni 60,4 %.

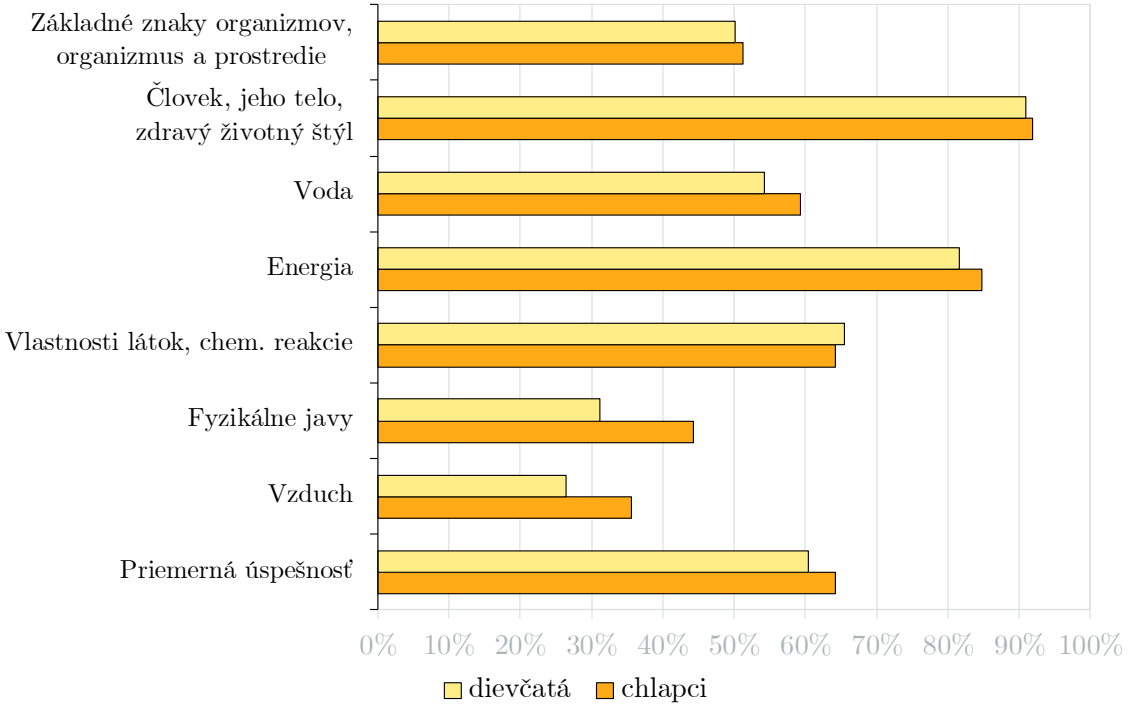
Graf 125 *Podiel testovaných chlapcov a dievčat*



Graf 126 *Priemerná úspešnosť chlapcov a dievčat*



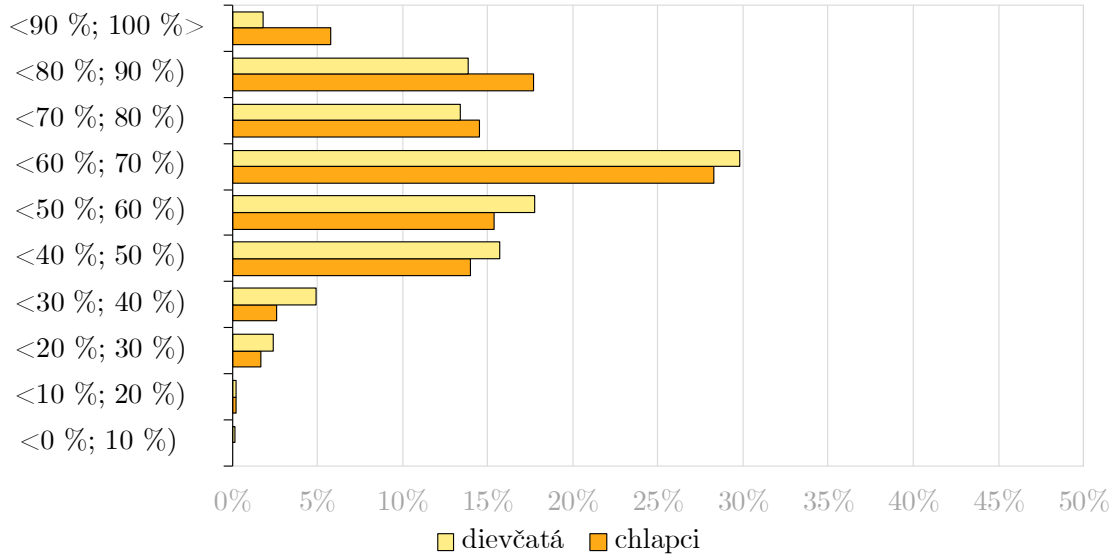
Graf 127 *Priemerná úspešnosť chlapcov a dievčat v teste z PG a v jej jednotlivých oblastiach*



Z porovnania výsledkov chlapcov a dievčat v jednotlivých oblastiach vyplynulo, že chlapci dosiahli s výnimkou jednej oblasti (**Vlastnosti látok, chemické reakcie**) lepšiu úspešnosť než dievčatá. Najvýraznejšie rozdiely v úspešnosti v prospech chlapcov boli v oblastiach **Fyzikálne javy** (rozdiel 13,1 %) a **Vzduch** (rozdiel 9,3 %).

Podielovo väčšie percento dievčat ako chlapcov dosiahlo výsledok v hladinách percentuálnej úrovne od 0 % do 60 %. Podiel chlapcov bol vyšší v hladinách percentuálnej úrovne úspešnosti nad 70 %, najväčší podiel chlapcov aj dievčat dosiahlo úspešnosť väčšiu alebo rovnú ako 60 % a nižšiu ako 70 %.

Graf 128 *Percentuálny podiel chlapcov a dievčat v jednotlivých intervaloch úspešnosti*



Tabuľka 61 *Percentuálny podiel chlapcov a dievčat v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

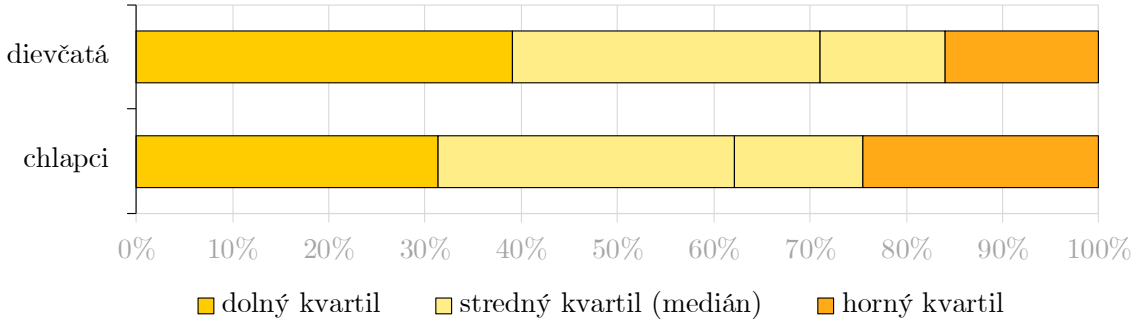
Percentuálna úspešnosť	Chlapci		Dievčatá	
	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	5,8 %	5,8 %	1,8 %	1,8 %
<80 %; 90 %)	17,7 %	23,5 %	13,8 %	15,6 %
<70 %; 80 %)	14,4 %	37,9 %	13,4 %	29,0 %
<60 %; 70 %)	28,3 %	66,2 %	29,8 %	58,8 %
<50 %; 60 %)	15,4 %	81,6 %	17,8 %	76,6 %
<40 %; 50%)	14,0 %	95,6 %	15,7 %	92,3 %
<30 %; 40 %)	2,6 %	98,2 %	4,9 %	97,2 %
<20 %; 30 %)	1,6 %	99,8 %	2,4 %	99,6 %
<10 %; 20 %)	0,2 %	100,0 %	0,2 %	99,8 %
<0 %; 10 %)	0,0 %	100,0 %	0,2 %	100,0 %
Spolu	100 %	-	100 %	-

Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (menej ako 53,3 %) dosiahlo až 39,1 % dievčat a 31,4 % chlapcov. Úspešnosť na úrovni horného kvartilu (viac ako 73,4 %) dosiahlo 16 % dievčat a 24,5 % chlapcov.

Výsledky polročnej klasifikácie testovaných žiakov a žiačok z predmetov BIO, FYZ a CHE boli porovnávané s výsledkami dosiahnutými v teste. Priemer známok z predmetu BIO bol 1,70, z predmetu FYZ 1,90 a z predmetu CHE 1,84. Stupňom prospechu výborný zo všetkých 3 predmetov bolo hodnotených spolu **169 chlapcov** a **413 dievčat**. Chlapci „jednotkári" dosiahli v teste úspešnosť 77,3 % a úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo 88,8 % z nich. Priemerná úspešnosť dievčat „jednotkárok" bola na úrovni 68,0 % a úspešnosť vyššiu ako 73,4 % (horný

kvartil) dosiahlo 67,6 % z nich. Z porovnania úspešnosti chlapcov a dievčat podľa dosiahnutej klasifikácie vyplýva, že chlapci s tým istým stupňom klasifikácie dosiahli vyššiu úspešnosť než dievčatá, pričom najvýraznejší rozdiel bol medzi chlapcami a dievčatami hodnotenými stupňom výborný z predmetu CHE.

Graf 129 *Porovnanie úspešnosti dievčat a chlapcov podľa jednotlivých kvartilov*



Tabuľka 62 *Prehľad o polročnej klasifikácii z jednotlivých predmetov podľa pohlavia a ich úspešnosti v teste*

Predmet	BIO				FYZ				CHE			
	chlapci		dievčatá		chlapci		dievčatá		chlapci		dievčatá	
Stupeň klasifikácie	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)	počet	úspešnosť (%)
výborný	387	70,9	758	64,4	339	71,7	591	65,9	314	73,1	668	64,7
chválitebný	380	63,1	393	56,3	348	64,1	445	57,7	386	63,5	426	57,2
dobrý	199	56,6	125	51,0	244	57,6	213	52,8	242	57,5	168	52,6
dostatočný	41	49,6	18	46,5	77	52,9	45	50,7	65	51,1	32	53,2
nedostatočný	1	16,7	0		0		0		1	60,0	0	
Priemer	**1,90**	**64,2**	**1,54**	**60,4**	**2,06**	**64,2**	**1,78**	**60,4**	**2,06**	**64,2**	**1,66**	**60,4**

Štátna školská inšpekcia analyzovala priemernú známku najúspešnejších žiakov (úspešnosť viac ako 73,4 %) podľa pohlavia. Priemerná známka tejto skupiny dievčat bola z BIO 1,21, z FYZ 1,41 a z CHE 1,31 a priemerná známka rovnakej skupiny chlapcov bola z BIO 1,49, z FYZ 1,60 a z CHE 1,58. Vo všetkých predmetoch dosiahli lepšie priemerné známky dievčatá. Úspešnosť na úrovni minimálne 90 % dosiahlo 23 dievčat a 58 chlapcov. Chlapci aj dievčatá dosiahli takmer identické priemerné známky z predmetu FYZ, v predmetoch BIO a CHE bol rozdiel v klasifikácii najúspešnejších chlapcov a dievčat 0,16, resp. 0,17 v prospech dievčat.

Tabuľka 63 *Klasifikácia žiakov s dosiahnutou úspešnosťou nad 73,4 % podľa pohlavia*

Stupeň klasifikácie	**Klasifikácia žiakov**					
	BIO		FYZ		CHE	
	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá
výborný	152	169	138	140	137	151
chválitebný	72	33	75	50	80	48
dobrý	20	5	29	16	27	8
dostatočný	3	0	5	1	3	0
nedostatočný	0	0	0	0	0	0
Priemerná známka	1,49	1,21	1,60	1,41	1,58	1,31

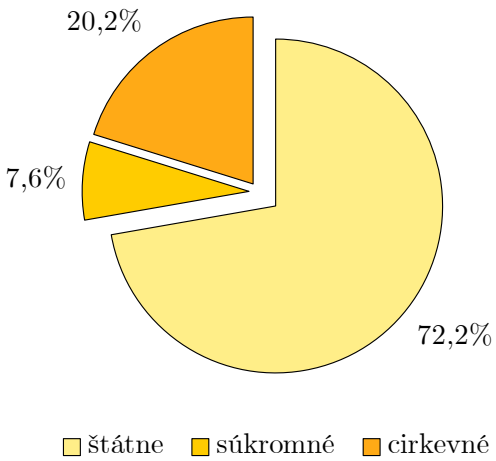
Tabuľka 64 *Klasifikácia žiakov s dosiahnutou úspešnosťou minimálne 90 % podľa pohlavia*

Stupeň klasifikácie	Klasifikácia žiakov s úspešnosťou minimálne 90 % podľa pohlavia					
	BIO		FYZ		CHE	
	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá	chlapci	dievčatá
výborný	47	22	40	17	40	21
chválitebný	9	1	16	5	15	2
dobrý	2	0	2	1	3	0
dostatočný	0	0	0	0	0	0
nedostatočný	0	0	0	0	0	0
Priemerná známka	1,22	1,04	1,34	1,30	1,36	1,09

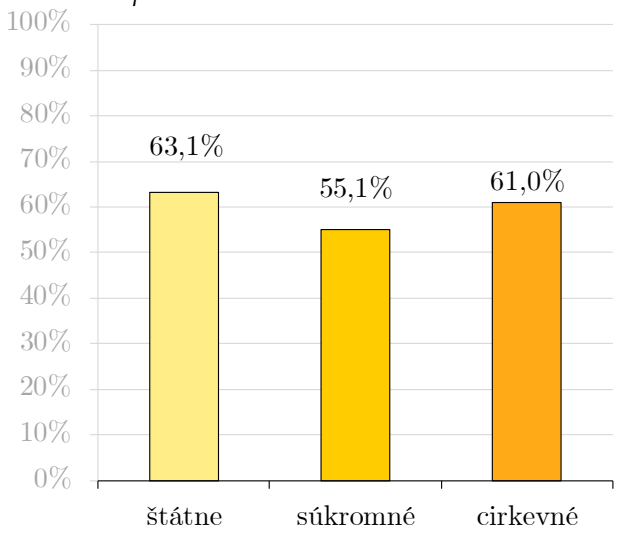
Úspešnosť žiakov podľa zriaďovateľa

Testovania sa zúčastnilo 1 663 žiakov štátnych škôl (72,2 %), 465 žiakov cirkevných škôl (20,2 %) a 174 žiakov súkromných škôl (7,6 %). Žiaci štátnych škôl dosiahli v teste úspešnosť 63,1 %, úspešnosť žiakov cirkevných škôl bola 61 % a žiaci súkromných škôl dosiahli úspešnosť 55,1 %. Dosiahnutá priemerná úspešnosť žiakov súkromných škôl bola horšia než žiakov štátnych a cirkevných škôl.

Graf 130 *Podiel testovaných žiakov podľa zriaďovateľa*



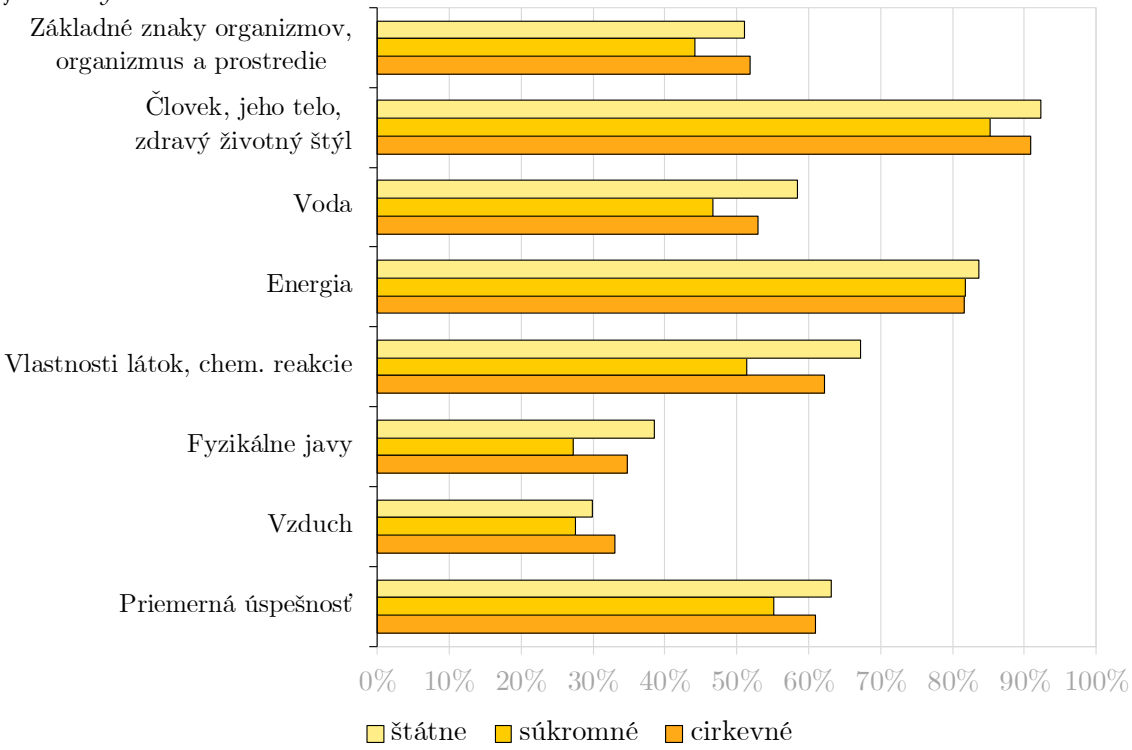
Graf 131 *Priemerná úspešnosť testovaných žiakov podľa zriaďovateľa*



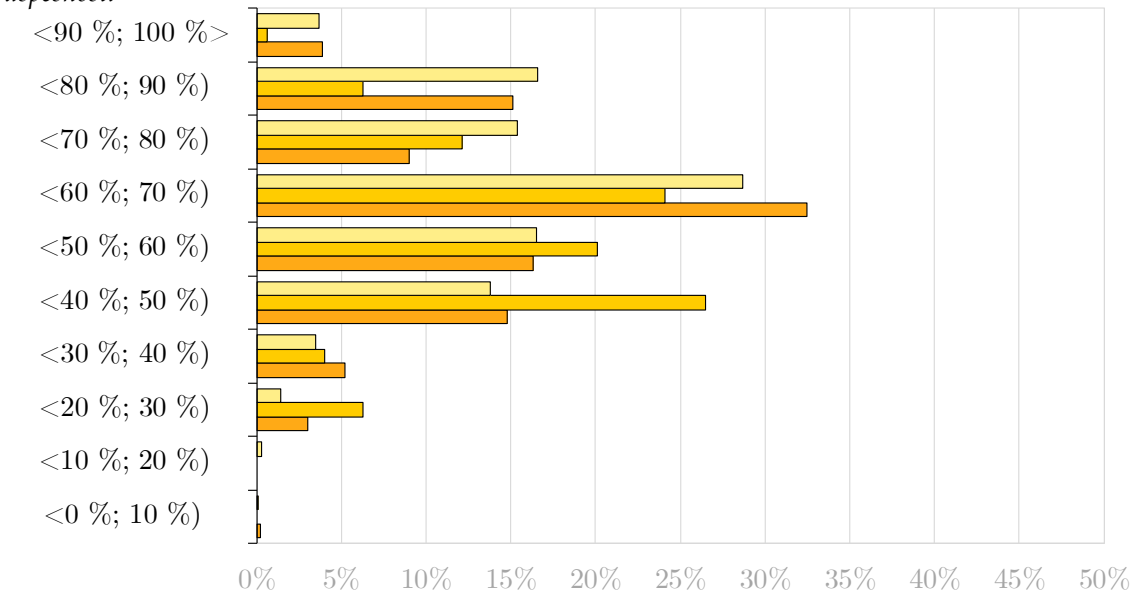
Z porovnaní výsledkov žiakov štátnych, cirkevných a súkromných škôl vyplynulo, že žiaci štátnych škôl dosiahli najvyššiu priemernú úspešnosť v teste a 5 oblastiach (**Fyzikálne javy; Vlastnosti látok a chemické reakcie**; **Energia**; **Voda** a **Človek, jeho telo, zdravý životný štýl**). Žiaci cirkevných škôl boli najúspešnejší v 1 oblasti (**Základné znaky, vlastnosti a prejavy živých organizmov, organizmus a prostredie**).

Podielovo väčšie percento žiakov štátnych (20,3 %) a cirkevných (19 %) škôl dosiahlo výsledok v hladinách percentuálnej úrovne nadpriemernej úspešnosti (80 % a viac), v súkromných školách túto hladinu úspešnosti dosiahlo len 6,9 % žiakov. Kým najväčší podiel žiakov štátnych (28,7 %) a cirkevných škôl (32,5 %) dosiahol úspešnosť v intervale medzi 60 % (vrátane) a nižšej než 70 %, najväčší podiel žiakov súkromných škôl (26,5 %) dosiahol úspešnosť medzi 40 % (vrátane) a 50 %.

Graf 132 *Priemerná úspešnosť žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl v teste z PG a v jej jednotlivých oblastiach*



Graf 133 *Percentuálny podiel žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

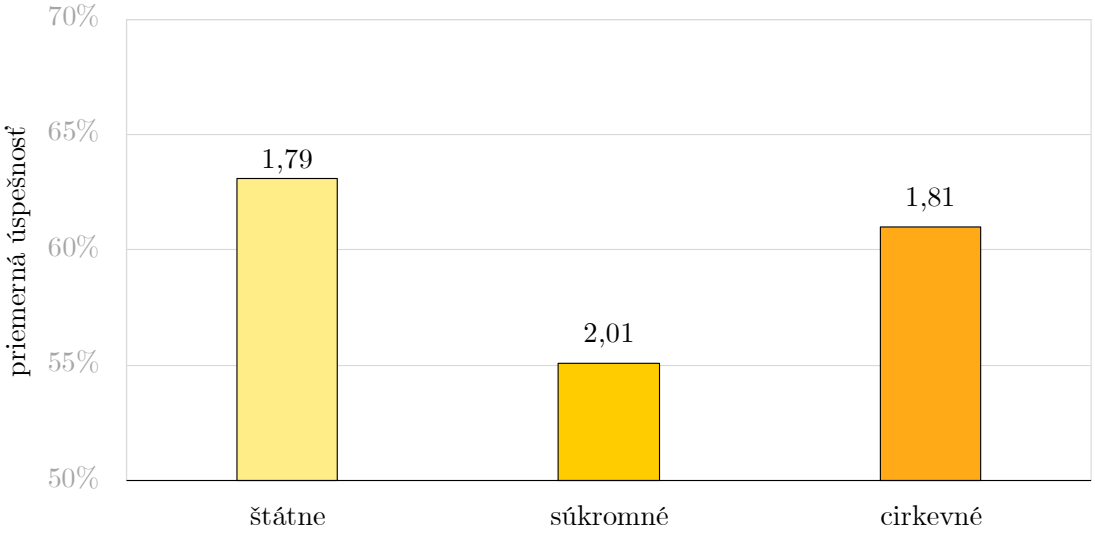


Žiaci štátnych škôl dosiahli najlepšiu priemernú známku z polročnej klasifikácie z predmetu BIO (1,69), ďalej nasledovali predmety CHE (1,81) a FYZ (1,87). Najlepšiu priemernú klasifikáciu dosiahli žiaci súkromných škôl tiež z predmetu BIO (1,89), ďalej nasledovali predmet FYZ (2,06) a predmet CHE (2,07). Žiaci cirkevných škôl v porovnaní so školami ostatných zriaďovateľov dosiahli najlepšie priemerné známky zo všetkých sledovaných predmetov. Najlepšie priemerné známky mali z predmetu BIO (1,65), ďalej nasledoval predmet CHE (1,83) a najhoršie výsledky dosiahli z predmetu FYZ (1,94). Žiaci dosiahli celkovú priemernú známku zo všetkých 3 predmetov v štátnych školách na úrovni 1,79, v súkromných školách na úrovni 2,01 a v cirkevných školách na úrovni 1,81.

Tabuľka 65 *Percentuálny podiel žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

Percentuálna úspešnosť	Štátne školy		Súkromné školy		Cirkevné školy	
	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	3,7 %	3,7 %	0,6 %	0,6 %	3,9 %	3,9 %
<80 %; 90 %)	16,6 %	20,3 %	6,3 %	6,9 %	15,1 %	19,0 %
<70 %; 80 %)	15,4 %	35,7 %	12,1 %	19,0 %	9,0 %	28,0 %
<60 %; 70 %)	28,7 %	64,4 %	24,1 %	43,1 %	32,5 %	60,5 %
<50 %; 60 %)	16,5 %	80,9 %	20,1 %	63,2 %	16,3 %	76,8 %
<40 %; 50%)	13,8 %	94,7 %	26,5 %	89,7 %	14,8 %	91,6 %
<30 %; 40 %)	3,5 %	98,2 %	4,0 %	93,7 %	5,2 %	96,8 %
<20 %; 30 %)	1,4 %	99,6 %	6,3 %	100,0 %	3,0 %	99,8 %
<10 %; 20 %)	0,3 %	99,9 %	0,0 %		0,0 %	99,8 %
<0 %; 10 %)	0,1 %	100,0 %	0,0 %		0,2 %	100,0 %
Spolu	100 %	-	100 %	-	100 %	-

Graf 134 *Porovnanie úspešnosti žiakov a ich priemerných známok podľa zriaďovateľa*

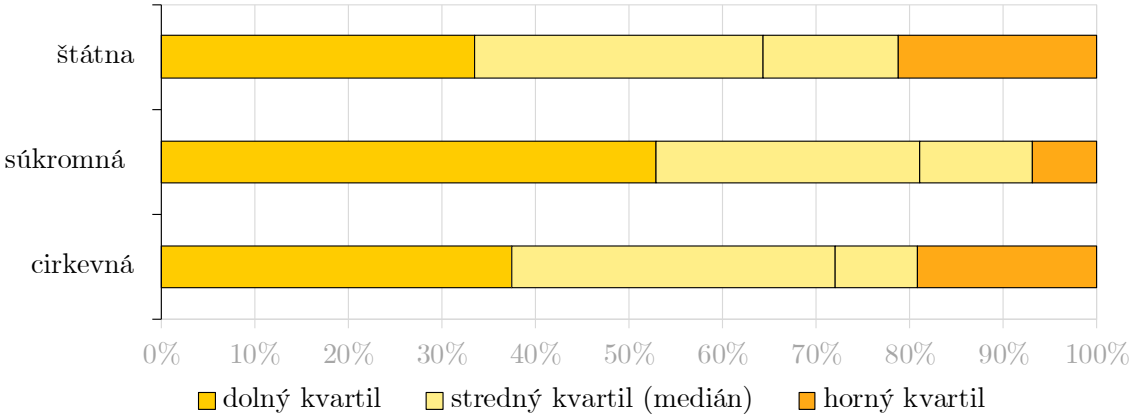


Z porovnania úspešnosti žiakov v teste a ich polročnej klasifikácie z jednotlivých predmetov vyplynulo, že najvyššiu úspešnosť na úrovni 68,9 % dosiahli žiaci štátnych škôl klasifikovaní stupňom prospechu výborný z predmetu FYZ.

Z analýzy výsledkov vyplynulo, že vo všetkých školách, bez rozdielu zriaďovateľa, dievčatá dosiahli v teste horšie výsledky než chlapci. Najväčší rozdiel v priemernej úspešnosti (5,9 %) bol zaznamenaný v prospech chlapcov v cirkevných školách.

Porovnaním výsledkov žiakov, ktorí boli hodnotení zo všetkých 3 predmetov stupňom prospechu výborný, sa zistilo, že títo žiaci dosiahli v štátnych a cirkevných školách porovnateľnú priemernú úspešnosť (71,2 % a 70,8 %), kým v súkromných školách priemerná úspešnosť rovnakej skupiny žiakov bola výrazne nižšia, na úrovni 64,2 %. Viac ako polovica žiakov súkromných škôl (52,8 %) dosiahla úspešnosť na úrovni dolného kvartilu (maximálne 53,3 %), kým úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo len 6,9 % žiakov. V štátnych a cirkevných školách úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahol takmer každý piaty žiak. Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu dosiahla menej ako tretina žiakov štátnych škôl a 37,4 % žiakov cirkevných škôl.

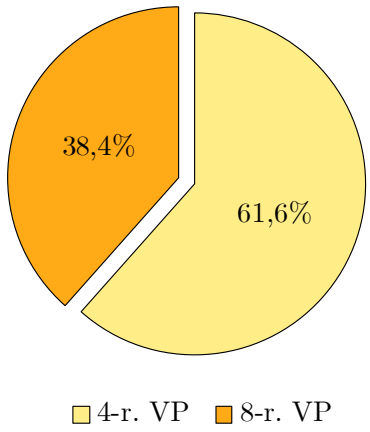
Graf 135 *Porovnanie úspešnosti žiakov štátnych, súkromných a cirkevných škôl podľa jednotlivých kvartilov*



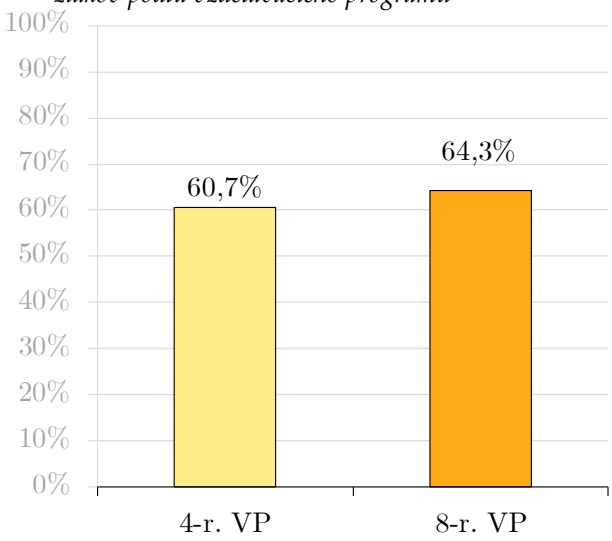
Úspešnosť žiakov podľa jednotlivých vzdelávacích programov

Testovania sa zúčastnilo 1 417 žiakov (61,6 %) 4-r. VP (vrátane 5-r. VP) a 885 žiakov (38,4 %) 8-r. VP. Žiaci 4-r. VP (vrátane 5-r. VP) dosiahli v teste úspešnosť 60,7 % a úspešnosť žiakov 8-r. VP bola 64,3 %.

Graf 136 *Podiel testovaných žiakov podľa vzdelávacieho programu*



Graf 137 *Priemerná úspešnosť testovaných žiakov podľa vzdelávacieho programu*

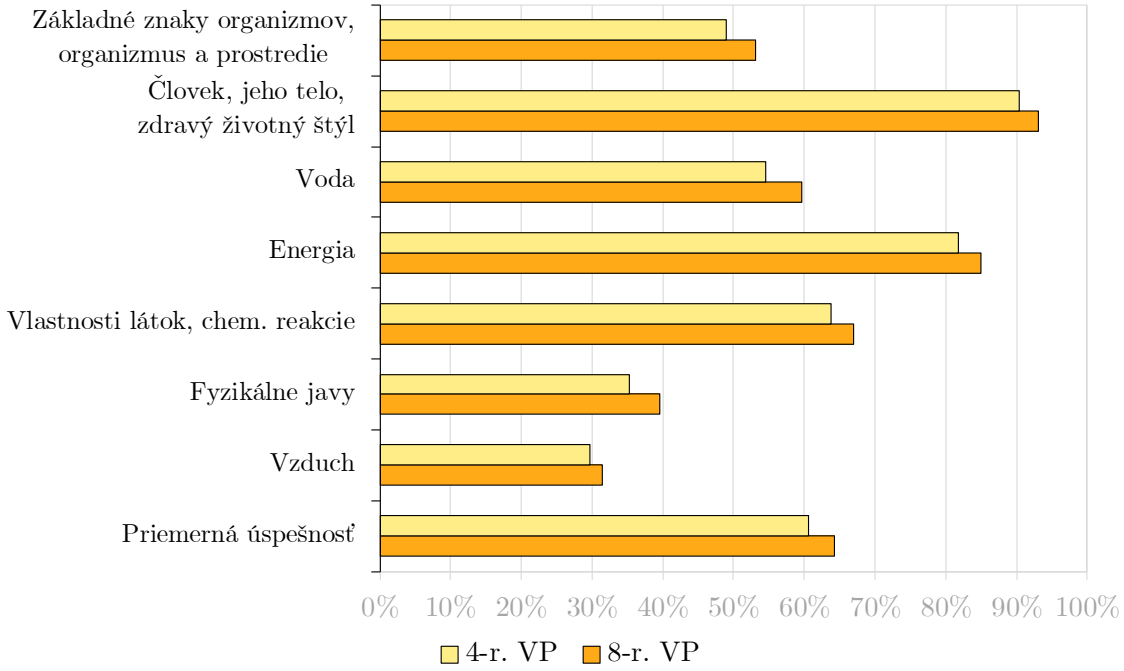


Z porovnaní výsledkov žiakov 4-r. a 8-r. VP vyplynulo, že ich výsledky boli vo všetkých oblastiach porovnateľné, i keď žiaci 8-r. VP dosiahli vyššiu priemernú úspešnosť a vyššiu úspešnosť vo všetkých sledovaných oblastiach. Najväčší rozdiel (5,2 %) bol zaznamenaný v oblasti **Voda**.

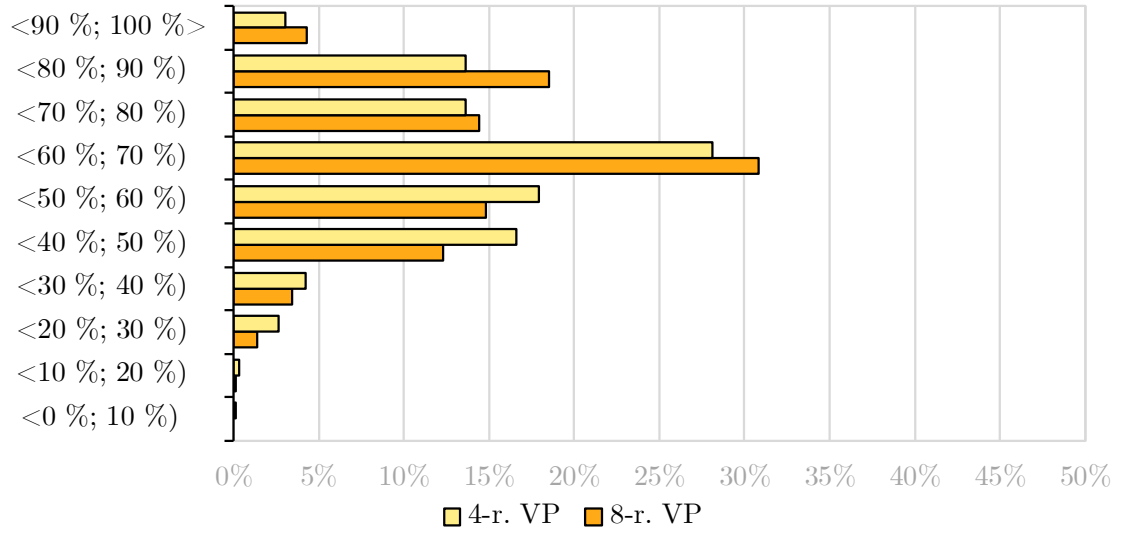
Minimálne 70 % úspešnosť dosiahlo 37,2 % žiakov 8-r. VP a 30,2 % žiakov 4-r. VP. Úspešnosť nižšiu ako 50 % dosiahla takmer štvrtina žiakov 4-r. VP (23,8 %) a 17,2 % žiakov 8-r. VP.

Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu dosiahlo 39,5 % žiakov 4-r. VP a 29,7 % žiakov 8-r. VP. Úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo 17,5 % žiakov 4-r. VP a 23,3 % žiakov 8-r. VP.

Graf 138 *Priemerná úspešnosť žiakov 4-r. a 8-r. VP v teste z PG a v jej jednotlivých oblastiach*



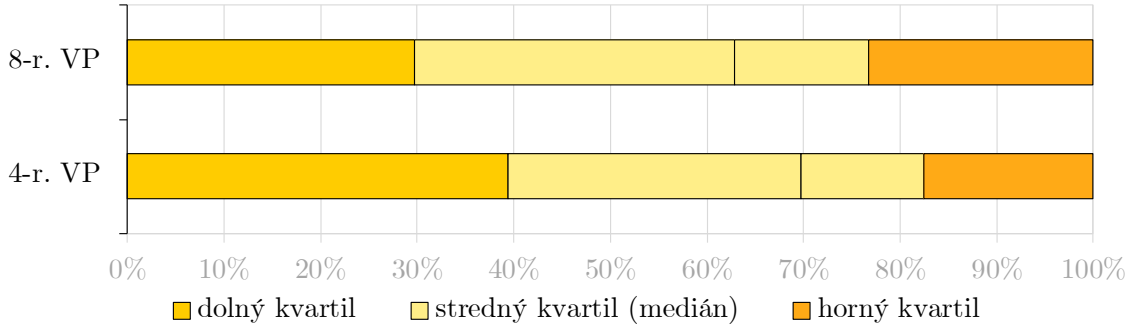
Graf 139 *Výsledky žiakov podľa vzdelávacieho programu v jednotlivých intervaloch úspešnosti*



Tabuľka 66 *Výsledky žiakov podľa vzdelávacieho programu v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

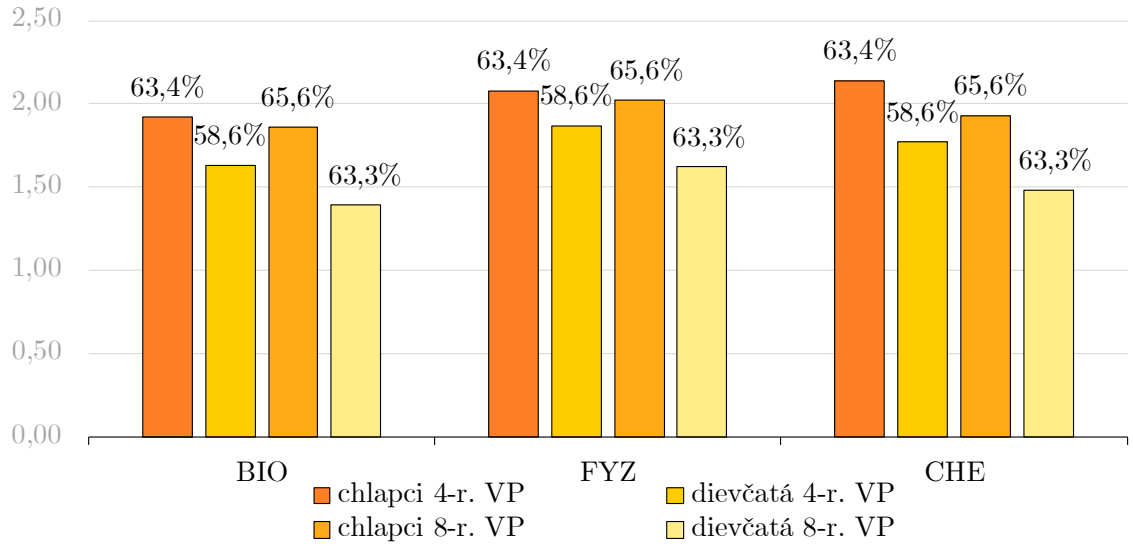
Percentuálna úspešnosť	4-ročný VP		8-ročný VP	
	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	3,0 %	3,0 %	4,3 %	4,3 %
<80 %; 90 %)	13,6 %	16,6 %	18,5 %	22,8 %
<70 %; 80 %)	13,6 %	30,2 %	14,4 %	37,2 %
<60 %; 70 %)	28,1 %	58,3 %	30,8 %	68,0 %
<50 %; 60 %)	17,9 %	76,2 %	14,8 %	82,8 %
<40 %; 50%)	16,6 %	92,8 %	12,3 %	95,1 %
<30 %; 40 %)	4,2 %	97,0 %	3,4 %	98,5 %
<20 %; 30 %)	2,6 %	99,6 %	1,4 %	99,9 %
<10 %; 20 %)	0,3 %	99,9 %	0,1 %	100,0 %
<0 %; 10 %)	0,1 %	100,0 %	0,0 %	100,0 %
Spolu	100 %	-	100 %	-

Graf 140 *Porovnanie úspešnosti žiakov 8-r. a 4-r. VP podľa jednotlivých kvartilov*



Analýza priemerných známok z polročnej klasifikácie žiakov z predmetov BIO, FYZ a CHE viedla k záverom, že žiaci 8-r. VP dosiahli vo všetkých 3 predmetoch lepšiu priemernú známku než žiaci 4-r. VP. Dievčatá dosiahli v obidvoch vzdelávacích programoch lepšiu priemernú známku, pričom väčšie rozdiely v priemernej známke medzi chlapcami a dievčatami boli zaznamenané v 8-r. VP. Chlapci v 4-r. aj 8-r. VP dosiahli v porovnaní s dievčatami v teste vyššiu úspešnosť. Najvyššiu úspešnosť na úrovni 65,6 % dosiahli chlapci 8-r. VP, za nimi nasledovali chlapci 4-r. VP, dievčatá 8-r. VP a nakoniec dievčatá 4-r. VP.

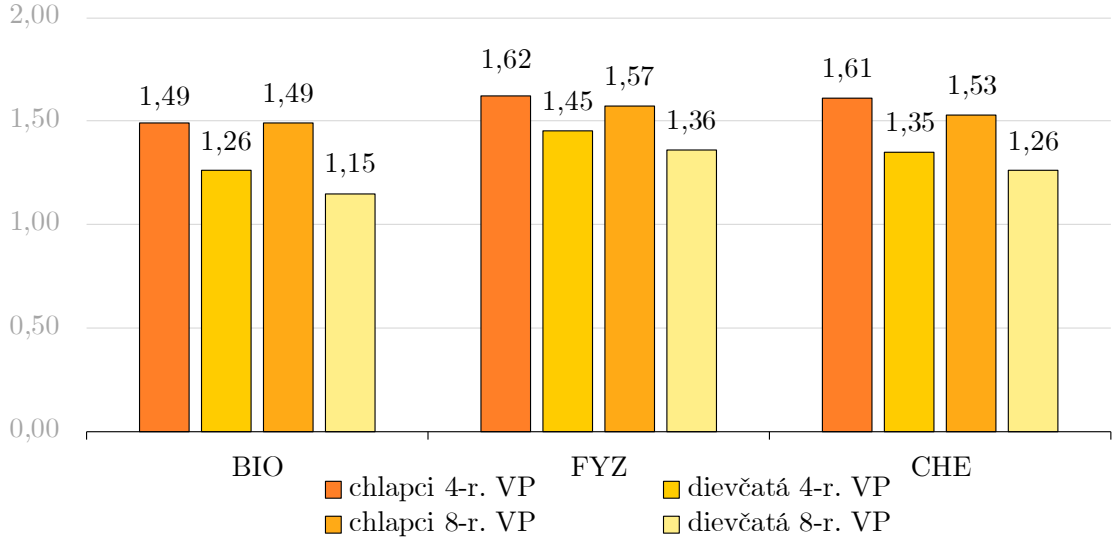
Graf 141 *Porovnanie úspešnosti žiakov 4-r. VP a 8-r. VP podľa pohlavia a priemernej známky z polročnej klasifikácie*



Priemerná známka z polročnej klasifikácie z jednotlivých predmetov bola u žiakov 4-r. VP medzi 1,39 (BIO) až 1,55 (FYZ) a u žiakov 8-r. VP sa pohybovala v rozmedzí od 1,33 (BIO) po 1,47 (FYZ). Aj pre túto skupinu žiakov bolo charakteristické, že dievčatá mali lepšiu priemernú známku než chlapci zo všetkých predmetov, pričom väčšie rozdiely v priemernej klasifikácii boli zaznamenané v 8-r. VP.

Stupňom klasifikácie výborný zo všetkých 3 predmetov bolo hodnotených spolu 582 žiakov (25,3 %), pričom zo 4-r. VP bolo „jednotkárov" 21 % a z 8-r. VP 32,1 %. Priemerná úspešnosť „jednotkárov" nebola u žiakov jednotlivých vzdelávacích programov výrazne odlišná (4-r. VP 69,9 % a 8-r. VP 71,6 %). Z celkového počtu jednotkárov tvorili v obidvoch VP takmer tri štvrtiny „dievčatá – jednotkárky", pričom ich priemerná úspešnosť v obidvoch VP bola takmer o 10 % nižšia než priemerná úspešnosť „chlapcov – jednotkárov".

Graf 142 *Porovnanie priemernej známky z polročnej klasifikácie chlapcov a dievčat 4-r. a 8-r. VP, ktorí dosiahli úspešnosť na úrovni horného kvartilu*



Tabuľka 67 *Prehľad o počte chlapcov a dievčat hodnotených stupňom klasifikácie výborný zo všetkých 3 predmetov podľa vzdelávacieho programu a ich úspešnosť*

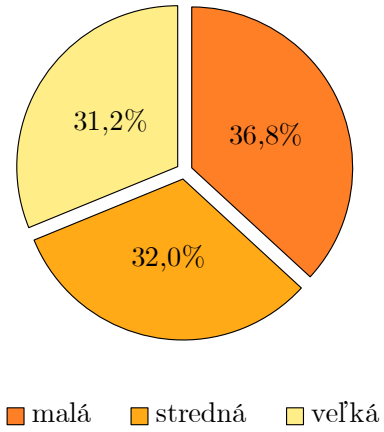
VP	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	počet	priemerná úspešnosť	počet	priemerná úspešnosť	počet	priemerná úspešnosť
4-r. VP	95	76,4 %	203	66,8 %	298	69,9 %
8-r. VP	74	**78,5 %**	210	69,2 %	284	71,6 %
Spolu	169	77,3 %	413	68,0 %	582	70,7 %

Analýza výsledkov podľa veľkosti školy

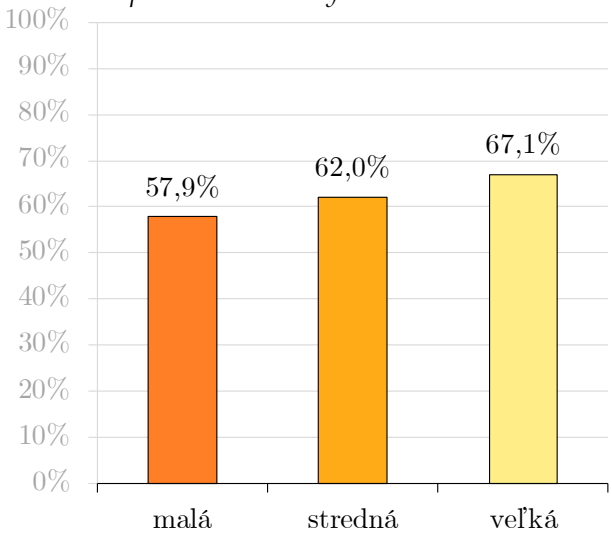
Štátna školská inšpekcia vyhodnotila dosiahnuté výsledky žiakov aj v závislosti od veľkosti školy. Školy boli rozdelené do troch kategórií (malá, stredná, veľká) na základe počtu žiakov v končiacich ročníkoch (vo všetkých VP). Za „malú" školu bola považovaná škola, v ktorej sa v končiacich ročníkoch vzdelávalo najviac 47 žiakov, za školu „strednú" bola považovaná škola s počtom žiakov v končiacich ročníkoch medzi 48 až 90 a školy, v ktorých počet žiakov v končiacich ročníkoch bol vyšší ako 90, boli zaradené medzi „veľké" školy. Testovania sa zúčastnilo 848 žiakov „malých" škôl (36,8 %), 736 žiakov „stredných" škôl (32 %) a 718 žiakov „veľkých" škôl (31,2 %). Najvyššiu priemernú úspešnosť dosiahli žiaci „veľkých" škôl (67,1 %), za nimi nasledovali žiaci „stredných" škôl s úspešnosťou na úrovni 62,0 % a najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci „malých" škôl na úrovni 57,9 %.

Z porovnaní výsledkov žiakov „malých", „stredných" a „veľkých" škôl vyplynulo, že žiaci „malých" škôl dosiahli najnižšiu priemernú úspešnosť v teste a aj v jednotlivých oblastiach, po nich nasledovali žiaci „stredných" škôl a najvyššiu priemernú úspešnosť v teste i v každej zo sledovaných oblastí dosiahli žiaci „veľkých" škôl. Medzi výsledkami „malých" a „veľkých" škôl boli zaznamenané výrazné rozdiely, pričom najnižší rozdiel (6,4 %) bol v oblasti **Vzduch**, naopak, najväčší rozdiel na úrovni 14,5 % bol zaznamenaný v oblasti **Fyzikálne javy**.

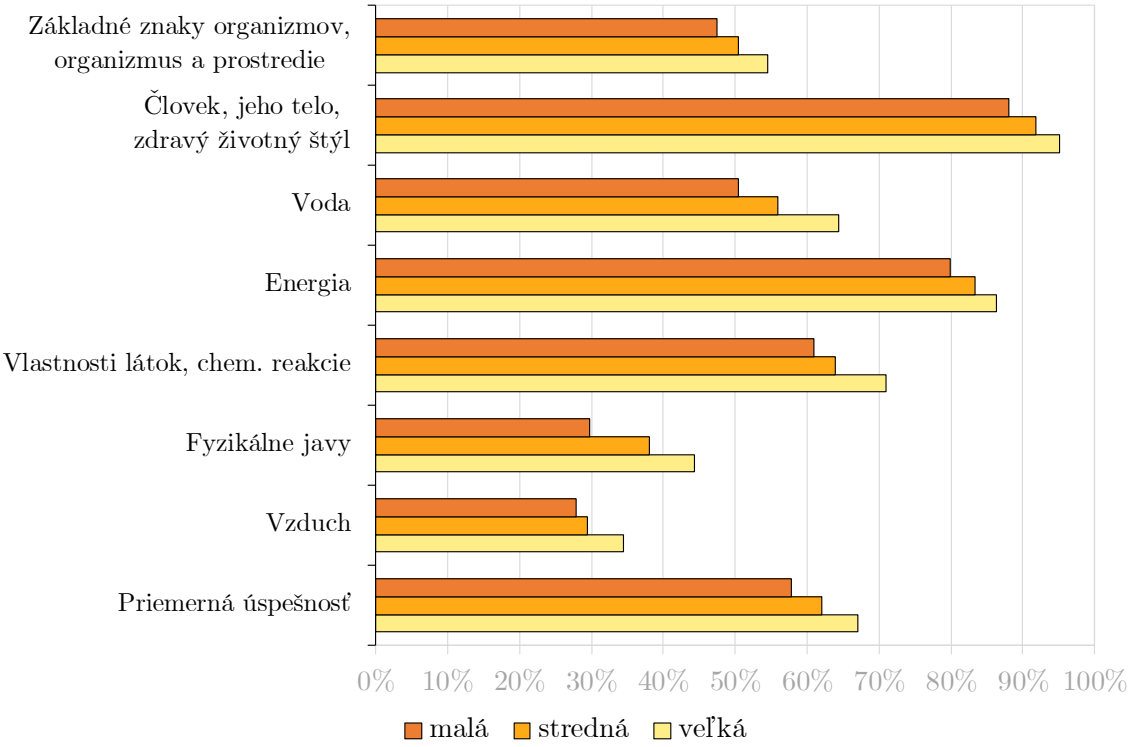
Graf 143 *Podiel testovaných žiakov podľa veľkosti školy*



Graf 144 *Priemerná úspešnosť testovaných žiakov podľa veľkosti školy*



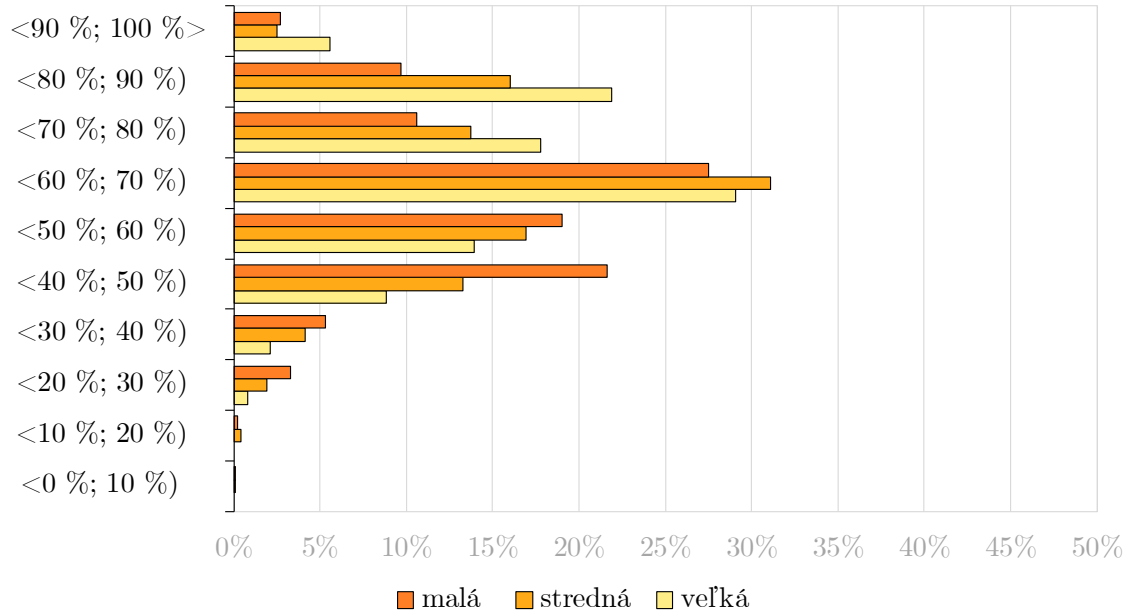
Graf 145 *Porovnanie priemernej úspešnosti žiakov podľa veľkosti školy celkove a v jednotlivých oblastiach PG*



Minimálne úspešnosť 70 % dosiahlo 45,3 % žiakov „veľkých“ škôl, 32,2 % žiakov „stredne“ veľkých škôl a len 23 % žiakov „malých“ škôl. Úspešnosť nižšiu ako 50 % dosiahlo 30,5 % žiakov „malých“ škôl, 19,8 % žiakov „stredne“ veľkých škôl a len 11,7 % žiakov „veľkých“ škôl.

Úspešnosť na úrovni dolného kvartilu dosiahlo až 47,1 % žiakov „malých“ škôl, 34,5 % žiakov GYM „strednej“ veľkosti a 23,5 % žiakov „veľkých“ škôl. Naopak, úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo len 12,6 % žiakov „malých“ GYM, 19,3 % „stredných“ GYM a 28,6 % žiakov „veľkých“ GYM.

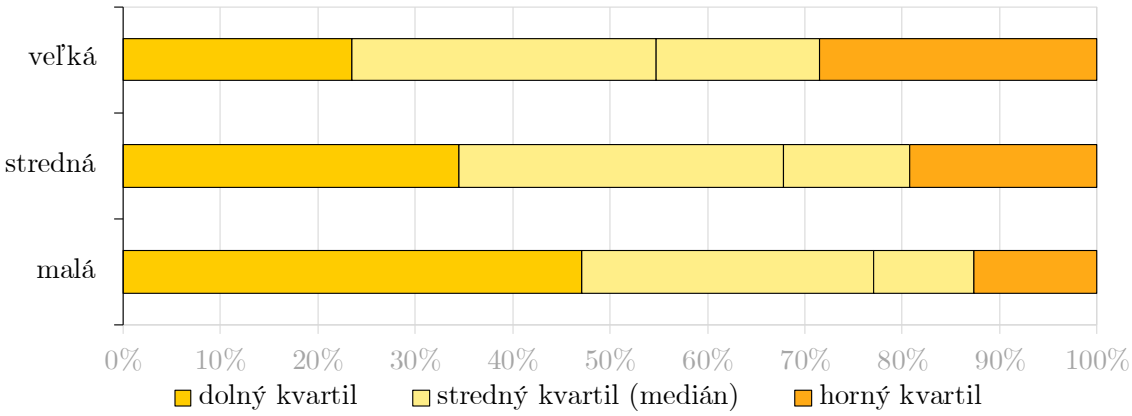
Graf 146 *Výsledky žiakov podľa veľkostného typu školy v jednotlivých intervaloch úspešnosti*



Tabuľka 68 *Percentuálny podiel žiakov podľa veľkostného typu školy v jednotlivých intervaloch úspešnosti*

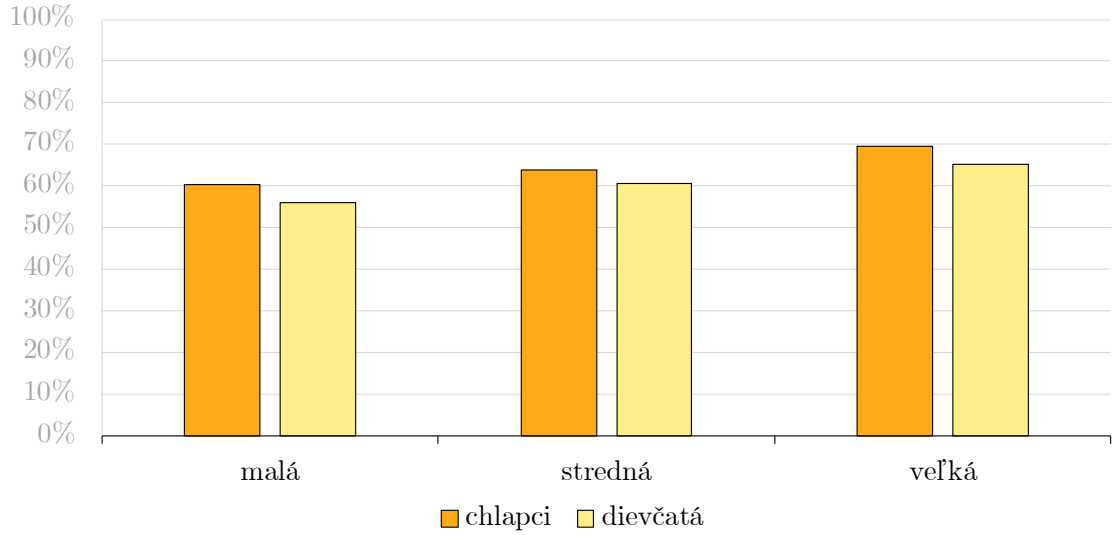
Percentuálna úspešnosť	Malé školy		Stredné školy		Veľké školy	
	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne	Percentuálny podiel	Kumulatívne
<90 %; 100 %>	2,7 %	2,7 %	2,5 %	2,5 %	5,6 %	5,6 %
<80 %; 90 %)	9,7 %	12,4 %	16,0 %	18,5 %	21,9 %	27,5 %
<70 %; 80 %)	10,6 %	23,0 %	13,7 %	32,2 %	17,8 %	45,3 %
<60 %; 70 %)	27,5 %	50,5 %	31,1 %	63,3 %	29,1 %	74,4 %
<50 %; 60 %)	19,0 %	69,5 %	16,9 %	80,2 %	13,9 %	88,3 %
<40 %; 50%)	21,6 %	91,1 %	13,3 %	93,5 %	8,8 %	97,1 %
<30 %; 40 %)	5,3 %	96,4 %	4,1 %	97,6 %	2,1 %	99,2 %
<20 %; 30 %)	3,3 %	99,7 %	1,9 %	99,5 %	0,8 %	100,0 %
<10 %; 20 %)	0,2 %	99,9 %	0,4 %	99,9 %	0,0 %	
<0 %; 10 %)	0,1 %	100,0 %	0,1 %	100,0 %	0,0 %	
Spolu	100 %	-	100 %	-	100 %	-

Graf 147 *Porovnanie úspešnosti žiakov malých, stredných a veľkých škôl podľa jednotlivých kvartilov*



Štátna školská inšpekcia analýzou priemerných známok z polročnej klasifikácie žiakov z predmetov BIO, FYZ a CHE zistila, že žiaci „veľkých" škôl dosiahli vo všetkých 3 predmetoch v porovnaní so žiakmi z ostatných veľkostných typov škôl najlepšie výsledky. Pre všetky veľkostné typy bolo charakteristické, že chlapci boli v porovnaní s dievčatami hodnotení horšou priemernou známkou, pričom v malých školách boli tieto rozdiely najväčšie. Najnižšiu priemernú známku zo všetkých predmetov dosiahli chlapci z „malých" škôl. Najnižšiu úspešnosť v teste dosiahli dievčatá z „malých" škôl na úrovni 56,0 %, ktoré však mali zo všetkých 3 predmetov lepšie priemerné známky než chlapci zo „stredných" a „veľkých" škôl. Najvyššiu priemernú úspešnosť v teste dosiahli chlapci z „veľkých" škôl na úrovni 69,62 % (ich priemerná známka bola horšia od každej skupiny dievčat). Chlapci z „malých" škôl dosiahli v teste v porovnaní s dievčatami „stredných" a „veľkých" škôl nižšiu priemernú úspešnosť.

Graf 148 *Porovnanie úspešnosti chlapcov a dievčat podľa veľkosti školy*



Stupňom klasifikácie výborný zo všetkých 3 predmetov bolo hodnotených spolu 582 žiakov (25,3 %), pričom z „malých" škôl bolo „jednotkárov" 25,6 %, zo „stredných" škôl 22,8 % a z „veľkých" škôl 27,4 %. Najvyššiu priemernú úspešnosť na úrovni 73,7 % zaznamenali „jednotkári" z „veľkých" škôl, za nimi nasledovali „jednotkári" zo „stredných" s úspešnosťou 71,4 % a najnižšiu úspešnosť na úrovni 67,5 % dosiahli „jednotkári" z „malých" škôl. Z celkového počtu jednotkárov tvorili dievčatá vo všetkých veľkostných typoch škôl prevažnú väčšinu (od 67,9 % po 74,2 %), pričom ich priemerná úspešnosť bola výrazne nižšia ako úspešnosť chlapcov. Najväčší rozdiel v úspešnosti bol zaznamenaný v „malých" školách.

Tabuľka 69 *Prehľad o počte chlapcov a dievčat hodnotených stupňom klasifikácie výborný zo všetkých 3 predmetov podľa veľkosti školy a ich úspešnosť*

Školy podľa veľkosti	Chlapci		Dievčatá		Spolu	
	počet	priemerná úspešnosť	počet	priemerná úspešnosť	počet	priemerná úspešnosť
malá	56	76,4 %	161	64,4 %	217	67,5 %
stredná	54	75,4 %	114	69,6 %	168	71,4 %
veľká	59	**80,0 %**	138	71,0 %	197	73,7 %
Spolu	169	77,3 %	413	68 %	582	70,7 %

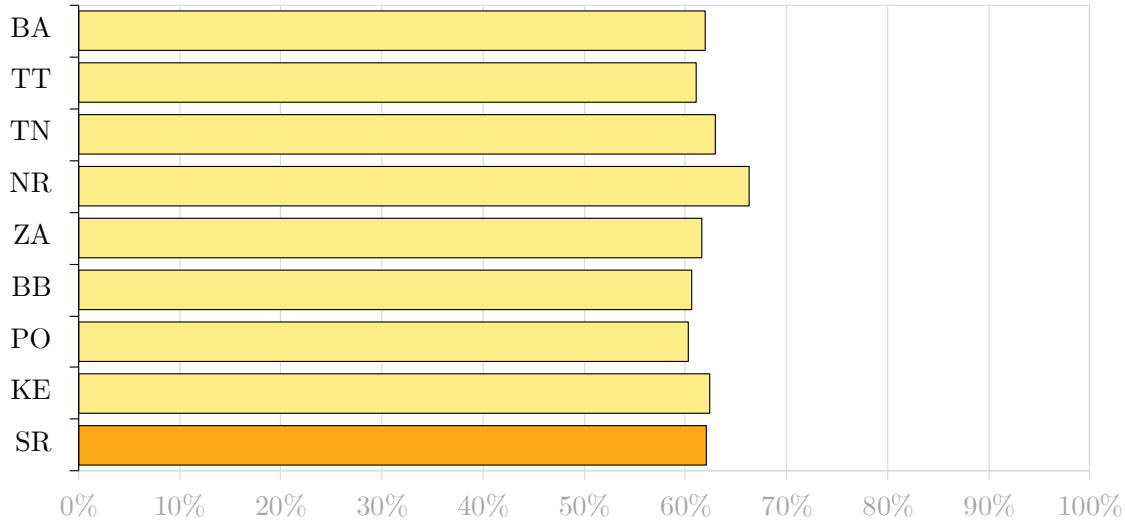
Analýza výsledkov v jednotlivých krajoch Slovenskej republiky

Najvyššiu úspešnosť v teste na úrovni 66,3 % dosiahli žiaci Nitrianskeho kraja, najslabšie výsledky preukázali žiaci v Prešovskom kraji, ktorí dosiahli v teste úspešnosť na úrovni 60,3 %.

Tabuľka 70 *Prehľad o počte testovaných GYM a žiakov a priemerná úspešnosť podľa krajov*

Kraj	Počet testovaných		Priemerná úspešnosť
	škôl	žiakov	
Bratislavský (BA)	18	301	62,0 %
Trnavský (TT)	11	209	61,1 %
Trenčiansky (TN)	17	311	63,0 %
Nitriansky (NR)	12	242	66,3 %
Žilinský (ZA)	22	437	61,6 %
Banskobystrický (BB)	17	307	60,6 %
Prešovský (PO)	14	283	60,3 %
Košický (KE)	11	212	62,4 %
Spolu SR	122	2 302	62,1 %

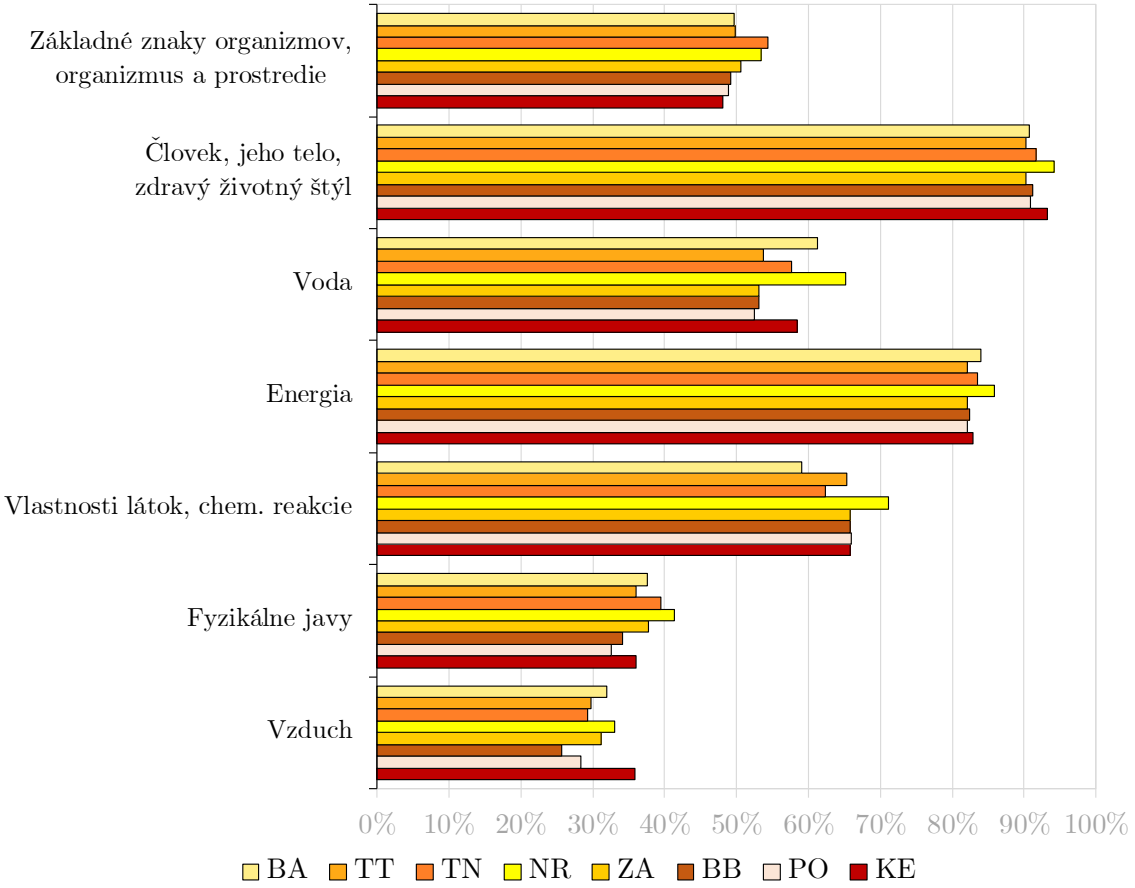
Graf 149 *Priemerná úspešnosť žiakov podľa krajov*



Žiaci vo všetkých krajoch dosiahli najvyššiu úspešnosť v oblasti **Človek, jeho telo a zdravý životný štýl** a najnižšiu úspešnosť v 2 oblastiach – **Fyzikálne javy** a **Energia**. Žiaci Nitrianskeho kraja dosiahli najvyššiu úspešnosť s výnimkou oblastí **Človek, jeho telo, zdravý životný štýl** a **Vzduch** vo všetkých ďalších 5 oblastiach. Najväčší rozdiel v úspešnosti v rámci jednotlivých krajov bol zaznamenaný v oblastiach **Vlastnosti látok, chemické reakcie** a **Voda**.

Vo všetkých krajoch najväčší podiel žiakov dosiahol úspešnosť v intervale <60 %; 70 %). Úspešnosť v intervale <90 %; 100 %> dosiahlo najviac žiakov v Bratislavskom kraji (5 %) a najmenej žiakov v Banskobystrickom kraji (1 %).

Graf 150 *Prehľad o priemernej úspešnosti žiakov v jednotlivých oblastiach podľa krajov*

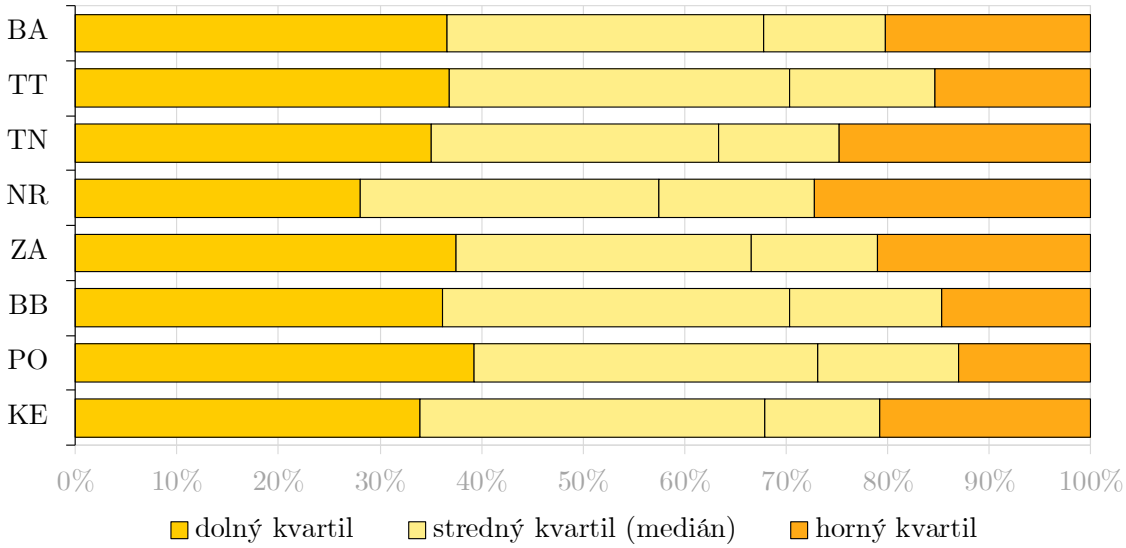


Tabuľka 71 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých intervaloch úspešnosti podľa krajov*

Percentuálna úspešnosť	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
<90 %; 100 %>	5,0 %	3,3 %	4,5 %	4,6 %	3,7 %	1,0 %	2,1 %	4,3 %
<80 %; 90 %)	15,0 %	10,5 %	18,3 %	21,9 %	17,4 %	13,0 %	10,6 %	16,0 %
<70 %; 80 %)	12,3 %	15,8 %	13,8 %	16,1 %	12,3 %	15,6 %	14,1 %	11,8 %
<60 %; 70 %)	28,6 %	30,6 %	25,7 %	28,5 %	27,5 %	31,6 %	32,2 %	30,2 %
<50 %; 60 %)	16,6 %	18,7 %	17,4 %	16,5 %	14,9 %	16,0 %	18,0 %	17,5 %
<40 %; 50 %)	16,9 %	13,9 %	14,2 %	8,7 %	16,9 %	16,0 %	17,0 %	13,2 %
<30 %; 40 %)	2,0 %	5,3 %	4,5 %	2,9 %	3,2 %	4,5 %	5,3 %	4,2 %
<20 %; 30 %)	3,6 %	1,4 %	1,3 %	0,8 %	3,7 %	1,3 %	0,7 %	2,8 %
<10 %; 20 %)	0,0 %	0,5 %	0,0 %	0,0 %	0,2 %	1,0 %	0,0 %	0,0 %
<0 %; 10 %)	0,0 %	0,0 %	0,3 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Spolu SR	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Najväčší podiel žiakov (27,3 %) s nadpriemernou úspešnosťou na úrovni horného kvartilu tvorili žiaci zo škôl Nitrianskeho kraja. Najväčší podiel žiakov (39,2 %) s úspešnosťou na úrovni dolného kvartilu tvorili žiaci zo škôl Prešovského kraja.

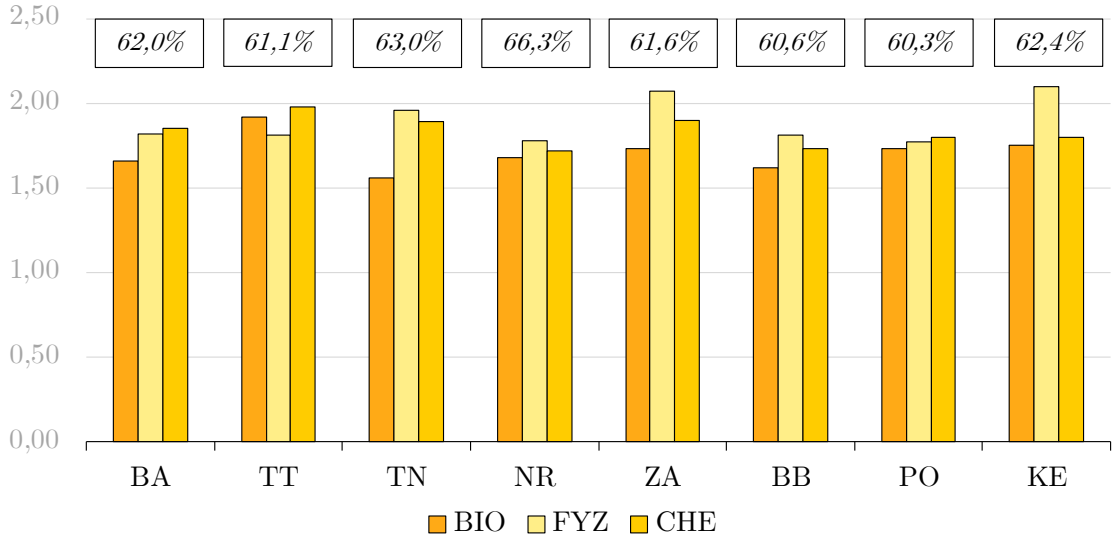
Graf 151 *Percentuálny podiel žiakov v jednotlivých kvartiloch za jednotlivé kraje*



Úspešnosť minimálne 90 % dosiahlo 81 žiakov (3,5 %). 18 testovaných žiakov dosiahlo v teste 100 % úspešnosť (0,8 %), pričom najväčší podiel takýchto žiakov bol v Košickom kraji (1,9 %).

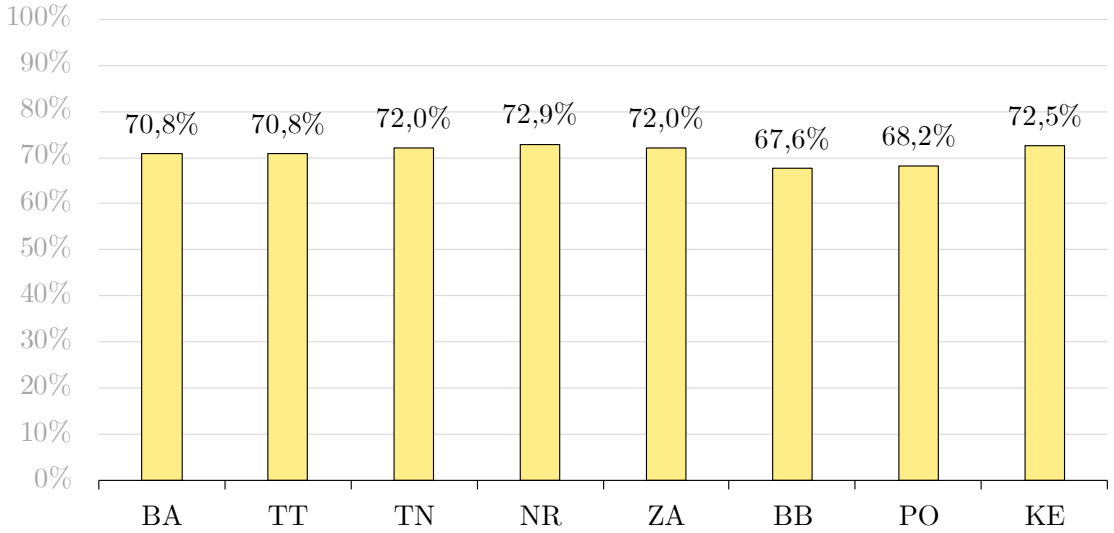
Z porovnania priemerných známok vyplynulo, že v 5 krajoch dosiahli žiaci najhoršiu priemernú známku z predmetu FYZ a, naopak, vo všetkých krajoch, s výnimkou Trnavského, najlepšiu z predmetu BIO. Priemerná známka žiakov Nitrianskeho kraja, ktorí dosiahli v teste najvyššiu priemernú úspešnosť, bola z jednotlivých predmetov v rozpätí od 1,68 po 1,78.

Graf 152 *Porovnanie priemernej úspešnosti v jednotlivých krajoch a priemernej známky*



Z 582 žiakov, ktorí boli klasifikovaní zo všetkých 3 predmetov stupňom klasifikácie výborný, tvorili najväčší podiel z testovaných žiakov žiaci Nitrianskeho (31,4 %) a Banskobystrického kraja (30,0 %), naopak, najmenej „čistých" jednotkárov bolo v Trnavskom (20,1 %) a v Trenčianskom kraji (21,5 %). Úspešnosť „čistých" jednotkárov bola na úrovni 70,7 %. Aj z „čistých" jednotkárov dosiahli najvyššiu úspešnosť žiaci Nitrianskeho kraja.

Graf 153 *Porovnanie priemernej úspešnosti žiakov klasifikovaných stupňom klasifikácie výborný podľa krajov*



Vyhodnotenie dotazníkov

Výsledky dotazníka zadaného riaditeľom škôl

V priebehu tematickej inšpekcie boli zadané dotazníky riaditeľom kontrolovaných subjektov a predsedom PK predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Prostredníctvom týchto dotazníkov sa zisťoval spôsob vyučovania predmetov zaradených do uvedenej vzdelávacej oblasti, materiálno-technické a personálne podmienky na vyučovanie predmetov a počet žiakov prihlásených na ÚFIČ MS z predmetov FYZ, BIO a CHE (voliteľný predmet).

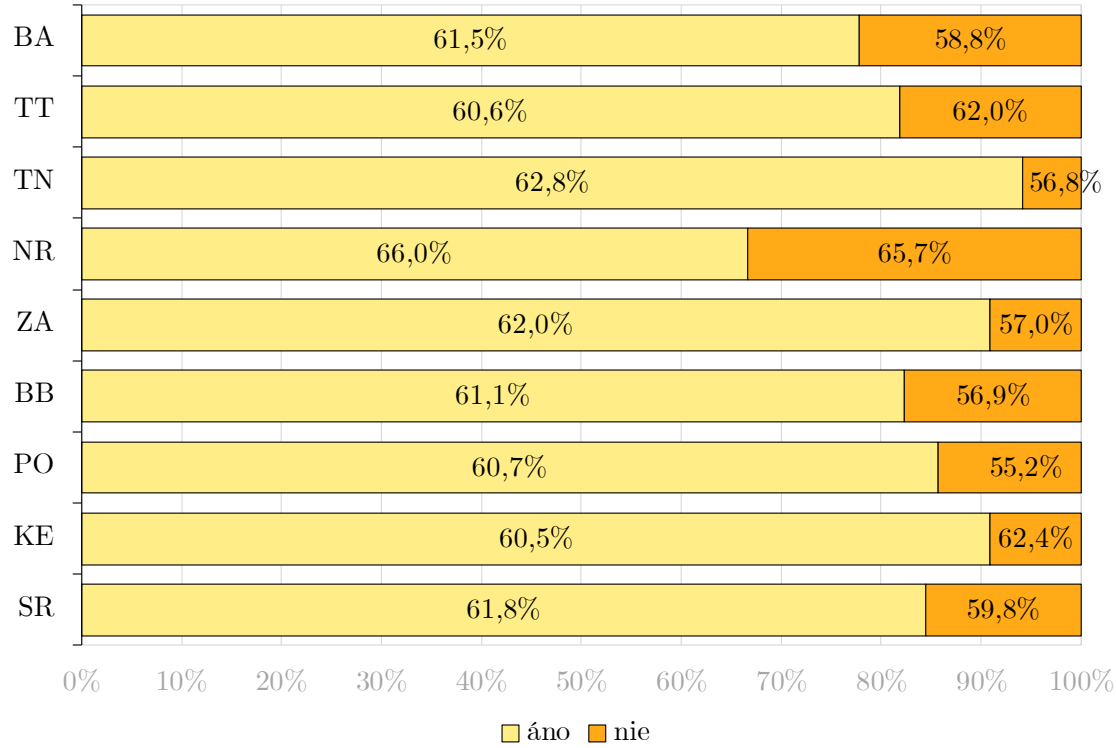
Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že 23 škôl (18,9 %) nevyužilo ani jednu z disponibilných hodín na posilnenie vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Tieto školy dosiahli v teste úspešnosť 58,4 %. Ostatné školy posilnili v učebných plánoch hodinovú dotáciu predmetov zaradených do uvedenej vzdelávacej oblasti o 1 až 20 hodín (priemer 4,7 hodín), pričom úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 62,2 %.

V 117 školách (95,9 %) bola zabezpečená odbornosť vyučovania všetkých 3 predmetov na 100 % a ich úspešnosť bola 61,5 %. V ostatných 5 školách sa časť týždenného úväzku predmetov FYZ a BIO nevyučovala plne odborne a úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 57,8 %.

Vzdelávania zameraného na inovatívne metódy výučby v predmetoch vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a rozvoj *kľúčových kompetencií* žiakov (bádateľsky orientované vzdelávanie, počítačom podporované laboratórium), sa nezúčastnil ani jeden PZ v 19 kontrolovaných školách (15,6 %) a tieto školy dosiahli úspešnosť na úrovni 59,8 %. Ostatné školy, ktoré umožnili svojim učiteľom vzdelávanie v uvedenej oblasti, dosiahli priemernú úspešnosť na úrovni 61,8 %. V 27 školách (22,1 %) sa vzdelávania zúčastnilo viac ako 6 PZ a úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 66,3 %.

Cieľom jednej z otázok bolo zistiť, aký počet žiakov z celkového počtu prihlásených na ÚFIČ MS v školskom roku 2018/2019 si zvolil ako voliteľný predmet niektorý z predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. V 97 školách sa 881 žiakov prihlásilo na ÚFIČ MS z predmetu FYZ, v 120 školách 2 757 žiakov si vybralo predmet BIO a v 113 školách celkovo 1 938 žiakov sa prihlásilo na ÚFIČ MS z predmetu CHE.

Graf 154 *Miera úspešnosti žiakov jednotlivých škôl vo vzťahu k tomu, či sa pedagogickí zamestnanci zúčastnili vzdelávania zameraného na inovatívne metódy*



Tabuľka 72 *Prehľad o počte škôl v závislosti od počtu žiakov prihlásených v školskom roku 2018/2019 na ÚFIČ MS z predmetov FYZ, BIO a CHE v jednotlivých školách a ich úspešnosť*

Počet žiakov konajúcich ÚFIČ	FYZ		BIO		CHE	
	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť
ani jeden	25	55,3 %	2	50,8 %	9	52,3 %
maximálne 5	43	59,4 %	11	56,3 %	25	56,4 %
minimálne 6 a maximálne 9	19	64,2 %	23	56,5 %	17	60,2 %
minimálne 10 a maximálne 19	24	66,3 %	33	61,2 %	31	62,5 %
minimálne 20	11	68,8 %	53	65,4 %	40	66,5 %

Výsledky dotazníka zadaného predsedom predmetovej komisie

Predsedovia PK 21,3 % škôl uviedli, že ich školy disponujú spoločnou odbornou učebňou, v ktorej sa vyučujú všetky, alebo niektoré predmety vzdelávacej oblasti Človek a príroda (FYZ, BIO a CHE). Z výsledkov dotazníka vyplýva, že 87,7 % škôl disponuje samostatnou odbornou učebňou na vyučovanie predmetu FYZ, úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 62,5 %, ostatné školy dosiahli úspešnosť 54,3 %. Samostatnou odbornou učebňou pre vyučovanie predmetu BIO disponovalo 82 % škôl a tieto školy dosiahli úspešnosť 62,7 %, kým úspešnosť škôl bez odbornej učebne bola na úrovni 56,0 %. Príležitosť absolvovať vyučovanie predmetu CHE v odbornej učebni mali žiaci v 84,4 % škôl a ich úspešnosť bola na úrovni 62,7 %. Školy, ktoré nedisponovali odbornou učebňou na vyučovanie predmetu CHE, dosiahli úspešnosť 53,5 %. Samostatnými odbornými učebňami pre vyučovanie všetkých 3 predmetov disponovalo 75,4 % škôl a úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 63,1 %. Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že 4 školy, ktoré mali len odbornú učebňu FYZ, dosiahli úspešnosť 54,8 %, 2 školy, ktoré disponovali len odbornou učebňou na vyučovanie predmetu BIO, dosiahli úspešnosť 55,2 % a 1 škola, ktorá mala len odbornú učebňu na vyučovanie predmetu CHE, dosiahla úspešnosť 62,3 %. Úspešnosť na úrovni 58,4 % dosiahlo 6 škôl, ktoré

disponovali odbornými učebňami na vyučovanie predmetov FYZ a CHE, ale nedisponovali odbornou učebňou na vyučovanie predmetu BIO.

Cieľom jednej z otázok v dotazníku bolo, či podľa predsedov PK materiálno-technické vybavenie školy umožňuje vyučovať všetky tematické celky názorne, t. j. napr. experimentovať v jednotlivých predmetoch. Podľa vyjadrení respondentov materiálno-technické vybavenie umožňovalo vyučovať všetky tematické celky názorne v predmete BIO v 73,8 % škôl a tieto subjekty dosiahli úspešnosť na úrovni 62,4 % (ostatné školy 59,0 %). Materiálno-technické vybavenie na vyučovanie predmetu FYZ umožňovalo predmet vyučovať názorne v 61,5 % škôl, ktoré dosiahli úspešnosť na úrovni 62,7 % (ostatné školy 59,5 %). Dostatočné materiálno-technické vybavenie umožňovalo vyučovať všetky tematické celky v predmete CHE v 62,2 % škôl a ich úspešnosť bola 62,6 % (ostatné školy 59,3 %). Školy, ktoré podľa predsedov PK disponovali dostatočným materiálno-technickým vybavením vyučovať všetky tematické celky názorne, dosiahli v priemere o 3 % vyššiu úspešnosť než ostatné školy. Vo viac ako polovici škôl (53,3 %) predsedovia PK uviedli, že materiálno-technické podmienky ich škôl umožňujú realizovať názorné vyučovanie všetkých tematických celkov vo všetkých 3 predmetoch. Úspešnosť týchto škôl bola na úrovni 63,1 %.

S výnimkou 3, resp. 4 škôl predsedovia PK uviedli, že žiaci majú príležitosť samostatne vykonávať pokusy z predmetu FYZ, resp. BIO, v predmete CHE žiaci túto príležitosť nemali v 11 školách. Z výsledkov škôl vyplýva, že v školách, ktorých žiaci príležitosť vykonávať pokusy mali, dosiahli úspešnosť o 3 % vyššiu než školy, v ktorých žiaci nemali príležitosť pokusy vykonávať.

Ďalšie zistenia viedli k definovaniu súvislostí medzi tým, ako často majú žiaci vykonávať pokusy a úspešnosťou škôl v teste. Väčšina predsedov PK uviedla, že žiaci majú príležitosť sami alebo v skupinách realizovať pokusy minimálne raz štvrťročne. V školách, v ktorých predsedovia PK uviedli, že žiaci nemajú nikdy príležitosť realizovať experimenty, dosiahli v teste horšie výsledky.

Tabuľka 73 *Porovnanie úspešnosti škôl podľa frekvencie príležitostí vykonávať pokusy v jednotlivých predmetoch*

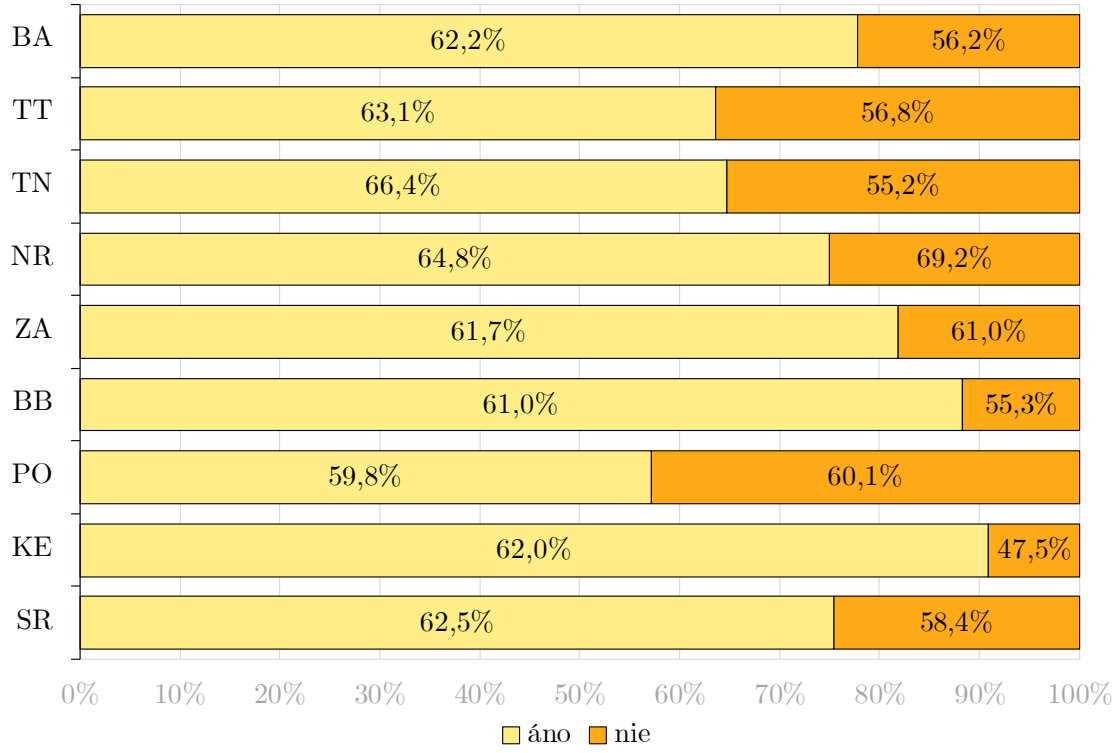
Žiaci majú príležitosť realizovať pokusy	FYZ		BIO		CHE	
	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť	počet škôl	priemerná úspešnosť
viackrát mesačne	39	63,7 %	48	63,3 %	34	63,6 %
raz mesačne	37	61,9 %	33	60,5 %	34	61,6 %
raz štvrťročne	35	59,8 %	29	60,5 %	33	61,2 %
raz za polrok	7	57,6 %	4	55,4 %	9	56,9 %
raz za rok	1	60,2 %	2	62,6 %	1	69,6 %
nikdy	3	59,4 %	6	61,2 %	11	58,7 %

Z výsledkov dotazníka ďalej vyplynulo, že 52 škôl disponuje počítačom podporovaným laboratóriom. Tieto školy dosiahli úspešnosť na úrovni 63,3 %, kým ostatné školy dosiahli úspešnosť 60,2 %. Predsedovia PK 93 škôl uviedli, že v škole realizujú interdisciplinárne prepájanie vyučovacích tém jednotlivých prírodovedných predmetov. Paradoxne, úspešnosť týchto škôl bola nižšia (61,3 %) než úspešnosť ostatných škôl, ktoré interdisciplinárne prepájanie vyučovacích tém neuplatňujú (úspešnosť 62,3 %).

Až v 101 školách predsedovia PK uviedli, že využívajú v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu spoluprácu s pracoviskami vysokých škôl, vedeckých inštitúcií s cieľom rozvíjať záujem žiakov o prírodné a technické vedy. Úspešnosť tejto skupiny škôl a škôl, ktoré odborníkov neprizývajú, bola približne rovnaká.

V 92 školách potvrdili predsedovia PK, že pri demonštrovaní prepájania teoretických poznatkov získaných v škole s praktickými skúsenosťami prizývajú odborníkov z prírodovedných/technických oblastí. Tieto školy dosiahli úspešnosť 62,5 %, kým úspešnosť ostatných škôl bola na úrovni 58,4 %.

Graf 155 *Prehľad o počte škôl prizývajúcich odborníkov z prírodovedných/technických oblastí pri demonštrovaní prepájania teoretických poznatkov získaných v škole s praktickými skúsenosťami v jednotlivých krajoch a ich úspešnosť*



Predsedovia PK 105 škôl uviedli (86,1 %), že žiaci majú príležitosť pracovať v krúžkoch, ktoré rozširujú a prehlbujú vedomosti a zručnosti žiakov vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*. Tieto školy dosiahli v teste úspešnosť 62,0 %, úspešnosť škôl, v ktorých žiaci nemali príležitosť pracovať v takýchto krúžkoch, bola na úrovni 58,6 %.

79 škôl, v ktorých aktívne pracoval biologický krúžok, dosiahlo priemernú úspešnosť 62,6 %, 86 škôl, ktoré umožňovali svojim žiakom pracovať vo fyzikálnom krúžku, dosiahlo úspešnosť 62,3 % a 90 škôl, v ktorých boli zriadené chemické krúžky, dosiahlo úspešnosť 61,9 %. V 32 školách mali zriadené krúžky všetkých predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* a tieto školy dosiahli úspešnosť 63,0 %.

Výsledky dotazníka zadaného žiakom – spojitosť dosiahnutej úspešnosti žiakov s ich odpoveďami na otázky týkajúce sa realizácie výučby predmetov zo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*

Dotazníky, ktoré boli zadané žiakom po testovaní, boli zamerané na spôsob a vnímanie výučby predmetov FYZ, BIO a CHE v škole a na vzťah žiaka k uvedeným predmetom.

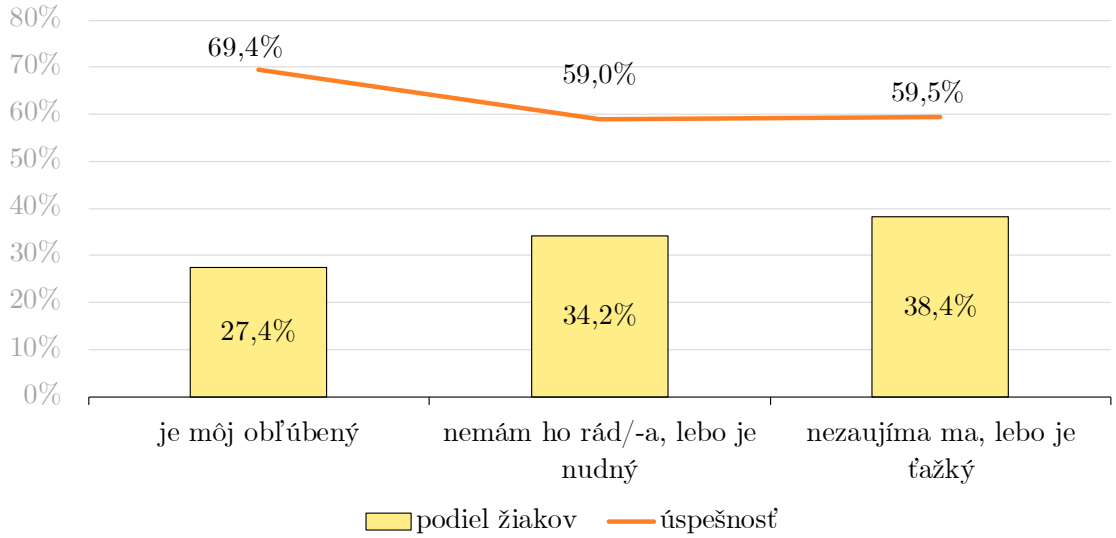
Z odpovedí žiakov vyplýva, že úspešnosť žiakov v teste bola výrazne podmienená ich príležitosťou vykonávať samostatne alebo v skupine niektoré experimenty, možnosťou diskutovať o riešení zadaní či problémov a príležitosťou riešiť zadania a úlohy, ktoré sú využiteľné v bežnom živote predovšetkým v predmetoch FYZ a CHE.

Tabuľka 74 *Sumarizácia odpovedí žiakov na otázky týkajúce sa metód a foriem uplatňovaných na vyučovaní predmetov FYZ, BIO a CHE a ich priemerná úspešnosť*

Otázka	Odpoveď	FYZ		BIO		CHE	
		počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť
Učitelia realizujú demonštračné pokusy (pokusy nám učiteľ len sám predvádza)	skoro stále	191	62,0 %	82	61,0 %	281	62,6 %
	často	948	63,6 %	543	62,5 %	934	62,8 %
	zriedka	1050	61,4 %	1347	62,2 %	924	62,0 %
	nikdy	113	55,5 %	330	61,2 %	163	57,5 %
Mám príležitosť vykonávať sám/ v skupine niektoré experimenty	skoro stále	236	**65,1 %**	144	62,2 %	258	**65,3 %**
	často	748	**63,1 %**	616	63,2 %	760	**63,0 %**
	zriedka	1087	61,9 %	1148	62,3 %	978	61,7 %
	nikdy	231	56,6 %	394	59,5 %	306	58,3 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	914	61,7 %	1147	61,8 %	991	62,6 %
	často	765	61,5 %	643	62,1 %	788	61,9 %
	zriedka	468	62,9 %	366	62,2 %	392	61,8 %
	nikdy	155	**64,4 %**	146	**63,6 %**	131	59,7 %
Využívame interaktívnu tabuľu, počítač	skoro stále	960	62,0 %	1117	62,1 %	601	61,1 %
	často	810	61,7 %	695	62,5 %	641	62,7 %
	zriedka	441	62,7 %	399	61,1 %	744	62,6 %
	nikdy	91	63,6 %	91	62,9 %	316	61,6 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	638	**64,1 %**	492	62,6 %	497	**64,4 %**
	často	1141	61,6 %	972	61,3 %	1037	62,4 %
	zriedka	447	60,4 %	682	62,8 %	644	60,4 %
	nikdy	76	62,4 %	156	62,0 %	124	58,9 %
Riešime príklady na výpočty	skoro stále	1027	**63,8 %**			520	62,9 %
	často	1057	61,4 %			1169	61,6 %
	zriedka	199	57,0 %			559	62,8 %
	nikdy	19	57,9 %			54	56,0 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	216	**62,7 %**	532	62,5 %	354	**64,3 %**
	často	913	**63,1 %**	1090	62,2 %	1005	62,7 %
	zriedka	975	61,8 %	585	61,9 %	798	61,3 %
	nikdy	198	58,1 %	95	58,5 %	145	56,4 %

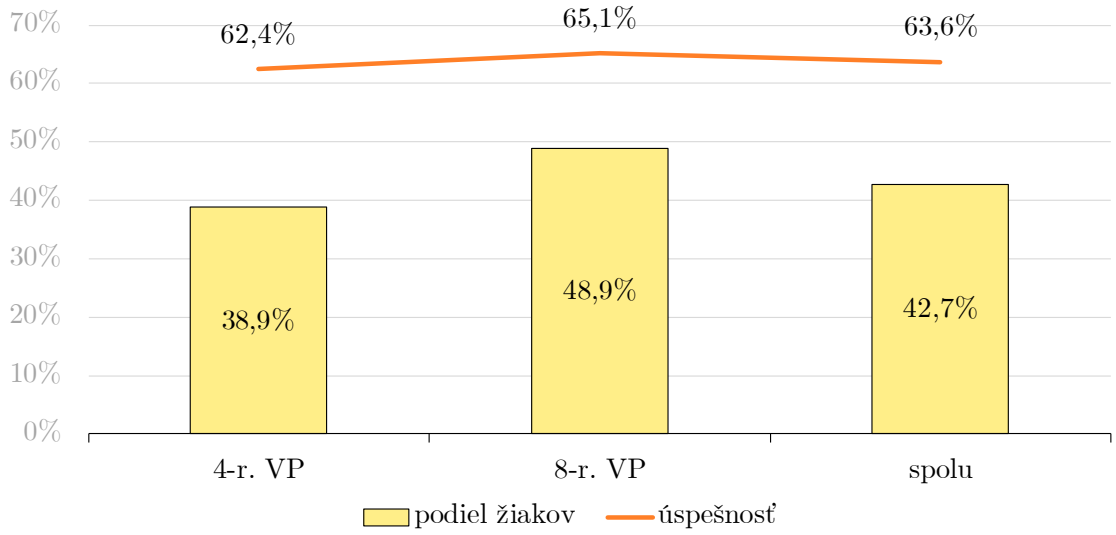
Z výsledkov dotazníka vyplýva, že **predmet fyzika** 27,4 % žiakov považuje za svoj obľúbený, 34,2 % ho nemá rado, lebo ho považuje za nudný a 38,4 % žiakov FYZ nezaujíma, lebo je ťažký. 37,9 % chlapcov považuje predmet FYZ za svoj obľúbený, kým z dievčat ho považuje za svoj obľúbený len 19,2 %. Žiaci, ktorí predmet FYZ považujú za svoj obľúbený, dosiahli v teste úspešnosť 69,4 % (chlapci 70,6 % a dievčatá 67,6 %), tí žiaci, ktorí predmet nemajú radi, lebo ho považujú za nudný, dosiahli úspešnosť 59,5 % a najslabší výsledok na úrovni 59,0 % dosiahli žiaci, ktorých predmet nezaujíma, lebo je podľa nich ťažký. Viac ako tretina dievčat (36,7 %) považuje predmet za ťažký a ich úspešnosť v teste bola 58,4 %. Zo žiakov, ktorí uviedli, že FYZ je ich obľúbeným predmetom, 57,5 % malo príležitosť skoro stále alebo často samostatne, alebo v skupine vykonávať pokusy, kým zo žiakov, ktorí predmet považovali za ťažký alebo nudný, takúto príležitosť malo len 37,2 % z nich. Podobný pomer medzi týmito skupinami žiakov bol zaznamenaný aj pri realizovaní demonštračných pokusov učiteľmi (61 % a 45,1 %). Zo žiakov, ktorí uviedli, že FYZ je ich obľúbeným predmetom, až 94,6 % uviedlo, že skoro stále alebo často na hodinách rieši úlohy či zadania z bežného života, 86,8 % z nich uviedlo, že o riešení problému či zadaní diskutuje a 67,5 % žiakov uviedlo, že často alebo skoro stále rieši úlohy či zadania, ktoré môže využiť v bežnom živote. Zo žiakov, ktorí uviedli, že predmet nemajú radi, lebo ho považujú za ťažký alebo nudný, príležitosť diskutovať o riešení príkladu či zadania malo 73,7 % a len 42,1 % z nich uviedlo, že často alebo skoro stále má príležitosť riešiť príklady a zadania z bežného života.

Graf 156 *Úspešnosť žiakov v závislosti od vzťahu k predmetu fyzika*

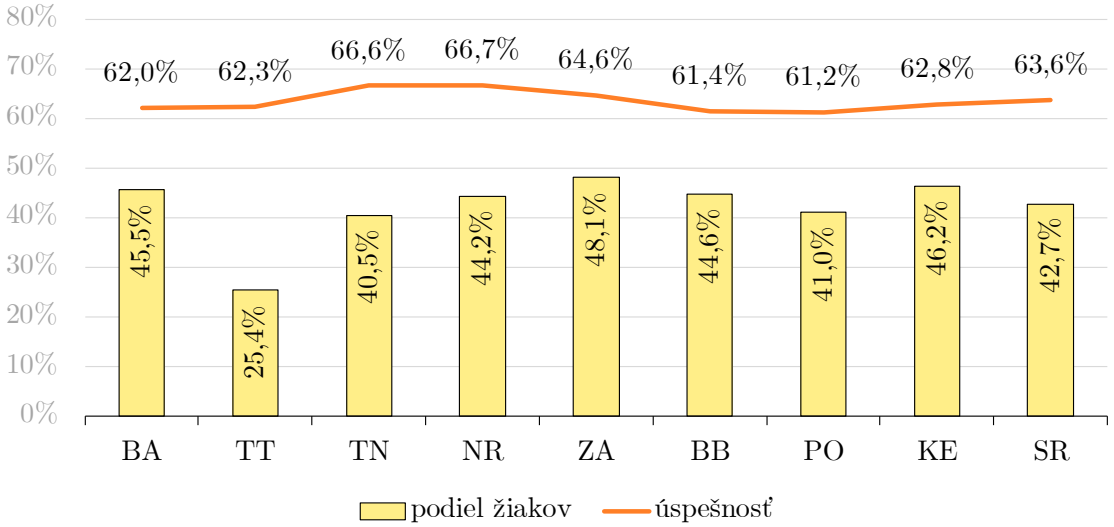


Štátna školská inšpekcia zisťovala, ktoré ďalšie faktory súvisiace s vyučovaním FYZ ovplyvnili výsledok žiakov v teste. Jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť žiakov v teste, ako aj ich vzťah k predmetu súvisel s príležitosťou žiakov **vykonávať samostatne/v skupine** niektoré **experimenty**. Len 42,8 % žiakov uviedlo, že **skoro stále** alebo **často** takúto príležitosť má a dosiahlo v teste úspešnosť **63,6** %. Ostatní žiaci (57,2 %) **len zriedka** alebo **dokonca nikdy** nemali príležitosť sami/v skupine vykonávať experimenty. Títo žiaci dosiahli v teste horšie výsledky – ich úspešnosť bola na úrovni **60,9** %. Z analýzy výsledkov vyplynulo, že zo žiakov 8-r. VP príležitosť skoro stále alebo často vykonávať samostatne/v skupine niektoré pokusy malo 48,9 % z nich a ich úspešnosť bola na úrovni 65,1 %. Zo žiakov 4-r. VP takúto príležitosť malo len 38,9 % a títo žiaci dosiahli úspešnosť na úrovni 62,4 %. Z chlapcov 26,6 % uviedlo, že takéto príležitosti na hodinách FYZ má často alebo skoro stále, kým z dievčat len 22,7 %. Úspešnosť chlapcov tejto skupiny žiakov bola na úrovni 66,2 % a dievčat na úrovni 62,4 %. Podľa veľkostného typu škôl približne štvrtina žiakov mala na hodinách vytvorené uvedené príležitosti. Táto skupina žiakov dosiahla v malých školách úspešnosť 60,5 % a vo veľkých školách 68,3 %.

Graf 157 *Podiel žiakov, ktorí mali príležitosť vykonávať pokusy podľa jednotlivých VP a ich úspešnosť*



Graf 158 *Podiel žiakov, ktorí mali príležitosť vykonávať pokusy podľa krajov a ich úspešnosť*



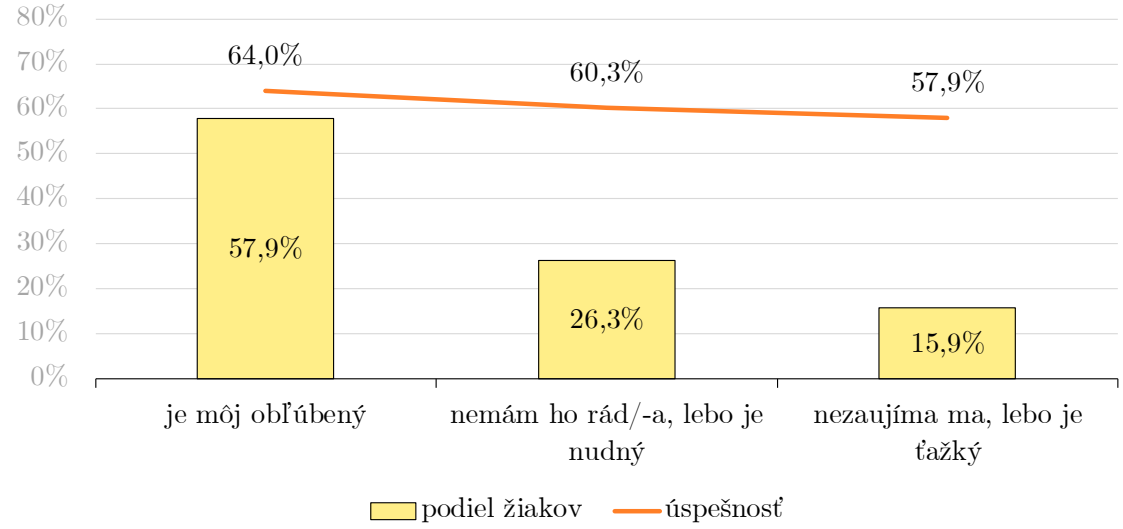
Výsledky týchto dvoch skupín žiakov boli analyzované aj na základe vzťahu žiakov k predmetu. 36,9 % žiakov, ktorí uviedli, že majú príležitosť často alebo skoro stále vykonávať experimenty, ho považovali za svoj obľúbený predmet a títo žiaci dosiahli v teste nadpriemernú úspešnosť na úrovni 70,2 %. Zo žiakov, ktorí mali príležitosť skoro stále alebo často vykonávať sami/v skupinách pokusy, bol predmet obľúbeným predmetom 34,3 % žiakov zo 4-r. VP a 40,2 % žiakov z 8-r. VP. Obidve skupiny žiakov dosiahli nadpriemernú úspešnosť, pričom úspešnosť žiakov 4-r. VP bola na úrovni 69,5 % a úspešnosť žiakov 8-r. VP na úrovni 70,9 %.

Tabuľka 75 *Vyhodnotenie niektorých faktorov v závislosti od frekvencie vykonávať experimenty*

Predmet fyzika		Žiaci s príležitosťou **často** alebo **skoro stále** vykonávať experimenty		Žiaci, ktorí majú príležitosť vykonávať experimenty **len zriedka** alebo **nikdy**	
		počet	úspešnosť	počet	úspešnosť
		984	**63,6 %**	**1 318**	**60,9 %**
Je môj obľúbený predmet		363	**70,2 %**	268	68,4 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký		365	**59,2 %**	518	59,8 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný		256	**60,4 %**	532	58,3 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	389	**62,0 %**	525	61,5 %
	často	304	63,7 %	461	60,1 %
	zriedka	232	**64,9 %**	236	60,9 %
	nikdy	59	**67,9 %**	96	62,2 %
Učitelia realizujú demonštračné pokusy	skoro stále	149	**63,2 %**	42	57,7 %
	často	552	**64,2 %**	396	62,8 %
	zriedka	263	62,7 %	787	60,9 %
	nikdy	20	59,8 %	93	54,6 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	402	**65.2 %**	236	62,1 %
	často	462	**62,2 %**	679	61,2 %
	zriedka	115	**63,0 %**	332	59,4 %
	nikdy	5	72,0 %	71	54,6 %
Riešime príklady na výpočty	skoro stále	545	**64,4 %**	482	63,1 %
	často	387	**63,0 %**	670	60,5 %
	zriedka	50	**58,9 %**	149	56,3 %
	nikdy	2	53,3 %	17	58,4 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	140	**64,4 %**	76	59,5 %
	často	486	**64,1 %**	427	62,0 %
	zriedka	323	**63,0 %**	652	61,2 %
	nikdy	35	58,4 %	163	58,1 %

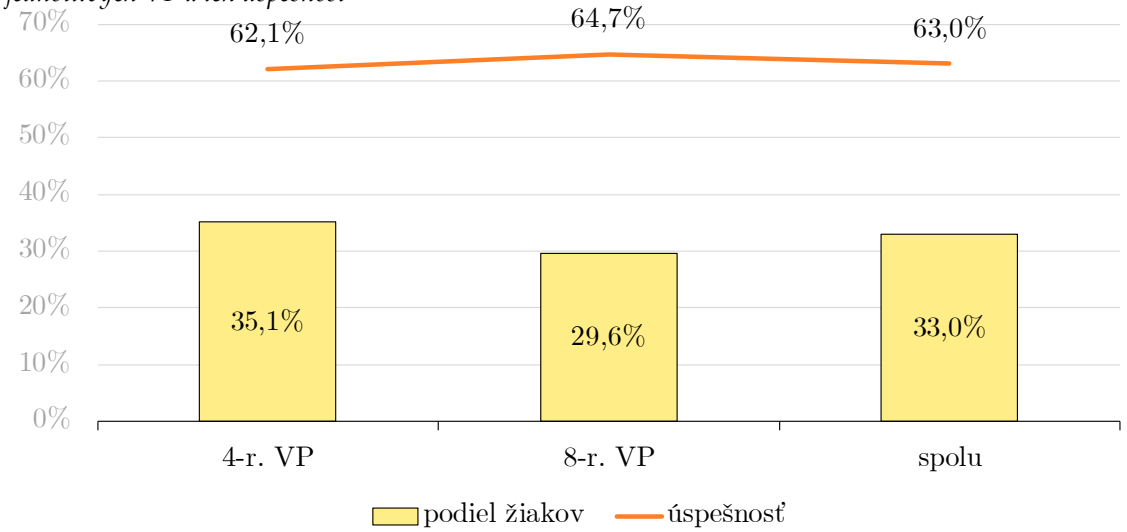
Predmet biológia považuje za svoj obľúbený predmet 57,9 % žiakov, 15,9 % žiakov uviedlo, že ich predmet nezaujíma, lebo ho považuje za ťažký a 26,3 % žiakov predmet nemá rado, lebo ho považuje za nudný. Žiaci, ktorí predmet BIO považujú za svoj obľúbený (68,8 % dievčat a 43,8 % chlapcov), dosiahli v teste úspešnosť 64,0 % (dievčatá 62,4 % a chlapci 67,2 %), tí žiaci, ktorí predmet nemajú radi, lebo ho považujú za nudný (viac ako tretina chlapcov), dosiahli úspešnosť 60,3 % a najslabší výsledok na úrovni 57,9 % dosiahli žiaci, ktorých predmet nezaujíma, lebo je podľa nich ťažký. Zo žiakov, ktorí uviedli, že BIO je ich obľúbeným predmetom, 38,7 % malo príležitosť skoro stále alebo často samostatne alebo v skupine vykonávať experimenty, kým zo žiakov, ktorí predmet považovali za ťažký alebo nudný, takúto príležitosť malo len 25,2 % z nich. Predmet BIO považovalo za svoj obľúbený 57,7 % žiakov 4-r. VP, ktorí dosiahli úspešnosť na úrovni 62,6 %. Zo žiakov 8-r. VP považovalo predmet za svoj obľúbený 58,1 % z nich a ich úspešnosť bola na úrovni 66,3 %.

Graf 159 *Úspešnosť žiakov v závislosti od vzťahu k predmetu biológia*

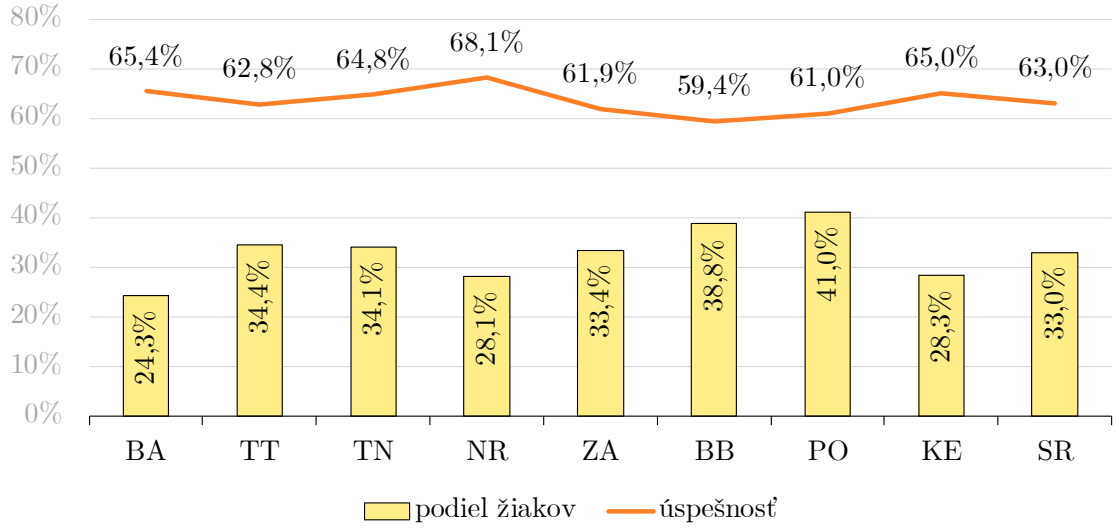


Necelá tretina žiakov uviedla, že **skoro stále** alebo **často** má príležitosť vykonávať samostatne alebo v skupinách experimenty. Títo žiaci dosiali v teste úspešnosť **63** %. Úspešnosť žiakov, ktorí **len zriedka** dostali príležitosť sami/v skupine vykonávať pokusy alebo **dokonca nikdy** nemali takúto možnosť, bola na úrovni **61,6** %. Z analýzy výsledkov vyplynulo, že zo žiakov 8-r. VP príležitosť skoro stále alebo často vykonávať sami/v skupine niektoré pokusy malo 29,6 % z nich a ich úspešnosť bola na úrovni 64,7 %. Zo žiakov 4-r. VP takúto príležitosť malo len 35,1 % z nich a títo žiaci dosiahli úspešnosť na úrovni 62,1 %.

Graf 160 *Podiel testovaných žiakov, ktorí skoro stále alebo často mali príležitosť vykonávať pokusy podľa jednotlivých VP a ich úspešnosť*



Graf 161 *Podiel testovaných žiakov, ktorí skoro stále alebo často mali príležitosť vykonávať pokusy podľa jednotlivých krajov a ich úspešnosť*

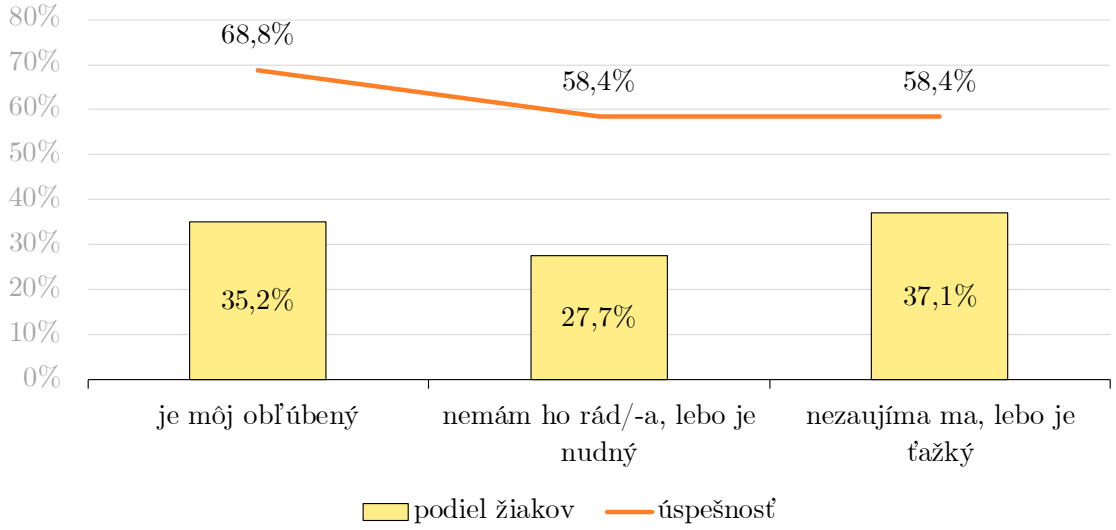


Tabuľka 76 *Vyhodnotenie niektorých faktorov v závislosti od frekvencie vykonávať experimenty*

Predmet biológia		Žiaci s príležitosťou **často** alebo **skoro stále** vykonávať experimenty		Žiaci, ktorí majú príležitosť vykonávať experimenty **len zriedka** alebo **nikdy**	
		počet	úspešnosť	počet	úspešnosť
		760	**63,0 %**	**1 542**	**61,6 %**
Je môj obľúbený predmet		516	**64,2 %**	816	63,9 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký		106	**58,5 %**	259	57,7 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný		138	61,8 %	467	59,9 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	379	62,1 %	768	61,7 %
	často	222	63,8 %	421	61,2 %
	zriedka	124	63,4 %	242	64,7 %
	nikdy	35	**66,3 %**	111	62,7 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	242	**62,5 %**	250	62,6 %
	často	359	**63,0 %**	613	60,3 %
	zriedka	124	63,4 %	541	62,7 %
	nikdy	35	66,3 %	138	61,1 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	246	**63,5 %**	286	61,6 %
	často	380	**63,2 %**	710	61,7 %
	zriedka	119	60,8 %	466	62,2 %
	nikdy	15	66,0 %	80	57,1 %

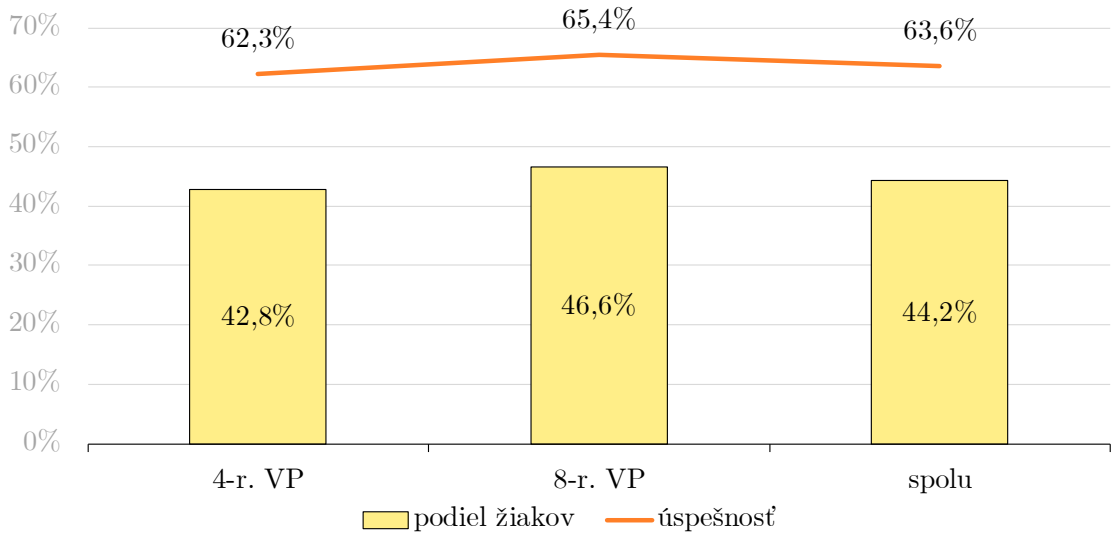
Predmet chémia považovalo za svoj obľúbený 35,2 % žiakov, 37,1 % žiakov uviedlo, že ich predmet nezaujíma, lebo ho považuje za ťažký a 27,7 % žiakov predmet nemá rado, lebo ho považuje za nudný. Predmet CHE považovalo za obľúbený predmet 38,9 % dievčat a 30,6 % chlapcov. Zo žiakov, ktorí považovali predmet CHE za obľúbený, 59,2 % uviedlo, že učitelia skoro stále alebo často realizovali demonštračné pokusy (z ostatných žiakov len 49,3 %) a 54,7 % potvrdilo, že mali sami príležitosť skoro stále alebo často sami vykonávať pokusy (z ostatných žiakov 38,5 %). Až 83,5 % žiakov uviedlo, že mali skoro stále alebo často možnosť diskutovať o riešení zadaní či problémov (z ostatných len 57,5 %) a 77,1 % žiakov uviedlo, že na hodinách rieši zadania a úlohy, ktoré môže využiť v bežnom živote (z ostatných len 49,2 %). Vzťah žiakov k predmetu CHE najvýraznejšie ovplyvňoval ich dosiahnutú úspešnosť v teste – žiaci, pre ktorých je predmet obľúbeným, dosiahli v porovnaní s ostatnými výrazne lepšie výsledky.

Graf 162 *Úspešnosť žiakov v závislosti od vzťahu k predmetu chémia*



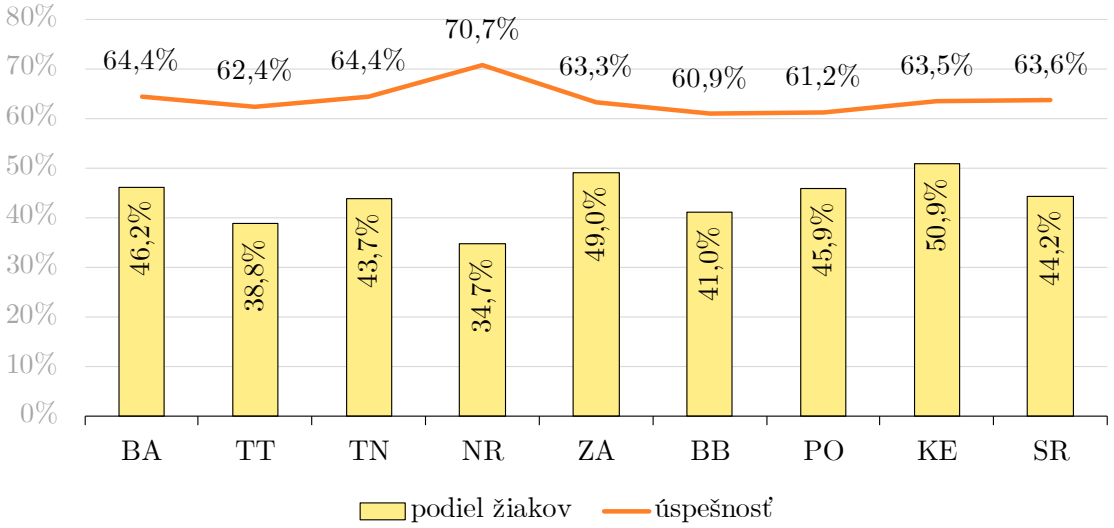
Z výsledkov dotazníka zadaného žiakom vyplynulo, že príležitosť vykonávať skoro stále alebo často samostatne alebo v skupinách experimenty malo len 44,2 % z nich. Títo žiaci dosiahli priemernú úspešnosť v teste na úrovni 63,6 %, kým žiaci, ktorí mali príležitosť vykonávať experimenty zriedka alebo vôbec nemali túto možnosť, dosiahli úspešnosť 60,9 %. Z analýzy výsledkov vyplynulo, že zo žiakov 8-r. VP príležitosť skoro stále alebo často vykonávať sami/v skupine niektoré pokusy malo 46,6 % z nich a ich úspešnosť bola na úrovni 65,4 %. Zo žiakov 4-r. VP takúto príležitosť malo 42,8 % z nich a títo žiaci dosiahli úspešnosť na úrovni 62,3 %.

Graf 163 *Podiel žiakov, ktorí mali príležitosť vykonávať pokusy podľa jednotlivých VP a ich úspešnosť*



Len 24,3 % žiakov uviedlo, že skoro stále alebo často malo na hodinách CHE príležitosť samostatne robiť pokusy, zároveň diskutovať o riešení/zadaní problémov, riešiť príklady na výpočty a aj úlohy z bežného života. Títo žiaci dosiahli v teste nadpriemernú úspešnosť na úrovni 64,2 %. Nadpriemernú úspešnosť na úrovni 62,6 % dosiahlo aj 26,4 % dievčat s uvedenými možnosťami. Takúto príležitosť malo 25,9 % žiakov 8-r. VP, ktorí dosiahli úspešnosť 66,2 % a len 23,4 % žiakov 4-r. VP, ktorých úspešnosť bola 62,8 %. V každom veľkostnom type školy (malá, stredná, veľká) približne štvrtina žiakov uviedla, že v predmete CHE skoro stále alebo často mali príležitosť samostatne robiť pokusy, zároveň diskutovať o riešení zadaní, riešiť úlohy na výpočty a zo života. Aj v tejto skupine žiakov boli však zaznamenané výrazné rozdiely v úspešnosti. Kým úspešnosť v malých školách bola len 59,7 %, tá istá skupina žiakov veľkých škôl dosiahla úspešnosť 68,4 %.

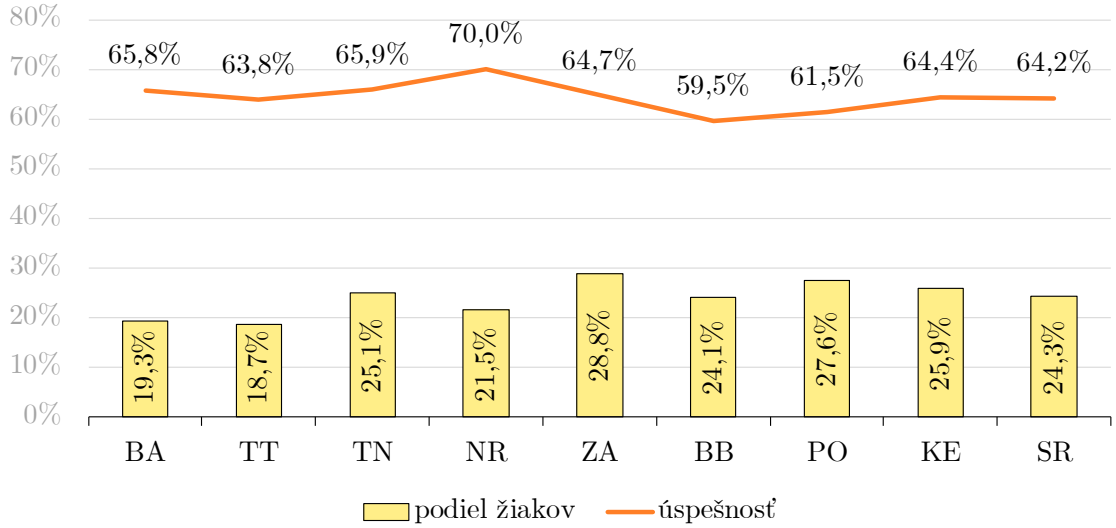
Graf 164 *Podiel žiakov, ktorí mali príležitosť vykonávať pokusy podľa krajov a ich úspešnosť*



Tabuľka 77 *Vyhodnotenie niektorých faktorov v závislosti od frekvencie vykonávať experimenty*

Predmet chémia		Žiaci s príležitosťou **často** alebo **skoro stále** vykonávať experimenty		Žiaci, ktorí majú príležitosť vykonávať experimenty **len zriedka** alebo **nikdy**	
		počet	úspešnosť	počet	úspešnosť
		1 018	**63,6 %**	**1 284**	**60,9 %**
Je môj obľúbený predmet		444	**69,7 %**	367	67,7 %
Nezaujíma ma, lebo je ťažký		346	**58,8 %**	508	58,1 %
Nemám ho rád/rada, lebo je nudný		228	**59,9 %**	409	58,2 %
Učebnicu používame na odpisovanie poznámok alebo nám učiteľ/-ka diktuje poznámky	skoro stále	432	63,7 %	559	61,8 %
	často	351	62,9 %	437	61,1 %
	zriedka	186	**64,4 %**	206	59,4 %
	nikdy	49	**64,0 %**	82	57,1 %
Učitelia realizujú demonštračné pokusy	skoro stále	246	**63,2 %**	35	57,8 %
	často	612	**63,3 %**	322	61,9 %
	zriedka	151	65,5 %	773	61,3 %
	nikdy	9	61,9 %	154	57,3 %
Diskutujeme o riešení zadaní/problémov	skoro stále	312	**64,8 %**	185	63,7 %
	často	487	62,9 %	550	61,9 %
	zriedka	202	63,9 %	442	58,8 %
	nikdy	17	58,0 %	107	59,1 %
Riešime príklady na výpočty	skoro stále	297	**63,7 %**	223	61,8 %
	často	527	**63,3 %**	642	60,3 %
	zriedka	184	64,0 %	375	62,1 %
	nikdy	10	67,7 %	44	53,4 %
Riešime zadania a úlohy, ktoré môžeme využiť v bežnom živote	skoro stále	232	**65,6 %**	122	61,7 %
	často	496	**63,4 %**	509	62,0 %
	zriedka	263	62,8 %	535	60,6 %
	nikdy	27	57,8 %	118	56,1 %

Graf 165 *Podiel testovaných žiakov, ktorí skoro stále alebo často mali príležitosť vykonávať pokusy v predmete CHE podľa jednotlivých krajov a ich úspešnosť*

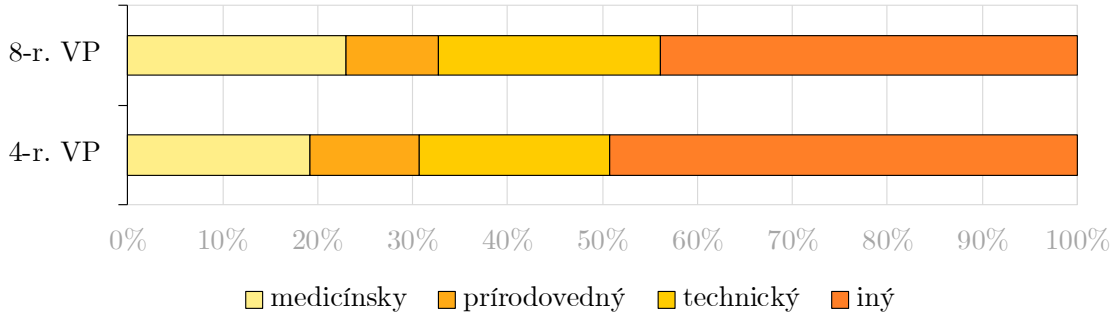


Cieľom ďalšej z otázok bolo zistiť, či žiaci na vyučovacích hodinách riešili podobné úlohy, ako boli v teste. Na túto otázku odpovedalo kladne 63,8 % žiakov a ich priemerná úspešnosť bola na úrovni 63,0 % a skupina žiakov, ktorá uviedla, že príklady podobného typu neriešila, dosiahla úspešnosť na úrovni 60,5 %. Viac ako tretina žiakov (35,7 %) uviedla, že skoro stále alebo často rieši úlohy podobné úlohám v teste v predmetoch FYZ a CHE, pričom títo žiaci dosiahli úspešnosť 63,1 %. Takmer 40 % žiakov (39,1 %) 8-r. VP uviedlo, že podobné úlohy rieši v oboch predmetoch a ich úspešnosť bola na úrovni 65,7 %, kým v 4-r. VP riešenie takýchto úloh v predmetoch FYZ a CHE potvrdilo len 33,6 % žiakov a ich úspešnosť bola na úrovni 61,2 %. Najnižšiu úspešnosť dosiahli títo žiaci v Banskobystrickom kraji (60,6 %) a najvyššiu v Nitrianskom kraji (67,9 %).

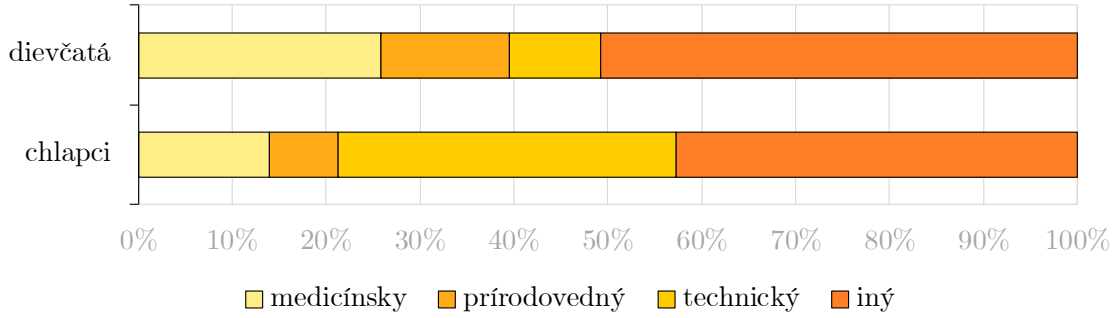
Cieľom jednej z otázok bolo zistiť, či žiaci majú možnosť pracovať v krúžku s prírodovedným zameraním. Na túto otázku odpovedalo kladne 42,7 % žiakov, ktorí v teste dosiahli úspešnosť 64,7 %, to, že v škole krúžok s takýmto zameraním nepracuje, uviedlo 14,6 %, ktorých úspešnosť bola na úrovni 60,7 %. Za výrazné negatívum možno považovať, že až 42,6 % žiakov na otázku odpovedať nevedelo a títo žiaci dosiahli v teste priemernú úspešnosť na úrovni 60,1 %. Aspoň jeden z krúžkov s prírodovedným zameraním navštevovalo len 11,9 % z celkového počtu testovaných žiakov a úspešnosť týchto žiakov bola výrazne nadpriemerná na úrovni 69,6 %. Žiaci navštevujúci biologický krúžok (5,2 %) dosiahli úspešnosť 68,4 %, skupina žiakov, ktorá navštevovala krúžok s fyzikálnym zameraním (3,6 %), dosiahla úspešnosť na úrovni 72,4 % a žiaci navštevujúci krúžok s chemickým zameraním (6,5 %), dosiahli úspešnosť 69,4 %.

Ďalším cieľom bolo zistiť, v akom odbore vysokoškolského štúdia mienia žiaci po ukončení GYM pokračovať. Len 10,8 % žiakov uviedlo, že chce pokračovať v štúdiu prírodovedných predmetov, pričom úspešnosť týchto žiakov bola na úrovni 66,5 %. O vysokoškolské štúdium v medicínskom odbore sa bude uchádzať 20,7 % testovaných žiakov a títo dosiahli úspešnosť na úrovni 69,2 %. Viac ako pätina žiakov (21,3 %) mieni ďalej pokračovať v niektorom technickom odbore, pričom jej úspešnosť bola na úrovni 65,8 %. Najnižšiu priemernú úspešnosť v teste na úrovni 56,3 % dosiahla takmer polovica žiakov (47,2 %), ktorá mieni ďalej študovať v iných vysokoškolských odboroch.

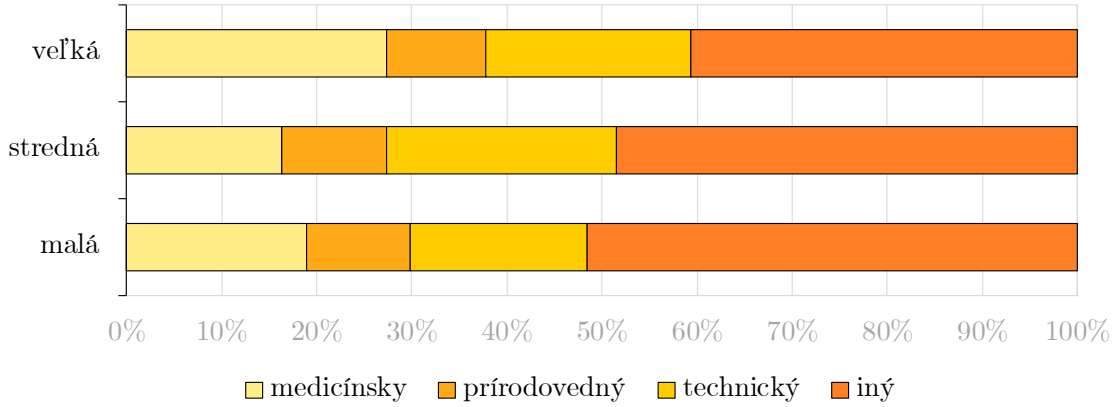
Graf 166 *Podiel testovaných žiakov podľa vysokoškolského odboru, v ktorom ďalej mienia študovať podľa vzdelávacích programov*



Graf 167 *Podiel testovaných žiakov podľa vysokoškolského odboru, v ktorom ďalej mienia študovať podľa pohlavia*



Graf 168 *Podiel testovaných žiakov podľa vysokoškolského odboru, v ktorom ďalej mienia študovať podľa veľkostného typu školy*



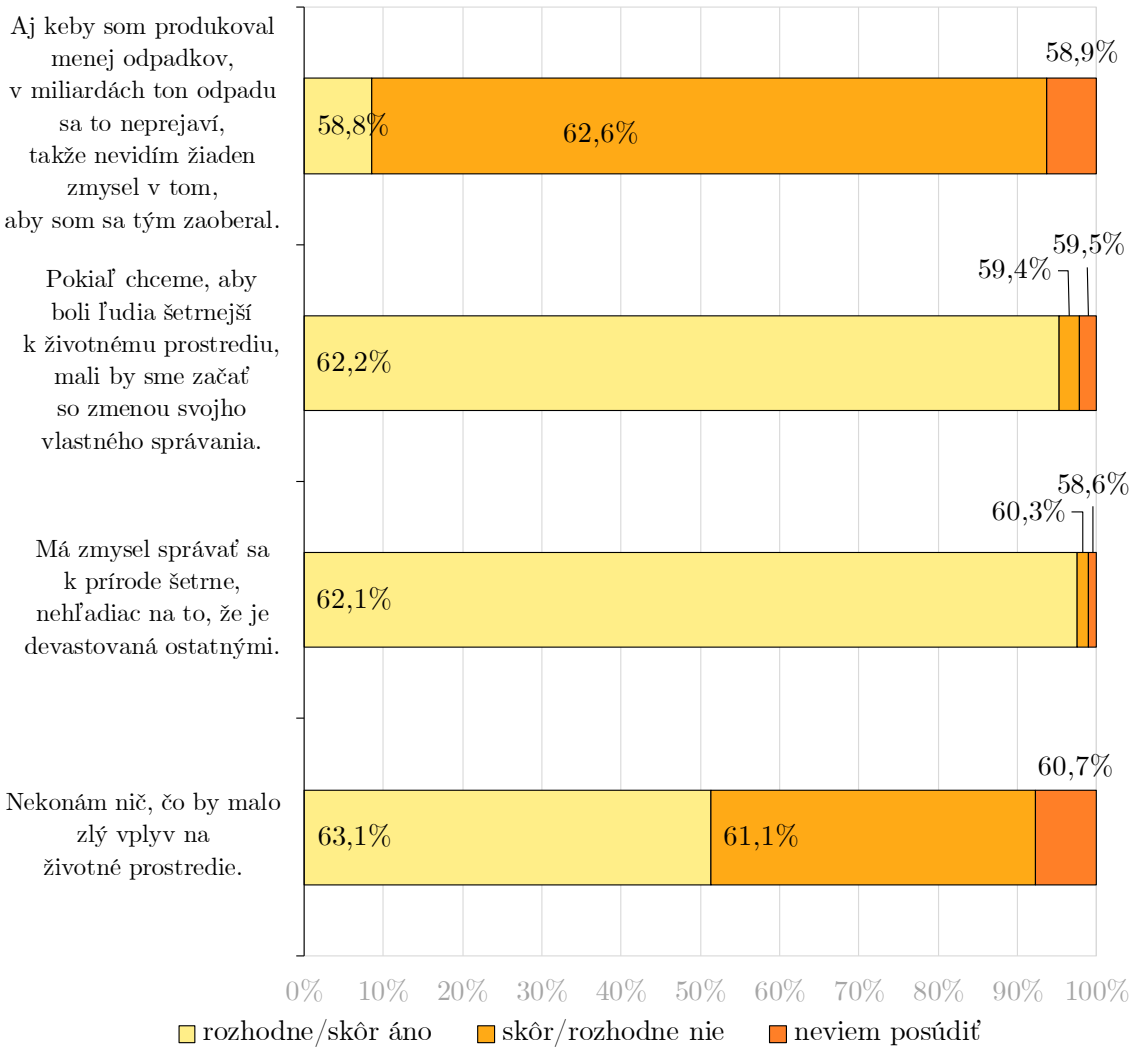
Výsledky dotazníka zadaného žiakom – spojitosť dosiahnutej úspešnosti žiakov s ich odpoveďami na otázky týkajúce sa ich vzťahu k životnému prostrediu

Otázky v ďalšej časti dotazníka pre žiakov smerovali k identifikácii ich postojov k životnému prostrediu a následne sa porovnali so súhrnnými výsledkami dosiahnutými v teste. 51,3 % žiakov uviedlo, že rozhodne, alebo skôr nekoná nič, čo by malo zlý vplyv na životné prostredie, pričom priemerná úspešnosť tejto skupiny žiakov bola na úrovni 63,1 %. Úspešnosť druhej skupiny žiakov (41 %) bola na úrovni 61,1 %. Za výrazne pozitívne možno považovať skutočnosť, že až 97,4 % žiakov si myslí, že rozhodne alebo skôr áno má zmysel sa správať k prírode šetrne, nehľadiac na to, že je devastovaná ostatnými. Kým títo žiaci dosiahli priemernú úspešnosť 62,1 %, žiaci, ktorí s daným tvrdením rozhodne či skôr nesúhlasili, dosiahli priemernú úspešnosť len 60,3 %. Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že vyšší podiel dievčat než chlapcov prejavilo pozitívnejšie postoje k životnému prostrediu, i keď dosiahli nižšiu priemernú úspešnosť v teste.

Tabuľka 78 *Priemerná úspešnosť žiakov v závislosti od ich odpovedí týkajúcich sa ich vzťahu k životnému prostrediu*

Tvrdenie	Rozhodne/skôr áno		Skôr/rozhodne nie		Neviem posúdiť	
	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť	počet žiakov	priemerná úspešnosť
Nekonám nič, čo by malo zlý vplyv na životné prostredie.	1 181	**63,1** %	944	61,1 %	177	60,7 %
Má zmysel správať sa k prírode šetrne, nehľadiac na to, že je devastovaná ostatnými.	2 244	**62,1** %	35	60,3 %	23	58,6 %
Pokiaľ chceme, aby boli ľudia šetrnejší k životnému prostrediu, mali by sme začať so zmenou svojho vlastného správania.	2 194	**62,2** %	57	59,4 %	51	59,5 %
Aj keby som produkoval menej odpadkov, v miliardách ton odpadu sa to neprejaví, takže nevidím žiaden zmysel v tom, aby som sa tým zaoberal.	198	58,8 %	1 959	**62,6** %	145	58,8 %

Graf 169 *Priemerná úspešnosť žiakov v závislosti od ich odpovedí týkajúcich sa ich vzťahu k životnému prostrediu*



Závery

2 302 žiakov tried končiacich ročníkov zo 122 gymnázií dosiahlo úspešnosť v prírodovednej gramotnosti na úrovni **62,1** %. Len 18 žiakov (0,8 %) dosiahlo v teste 100 % úspešnosť. Menej ako pätina testovaných žiakov (19,0 %) žiakov dosiahla úspešnosť na úrovni minimálne 80 % a úspešnosť 6,3 % žiakov bola nižšia ako 50 %.

Z výsledkov testovania vyplýva, že žiaci dosiahli nadpriemernú úspešnosť v troch oblastiach (**Človek, jeho telo, zdravý životný štýl**; **Energia**; **Vlastnosti látok, chemické reakcie**) a výrazne najnižšiu úspešnosť dosiahli v dvoch oblastiach (**Vzduch**; **Fyzikálne javy**).

V rámci jednotlivých krajov najlepšie výsledky dosiahli žiaci škôl Nitrianskeho kraja a najnižšiu úspešnosť preukázali žiaci v Prešovskom kraji.

Z analýzy výsledkov podľa zriaďovateľa vyplynulo, že najúspešnejšími v teste boli žiaci štátnych škôl, za nimi nasledovali žiaci cirkevných škôl a najnižšiu úspešnosť dosiahli žiaci súkromných škôl. Kým najmenej 70 % úspešnosť v teste dosiahlo 35,7 % žiakov štátnych škôl, zo žiakov súkromných škôl túto hladinu úspešnosti dosiahlo len 19 %.

Výsledky analýzy spracované na základe veľkostného typu školy podľa počtu žiakov v končiacich ročníkoch preukázali, že žiaci veľkých škôl v porovnaní so školami ďalších dvoch veľkostných typov dosiahli v teste, ako aj v jednotlivých oblastiach výrazne lepšie výsledky. Úspešnosť na úrovni horného kvartilu dosiahlo len 12,6 % žiakov malých škôl a takmer polovica z týchto žiakov dosiahla úspešnosť na úrovni dolného kvartilu. Zo žiakov veľkých škôl 28,6 % dosiahlo úspešnosť na úrovni horného kvartilu a 23,5 % žiakov úspešnosť na úrovni dolného kvartilu.

Aj pri tomto testovaní sa ukázali rozdiely vo výkonoch chlapcov a dievčat. Dievčatá dosiahli v teste a v jednotlivých oblastiach, s výnimkou jednej z nich, nižšiu priemernú úspešnosť (60,4 %) než chlapci (64,2 %) napriek tomu, že ich priemerná známka z jednotlivých predmetov bola v porovnaní s klasifikáciou chlapcov lepšia. Porovnanie priemernej úspešnosti chlapcov a dievčat podľa dosiahnutej klasifikácie preukázalo, že chlapci s tým istým stupňom klasifikácie dosiahli výrazne vyššiu úspešnosť než dievčatá. Tieto výsledky vytvárajú pochybnosti o uplatňovaní rovnakých (objektívnych) pravidiel hodnotenia chlapcov a dievčat, ktoré by odzrkadľovali ich skutočnú vedomostnú úroveň. Ďalšou možnosťou je fakt, že pri hodnotení vedomostnej úrovne žiakov učitelia preferujú hodnotenie ich schopnosti reprodukovať memorované učivo a nie ich schopnosť logicky uvažovať a kriticky myslieť (čo neznamená, že dievčatá dispozície pre tento druh uvažovania nemajú), a ďalej možno predpokladať, že priaznivejšia klasifikácia dievčat môže byť ovplyvnená ich poddajnejším správaním a s pozitívnejším vzťahom k plneniu si povinností. Rovnako, ako v prípade dosiahnutých výsledkov v testovaní kompetencií v oblasti finančnej gramotnosti (zverejnená na *http://www.ssiba.sk*), dievčatá dosahovali nižšiu úspešnosť než chlapci pri riešení úloh práve exaktného charakteru (logické uvažovanie, interpretácia grafov). Z tejto analýzy výsledkov vyplýva, že v slovenských školách pretrvávajú tradičné stereotypy o spoločenských rolách mužov a žien vo vzťahu k ich profesijnej budúcnosti.

Z porovnania výsledkov žiakov v rámci jednotlivých VP vyplynulo, že žiaci 8-r. VP dosiahli vyššiu priemernú úspešnosť (64,3 %) než žiaci 4-r. VP (60,7 %). Podiel žiakov, ktorí dosiahli úspešnosť na úrovni dolného kvartilu, tvoril v 4-r. VP 39,5 % žiakov a v 8-r. VP 29,7 % žiakov. Na základe týchto rozdielnych výkonov medzi absolventmi VP rôznej dĺžky bude ešte potrebné zistiť, či sú rozdiely spôsobené väčšou možnosťou škôl vyberať žiakov vzdelávaných v 8-r. VP z väčšieho počtu kvalitnejších uchádzačov, alebo významnejšiu rolu zohráva kontinuálne osemročné pôsobenie učiteľov prírodovedných predmetov.

Cieľom dotazníkov, ktoré boli zadané trom skupinám respondentov (riaditelia škôl, predsedovia PK a testovaní žiaci), bolo overiť, či a do akej miery vybrané faktory majú potenciál vplývať na úspešnosť žiakov z PG.

Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že takmer pätina škôl (18,9 %) nevyužila ani jednu z disponibilných hodín na posilnenie základnej hodinovej dotácie predmetov vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Tieto školy dosiahli úspešnosť 58,4 %. Ostatné školy priemerne posilnili týždennú hodinovú dotáciu tejto vzdelávacej oblasti v priebehu celého štúdia o 4,7 hodiny a ich úspešnosť bola na úrovni 62,2 %. Možno predpokladať, že posilnenie týždennej hodinovej dotácie prispieva nielen k tomu, že žiaci majú viac času na pochopenie zákonitostí prírodných vied, ale aj na to, aby vykonávali viac experimentov a riešili viac rôznorodých úloh, čo prirodzene vedie k záujmu o tieto predmety, a zároveň do istej miery prispieva aj k spájaniu svojho budúceho profesijného života s prírodovednými či technickými odbormi.

Napodiv miera odbornosti vyučovania prírodovedných predmetov nebola rozhodujúcim faktorom, ktorý by ovplyvnil mieru dosiahnutej úspešnosti v teste. S výnimkou 5 škôl bola zabezpečená 100 % odbornosť vyučovania všetkých 3 predmetov, napriek tomu rozdiel medzi najúspešnejšou (83,1 %) a najneúspešnejšou (41,5 %) školou na úrovni 41,6 % potvrdzuje, že miera odbornosti vyučovania predmetov FYZ, BIO a CHE výsledky testovania neovplyvnila.

Na potvrdenie predpokladu, že ďalšie vzdelávanie učiteľov prírodovedných predmetov ovplyvní výsledky žiakov v teste, boli vyhodnocované údaje o absolvovaných vzdelávaniach poskytnuté školami. V tých školách, kde sa ani jeden z PZ 19 škôl (15,6 %) nezúčastnil vzdelávania zameraného na inovatívne metódy výučby v predmetoch vzdelávacej oblasti Človek a príroda, žiaci dosiahli v porovnaní s ostatnými školami priemernú úspešnosť nižšiu o 2 %. I keď z tohto pohľadu rozdiel nie je výrazný, existujúcu súvislosť medzi absolvovaným vzdelávaním a dosiahnutou úspešnosťou čiastočne potvrdili výsledky ďalšej analýzy. Úspešnosť 27 škôl, v ktorých sa v uvedenej oblasti vzdelávalo viac ako 6 PZ, bola na úrovni 66,3 %. Tieto výsledky poukazujú na dôležitosť rozvíjania špecifických a univerzálnych profesijných kompetencií PZ v oblastiach, ktoré súvisia s vyučovaním prírodovedných predmetov.

Z výsledkov dotazníka zadaného predsedom PK možno konštatovať, že výsledky testovania ovplyvnili priestorové podmienky jednotlivých škôl. Školy, ktoré disponovali samostatnými učebňami na vyučovanie jednotlivých predmetov, dosiahli lepšie výsledky než tie, ktoré odbornú učebňu na vyučovanie konkrétneho predmetu nemali. Najväčší rozdiel v úspešnosti bol zaznamenaný (na úrovni 9,2 %) v školách, ktoré disponovali, resp. nedisponovali odbornou učebňou na vyučovanie predmetu CHE.

Ďalšie vyhodnocované informácie súviseli s vplyvom používaných spôsobov a organizácie vzdelávania na výsledky testovania. Predsedovia PK 93 škôl uviedli, že v škole realizujú interdisciplinárne prepájanie vyučovacích tém jednotlivých prírodovedných predmetov, ale paradoxne, úspešnosť týchto škôl bola nižšia (61,3 %) než úspešnosť tých škôl, ktoré uviedli, že interdisciplinárne prepájanie vyučovacích tém neuplatňujú (úspešnosť 62,3 %). Tento výsledok vytvára priestor na diskusiu o kvalite interdisciplinárneho vzdelávania, keďže vo všeobecnosti platí, že syntetické vzdelávanie v rámci tejto vzdelávacej oblasti vedie k celostnému vnímaniu a chápaniu fungovania zákonitostí prírody.

Rovnako spolupráca s pracoviskami vysokých škôl, vedeckých inštitúcií, ktorá bola zacielená na rozvoj záujmu žiakov o prírodné a technické vedy, nebola faktorom, ktorý by výrazne ovplyvnil úspešnosť.

Naopak, skutočnosť, že školy prizývajú odborníkov z prírodovedných/technických oblastí, ktorí demonštrujú, ako možno prepájať teoretické poznatky s praktickým využitím, je faktorom, ktorý ovplyvnil úspešnosť škôl (92 škôl, ktoré spolupracujú s odborníkmi, dosiahli úspešnosť 62,5 %, zatiaľ čo úspešnosť ostatných škôl bola na úrovni 58,4 %).

Informácie získané prostredníctvom žiackeho dotazníka umožnili identifikovať niektoré súvislosti medzi podmienkami a procesmi edukácie v predmetoch vzdelávacej oblasti Človek a príroda a výsledkami, ktoré žiaci v testoch dosiahli. Nemenej dôležité boli aj zistené rozdiely v odpovediach predsedov PK a žiakov na obsahovo identické otázky (predsedovia PK častejšie uvádzali, že žiaci

majú príležitosť samostatne alebo v skupinách vykonávať experimenty než žiaci samotní).

Napriek tomu, že v zmysle príslušných vzdelávacích štandardov prírodovedných predmetov je žiacke objavovanie, bádanie a skúmanie považované za základný prístup, ktorý umožňuje žiakom osvojiť si nielen nové vedomosti, ale aj základy spôsobilostí vedeckej práce a má vytvárať pozitívne postoje k vedeckému spôsobu poznávania sveta, z výsledkov dotazníka zadaných žiakom vyplynulo, že v predmete FYZ a CHE len menej ako polovica z nich mala skoro stále alebo často takéto príležitosti vytvorené. Žiaci, ktorí takéto príležitosti v uvedených predmetoch nemali, dosiahli v teste výrazne horšie výsledky.

Len menej ako štvrtina žiakov (24,4%) uviedla, že skoro stále alebo často mala na hodinách príležitosť samostatne robiť pokusy, zároveň diskutovať o riešení/zadaní problémov, riešiť príklady na výpočty a aj úlohy z bežného života, pričom títo žiaci dosiahli nadpriemernú úspešnosť.

Takisto sa preukázalo, že dosiahnutá priemerná úspešnosť žiakov bola výrazne podmienená ich vzťahom k jednotlivým predmetom. Žiaci, ktorí uviedli, že predmety FYZ a CHE patria medzi ich obľúbené, dosiahli v teste nadpriemerné výsledky. Vzťah chlapcov a dievčat k týmto predmetom bol rozdielny. Kým predmet FYZ bol obľúbeným predmetom 37,9 % chlapcov, z dievčat malo k predmetu podobný vzťah len 19,2 %. Naopak, predmet CHE obľubovalo až 38,9 % dievčat a len 30,5 % chlapcov. Aj v kvalite vzťahu žiakov k týmto predmetom zohrával významnú úlohu veľkostný typ školy. Najvýraznejší rozdiel medzi veľkými a malými školami bol v obľúbenosti žiakov k predmetu FYZ. Kým v malých školách ho považovalo za svoj obľúbený len 23,8 % žiakov, vo veľkých školách až 31,8 %.

Na základe spracovaných výsledkov dotazníka bol predmetom skúmania aj vzťah medzi dosiahnutou úspešnosťou žiakov v teste, ich záujmom o prírodovedné predmety a výberom odboru ich ďalšieho vzdelávania po ukončení gymnázia. Výrazné rozdiely v úspešnosti boli zaznamenané v 4 rozličných skupinách žiakov, ktoré boli vytvorené na základe ich záujmu o odbor štúdia, ktorý mienia ďalej študovať. Najvyššiu úspešnosť (69,2 %) v teste dosiahlo 20,7 % žiakov, ktorí uviedli, že mienia študovať na vysokej škole v medicínskom odbore, za nimi nasledovalo 10,8 % žiakov so záujmom o štúdium prírodných vied, tretiu najvyššiu úspešnosť dosiahlo 21,3 % žiakov uchádzajúcich sa o niektorý z technických odborov. Najpočetnejšiu skupinu (47,2 %) tvorili žiaci, ktorí plánujú študovať iné vysokoškolské odbory a títo žiaci dosiahli v teste podpriemernú úspešnosť (56,3 %). Je otázne, či a do akej miery výber ďalšieho odboru vzdelávania žiakov ovplyvňuje kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu (ktorá zároveň formuje aj vzťah žiakov k predmetu), alebo úlohu zohrávajú iné, externé procesy.

Dotazník priniesol aj dôležité údaje o tom, či postoje žiakov k životnému prostrediu majú vplyv na ich výkony v teste. Z výsledkov poslednej skupiny otázok v dotazníku vyplynulo, že žiaci prejavujúci pozitívnejšie postoje k životnému prostrediu dosiahli v teste vyššiu úspešnosť než ostatní žiaci.

V nadväznosti na identifikáciu faktorov ovplyvňujúcich mieru úspešnosti žiakov v teste orientovanom na zistenie kompetencií žiakov v prírodovednej gramotnosti v nasledujúcom školskom roku budú niektoré už z uvedených faktorov hlbšie skúmané v rámci priameho pozorovania vyučovacieho procesu predmetov zaradených do vzdelávacej oblasti Človek a príroda, vrátane ďalších faktorov, ktoré možno identifikovať len na základe skúmania procesov v reálnom školskom prostredí.

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

Využívanie autoevalvačných procesov pri zvyšovaní kvality výchovno-vzdelávacej činnosti škôl sledovala ŠŠI v rámci komplexných inšpekcií vykonaných celkovo v 104 škôl (79 ZŠ, 13 GYM a 12 SOŠ). Riaditelia škôl v rozhovore i v dotazníku dostali príležitosť vyjadriť svoj postoj k realizovaniu autoevalvácie a tiež podeliť sa so svojimi skúsenosťami z jej aplikácie. ŠŠI pri celkovom posúdení oblasti *riadenie školy* v záujme pozitívnej motivácie vedúcich PZ k uplatňovaniu systému autonómnej starostlivosti o vlastnú kvalitu škôl zohľadňovala skutočnosť, že subjekt systematicky a plánovite sebahodnotenie realizoval. Naopak, nerealizovanie autoevalvácie hodnotenie oblasti *riadenie školy* žiadnym spôsobom neovplyvňovalo.

Prevažná väčšina riaditeľov škôl mala pozitívny postoj k sebahodnoteniu, považovala ho za užitočný nástroj ovplyvňujúci kvalitu riadenia školy i edukácie. V ZŠ získavali dôležité informácie o metódach a prostriedkoch monitorovania indikátorov kvality vlastného hodnotenia najčastejšie počas funkčného vzdelávania realizovaného v MPC (32 %), vzdelávania v ŠPÚ (15 %) alebo získavali informácie od zriaďovateľov (23 %) či MŠVVaŠ SR (18 %). Riaditeľom SOŠ poskytovali podporu a pomoc najmä zriaďovatelia. Riaditelia GYM, naopak, pociťovali nedostatočnú podporu zo strany MŠVVaŠ SR, ŠPÚ, MPC i zriaďovateľov a poukázali na absenciu databázy nástrojov s príslušnou metodikou ich vyhodnotenia. Z týchto dôvodov systematické sebahodnotiace procesy v školách nevykonávali. K negatívnym zisteniam patrí aj skutočnosť, že 4,8 % riaditeľov (4 ZŠ a 1 SOŠ) považovali autoevalváciu za ďalšiu zbytočnú byrokratickú záťaž bez významného vplyvu na kvalitu školy.

V rozhovoroch riaditelia 23 ZŠ (27,8 %), 6 GYM (46,1 %) a 9 SOŠ (75 %) konštatovali, že si na základe poznania slabých stránok v pedagogickom riadení i vo výchovno-vzdelávacom procese uvedomili potrebu vykonať zmeny v systéme ich fungovania a niektoré z procesov autoevalvácie realizovali. Svoje aktivity sústreďovali najmä na zadávanie dotazníkov (dotazník na vyhodnocovanie školskej klímy, spokojnosti žiakov v škole, kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu; autoevalvačný dotazník pre PZ). Do sledovanej problematiky hlbšou analýzou odpovedí respondentov neprenikli a odkryté parciálne problémy dôsledne neanalyzovali, nevyhodnocovali a neriešili. Nemali sformulované kritériá a indikátory kvality, časový plán, spôsob realizácie analýzy zistení a na jej základe stanovené intervenčné opatrenia vedúce k zlepšeniu v sledovanej oblasti. Subjekty nepreukázali výraznú snahu vykonať objektívnu sebareflexiu, systematicky pristupovať prostredníctvom prepojenia zistení a skúseností, zvýšiť účinnosť realizovaných procesov a snahu udržať ich dlhodobejší charakter stanovením časového horizontu. Prebiehajúce procesy preto nezodpovedali komplexnej systematickej autoevalvácii.

V oblasti **pedagogického riadenia** si potrebu uskutočňovať zmeny uvedomovalo 20 riaditeľov škôl (16 ZŠ, 3 SOŠ a 1 GYM), pričom len niektorí z nich dokázali čiastočne niektoré z evalvačných procesov aj realizovať, získané údaje a analýzu výsledkov spätnej väzby využiť pre účinnejšie regulovanie a nastavenie svojho ďalšieho smerovania.

Z rozhovorov s vedúcimi PZ vyplynulo, že:

- v 5 ZŠ a v 1 SOŠ mali sformulovaný cieľ, kritériá a indikátory kvalitnej školy i časový plán sebahodnotenia,
- v 6 ZŠ a v 1 SOŠ si stanovili jednoznačne oblasti a ukazovatele kvality z hľadiska vyučovania a učenia sa ako vnútornú normu, ktorá bola pre nich zrozumiteľná,
- v 5 ZŠ a v 1 SOŠ sa zamerali na zisťovanie uplatňovania tvorivých foriem riadenia činnosti na vyučovacích hodinách, vhodnej motivácie a vhodného spôsobu hodnotenia žiakov,
- v 2 ZŠ analyzovali kvalitu vzťahov medzi zamestnancami, medzi zamestnancami a manažmentom školy, medzi pedagogickými i odbornými zamestnancami a žiakmi, prijali opatrenia na ich skvalitnenie,

» v 7 ZŠ a v 1 SOŠ pozornosť zacielili na priebežné zisťovanie ťažkostí a problémov, s ktorými sa stretávali ich pedagogickí a odborní zamestnanci, zadaním dotazníkov a realizovaním rozhovorov s nimi a prejavili snahu pomôcť im,

» v 7 ZŠ mali vypracovaný systém motivácie zamestnancov,

» v 11 ZŠ, v 1 SOŠ a v 1 GYM boli vnútorné riadiace akty (vydané pokyny, usmernenia, rozhodnutia) manažmentu školy všetkým zamestnancom jasné a akceptovali ich,

» v 6 ZŠ a v 1 SOŠ získavali od žiakov a zákonných zástupcov, absolventov i zamestnávateľov spätnú väzbu, ktorá mala viesť k regulácii procesov vnútri školy; ani jedna zo škôl však nepreukázala, ako ďalej so získaným informáciami pracovala a ako ich využila,

» v 2 ZŠ a v 1 SOŠ vyhodnocovali zistenia súvisiace s posúdením prínosu spolupráce so zákonnými zástupcami, so zriaďovateľmi a s verejnosťou,

» v 2 ZŠ a v 1 SOŠ deklarovali, že v samostatnej správe čiastočne vyhodnotili uskutočnené zmeny v systéme pedagogického riadenia a posúdili účinnosť intervenčných opatrení v nadväznosti na zlepšenie školy.

Aj v oblasti **výchovy a vzdelávania** sebahodnotiace procesy zamerané na pravidelné hodnotenie aktuálneho stavu boli realizované iba v malom počte škôl. Aktivity niektorých subjektov sa zamerali na oblasť pedagogickej diagnostiky niektorej zo skupín žiakov (ŠVVP, menej úspešných vo vzdelávaní či žiakov zo SZP a z MRK), ale ich výpovednú hodnotu znižovala nedostatočná analýza výsledných zistení, ktoré mali iba štatistický charakter. Riaditelia viacerých škôl za spoľahlivé a dostatočné zdroje informácií o kvalite výchovno-vzdelávacieho procesu považovali pozorovanie, rozhovor s PZ, pracovné zasadnutia metodických orgánov a pedagogickej rady, stretnutia s rodičmi. Zo zistení ŠŠI však vyplynulo, že vedúcich PZ nevykonávali dôsledne priamu kontrolnú činnosť (vnútorný systém kontroly a hodnotenia bol vo všetkých školách najslabším článkom pedagogického riadenia), rovnako poradné orgány vo svojej činnosti nepreukázali snahu pomenovať príčiny neúspešnosti žiakov vo vzdelávaní a ani snahu predstaviť návrhy a opatrenia na ich odstránenie. Na okraji záujmu škôl bolo realizovanie pedagogickej diagnostiky žiakov, vyhodnocovanie ich vzdelávacích výsledkov, monitorovanie uplatňovania vhodných intervenčných stratégií či záujem zisťovať demokratické postoje žiakov. Aj zistenia ŠŠI z priameho pozorovania vyučovacieho procesu preukázali, že miera rozvíjania kľúčových kompetencií (poznávacích, k celoživotnému učeniu sa, sociálnych a občianskych) bola v edukácii nízka.

Z rozhovorov s vedúcimi PZ vyplynulo, že:

» 7 ZŠ, 2 SOŠ a 1 GYM pravidelne porovnávali dosiahnuté výsledky žiakov v celonárodnom meraní (T5, T9, EČMS), analyzovali a prijímali opatrenia na zlepšenie výsledkov žiakov najmä v oblasti jednotlivých funkčných gramotností,

» 5 ZŠ pravidelne vyhodnocovalo už zrealizované školské a medzinárodné programy, projekty, ale chýbalo zhodnotenie ich prínosu v edukácii či vo výkonoch jednotlivých žiakov alebo skupiny rizikových žiakov,

» v 1ZŠ a v 1 SOŠ venovali pozornosť vyhodnocovaniu zistení v oblasti formovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov,

» 1 SOŠ sledovala účinnosť intervenčných opatrení v nadväznosti na zlepšenie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu,

» v 1 ZŠ a v 1 SOŠ realizovali pedagogickú diagnostiku žiakov, ktorá im umožňovala identifikovať silné a slabé stránky každého z nich a prejavili snahu nastaviť vzdelávacie stratégie na základe jej výsledkov,

» v 7 ZŠ a v 1 SOŠ priebežne vyhodnocovali vzdelávacie výsledky žiakov so ŠVVP niekde prijímali aj opatrenia na ich zlepšenie a snažili sa dôslednejšie zohľadňovať ich špecifické

potreby,

- 5 ZŠ a 2 SOŠ sledovali rozdiely v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi úspešnými a menej úspešnými žiakmi,
- v 6 ZŠ sledovali rozdiely v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi žiakmi so štandardného prostredia a z menej podnetného prostredia,
- v žiadnej zo škôl sa nezaoberali rozdielmi v úrovni vzdelávacích výsledkov medzi chlapcami a dievčatami,
- 1 ZŠ realizovala vyhodnocovanie úrovne funkčnej gramotnosti žiakov (čitateľskej, matematickej, prírodovednej).

Zo spätnej väzby od vedúcich PZ vyplynulo, že aj keď inklinovali k nastaveniu procesov sebahodnotenia a považovali ich za účinný nástroj na zlepšovanie kvality školy, reálne systematickú autoevalváciu nerealizovali. Dokázali pomenovať slabé miesta a problémy, ktoré boli často príčinou stagnovania školy. Nepodarilo sa im však využiť získané indície na nastavenie procesov smerujúcich k odstráneniu nedostatkov a k posilneniu fungujúcich faktorov progresívneho napredovania školy. Systematické, plánované sebahodnotiace procesy realizovala iba **1** SOŠ , ktorá autoevalvačný proces uskutočňovala podľa vypracovaného časového plánu rozvoja kvality zameraného na oblasť pedagogického riadenia v spolupráci s odborníkmi z externej firmy a v súčinnosti so zriaďovateľom. Ich skúsenosti z viac ako 3-ročného procesu preukázali, že intervencie, ktoré uskutočnili, boli úspešné a priniesli pozitívne zmeny.

Štátna školská inšpekcia bude počas výkonu inšpekcií tejto problematike venovať naďalej zvýšenú pozornosť. Svojou činnosťou chce motivovať, nabádať a viesť vedúcich PZ škôl k tomu, aby sa evalvácia stala neoddeliteľnou súčasťou ich strategického plánovania a koncepčných zámerov pre nasledujúce obdobia, aby smerovali k zvyšovaniu kvality riadenia i kvality VaV.

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

Problematike bezpečnosti školského prostredia a vzťahom medzi aktérmi vzdelávania venuje ŠŠI počas školských inšpekcií osobitnú pozornosť. Na základe zistení zo škôl pravdivo informuje verejnosť o výskyte rôznych foriem šikanovania v prostredí škôl, o formovaní vzťahov medzi aktérmi vzdelávania, ktoré nie vždy garantujú istotu, fyzické i psychické bezpečie a vytváranie priaznivej atmosféry. Zároveň týmito zisteniami motivuje školy, aby sa dôslednejšie a systematickejšie otázkami bezpečnosti školského prostredia a vzťahmi medzi aktérmi vzdelávania zaoberali. Každý žiak sa môže stať v škole alebo mimo školy obeťou šikanovania. Práve preto je jednou z kľúčových úloh škôl zaistiť zdravý psychický vývoj každého zo žiakov, vrátane žiakov, ktorí sú v rodinnom alebo súkromnom živote konfrontovaní s negatívnymi vplyvmi a rôznymi rizikovými faktormi. Z týchto dôvodov je mimoriadne dôležité, aby sa proces VaV realizoval v bezpečnom prostredí, aby školy cielene a systematicky monitorovali výskyt negatívnych prejavov správania, odhaľovali zdroje a prijímali účinné opatrenia smerujúce k ich eliminovaniu.

Základné školy

Úloha sa plnila počas výkonu komplexných inšpekcií v **79** ZŠ, z nich bola **1** súkromná a **4** cirkevné školy. Vyučovací jazyk slovenský malo **69** a vyučovací jazyk maďarský **10** subjektov. Prítomnosť šikanovania a klíma sa sledovali zadaním dotazníkov. V 55 subjektoch sa zisťovali názory **2 362** žiakov **6. a 7. ročníka** nižšieho stredného vzdelávania na ŠP a existenciu šikanovania v škole a v 29 ZŠ názory **248** členov ŽŠR. Informácie súvisiace s procesmi vytvárania klímy školy a vzťahov medzi aktérmi vzdelávania posudzovalo **2 168** žiakov **8. a 9. ročníka**. Klímu školy a faktory, ktoré jej formovanie zásadne ovplyvňovali – súdržnosť pedagogického kolektívu, angažovanosť učiteľov a štýl riadenia školy z pohľadu učiteľa hodnotilo **1 309** PZ škôl.

Celoškolská stratégia zameraná na vytváranie bezpečného školského prostredia a prevenciu negatívnych javov v správaní žiakov

Základný rámec problematiky súvisiacej s vytváraním bezpečného prostredia eliminovaním výskytu nežiaducich sociálno-patologických javov a formovaním pozitívnych medziľudských vzťahov pretransformovali subjekty do ŠkVP stanovením si vlastných cieľov zameraných na formovanie hodnôt slušného a morálneho človeka, rešpektovanie ľudských práv. Iba v 10 subjektoch absolvovali PZ ďalšie **vzdelávanie** v oblasti prevencie sociálno-patologických javov, v oblasti podpory duševného zdravia a zvládania agresie žiakov. Prevažne využívali ponuku seminárov organizovaných CPPPaP a MPC alebo sa vzdelávali samostatne štúdiom literatúry a sledovaním internetových portálov.

Obsah **školských poriadkov** v 82 % subjektov vychádzal z deklarácie ľudských práv, práv dieťaťa a z ďalších ľudsko-právnych dokumentov i všeobecne záväzných právnych noriem. Platnú smernicu k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach mali v školách rozpracovanú v samostatnom dokumente. So znením ŠP boli žiaci oboznámení na začiatku školského roka a ich zákonní zástupcovia na prvom zasadnutí rodičovského združenia. *V 18 % subjektov neboli obsahovo komplexne spracované*, neposkytovali optimálnu bezpečnosť žiakov a účinnú spoluprácu so zákonnými zástupcami pri vytváraní bezpečného školského prostredia. Prevažne v nich neboli dôsledne zapracované práva a povinnosti žiakov, zákonných zástupcov alebo nevymedzovali opatrenia proti šíreniu legálnych a nelegálnych drog, neupravovali podmienky na zaistenie ochrany žiakov pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním. Niekde dokument neprerokovali s orgánmi školskej samosprávy a v pedagogickej rade školy. Na procese tvorby alebo jeho revízie absentovala vzájomná kooperácia medzi žiakmi, pedagógmi, členmi ŽŠR i zákonnými zástupcami.

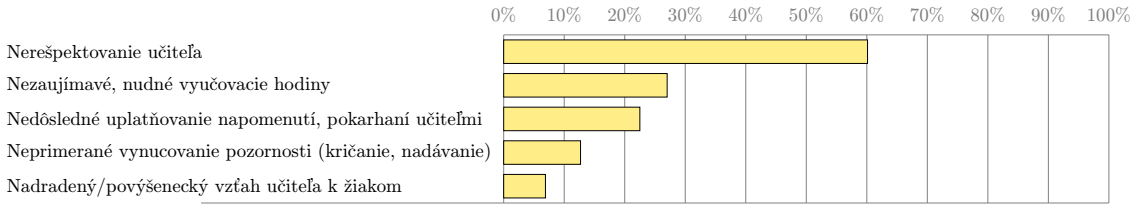
Konštituovanie **ŽŠR** bolo podporované v 29 subjektoch (52 % zo sledovaných 56 plnoorganizovaných ZŠ) a ich členmi boli riadne zvolení zástupcovia 5. – 9. ročníka. Mali vypracované štatúty a plány aktivít, pracovali pod vedením koordinátorov – prevažne pedagógov druhého stupňa.

Z dotazníkov zadaných členom rád však vyplynulo, že nie vždy bola ich činnosť zameraná na podporovanie záujmov, potrieb a práv žiakov, nie vždy mali možnosť spoločne sa zaoberať aktuálnymi problémami a zaujímavými témami. S výrokom – *do ŠP boli zapracované námety a pripomienky žiakov školy* – súhlasilo 37,5 % členov ŽŠR, nesúhlasilo 28,2 % a *čiastočne* súhlasilo 34,3 %. Na položku – *žiaci prostredníctvom členov ŽŠR navrhujú aktivity do plánu práce školy* – odpovedalo kladne 71 % respondentov, záporne 2 % a odpoveď *niekedy* zvolilo 27 % respondentov.

Pedagogickí zamestnanci škôl zapájali žiakov do dobrovoľníckych činností, celonárodných kampaní a do charitatívnych zbierok, do realizácie projektov zameraných na zamedzenie výskytu negatívnych prejavov, na bezpečné používanie internetu a na zvyšovanie právneho vedomia. Aktivity uskutočňovali najmä formou tematicky zameraných besied, prednášok, spoločenských, kultúrnych i umeleckých a športových podujatí, vzdelávacích aj interaktívnych aktivít. Značný podiel na realizovaní preventívnych činností mali ustanovení **koordinátori prevencie**. Venovali sa organizovaniu podujatí vo vyučovacom a mimovyučovacom čase, spolupráci s rôznymi subjektmi, zosúladeniu úloh v jednotlivých ročníkoch ako i koordinovaniu ich plnenia vo vyučovacom čase. Spolupracovali s odbornými zamestnancami CPPPaP, s políciou, s ÚPSVaR, peer aktivistami, sociálnymi kurátormi, osvetovým strediskom. O realizovaní preventívnych aktivít poskytovali informácie aj zákonným zástupcom žiakov na rodičovských združeniach, prípadne pri osobných stretnutiach. Spoluprácu s koordinátorom prevencie pri riešení problémov súvisiacich so šikanovaním potvrdilo v dotazníku 49,2 % členov ŽŠR. K menej pozitívnym zisteniam v tejto oblasti prináleží skutočnosť, že viac ako štvrtina (25,4 %) členov ŽŠR nevedela, kto je koordinátor prevencie v škole a štvrtina (25 %) sa vyjadrila, že s ním vôbec nespolupracovala. Koordinátori prevencie vykonávali svoju činnosť prevažne málo transparentne a väčšina žiakov nevedela, na koho sa v prípade problémov môže obrátiť.

Učitelia v rozhovoroch uviedli, že najmä na vyučovacích hodinách DEJ, OBN, ETV a tiež na triednických hodinách viedli žiakov k vzájomnej tolerancii, k posilneniu atmosféry spolupráce, kamarátstva, spolupatričnosti. Ich vyjadrenia sa nie vždy zhodovali s údajmi, ktoré uviedli žiaci v dotazníkoch. Viacerým chýbalo vo vyučovaní vytváranie otvoreného prostredia s možnosťou bez zábran komunikovať o negatívnych situáciách zo školského života. Až 60 % respondentov považovalo za najzávažnejší dôvod nevhodného správania sa spolužiakov na vyučovaní, *nedostatočné rešpektovanie učiteľov*. Viac ako štvrtina (27 %) označila *nezaujímavé, stereotypné vyučovacie hodiny* a viac ako pätina (22,5 %) sa domnievala, že *učitelia netrvali dôsledne na dodržiavaní disciplíny v triede*, nevenovali náležitú pozornosť nevhodným negatívnym prejavom žiakov a neuplatňovali napomenutia alebo pokarhania stanovené v ŠP.

Graf 170 *Dôvody nevhodného správania sa žiakov v triede*



Medzi respondentmi boli aj takí (13%), ktorí považovali správanie sa učiteľov za menej vhodné, lebo si *pozornosť vynucovali neprimeraným spôsobom*, kričaním a nadávaním. Niektorí (7 %) oprávnene považovali nadradený povýšenecký vzťah *učiteľov k žiakom* za menej adekvátny. Uvedené zistenia potvrdzovali skutočnosť, že učitelia nie vždy vytvárali na vyučovacích hodinách pokojnú pracovnú klímu, ojedinele neposkytovali pocit bezpečia, zvolenými stereotypnými a nezáživnými spôsobmi organizovania a riadenia edukácie nezaujali, nemotivovali žiakov k aktívnej participácii. Z oslovených členov ŽŠR bola takmer polovica so správaním spolužiakov v škole i mimo nej spokojná a polovica prejavila opačný názor. Podľa väčšiny respondentov (81,5 %) učitelia nie vždy primeraným spôsobom udržiavali disciplínu žiakov v triede, niektorí (4,8 %) považovali zvolené spôsoby za neprimerané a málo účinné a niektorí (13,7 %) sa odmietli k otázke vyjadriť.

Dochádzka žiakov do školy, opatrenia na zabezpečenie riadneho plnenia povinnej školskej dochádzky a opatrenia vo výchove

Menej dôsledný prístup škôl k prevencií zanedbávania plnenia povinnej školskej dochádzky či zanedbávanie včasného oznamovania absencie žiaka na vyučovaní i neskoré oznamovanie zhoršenia prospechu žiaka zákonným zástupcom sa následne prejavili v zhoršení dochádzky i v správaní žiakov. V 79 ZŠ v predchádzajúcom školskom roku 2017/2018 vymeškalo **18 404** žiakov celkovo **1 676 807** vyučovacích hodín, z nich bolo **96** % ospravedlnených a **4** % neospravedlnené. Priemerne každý žiak vymeškal **91** vyučovacích hodín. Nie vo všetkých subjektoch bola žiakom, ktorým hrozilo riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky, poskytovaná dostatočná pomoc a podpora. Najmä pre žiakov z ohrozených skupín sa vysoký počet vymeškaných hodín alebo nepravidelnosť v dochádzke stali ťažko prekonateľnými bariérami na ceste k úspešnému absolvovaniu ZŠ. K nedostatkom súvisiacich s touto oblasťou prináleží aj skutočnosť, že 28 % škôl včasne neinformovalo zákonných zástupcov o výskyte problémového javu v správaní sa žiaka alebo zhoršenia jeho prospechu. Z rozhovorov s riaditeľmi škôl, s výchovnými poradcami a s triednymi učiteľmi vyplynulo, že dôvodom neospravedlnenej absencie žiakov bolo záškoláctvo podporované benevolentnosťou rodičov, ich nezáujmom o vzdelávacie výsledky svojich detí, chýbajúcou motiváciou o učenie ovplyvnenou nepodnetným domácim prostredím, ale aj rodinnými problémami, medzi ktoré najčastejšie patril nedostatok financií. Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo 383 žiakov, z nich bolo najviac v Košickom kraji – 138, menej v Banskobystrickom – 80 a v Prešovskom kraji – 61. Vedúci PZ zaslali obciam a príslušnému orgánu štátnej správy celkovo 587 oznámení o neplnení povinnej školskej dochádzky, z nich 52 % oznámení o žiakoch z MRK. Spätné vyrozumenie o ďalšom postupe a spôsobe riešenie dostali subjekty len k necelej polovici oznámení. Súčinnosť s obcami a s príslušným orgánom štátnej správy sa pri riešení problémov s dochádzkou žiakov javila málo efektívna.

Na posilnenie disciplíny boli 847žiakom (z nich 128 žiakom so ZZ a 185 žiakom z MRK) udelené **pokarhania** od triedneho učiteľa alebo od riaditeľa školy. Zníženú známku zo správania malo 602 žiakov, z nich 97 žiakov so ZZ a 255 žiakov z MRK. Takmer všetci riaditelia škôl považovali uplatnené výchovné opatrenia za účinné, i keď niekedy pozorovali len krátkodobé zlepšenie. Výrazne účinnejšie sa javili osobné pohovory so žiakmi za prítomnosti ich zákonných zástupcov. Rovnako za účinné opatrenia považovali aj **udeľovanie pochvál** za reprezentáciu školy v súťažiach, za prospech, za vzorné správanie a za dochádzku. Celkovo udelili pochvalu 4 232 žiakom, z nich 146 žiakom so ZZ a 52 žiakom z MRK.

Pri riešení výchovných problémov žiakov stagnovala vo viacerých subjektoch spolupráca pedagógov so zástupcami triednych kolektívov či členmi ustanovených ŽŠR. Až 33,5 % členov rady sa vyjadrilo, že sa stretnutí pedagógov zameraných na riešenie problémov so správaním spolužiakov nezúčastňovalo, 46 % nemalo vedomosť o tom, že by sa niekto z členov rady zasadnutí výchovnej komisie zúčastňoval. Osobne sa na riešení problémového správania spolužiakov zúčastnila len pätina z oslovených. Zaoberali sa zväčša priestupkami spolužiakov voči ŠP (*bitka, nevhodné správanie sa k vyučujúcemu, krádež*), dochádzkou žiakov, problematickými vzťahmi s integrovanými spolužiakmi. Z odpovedí členov ŽŠR vyplynulo, že neboli vedení k argumentovaniu a diskutovaniu o veciach, ktoré sú z ich hľadiska v konkrétnom čase problémové, učitelia ich zväčša nezapájali do rozhodovacích činností v triede, v škole.

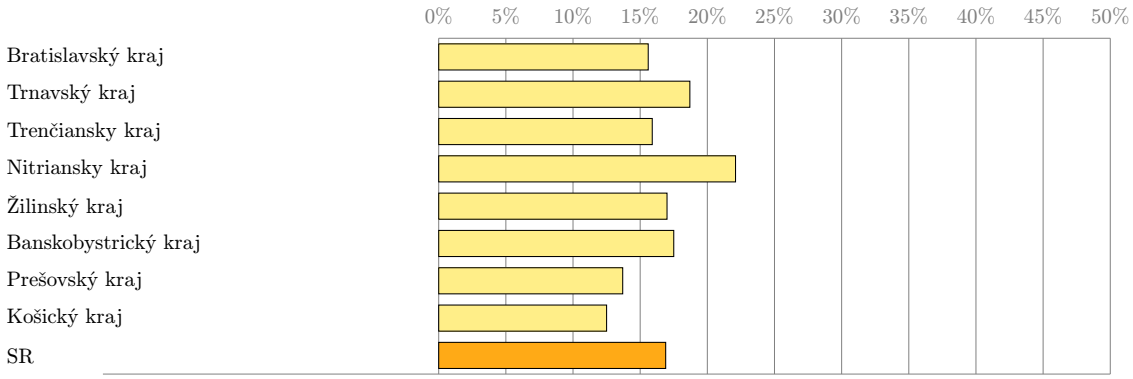
Aktívna ochrana žiakov pred sociálno-patologickými javmi a riešenie ich príznakov

Systematické monitorovanie správania žiakov deklarovalo takmer 60 % subjektov. Zameriavali sa predovšetkým na odhaľovanie negatívnych javov prostredníctvom sociometrických testov, dotazníkov, denníkov, anketových lístkov, pozorovaním a analýzou správania. Výsledky monitorovania koordinátori prevencie, výchovní poradcovia a ani triedni učitelia preukázateľne nevyhodnocovali. Vedúci PZ spolu s triednymi učiteľmi riešili vzniknuté problémové situácie okamžite, realizovali pohovory s aktérmi za účasti predvolaných zákonných zástupcov. V rámci preventívnych opatrení najčastejšie pristupovali k posilneniu dozorov v priestoroch školy.

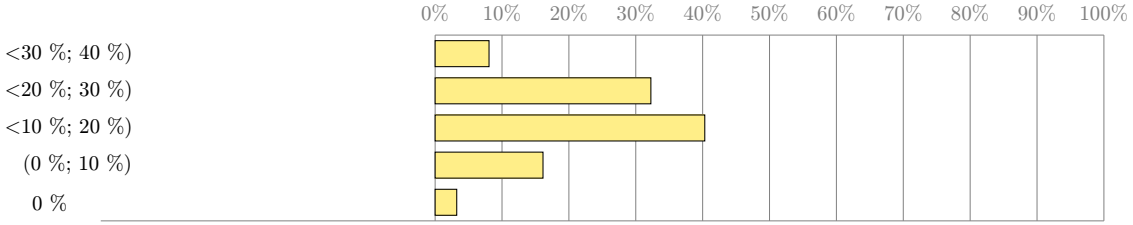
V oblasti ochrany žiakov pred sociálno-patologickými javmi však v 40 % škôl nerealizovali systematické celoplošné monitorovanie zmien v správaní žiakov a monitoring zameraný na odhaľovanie príznakov šikanovania či iných negatívnych prejavov. Z vyjadrení viacerých riaditeľov a koordinátorov vyplynulo, že v predchádzajúcom období nezaznamenali výskyt šikanovania a nemali ani informácie o jeho výskyte od zákonných zástupcov. Žiaci, podľa nich, často za prejav šikanovania považovali aj také konanie spolužiakov, ktoré bolo jednorazové, bez úmyslu ublížiť (hádky, použitie nevhodných vyjadrení, prezývky). K negatívnym zisteniam prináleží aj skutočnosť, že 33 % žiakov 6. a 7. ročníka nedokázalo posúdiť, či ŠP rieši problematiku šikanovania a 10,5 % bolo presvedčených, že šikanovanie vôbec nerieši. Odpovede poukázali tiež na skutočnosť, že viac ako tretina respondentov nemala vedomosť o obsahu ŠP, a takmer tretina jeho obsah a ustanovenia týkajúce sa prevencie násilia a šikanovania dôkladne nepoznala. Možno konštatovať, že vyučujúci volili zväčša formálny a málo účinný spôsob oboznamovania žiakov s obsahom ŠP, nediskutovali s nimi o jeho jednotlivých častiach, nevenovali osobitnú pozornosť zdôrazňovaniu skutočnosti, že jeho poslaním je ochrana základných ľudských práv dieťaťa, zaistenie bezpečného školského prostredia pre každého jedného žiaka.

Šikanovanie bolo prítomné takmer vo všetkých kontrolovaných školách. Vyšší výskyt šikanovania v školách niektorých krajov mohli spôsobiť faktory, ktoré priamo súviseli s nedôsledným nastavením pravidiel utvárania bezpečného školského prostredia a nevytvorením vhodných podmienok pre uplatňovanie prevencie spoločensky nežiaducich javov. Samotní žiaci škôl videli príčinu v nedostatočnom rešpektovaní učiteľov, v nedôslednom uplatňovaní výchovných opatrení. So šikanovaním sa doposiaľ nestretli v 2 ZŠ, z 36 opýtaných len 3 žiaci uviedli, že boli mimo školy svedkom šikanovania.

Graf 171 *Šikanovanie v školách v jednotlivých krajoch SR*



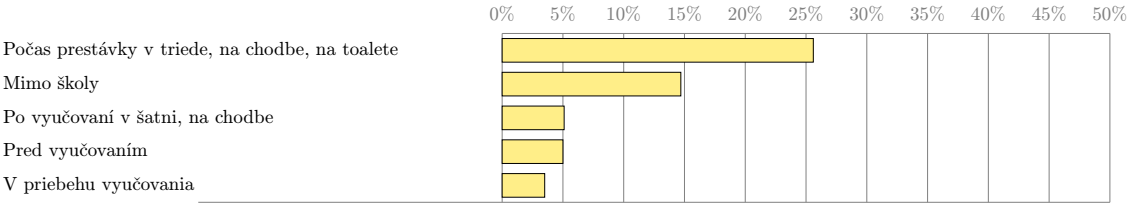
Graf 172 *Podiel škôl podľa percenta žiakov, ktorí uviedli, že boli obeťami šikanovania*



Obeťou šikanovania bolo viackrát 16,9 % žiakov. Svedkom šikanovania bolo jedenkrát alebo viackrát až 40,3 % respondentov. Náznaky šikanovania neboli vždy dôsledne preskúmané, neboli následne prijaté a realizované také opatrenia, ktoré by zaistili riešenie problému.

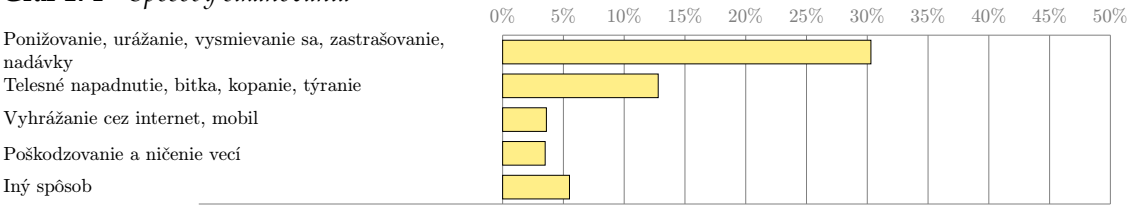
Z odpovedí žiakov v dotazníku tiež vyplynulo, že agresori šikanovali svoje obete najčastejšie počas prestávky v triede, na chodbe či na toalete, ale často aj mimo priestorov školy, a to aj napriek zabezpečenému pedagogickému dozoru či nainštalovaným videokamerám na chodbách škôl.

Graf 173 *Miesto šikanovania*



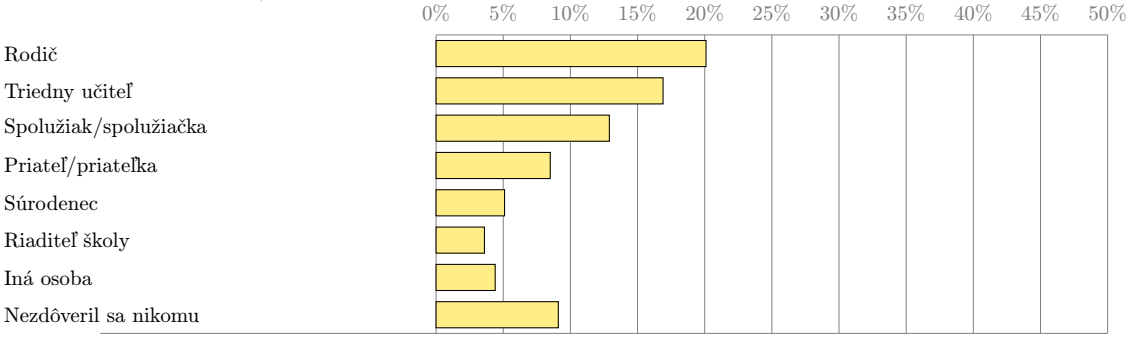
Za najčastejšie sa vyskytujúci prejav šikanovania označili respondenti ponižovanie, urážanie, vysmievanie sa, zastrašovanie, nadávky. V priestoroch škôl sa stretávali aj s telesným napadnutím, bitkou, kopaním, týraním, s vandalizmom, ničením osobných vecí, ale aj s vyhrážaním sa prostredníctvom internetu, mobilu.

Graf 174 *Spôsoby šikanovania*



So svojou negatívnou skúsenosťou so šikanovaním by sa obete zverili predovšetkým rodičom, triednemu učiteľovi alebo spolužiakovi. Zdôveriť by sa nedokázalo až 9 % respondentov. Opätovne, tak ako v predchádzajúcich rokoch, prejavili žiaci nízku dôveru riaditeľovi školy, výchovnému poradcovi, koordinátorovi prevencie a len 0,5 % by sa zdôverilo niekomu prostredníctvom linky dôvery.

Graf 175 *Osoba, ktorej sa žiak zdôveril*



V dotazníku vo voľnej odpovedi na položku – *Aké zmeny v škole by si chcel navrhnúť, s čím si nespokojný* – mali respondenti možnosť uviesť svoje názory, očakávania i želania na zmeny v škole. Najčastejšie sa vyjadrovali k nie vždy prijateľnému správaniu vyučujúcich, ktorí podľa nich často na vyučovaní kričali, správali sa pohŕdavo, neriešili nevhodné správanie žiakov. Viacerí si priali mať školu bez šikanovania a navrhovali, aby sa prijímali také opatrenia, ktoré zabránia šíreniu klebiet a ponižovaniu žiakov. Iní chceli mať prístup do chemickej a fyzikálnej učebne, mať zábavnejšie vyučovacie hodiny, ktoré by ich zaujali, učiť sa v prírode, mať častejšie zaujímavé triednické hodiny, lepšie vybavené školy počítačmi a internetom. Niektorí navrhovali zmeny v rozvrhu hodín, vyšší počet hodín TSV, prestávky, počas ktorých by sa mohli hrať na školskom dvore a neobmedzene používať mobilný telefón. Pomerne vyšší počet žiakov vyjadrilo nespokojnosť s podávanou stravou a s dodržovaním hygienických zásad v školskej jedálni.

Klíma školy a vzájomné vzťahy medzi aktérmi vzdelávania

K základným ukazovateľom posudzovania klímy škôl patrili vyjadrenia pedagógov o intenzite utvorených vzťahov vnútri pedagogických kolektívov, o vzťahoch medzi pedagógmi a riaditeľmi škôl. Dôležitú úlohy pri jej posudzovaní zohrávali vyjadrenia žiakov o kvalite vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. V 55 plnoorganizovaných školách bol zadávaný PZ dotazník,

ktorým sa zisťoval stav vytvorených vzťahov medzi pedagógmi navzájom a medzi pedagogickým kolektívom a riaditeľom školy. Celkovo sa do administrácie zapojilo 1 309 pedagógov. Z analýzy ich odpovedí vyplynulo, že pedagogické kolektívy 89 % škôl sa vyznačovali súdržnosťou, vzájomnou dôverou, spoluprácou, ochotou plniť úlohy vyplývajúce z vízie školy, podporou žiakov prekonávať neúspech a vytváraním atmosféry dôvery. Uzavretú klímu, vzájomný vzťah poznamenaný napätím, nedôverou, nízkou angažovanosťou učiteľov potvrdili výsledky v 11 % ZŠ. Frustrácia pedagógov sa prejavovala pocitom vykonávania množstva nepotrebnej administratívnej práce, tlaku zo strany riaditeľa školy. V týchto školách (na základe zistení z dotazníkov) pociťovali aj žiaci neistotu (30 %), na vyučovaní sa necítili komfortne a viac ako 50 % z nich uviedlo, že spolužiaci nerešpektovali učiteľov, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi boli prevažne málo priateľské.

Celkovo odpovede žiakov 6. – 7. ročníka nižšieho stredného vzdelávania na položky v anonymných dotazníkoch korešpondovali s výslednými zisteniami z dotazníkov pre pedagógov o klíme škôl. Spokojnosť so ZŠ potvrdila viac ako polovica oslovených žiakov (67,7 %). Posúdiť, či *plní škola ich očakávania*, nevedela viac ako štvrtina (25,9 %) a nízke percento (6,3 %) by si určite vybralo inú školu. Medzi spolužiakmi *sa cítilo* komfortne a *bezpečne* 81,6 % respondentov. Strach z niektorého agresívnejšieho spolužiaka v triede malo 12,3 % oslovených žiakov a 5,9 % nevedelo zaujať k otázke stanovisko.

Žiakom 8. – 9. ročníka bol zadávaný dotazník s 10 výrokmi, ktoré mapovali oblasť vytvárania vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi a oblasť podpory uplatňovania efektívnych stratégií učenia. Formovanie vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi bolo monitorované 4 vzájomne súvisiacimi položkami. Z 2 168 respondentov považovalo 38,5 % správanie učiteľov k niektorým spolužiakom – *ponižovanie, zosmiešňovanie* – za neprimerané, nevhodné. Pri odpovedi na položku - *učitelia mi umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy* - zaujalo negatívny postoj 29,3 % žiakov. Na vyučovaní nemalo 18,8 % respondentov *možnosť vyjadrovať svoje názory* a možnosť *slobodne diskutovať o svojich názoroch* chýbala 29,3 % z nich. Pomerne vyšší počet žiakov (od 5,2 % do 15 %) sa k jednotlivým výrokom nevedel alebo nechcel vyjadriť. Na základe odpovedí možno konštatovať, že v 78 % subjektov oslaboval vytváranie priaznivej atmosféry vyučovania najmä málo ústretový vzájomný vzťah medzi učiteľmi a žiakmi. Hodiny sa vyznačovali len ojedinelým poskytovaním príležitostí na slobodné vyjadrovanie názorov, nedostatočným vedením žiakov k aktívnej diskusii a k prevzatiu zodpovednosti za svoje konanie a správanie.

Tabuľka 79 *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.	36,8 %	39,3 %	14 %	4,8 %	5,2%
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch.	22,2 %	41,1 %	21,6 %	6,4 %,	8,6 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy.	19 %	36,7 %	21,3 %	8 %	15 %
Prekáža mi prístup niektorého z učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky).	20,6 %	17,9 %	20 %	34,7 %	6,8 %

Druhá skupina otázok v dotazníku bola zameraná na zisťovanie miery podpory uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa z pohľadu žiakov.

Tabuľka 80 *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.	32,4 %	45,7 %	13,3 %	3,5 %	5,2 %
Súčasťou vzdelávania sú aj projekty, v ktorých využívam poznatky z viacerých predmetov.	40,3 %	41,2 %	12,6 %	2,2 %	3,6 %
Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností.	39,4 %	39,4 %	10,4 %	3,6 %	7,2 %
Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky.	12,5 %	34 %	32 %	12,6 %	9 %
Moje učiteľky a moji učitelia hodnotia výsledky tak, že je jasné čo môžem urobiť preto, aby som sa zlepšil/-a.	37,1 %	44,0 %	10,8 %	1,3 %	6,8 %
Vyučovanie je zaujímavé.	17,9%	43,5 %	23,3 %	7,9 %	7,4 %

Kritické stanovisko (*skôr nie, rozhodne nie*) k hodnoteniu vyučovacích hodín zaujalo 31,2 % respondentov. Pedagogické úsilie učiteľov často vnímali negatívne, niektoré vyučovacie hodiny považovali za nezáživné. Viaceré činnosti ich nezaujímali, pri práci na projektoch neboli vedení k samostatnosti či zodpovednosti za ich plnenie. Takmer pätina z nich (16,7 % – *skôr nie, rozhodne nie*) bola presvedčená, že *učitelia ich neviedli k samostatnosti, nepristupovali k nim primerane, nepomáhali im prekonávať neúspechy* a 14,8 % sa vyjadrilo, že na vyučovaní nerealizovali žiadne projekty. Najvyšší počet záporných odpovedí označili respondenti pri hodnotení položky týkajúcej sa prejavu ústretovosti, interesu učiteľov o osobné záujmy žiakov. Viac ako polovica (53,6 % – *skôr nie, rozhodne nie*) z nich vyjadrila svoju nespokojnosť s tým, že pre učiteľov boli len objektmi vzdelávania a nie osobnosťami s vlastným vnútorným životom. Učitelia podľa nich nemali záujem dozvedieť sa čomu sa vo svojom voľnom čase venujú, čo ich baví. Neposkytovali im návody ako by mohli poznatky získané z realizovania záľub, koníčkov využiť a profitovať z nich aj v ďalšom vzdelávaní na SŠ. V 69 % škôl neviedli učitelia žiakov k aktívnemu činnostnému učeniu sa, k hľadaniu vlastného efektívneho spôsobu učenia sa, v malej miere zohľadňovali osobitosti jednotlivcov, ich potreby, záujmy.

Stredné školy

Stav bezpečnosti školského prostredia, prevencie a riešenia problematiky šikanovania sa sledoval na **13** GYM a v **12** SOŠ. Z uvedeného počtu bolo **21** škôl štátnych a **4** cirkevné. Vyučovací jazyk slovenský malo **22** škôl a maďarský **1** škola. V **2** školách mali vyučovacie jazyky slovenský a maďarský, resp. slovenský a anglický.

Na zistenie stavu bezpečnosti školského prostredia, prevencie a riešenia problematiky šikanovania boli zadané dotazníky spolu **1 273** žiakom (z toho 746 na GYM a 527 v SOŠ). Dotazník pre členov ŽŠR vyplnilo spolu **222** respondentov (z toho 131 na GYM a 91 v SOŠ). Informácie súvisiace s procesmi vytvárania klímy školy a vzťahov medzi aktérmi vzdelávania sa získavali prostredníctvom dotazníka zadaného spolu **1 279** žiakom (z toho 744 na GYM a 535 v SOŠ). Klímu školy a faktory ovplyvňujúce jej stav (súdržnosť pedagogického kolektívu, štýl riadenia z pohľadu pedagógov a ich angažovanosť) posudzovala ŠŠI na základe vyjadrení **832** PZ (z toho 305 na GYM a 527 v SOŠ). Zároveň boli realizované rozhovory s vedúcimi PZ, koordinátormi prevencie, s náhodne vybranými žiakmi, s členmi ŽŠR.

Gymnáziá

Celoškolská stratégia zameraná na vytváranie bezpečného školského prostredia a prevenciu negatívnych javov v správaní žiakov

Vypracované **školské poriadky**, prerokované vo väčšine subjektov (92,3 %) v pedagogickej rade a v rade školy, mali mať pozitívny účinok na informovanosť žiakov, učiteľov a verejnosť o zásadách vnútorného režimu školy. **Vzdelávanie** k problematike bezpečnosti školského prostredia a prevencie negatívnych sociálno-patologických javov neabsolvovali PZ až v 76,9 % GYM. Ako negatívum možno vnímať zistenie, že v uvedenej problematike sa zväčša vzdelávali len koordinátori prevencie najčastejšie bez toho, aby poznatky z absolvovaného vzdelávania sprístupnili aj ostatným pedagógom. Interné vzdelávanie pre PZ viedla koordinátorka prevencie len v 1 škole.

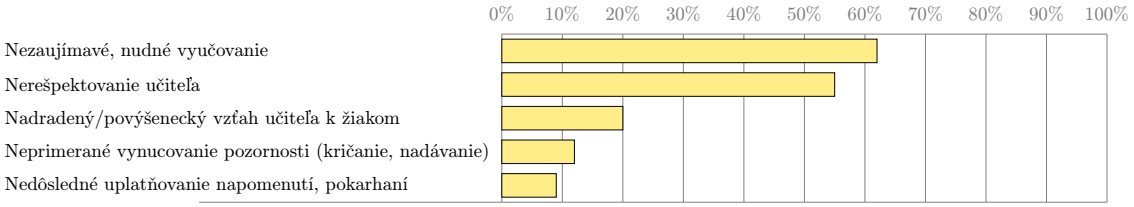
Žiaci boli so ŠP oboznámení na začiatku školského roka. Napriek tomu, viac ako tretina z nich v dotazníku uviedla, že *nevie posúdiť, či rieši problematiku šikanovania* (36,7 %), čo vedie k úvahe, že oboznámenie žiakov so ŠP bolo viac menej formálne, a teda nenaplnilo svoj účel. Pozitívom bolo zverejnenie dokumentov v jednotlivých triedach a na webových sídlach škôl. Podľa vyjadrení riaditeľov boli počas úvodných triednych aktívov oboznámení so ŠP aj zákonní zástupcovia, čo potvrdzovali aj predložené zápisnice. Analýza ŠP preukázala implementáciu zásad vychádzajúcich z referenčného rámca legislatívnych a ľudsko-právnych dokumentov.

Z hľadiska vytvárania demokratického prostredia bolo takmer vo všetkých GYM (92,3 %) žiakom umožnené ustanoviť **ŽSR**, ktorá mala potenciál nielen kultivovať vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi (a vytvárať tak spolupracujúce prostredie), ale taktiež spolupracovať s učiteľmi na tvorbe a úprave školských dokumentov. Na pravidelných zasadnutiach ŽŠR riešili členovia aktuálne návrhy a podnety žiakov, ktoré sa v spolupráci s vedúcimi PZ snažili preniesť do plánu práce školy a ŠP. Z ďalších inšpekčných zistení vyplynulo, že 84,6 % subjektov akceptovalo *názory žiackej školskej samosprávy*, no len na úrovni formálnych návrhov týkajúcich sa spoluorganizovania školských kultúrnych a športových podujatí. Ako negatívum sa vo všetkých subjektoch javila chýbajúca možnosť participovať na úprave školských dokumentov. V dotazníku sa k zapracovaniu námetov, návrhov a pripomienok hlásilo len 40,5 % členov ŽŠR. Podľa 18,3 % respondentov učitelia neakceptovali ani jednu z ich *pripomienok či návrhov*. Len 19,8 % potvrdilo *podieľanie sa na riešení výchovných problémov žiakov spolu s učiteľmi*. Z hľadiska rovesníckeho prístupu, ale aj z hľadiska vytvárania autority samosprávneho orgánu žiakov v štruktúrach školy – vo vnímaní žiakov i učiteľov má práve spolupráca pri riešení výchovných problémov pre žiakov prínos.

Zložkou výchovného a preventívneho systému sú **koordinátori prevencie**, ktorí majú prispievať k vytváraniu kultivovanej vzťahovej klímy školy a očakáva sa od nich, že budú významnými partnermi členov ŽŠR. Z dotazníkového prieskumu však vyplynulo, že viac ako tretina (38,9 %) členov ŽSR nevie, ktorý pedagóg je poverený plnením úloh koordinátora, takže je iluzórne sa domnievať, že ŽŠR a koordinátori reálne spolupracovali pri riešení problémov súvisiacich so šikanovaním. V niektorých školách sa ich funkcia zúžila len na organizovanie besied a prednášok so zameraním na pálčivé témy.

Okrem pôsobenia koordinátorov prevencie sa preventívna činnosť orientovaná na predchádzanie sociálno-patologickým javom (v spolupráci s odborníkmi v danej oblasti) čiastočne uskutočňovala aj na triednických hodinách alebo niektorých predmetoch. Pocit bezpečia v škole vyjadrilo 93,4 % žiakov, zvyšní respondenti sa v danej súvislosti necítili komfortne a prejavili čiastočný strach z niektorých spolužiakov. Najfrekventovanejším dôvodom nevhodného správania spolužiakov boli podľa 61,7 % respondentov *nezaujímavé vyučovacie hodiny*. Nižší počet z nich (54,8 %) sa vyjadril, že dôvodom takéhoto správania je *nedostatočný rešpekt voči učiteľovi* alebo jeho *nadradené/ povýšenecké správanie* (19,7 %). Malá časť respondentov (11,7 %) uviedla, že pozornosť žiakov si učiteľ vynucuje neprimeraným spôsobom (kričanie, nadávanie) a podľa 9 % mohli za nevhodné správanie žiakov *nedostatočne uplatňované napomenutia alebo pokarhania* stanovené v ŠP.

Graf 176 *Dôvody nevhodného správania sa žiakov v triede*



Značná časť členov ŽŠR (90,1 %) bola vo svojich vyjadreniach spokojná so správaním spolužiakov. Nespokojnosť s ich správaním na vyučovaní vyjadrilo 3,8 % respondentov. Najviac (4,6 %) im vadilo správanie spolužiakov na podujatiach mimo školy. Na otázku, či učitelia volia primeraný spôsob pri udržiavaní disciplíny v škole, vyjadrilo kladné stanovisko 85,5 % členov ŽŠR. Za neprimerané a zároveň málo účinné ich považovalo 4,6 % respondentov.

Dochádzka žiakov do školy a opatrenia na zabezpečenie riadneho plnenia školskej dochádzky

Žiaci na GYM vymeškali v minulom školskom roku spolu **471 467** vyučovacích hodín, v priemere na žiaka 101,7 hodín. Z celkového počtu vymeškaných hodín bolo 469 551 ospravedlnených (101,3 hodín v priemere na žiaka) a 1 916 neospravedlnených (0,4 hodiny v priemere na žiaka). Počet žiakov, ktorí neospravedlnene vynechali viac ako 15 hodín v mesiaci, bol 20, z nich 11 malo ukončenú povinnú školskú dochádzku. V 9 prípadoch boli príslušnému orgánu štátnej správy a obci zaslané oznámenia o neospravedlnenej absencii žiakov, no spätné oznámenie o výsledku riešených problémov nebolo škole doručené.

Z rozhovoru s riaditeľmi a výchovnými poradcami vyplynulo, že najčastejšími dôvodmi neospravedlnenej absencie žiakov bolo nedodržanie zásad ŠP pri ospravedlňovaní absencie a pri opúšťaní budovy v čase vyučovania, neskoré príchody na vyučovanie a v menšej miere aj záškoláctvo. Problémy s dochádzkou riešili školy pohovormi so žiakmi a ich zákonnými zástupcami, čo podľa niektorých vedúcich PZ bolo účinné a následne sa odrazilo v znížení počtu neospravedlnených hodín. V prípade, že prijaté opatrenia neboli účinné, žiakom boli udelené znížené známky zo správania, čo však GYM evidovali len v ojedinelých prípadoch. Z vyjadrení vedúcich PZ vyplýva, že prijaté opatrenia boli dostatočné a smerovali k eliminácii neospravedlnenej absencie a jej prípadnej recidívy.

S cieľom posilniť disciplínu bolo na GYM udelených spolu 91 **napomenutí** a **pokarhaní** od triedneho učiteľa a riaditeľa. U 25 žiakov boli znížené známky zo správania o 1 stupeň, u 9 o 2 stupne, podmienečne vylúčení boli 11 žiaci a vylúčený zo štúdia bol 1 žiak. Uplatnené výchovné opatrenia mali podľa vyjadrenia riaditeľov škôl pozitívny účinok na správanie sa žiakov a dôslednejšie dodržiavanie dochádzky.

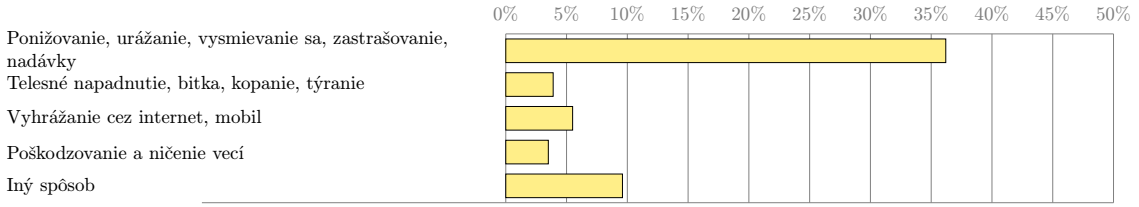
Aktívna ochrana predchádzania sociálno-patologickým javom a riešenia ich príznakov

Zabezpečenie monitorovania negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania nebolo v subjektoch na optimálnej úrovni. **Systematický monitoring**, spolu s vyhodnocovaním situácie a prijímaním potrebných opatrení, vykonávala len polovica (53,9 %) škôl. V ďalších subjektoch sa realizoval len sporadicky a nesystematicky (resp. sa vykonával v minulosti), no získané výsledky sa ďalej neanalyzovali a nevyvodzovali sa z nich závery a opatrenia. Absencia priebežného zisťovania výskytu šikanovania a jeho prejavov i ďalších negatívnych javov v správaní žiakov mala negatívny dosah na ich predchádzanie, včasné odhalenie a prijímanie účinných opatrení na elimináciu. Potvrdili to aj výsledky zo žiackych dotazníkov – svedkom šikanovania bola tretina respondentov (33,1 %). Zo zadaného dotazníka vyplynulo, že väčšina žiakov (91,7 %) nebola v škole nikdy šikanovaná. Opakované **šikanovanie v školskom prostredí** (z pohľadu obetí) potvrdilo 8 % žiakov. Najvyššie nameraný výskyt bol v Nitrianskom, Bratislavskom a Banskobystrickom kraji.

Najviac frekventovaným **miestom šikanovania** bola trieda, toaleta alebo chodba v čase prestávok. Avšak šikanovanie sa vyskytlo aj pred vyučovaním, napr. v šatni, na chodbe, počas vyučovania v triede a po vyučovaní v šatni, na chodbe, v jedálni.

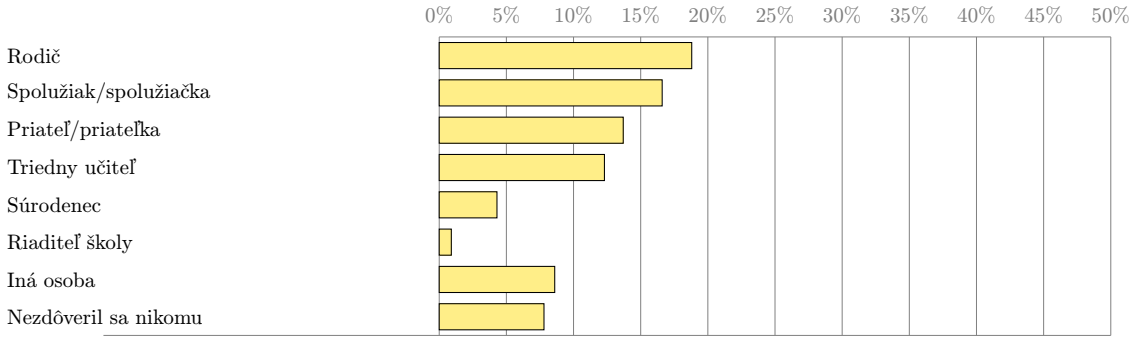
Najviac udávaným **spôsobom šikanovania** bolo ponižovanie, urážanie, vysmievanie sa, zastrašovanie, nadávky, v menšej miere označili respondenti ako formu šikanovania vyhrážanie cez internet a mobil, iný bližšie nešpecifikovaný spôsob, telesné napadnutie (bitky, kopanie, týranie), poškodzovanie a ničenie vecí. Ojedinele sa vyskytlo šikanovanie súvisiace s vyžadovaním vykonávania nezmyselných príkazov či vymáhania rôznych služieb, peňazí alebo predmetov.

Graf 177 *Spôsoby šikanovania*



O tom, že sú žiaci šikanovaní, by sa najčastejšie zverili svojim rodičom. Ako ďalším osobám by dôverovali spolužiakovi/spolužiačke, priateľovi/priateľke a triednemu učiteľovi/triednej učiteľke. Za negatívum možno považovať zistenie, že so šikanovaním by sa 7,8 % respondentov nezdôverilo nikomu. Ostatné možnosti, vrátane vyhľadania pomoci u výchovného poradcu, koordinátora prevencie, psychológa alebo zatelefonovaním na linku pomoci, boli v odpovediach žiakov v dotazníku zastúpené len ojedinele.

Graf 178 *Osoba, ktorej sa žiak zdôveril*



Z voľných slovných odpovedí žiakov vyplývalo, že ich škola by mala byť miestom, kde vzťah učiteľa a žiaka bude založený na vzájomnom rešpekte. Niektorí žiaci sa sťažovali na prístup pedagógov k nim, ale aj na zastarané vyučovacie metódy, neaktuálne pomôcky a celkovú nízku materiálnu úroveň školy. V ďalších voľných odpovediach sa objavili aj požiadavky súvisiace s organizáciou vyučovania alebo výmenou vyučujúcich v určitých predmetoch.

Klíma školy a vzájomné vzťahy medzi aktérmi vzdelávania

Na základe zistení z dotazníkov zadaných **305** PZ na 13 GYM sa zistilo, že budovanie vzájomnej dôvery medzi učiteľmi, ktoré prispieva k vytváraniu pozitívnej klímy, podporovalo 77 % škôl. Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 3 školách (23 %). V týchto subjektoch bol vzájomný vzťah medzi učiteľmi poznamenaný nedôverou, prevažovala vysoká miera frustrácie a slabá angažovanosť.

V žiackom dotazníku, ktorý bol zameraný aj na zisťovanie vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi, sa 81 % žiakov vyjadrilo, že pedagógovia im počas vyučovania *umožňujú vyjadriť svoje názory*. Hlbšie diskutovať o nich však bolo umožnené len 73 %. *Participovať na rozhodnutiach*, ktoré by prispievali k zlepšeniu práce školy, vo svojich vyjadreniach potvrdila len polovica žiakov. Z toho vyplýva, že možnosti ich spolupodieľania na fungovaní školy boli zjavne limitované nevôľou zo strany vedenia škôl. Za značné negatívum možno považovať vyjadrenie 42,5 % žiakov, ktorým *vadí prístup niektorého učiteľa/učiteľky (zosmiešňovanie, ponižovanie)* k nim, čo len potvrdzuje voľné vyjadrenia, v ktorých žiaci kritizujú prístup niektorých učiteľov k nim.

Na základe dotazníkového zisťovania zameraného na oblasť vzťahov v škole možno konštatovať, že dobré vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi boli v 35,6 % negatívne ovplyvnené nielen chýbajúcimi príležitosťami na diskusiu so žiakmi o ich názoroch, ale aj absenciou možnosti participovať na fungovaní školy.

Tabuľka 81 *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.	39 %	42,5 %	13,6 %	3 %	2 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch.	28,4 %	46,6 %	18,7 %	3,8 %	4,6 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy.	16,4 %	36,6 %	23,4 %	10,1 %	13,6 %
Prekáža mi prístup niektorého z učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky).	23 %	19,5 %	26,1 %	27,2 %	4,3 %

V otázkach zameraných na zisťovanie miery podpory uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa, takmer tretina žiakov vyjadrila nesúhlas s tvrdením, že ich *učitelia učia plánovať a organizovať si učenie, spolu so spôsobmi a postupmi s cieľom byť úspešní*. S tým súvisí zistenie, že len 2/3 respondentov *považuje vyučovanie za zaujímavé*. To, že *súčasťou vzdelávania sú aj projekty*, v ktorých využívajú poznatky získané z iných predmetov, potvrdilo 68,8 %. Proti tomuto tvrdeniu bola viac ako štvrtina opýtaných. Zároveň sa 69,1 % respondentov vyjadrilo, že prístup učiteľov k nim je podmienený ich schopnosťami, čo evokuje nízku mieru objektivity. Záujem o žiakovu osobnosť ilustruje zistený stav, keď viac ako polovica respondentov vyjadrila názor, že učitelia sa nezaujímajú o ich záujmy a koníčky. Hodnotenie učiteľov považuje 69,2 % žiakov za transparentné a umožňujúce zlepšiť si vzdelávacie výsledky.

Tabuľka 82 *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.	18,7 %	47,7 %	26,8 %	3,8 %	3,1 %
Súčasťou vzdelávania sú aj projekty, v ktorých využívam poznatky z viacerých predmetov.	24,2 %	44,6 %	22,6 %	5,1 %	3,5 %
Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností.	20,3 %	48,8 %	19,1 %	6,9 %	5 %
Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky.	10,1 %	24,2 %	38,2 %	20,8 %	6,7 %
Moje učiteľky a moji učitelia hodnotia výsledky tak, že je jasné čo môžem urobiť preto, aby som sa zlepšil/-a.	23,4 %	45,8 %	18 %	4,3 %	8,5 %
Vyučovanie je zaujímavé.	9,8 %	45,6 %	31,1 %	8,1 %	5,5 %

Z uvedených zistení možno konštatovať, že na 59,5 % GYM viedli učitelia žiakov k efektívnym spôsobom učenia a pristupovali k nim len na základe ich schopností, s nízkym záujmom o žiakovu osobnosť.

Stredné odborné školy

Celoškolská stratégia zameraná na vytváranie bezpečného školského prostredia a prevenciu negatívnych javov v správaní žiakov

Vo väčšine subjektov bola problematika zaistenia bezpečnosti školského prostredia a prevencie negatívnych sociálno-patologických javov v správaní žiakov implementovaná nielen do procesu formálneho vzdelávania a v jednotlivých plánoch práce, ale aj v aktivitách preventívno-vzdelávacích programov smerujúcich k eliminácii drogových závislostí a k výchove morálneho jedinca. Deklarovanou dôležitou súčasťou zaistenia bezpečnosti školského prostredia a prevencie negatívnych sociálno-patologických javov mala byť účasť PZ na vzdelávaní v uvedenej problematike. Zistenia však preukázali, že **vzdelávacích aktivít** sa zúčastnili výlučne koordinátori prevencie z 25 % SOŠ.

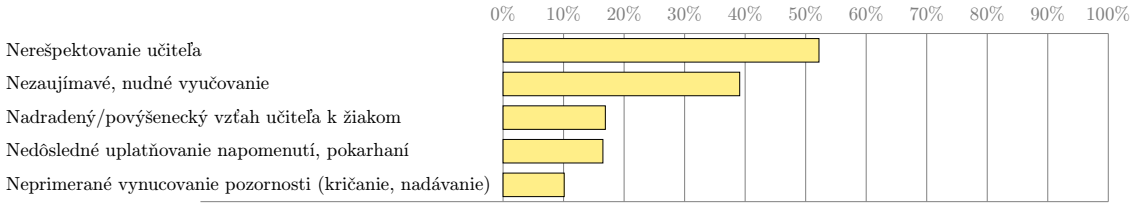
Školský poriadok bol prerokovaný v orgánoch školskej samosprávy a v pedagogickej rade vo väčšine (91,7 %) SOŠ. V 25 % ŠP neboli explicitne definované podmienky na zaistenie ochrany pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním, čo uviedlo v dotazníkoch 10,4 % žiakov a 41 % sa k tejto skutočnosti nevedelo vyjadriť. Z toho dôvodu možno predpokladať, že s jeho obsahom sa oboznamovali žiaci nesystematicky, preto ho poznali len formálne. So znením dokumentu boli oboznámení preukázateľne na začiatku školského roka a ich zákonní zástupcovia počas úvodných triednych aktívov. ŽŠR má možnosť participovať na tvorbe ŠP prostredníctvom návrhov a pripomienok, ale v zadanom dotazníku takúto spoluprácu potvrdila len menej ako polovica jeho členov (48,4 %), čo bolo predovšetkým spôsobené nezáujmom vedúcich PZ školy o ich podnety. Dostupnosť ŠP bola zabezpečená zverejnením elektronickej verzie na webových sídlach a tlačenej verzie v každej triede (prípadne v iných dostupných priestoroch školy). Analýzy dokumentov preukázali, že v ich preambulách boli v rôznom rozsahu a v rôznej kvalite (aj vzhľadom na zreteľnosť a jednoznačnosť) obsiahnuté zásadné ustanovenia z ľudsko-právnych dokumentov.

Predpoklady na zaistenie priaznivých vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi či na ich zlepšenie, na zabezpečenie demokratického prostredia v školách a na umožnenie žiakom podieľať sa na aktivitách školy vytváralo ustanovenie žiackeho samosprávneho orgánu vo všetkých subjektoch. **ŽŠR** v SOŠ fungovala na základe vypracovaného štatútu a na pravidelných stretnutiach sa jej členovia zaoberali prevažne prípravou rôznych školských kultúrno-spoločenských akcií a športových podujatí. V niektorých školách usmerňoval činnosť členov koordinátor ŽŠR, čo sa javilo ako efektívne riešenie z pohľadu komunikácie a spolupráce žiackeho samosprávneho orgánu a vedúcich PZ. V dotazníku pre členov ŽŠR sa 79,1 % respondentov vyjadrilo, že im bolo umožnené navrhovať rôzne aktivity do plánu práce školy i predkladať návrhy na zlepšenie práce školy, ale následne ich nevedeli konkretizovať. Skutočnosť, že 24,2 % členov ŽŠR nedostalo príležitosť spolupodieľať sa na riešení výchovných problémov spolužiakov, patrila k menej pozitívnym zisteniam, pretože práve rovesnícky prístup pri odstraňovaní výchovných problémov žiakov by mohol prirodzene zvyšovať kredit samosprávneho orgánu nielen vo vzťahu k ostatným žiakom, ale aj k pedagógom. Spoluprácu s koordinátorom prevencie pri problémoch súvisiacich so šikanovaním síce potvrdilo 49,5 % členov ŽŠR, no až 35,2 % nevedelo určiť, kto z pedagógov je v pozícii koordinátora, z čoho vyplývalo, že jeho úloha v škole nebola pre žiakov dostatočne transparentná.

Funkcia **koordinátora prevencie** bola ustanovená v 91,7 % škôl. Náplňou práce jednotlivých koordinátorov bolo systematické plánovanie a realizácia preventívnych aktivít na elimináciu sociálno-patologických javov. Zistenia preukázali, že v niektorých školách bola ich činnosť zameraná výrazne najmä na aktivity v oblasti prevencie drogových závislostí, v nižšej miere na aktivity, ktoré sa tematicky dotýkali medziľudských vzťahov, šikanovania a extrémistických postojov. V SOŠ sa realizovala preventívna činnosť aj na triednických hodinách alebo na niektorých predmetoch v spolupráci s odborníkmi poradenských zariadení a polície s cieľom formovať pozitívne postoje žiakov. Pocit bezpečia malo v škole (podľa dotazníkov) 88,4 % žiakov, opačný názor vyjadrilo 11,4 %. Viac ako polovica respondentov (52,2 %) konštatovala, že

za najfrekventovanejší dôvod nevhodného správania spolužiakov považujú *nedostatočný rešpekt voči učiteľom*. O niečo nižší počet (39,1 %) považoval za dôvod takéhoto správania *nezaujímavé vyučovacie hodiny* alebo (16,9 %) *nadradené/povýšenecké správanie* zo strany učiteľa. Takmer rovnaký počet oslovených uvádzal, že pedagógovia za nevhodné správanie jednotlivcov *nedostatočne uplatňujú napomenutia alebo pokarhania* stanovené v ŠP. To, že si učiteľ *vynucuje pozornosť* žiakov neprimeraným spôsobom (kričanie, nadávanie), prezentovalo v dotazníku 10 % respondentov.

Graf 179 *Dôvody nevhodného správania sa žiakov v triede*



Väčšina členov ŽŠR (74,7 %) bola spokojná so správaním spolužiakov. Nespokojnosť s ich správaním na vyučovaní vyjadrilo 14,3 % a počas prestávok 6,6 % opýtaných, správanie spolužiakov na podujatiach mimo školy neschvaľovalo 4,4 % respondentov. S primeranosťou spôsobov učiteľov pri udržiavaní disciplíny v škole vyjadrilo súhlas 86,8 % členov ŽŠR, za neprimerané a zároveň málo účinné ich považovalo 5,5 %.

Dochádzka žiakov do školy a opatrenia na zabezpečenie riadneho plnenia školskej dochádzky

V predchádzajúcom školskom roku vymeškali žiaci 12 SOŠ celkovo **351 671** vyučovacích hodín, v priemere na žiaka 115,6 hodín. Z nich bolo **339 573** ospravedlnených (111,6 hodín v priemere na žiaka) a **12 098** neospravedlnených (4 hodiny v priemere na žiaka). Neospravedlnene vynechalo viac ako 15 hodín v mesiaci 27 žiakov, z nich 21 malo ukončenú povinnú školskú dochádzku. V 6 prípadoch boli príslušnému orgánu štátnej správy a obci zaslané oznámenia o neospravedlnenej absencii žiakov. Spätné oznámenie o výsledku riešených problémov bolo doručené škole v 3 prípadoch.

Z rozhovorov s vedúcimi PZ, výchovnými poradcami a z informačných dotazníkov pre riaditeľov škôl vyplynulo, že najčastejšími dôvodmi neospravedlnenej absencie žiakov boli neskoré príchody na vyučovanie, opúšťanie školskej budovy v čase výučby bez povolenia, nedodržanie pravidiel stanovených v ŠP pri ospravedlňovaní žiaka či strata záujmu o štúdium. Pedagógovia riešili problémy s dochádzkou prevažne počas osobných stretnutí so zákonnými zástupcami žiakov alebo priamo s plnoletými žiakmi. Na základe vysokého počtu neospravedlnených vyučovacích hodín (v priemere 4 hodiny na žiaka) možno konštatovať, že prijaté opatrenia na elimináciu výskytu neospravedlnenej absencie neboli dostatočné.

S cieľom posilnenia disciplíny bolo v SOŠ udelených 266 napomenutí a pokarhaní od triedneho učiteľa/majstra odbornej výchovy a 125 **pokarhaní** od riaditeľa školy. U 106 žiakov boli znížené známky zo správania o 1 stupeň, u 77 o 2 stupne a u 16 o 3 stupne. Zároveň 20 žiakov bolo podmienečne vylúčených a 12 vylúčených zo štúdia. Podľa vyjadrenia väčšiny vedúcich PZ mali uložené opatrenia pozitívny dosah na zlepšenie dochádzky, na dodržiavanie pravidiel správania sa a plnenie si študijných povinností, pričom najvyššiu efektivitu mali opatrenia uložené neplnoletým žiakom, u ktorých sa zlepšila dochádzka vplyvom dôslednejšej kontroly zo strany ich zákonných zástupcov. Iní riaditelia škôl priznali, že opatrenia v podobe pokarhaní mali slabší efekt, účinnejšími boli znížené známky zo správania o 1 stupeň. Zároveň konštatovali, že účinnosť výchovných opatrení závisela najmä od osobnosti žiaka (sebareflexie), postoja zákonného zástupcu a celkovej klímy v triede. Možno predpokladať, že efektívnym nástrojom pri riešení výchovných problémov jednotlivcov by mohla byť práve spolupráca pedagógov a žiakov (členov ŽŠR), ktorej realizáciu však potvrdilo len 18,7 % respondentov. Išlo prevažne o riešenie priestupkov (zakázané fajčenie v priestoroch školy), prípadne vedenie motivačných rozhovorov so žiakmi o opakujúcej sa absencii na vyučovaní. Rovesnícky prístup by mohol vniesť do riešenia problémov správania nový aspekt motivujúci ostatných žiakov k zodpovednosti voči školským záležitostiam.

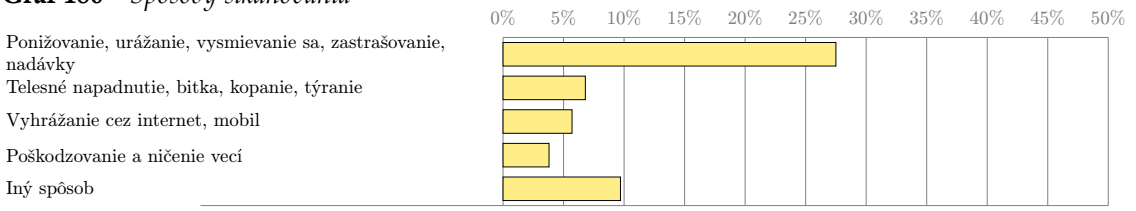
Aktívna ochrana predchádzania sociálno-patologickým javom a riešenia ich príznakov

Z 12 SOŠ zaisťovalo 75 % subjektov monitoring zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania najčastejšie prostredníctvom pozorovania žiakov vo vyučovacom procese, zabezpečením aktívneho dozoru počas prestávok i počas mimoškolských aktivít a v niektorých školách i pomocou kamerového systému. V SOŠ, v ktorých sa nevykonával monitoring, riaditelia a výchovní poradcovia prevažne argumentovali, že sociálno-patologické javy sa u nich zatiaľ nevyskytli, preto nebolo potrebné stav ani sledovať. Z tohto dôvodu nemali v 1 subjekte v žiadnom dokumente rozpracované prvky prevencie a riešenia šikanovania žiakov, čo bolo v rozpore s príslušným predpisom MŠVVaŠ SR (*Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach*). Absenciu celoplošného pravidelného monitoringu zdôvodňovali koordinátori prevencie zaneprázdnenosťou pri príprave aktivít a podujatí s preventívnym zameraním, tiež obsahovou a časovou náročnosťou prípravy monitorovacích nástrojov. V rámci preventívnych opatrení na zamedzenie šikanovania, prípadne iných výchovných problémov, boli vo všetkých školách žiaci (aj ich zákonní zástupcovia) oboznámení s pravidlami týkajúcimi sa zákazu šikanovania, fajčenia, užívania drog, ako aj s opatreniami pri ich porušovaní. Za negatívum možno považovať zistenie, že až 41 % z oslovených žiakov nedokázalo posúdiť, či *ŠP rieši problematiku šikanovania* a 10,4 % sa vyjadrilo, že ju interná smernica vôbec nerieši. Z realizovaného dotazníka vyplynulo, že väčšina žiakov (94,3 %) nebola v škole nikdy šikanovaná, pričom však **obeťou opakovaného šikanovania** bolo až 5,1 % opýtaných. Najčastejšie sa šikanovanie vyskytovalo v Trenčianskom a Nitrianskom kraji.

Viac než polovica žiakov (68,5 %) nebola svedkom šikanovania iných, ale 15,7 % respondentov sa svedkom šikanovania stalo viackrát a takmer rovnaký počet (15,4 %) jedenkrát. Najčastejšie udávaným miestom šikanovania bola trieda počas prestávok, chodba, toaleta a prostredie mimo školy. Šikanovanie sa vyskytlo aj na praxi, resp. odbornom výcviku, pred vyučovaním a po vyučovaní v šatni, na chodbe, po vyučovaní aj v jedálni a dokonca aj počas vyučovania.

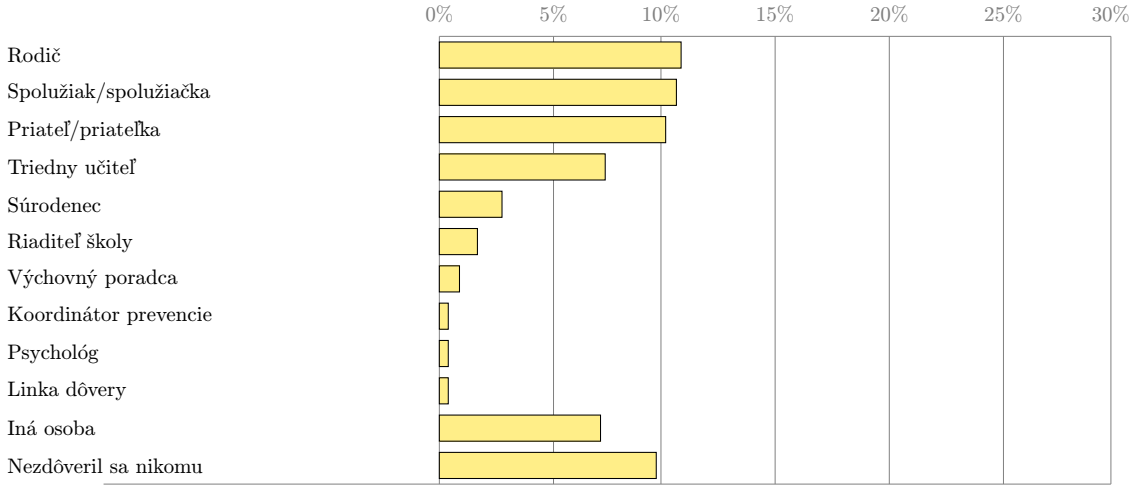
K najčastejšie uvádzaným spôsobom šikanovania patrilo ponižovanie, urážanie, vysmievanie sa, zastrašovanie, nadávky; v menšej miere respondenti označovali telesné ataky (napadnutie, bitky, kopanie, týranie), vyhrážanie sa cez internet a mobil, iný bližšie nešpecifikovaný spôsob šikanovania, poškodzovanie a ničenie vecí, vymáhanie rôznych služieb, peňazí či predmetov a vyžadovanie vykonávať nezmyselné príkazy.

Graf 180 *Spôsoby šikanovania*



O svojich negatívnych skúsenostiach so šikanovaním by žiaci najčastejšie povedali svojim rodičom, spolužiakovi/spolužiačke, priateľovi/priateľke a triednemu učiteľovi/učiteľke. Za varovný signál možno považovať vyjadrenia žiakov, ktorí by sa o šikanovaní svojej osoby nezdôverili nikomu. Ostatné možnosti (vyhľadanie pomoci u výchovného poradcu, koordinátora prevencie, psychológa alebo zatelefonovanie na linku pomoci) boli v odpovediach žiakov zastúpené len ojedinele.

Graf 181 *Osoba, ktorej by sa žiak zdôveril*



Uvedené skutočnosti potvrdzovali, že školy nedokázali dôsledne predchádzať prejavom sociálno-patologického správania sa žiakov. Nízka miera dôvery žiakov k výchovnému poradcovi a koordinátorovi prevencie, nezapájanie ŽŠR do riešenia výchovných problémov a nevýrazné zabezpečenie monitoringu žiakov v oblasti prevencie a odhaľovania negatívnych javov v ich správaní sa znižovali úroveň bezpečnosti školského prostredia. Žiaci počas rozhovorov zároveň vyslovovali názory, že ich škola by mala byť miestom, kde vyučovací proces prebieha v esteticky prijateľných a moderne vybavených učebniach a s učiteľmi, ktorí budú inovatívni a budú ich vnímať ako rovnocenných partnerov. Vyskytla sa aj požiadavka, aby niektoré predmety vyučovali počas celého štúdia tí istí pedagógovia. No objavili sa aj opačné stanoviská, v ktorých žiaci (z rôznych dôvodov) žiadali výmenu učiteľov niektorých predmetov.

Klíma školy a vzájomné vzťahy medzi aktérmi vzdelávania

Z dotazníkových zistení zadaných 233 PZ vyplynulo, že 83 % škôl podporovalo budovanie vzájomnej dôvery medzi učiteľmi a prispievalo tým k vytváraniu pozitívnej klímy na pracovisku. Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 2 SOŠ (17 %), kde bol vzájomný vzťah medzi učiteľmi poznamenaný nedôverou, prevažovala slabá angažovanosť a vysoká miera frustrácie. Na overenie vzájomných vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi bol zadaný dotazník aj 535 žiakom. S konštatáciou, že *učitelia mi dovoľujú vyjadriť svoj názor*, súhlasilo 74,4 % žiakov (opačný názor malo 19,1 %). Možnosť *diskutovať o týchto názoroch* potvrdilo 70,2 %, ale 24,5 % respondentov malo opačný názor a 5,4 % sa k tejto záležitosti nevedelo vyjadriť. Z hľadiska štvrtiny respondentov bola možnosť prejaviť svoje názory počas vyučovania limitovaná nezáujmom pedagógov o hlbšiu diskusiu s nimi.

Viac ako polovica oslovených (57,6 %) uviedla, že *im učitelia v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy*, čo sa vcelku približuje k postojom v dotazníku pre členov ŽŠR v analogickej otázke. Nesúhlasný postoj vyjadrilo 29,9 % opýtaných. Žiaci síce o participáciu prejavovali záujem, ale škola im neumožňovala sa v tejto záležitosti viac angažovať.

Nespokojnosť so správaním sa učiteľov a ich prístupom k žiakom (neprimerané nároky na žiakov a ich zosmiešňovanie alebo ponižovanie) vyjadrilo 40,4 % respondentov.

Dané zistenia poukazujú nielen na stratu dôvery voči učiteľom, ale aj na skutočnosť, že vzťahy garantujúce istoty, fyzické i psychické bezpečie a priaznivú atmosféru poskytovalo svojim žiakom len 63,4 % škôl.

Tabuľka 83 *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.	33,8 %	40,6 %	12,7 %	6,4 %	6,5 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú diskutovať o mojich názoroch.	25,1 %	45,1 %	17,4 %	7,1 %	5,4 %
Moje učiteľky a moji učitelia mi v škole umožňujú podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy.	16,1 %	41,5%	20,9 %	9 %	12,5 %
Prekáža mi prístup niektorého z učiteľov a učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky).	25,1 %	15,3 %	22,2 %	29,2 %	8,2 %

Väčšia časť žiakov vyjadrila presvedčenie, že ich pedagógovia *učia plánovať a organizovať si samostatne učenie*, pripravujú ich na to, ako sa efektívne učiť a dosiahnuť úspech. S týmto názorom nesúhlasilo 20,3 % žiakov a nevedelo sa vyjadriť 6,5 % opýtaných. To, že *súčasťou vzdelávania sú aj projekty*, v ktorých využívajú poznatky získané z iných predmetov, potvrdilo 77,6 % respondentov, nesúhlasila takmer pätina z nich. Zároveň až tri štvrtiny žiakov uviedli, že učitelia k nim pristupujú na základe ich schopností. Možno teda predpokladať, že postoj učiteľov voči menej úspešným žiakom nemusí byť objektívny.

Nízky záujem o osobnosť žiaka bol evidentný z vyjadrení na tvrdenie *moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky*, kde pozitívne reagovala viac ako tretina respondentov, pričom nezáujem učiteľov konštatovala viac ako polovica opýtaných.

Rovnako viac ako polovica žiakov považovala vyučovanie za zaujímavé, naproti tomu 31,6 % nevnímalo školu ako podnetné prostredie pre vzdelávanie. Napriek tomu 77,4 % žiakov posúdilo hodnotenie učiteľov ako transparentné a umožňujúce zlepšiť si vzdelávacie výsledky.

Tabuľka 84 *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.	27,3 %	45,8 %	18,1 %	2,2 %	6,5 %
Súčasťou vzdelávania sú aj projekty, v ktorých využívam poznatky z viacerých predmetov.	32,2 %	45,5 %	16,3 %	2,4 %	3,7 %
Moje učiteľky a moji učitelia pristupujú k žiakom podľa ich schopností.	31,2 %	43,6 %	13,8 %	5,4 %	6 %
Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje záujmy a koníčky.	8,6 %	27,5 %	36,3 %	20,2 %	7,5 %
Moje učiteľky a moji učitelia hodnotia výsledky tak, že je jasné čo môžem urobiť preto, aby som sa zlepšil/-a.	32,3 %	45,1 %	13,1 %	2,8 %	6,7 %
Vyučovanie je zaujímavé.	13,6 %	48 %	23 %	8,6 %	6,7 %

Z odpovedí možno konštatovať, že učitelia na 65,2 % SOŠ síce viedli žiakov k efektívnym spôsobom učenia, ale málo sa zaujímali o osobnosť žiaka a jeho záujmy.

7.4 Opatrenia zamerané na podporu menej úspešných žiakov vo vzdelávaní základných škôl a stredných odborných škôl

Slovenskému vzdelávaciemu systému sa nedarí napĺňať rôznorodé potreby detí, keďže vplyv generačnej chudoby a s tým súvisiacej sociálnej deprivácie, vrátane ďalších osobitostí jednotlivých žiakov, akými sú zdravotné znevýhodnenie, jazyková bariéra a dokonca aj osobné problémy dočasného charakteru, sa stávajú neprekonateľnou prekážkou ich úspešného vzdelávania. V kontexte s touto situáciou stúpa podiel osôb, ktoré predčasne opúšťajú vzdelávací systém, čo samozrejme ovplyvňuje negatívne ekonomický rast krajiny a kvalitu života jej obyvateľov. Z týchto dôvodov sa osobitná pozornosť počas školských inšpekcií venovala problematike riešenia individuálnych vzdelávacích ťažkostí žiakov, prijímania systematických a preventívnych opatrení zameraných na ich elimináciu zo strany základných a stredných škôl, a tým aj zníženia počtu menej úspešných žiakov.

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.

Základné školy

Úloha sa sledovala v **79** ZŠ. Žiakov zo SZP vrátane žiakov z MRK vzdelávalo **28** škôl. Menej úspešných žiakov evidovalo **55** subjektov.

Pre elimináciu neúspechu žiakov vo vzdelávaní bol dôležitý funkčný **vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov**, ktorý malo vypracovaný 72 % subjektov. Obsahoval spôsoby, formy, postupy a kritériá hodnotenia vychádzajúce z *Metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ*, všeobecné spôsoby, formy, postupy a kritériá hodnotenia. Niektoré školy mali špecifiká hodnotenia uvedené i v UO konkrétnych vyučovacích predmetov. Úroveň rozpracovania systému kontroly a hodnotenia žiakov bola rozdielna. Nedostatočné sa javilo jeho vyhotovenie bez dôrazu na analýzu výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov (pedagógovia využívali iba analýzu písomných prác a výsledkov z externých testovaní) a bez zamerania sa na sledovanie a podporu menej úspešných žiakov. Stanoveniu kritérií, ktoré boli podkladom hodnotenia výkonov žiakov, sa venovala nižšia pozornosť. Ojedinele sa nedostatky 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 preukázala aj počas priameho pozorovania vyučovacích hodín, na ktorých učitelia nevytvárali podmienky pre inkluzívne vzdelávanie každého žiaka (nepodporovali rozvoj individuálneho potenciálu jednotlivcov pri prekonávaní bariér v učení), nerešpektovali rozdielne individuálne vzdelávacie potreby žiakov so ŠVVP (na prvom stupni na **40** % a na druhom stupni na **36,1** % vyučovacích hodín).

Informácie o výchovno-vzdelávacích problémoch žiakov nie vždy boli poskytnuté ich zákonným zástupcom v dostatočnom časovom predstihu a v celom rozsahu tak, aby včas účinne zasiahli. V prípade mimoriadneho zhoršenia prospechu žiaka boli preukázateľne informovaní prostredníctvom osobných konzultácií alebo priamo riaditeľom školy.

Zistenia z komplexných inšpekcií preukázali, že až v 65 % sledovaných škôl *absentovala* **plánovaná kontrolná činnosť** vedúcich PZ s následnou analýzou výsledkov kontroly orientovanej na uplatňovanie dohodnutých princípov hodnotenia výkonov žiakov s akcentom na poskytovanie špecifickej pomoci žiakom so vzdelávacími problémami. Prijímanie opatrení k zisteným nedostatkom (až v 62 % ZŠ) s ojedinelou kontrolou ich akceptovania/plnenia (len v 19 % škôl) sa vyznačovalo značnou formálnosťou, bolo nedostatočné, znižovalo funkčnosť kontrolnej činnosti a nevytváralo predpoklady na zmenu kvality edukácie. Nedostatočná plánovaná kontrolná činnosť sa negatívne prejavila v 30 % škôl nízkou participáciou **metodických orgánov** na hlbšej analýze výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov (zväčša

iba v rovine konštatovania) a následne na nestanovení konkrétnych efektívnych nástrojov na eliminovanie školského neúspechu jednotlivcov. Uvedené zistenie bolo v protiklade s vyjadrením takmer 80 % vedúcich PZ, že sa príčinami vzdelávacích neúspechov jednotlivcov zaoberajú metodické orgány školy a vyjadreniami 92,2 % oslovených učiteľov, ktorí deklarovali možnosť výmeny skúseností dobrej praxe v práci s menej úspešnými žiakmi na pedagogických poradách a zasadnutiach metodických orgánov. Odpovede väčšiny oslovených PZ (90,8 %) v anonymnom dotazníku potvrdili vyjadrenia riaditeľov o vytváraní priestoru a ich podpore na spoluprácu s odbornými zamestnancami škôl. Z dôvodu nezabezpečenia optimálneho počtu odborných zamestnancov v kontrolovaných subjektoch ich reálny počet nebol postačujúci. Poskytovaný odborný servis **výchovných poradcov** vo väčšine škôl nebol strategicky zameraný na menej úspešných a slaboprospievajúcich žiakov so zreteľom na ich podporu a odstraňovanie neúspechov vo vzdelávaní. Takmer v 20 % subjektov vykazoval výrazné nedostatky. Aktivity na riešenie ich vzdelávacích ťažkostí sa nezameriavali na prevenciu a predchádzanie neúspechu, skôr operatívne riešili vzniknuté situácie. Výchovní poradcovia aktívnejšiu pomoc žiakom zabezpečovali len na úrovni spolupráce s poradenskými zariadeniami (v niektorých školách školský špeciálny pedagóg spolu s ostatnými odbornými a vedúcimi zamestnancami školy tvorili odborný tím, ktorý poskytoval pedagogickú starostlivosť slaboprospievajúcim žiakom a v prípade potreby aj poradenskú činnosť). V neplnoorganizovaných školách boli menej úspešní žiaci v starostlivosti riaditeľov, ktorí zároveň vykonávali aj funkciu výchovného poradcu.

Podľa zistení ŠŠI mohla byť príčinou menšej úspešnosti žiakov nižšia didaktická pripravenosť učiteľov na prácu v triedach a skupinách, ktoré tvoria žiaci s rôznorodou kognitívnou úrovňou, resp. rôznorodými bariérami vo vzdelávaní. Vedomosť o ponuke VP zameraných na oblasť **systémového vzdelávania** PZ v oblasti prevencie školského neúspechu žiakov malo len 21,5 % riaditeľov škôl, uvítali by viac možností na takéto vzdelávanie zo strany školiacich zariadení. Väčšina učiteľov (90,5 %) uviedla, že v danej problematike im riaditelia umožňujú vzdelávanie a 94,5 % PZ pozitívne hodnotilo otvorenosť vedenia školy konzultáciám a iniciatívam pri hľadaní pomoci menej úspešným žiakom.

Interné vzdelávanie v rámci metodických orgánov v oblasti podpory menej úspešných žiakov realizovali školy zriedkavo, mali skôr charakter vzájomného odovzdávania skúseností, prípadne využívali rady odborných zamestnancov, najmä pri žiakoch so ZZ, zo SZP alebo z MRK. Ojedinele sa učitelia zúčastnili externého vzdelávania zameraného na oblasti prevencie školského neúspechu žiakov. Do aktualizačného vzdelávania v spolupráci s MPC a zážitkového programu zameraného na vývinové poruchy čítania sa zapojilo 49 učiteľov. Motiváciou účasti na vzdelávaní bol ich osobný záujem, zvyšovanie profesijných kompetencií, angažovanosť v projektoch, do ktorých boli školy zapojené.

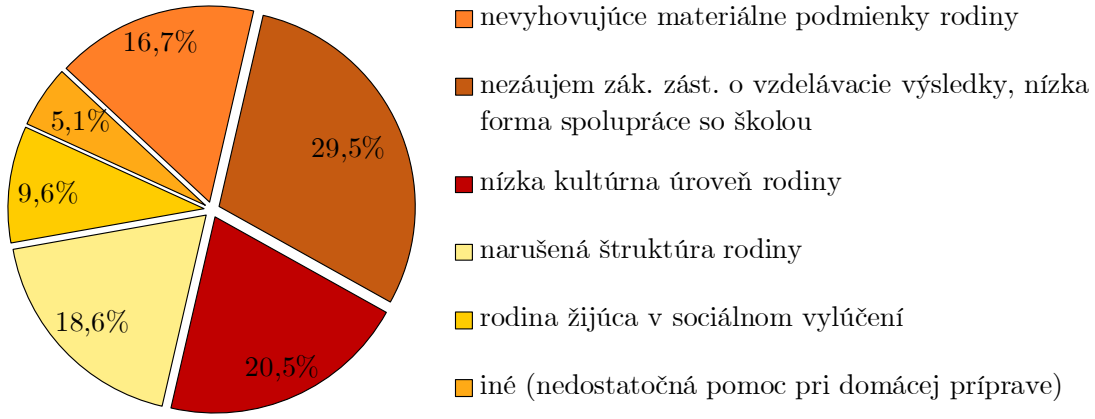
Odbornosť vyučovania v školách vzdelávajúcich žiakov zo SZP a z MRK bola zabezpečená na 87 % a v ostatných subjektoch na 88 %.

Riaditelia navyšovali v UP (prevažne na prvom stupni) hlavne hodiny SJL/SJSL v záujme prekonania rečovej bariéry najmä u žiakov, ktorí komunikovali prevažne v rómskom alebo maďarskom jazyku a tiež hodiny VYV, aby rozvíjali ich grafomotorické zručnosti.

Príčiny neprospievania žiakov na **prvom** a **druhom** stupni ZŠ **uvádzané vedúcimi PZ** boli podmienené nasledujúcimi faktormi**:**

» **rodinným prostredím –** nezáujem zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky detí a nízka forma spolupráce so školou, nízka kultúrna úroveň rodiny, narušená štruktúra rodiny, nevyhovujúce materiálne podmienky, rodina žijúca v sociálnom vylúčení, iné príčiny (napr. nedostatočná pomoc pri domácej príprave),

Graf 182 *Príčiny neprospievania žiakov podmienené rodinou žiaka*



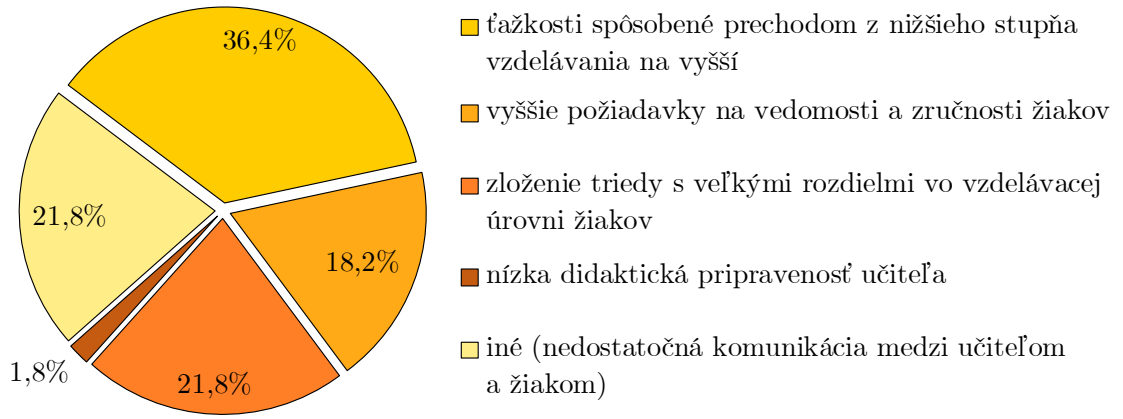
» **žiakovou osobnosťou** – nesprávne postoje k učeniu, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, nepravidelná dochádzka do školy, problémové správanie, nezáujem zúčastňovať sa mimoškolských aktivít, problémy so začlenením do komunity triedy, asociálne správanie, inklinovanie žiaka k problémovým skupinám, iné (jazyková bariéra vyplývajúca z bilingválneho prostredia, neabsolvovanie predprimárneho vzdelávania, neosvojené pracovné návyky),

Graf 183 *Príčiny neprospievania žiakov podmienené žiakovou osobnosťou*



» **školou** – ťažkosti spôsobené prechodom z nižšieho stupňa vzdelávania na vyšší, zloženie triedy s veľkými rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov, vyššie požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov, nízka didaktická pripravenosť učiteľa.

Graf 184 *Príčiny neprospievania žiakov podmienené školou*



Príčiny neprospievania žiakov podmienené ich **rodinným prostredím** (sociálnym zázemím) a **žiakovou osobnosťou** označené vedúcimi PZ boli výraznejšie ako príčiny neprospievania podmienené školou. Spojitosť s neúspechom v prekonávaní vzdelávacích problémov žiakov s nízkou didaktickou pripravenosťou učiteľov vníma iba jeden zo všetkých oslovených riaditeľov škôl, čo svedčí o nepochopení podstaty problému a možností, ktoré v tejto oblasti školy majú. V edukácii naďalej pretrvávajú postupy založené na tradičnom vnímaní činnosti učiteľa v triede, na univerzálnom pohľade na žiaka. Podľa tohto konceptu sa sprístupňuje spoločne učivo v jednom čase všetkým s rovnakými požiadavkami a za použitia rovnakých metód bez ohľadu na stav a možnosti jednotlivých žiakov, čo sa preukázalo aj počas priameho pozorovania vyučovacích hodín.

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

V kontrolovaných školách z celkového počtu žiakov **8 695** na prvom stupni v školskom roku 2017/2018 bolo evidovaných 255 žiakov(2,9 %), ktorí boli z jedného alebo viacerých predmetov hodnotení stupňom nedostatočný. Neprospievajúcich žiakov z 1 alebo 2 predmetov bolo **97** (38 % z celkového počtu 255 neprospievajúcich), z nich **47** (48,5 % z počtu neprospievajúcich žiakov z 1 alebo 2 predmetov) bolo z MRK. Počet žiakov, ktorí opakovali príslušný ročník, bol **158** (62 % z celkového počtu neprospievajúcich), z nich bolo 79 % z MRK.

Tabuľka 85 *Menej úspešní žiaci na prvom stupni ZŠ*

Prvý stupeň (údaje za školský rok 2017/2018)	Ročník				Spolu
	1.	2.	3.	4.	
Celkový počet žiakov ročníka	**2 302**	**2 197**	**2 203**	**1 993**	**8 695**
Počet žiakov, ktorí boli z jedného alebo viacerých predmetov hodnotení stupňom prospechu nedostatočný (*na konci 2. polroka*)	136	49	38	32	255
Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov (*na konci 2. polroka*)	46	30	14	7	97
Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov (*na konci 2. polroka*)	90	19	24	25	158
Počet *neprospievajúcich žiakov z 1 alebo 2 predmetov*, ktorým bolo povolené vykonať komisionálne skúšky	14	11	7	5	37
Počet žiakov, ktorí *úspešne* vykonali komisionálnu skúšku	1	5	4	3	13
Počet žiakov, ktorí sa *nezúčastnili* komisionálnych skúšok	6	1	3	1	11

Žiaci boli menej úspešní najmä v *predmetoch* SJL/SJSL, MAT, ANJ, menej v prírodovede a vlastivede, predmetoch ktorých úspešné zvládnutie vychádzalo z potreby zvládnuť čítanie s porozumením, súvislého verbálneho vyjadrovania. **Komisionálne skúšky** boli povolené 37 neprospievajúcim žiakom, čo predstavuje 38,1 %. Úspešne skúšku vykonalo **13** z nich a **11** sa jej nezúčastnilo. K negatívam prináležia zistenia, že z **211** žiakov v *nultom ročníku* boli **9** (4,3 %) z jedného alebo viacerých predmetov hodnotení stupňom nedostatočný a v 1. ročníku bolo neprospievajúcich z 3 a viac predmetov až 90 žiakov. Za ďalšie negatívum možno považovať, že v niektorých subjektoch nebolo žiakom neprospievajúcim z jedného alebo dvoch predmetov umožnené vykonať komisionálnu skúšku.

Vedúci PZ medzi najčastejšie príčiny neúspechu vo vzdelávaní podmienené **žiakovou osobnosťou** uvádzali *nesprávne postoje žiaka k učeniu sa, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, nepravidelnú dochádzku do školy, jazykovú bariéru vyplývajúcu z bilingválneho prostredia, neabsolvovanie predprimárneho vzdelávania, neosvojené pracovné návyky*. Zo zistení ŠŠI vyplynulo, že žiaci v nultom ročníku vymeškali spolu až 31 331 vyučovacích hodín, z ktorých 13,5 % bolo *neospravedlnených* (78,9 % z nich vymeškali žiaci z MRK). Riaditelia škôl o žiakoch nultého ročníka a prvého

stupňa, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci, zaslali 263 oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci (z nich 68,1 % o žiakoch z MRK). Niektoré vzdelávacie neúspechy boli podľa vyjadrenia riaditeľov škôl podmienené **rodinou žiaka,** najmä *nezáujmom rodičov o vzdelávacie výsledky a spoluprácu so školou, nízkou kultúrnou úrovňou rodiny a jej nevyhovujúcimi materiálnymi podmienkami, narušenou štruktúrou rodiny a jej sociálnym vylúčením*. Ako príčiny neprospievania podmienené **školou** riaditelia uviedli *zvýšené požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov, nezvládnutie učebného tempa a tiež ťažkosti spôsobené zložením tried s veľkými rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov*. Z vyjadrení riaditeľov škôl vyplynulo, že za príčiny školského neúspechu žiakov považovali faktory súvisiace najmä *s prostredím*, z ktorého žiaci pochádzali, a príčiny podmienené najmä *žiakovou osobnosťou*.

V tejto súvislosti vedúci PZ uvádzali, že prijímali rôzne **opatrenia na zlepšenie vzdelávacích výsledkov** žiakov. Najčastejšie deklarovali využívanie *individuálneho prístupu* (76,7 %), čo potvrdila v dotazníku väčšina PZ (95 %), ale nepotvrdili to výsledky priameho pozorovania na vyučovacích hodinách (podpora rozvoja individuálneho potenciálu žiaka a pomoc pri prekonávaní bariér v učení sa zo strany vyučujúcich bola viditeľná len na 60 % vyučovacích hodín). Zvolené pedagogické stratégie a prístupy boli málo účinné. Učitelia optimalizovali učebnú záťaž každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby zadávaním diferencovaných úloh a činností iba na 43,4 % sledovaných hodín. Viac ako na 50 % vyučovacích hodín tiež absentovalo využívanie uplatňovania efektívnych stratégií vyučovania a využívanie metód práce smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov, k rozvíjaniu kritického myslenia a tvorivosti v kombinácii s využívaním moderných didaktických pomôcok. Pedagógovia minimálne (iba na 36 % hodín) podporovali autonómnosť a iniciatívnosť žiakov s možnosťou výberu úloh/ činností, absentovalo experimentovanie, objavovanie, priestor na kladenie otázok žiakov. Rovnako menej často (len na 49 % vyučovacích hodín) učitelia podporovali vzájomnú komunikáciu žiakov a spoluprácu vo dvojiciach/tíme. Preferovali viac konzervatívne vyučovacie metódy – základom bola aktivita učiteľa, nie žiakov. Prezentovať výsledok svojej práce, objektívne ho posúdiť, zdôvodniť alebo argumentovať nedostali žiaci príležitosť takmer na 69 % hodín. Sociálne kompetencie žiakov neboli systematicky rozvíjané. Podľa riaditeľov k ďalším často uplatňovaným opatreniam na eliminovanie školského neúspechu žiakov 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 väčšiny kontrolovaných škôl považovali prijaté opatrenia za postačujúce a počet menej úspešných žiakov za primeraný. Nezáujem zákonných zástupcov o výsledky žiakov, nedostatočné analyzovanie vzdelávacích neúspechov jednotlivých žiakov uvádzali medzi dôvodmi nižšej efektivity zvolených opatrení. Pomerne účinným opatrením na prvom stupni bolo **vzdelávanie žiakov v nultom ročníku** s preukázateľne pozitívnym dosahom na organizovanie a realizovanie komplexného procesu učenia sa a ich socializácie. Pedagógovia korigovali nedostatočné sociálne a kultúrne podmienky, v ktorých žiaci vyrastali a zvyšovali predpoklady na dosahovanie lepších výsledkov, celkový kognitívny, afektívny a psychomotorický rozvoj jednotlivcov (takmer 30 % menej úspešných žiakov sa vyjadrilo, že nenavštevovalo predškolské zariadenie). Vytvorili sa predpoklady na osvojenie základných hygienických návykov a sebaobslužných činností, získanie komunikačných či grafomotorických zručností potrebných pre úspešné zvládnutie 1. ročníka – nie všetci žiaci však pokračovali vo vzdelávaní v bežnej triede 1. ročníka bez integrácie. Rovnako účinná sa javila realizácia národného projektu *Škola otvorená všetkým* a grantového programu *Detský fond Cloetta* pri Nadácii pre deti Slovenska formou **celodenného výchovného systému** s pozitívnym dosahom na zabezpečenie zmysluplného trávenia voľného času a pomoc slaboprospievajúcim žiakom sociálnej inklúzie žiakov z MRK a zo SZP a **celodennej výchovnej starostlivosti**. Uvedený systém celodennej starostlivosti však využilo len 5 % kontrolovaných subjektov. Dôležitým predpokladom na zlepšovanie vzdelávacích výsledkov žiakov bolo **uplatňovanie inovatívnych vyučovacích metód** v edukácii, ale počas priameho pozorovania vyučovacieho procesu bolo zaznamenané ich menej časté využívanie. Účinným 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. Vzhľadom na ich počet, podporu a pomoc poradenských zariadení nebolo personálne obsadenie podľa vyjadrení riaditeľov škôl postačujúce, na školách ich zamestnávali najmä prostredníctvom získania projektových grantov.

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

V kontrolovaných školách z celkového počtu žiakov **9 498** na druhom stupni v školskom roku 2017/2018 bolo evidovaných 363 žiakov(3,8 %), ktorí boli z jedného alebo viacerých predmetov hodnotení stupňom prospechu nedostatočný. Neprospievajúcich žiakov z 1 alebo 2 predmetov bolo **145** (39,9 % z celkového počtu 363 neprospievajúcich na druhom stupni) a **218** (60,3 % z celkového počtu neprospievajúcich na druhom stupni), ktorí opakovali príslušný ročník.

Tabuľka 86 *Menej úspešní žiaci na druhom stupni ZŠ*

Druhý stupeň (údaje za školský rok 2017/2018)	Ročník					Spolu
	5.	6.	7.	8.	9.	
Celkový počet žiakov ročníka	**2 571**	**1 831**	**1 824**	**1 725**	**1 547**	**9 498**
Počet žiakov, ktorí boli z jedného alebo viacerých predmetov hodnotení stupňom prospechu nedostatočný (*na konci 2. polroka*)	67	105	89	89	13	363
Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov (*na konci 2. polroka*)	21	44	32	44	4	145
Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov (*na konci 2. polroka*)	46	61	57	45	9	218
Počet *neprospievajúcich žiakov z 1 alebo 2 predmetov*, ktorým bolo povolené vykonať komisionálne skúšky	22	44	29	44	4	143
Počet žiakov, ktorí *úspešne* vykonali komisionálnu skúšku	15	30	26	36	4	111
Počet žiakov, ktorí sa *nezúčastnili* komisionálnych skúšok	0	4	0	3	0	7

Komisionálne skúšky boli povolené **143** žiakom, úspešne z nich skúšku vykonalo **111** a **7** sa jej nezúčastnilo. Vyšší počet menej úspešných žiakov školy registrovali v predmetoch SJL, MAT, CUJ, FYZ a CHEM.

Neúspech žiakov na druhom stupni uvádzaný riaditeľmi škôl bol podmienený najmä **žiakovou osobnosťou** – *problémovým správaním súvisiacim s nástupom dospievania, nezáujmom o vzdelávanie, nepravidelnou prípravou na vyučovanie, tiež nepravidelnou školskou dochádzkou* (ospravedlnená/ neospravedlnená absencia) *a s tým súvisiacim nezvládaním zvýšených učebných nárokov na vyučovaní*. Neúspech jednotlivcov bol tiež podľa riaditeľov škôl podmienený **rodinou žiaka** – *sociálnym rodinným zázemím*. Žiaci zväčša pochádzali z málo podnetného prostredia, ktoré sa vyznačovalo nevyhovujúcimi materiálnymi podmienkami, nízkou kultúrnou úrovňou, kde rodičia javili len malý záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí, ich ďalšie napredovanie a spoluprácu so školou. Niektoré rodiny žili v nevyhovujúcich materiálnych podmienkach alebo mali existenčné problémy, čo sa často odrazilo v ľahostajnom prístupe žiakov k vzdelávacím výsledkom, nepravidelnou dochádzkou do školy, prípadne záškoláctvom, inklinovaním k problémovým skupinám alebo asociálnym správaním. Školám chýbala motivácia na vyrovnávanie sociálnych nerovností žiakov. Riaditelia škôl o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci, zaslali 324 oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci (z nich 38,6 % o žiakoch z MRK).

V oblasti prijímania **opatrení na podporu menej úspešných žiakov** riaditelia uvádzali realizáciu *individuálneho prístupu, rozhovory vyučujúcich so žiakmi a s ich zákonnými zástupcami, výchovnými poradcami a doučovanie*. Aj napriek tomu, že väčšina škôl, rovnako ako na prvom stupni, deklarovala najčastejšie uplatňovanie individuálneho prístupu, nepotvrdili to výsledky priameho pozorovania

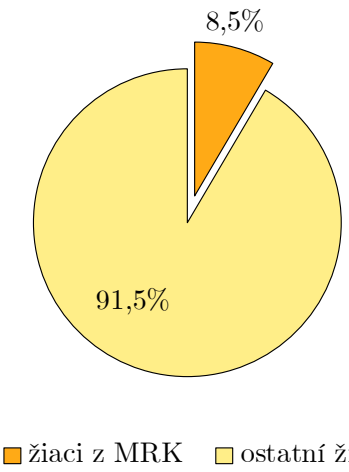
na vyučovacích hodinách. Zvolené pedagogické stratégie a prístupy boli málo účinné. Učitelia optimalizovali učebnú záťaž každého žiaka s ohľadom na jeho individuálne schopnosti a potreby zadávaním diferencovaných úloh a činností iba na 53 % sledovaných hodín. Rovnako absentovalo uplatňovanie efektívnych stratégií vyučovania a využívanie metód práce smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov, k rozvíjaniu ich kritického myslenia a k tvorivosti. Pedagógovia minimálne (iba na 38 % hodín) podporovali autonómnosť a iniciatívnosť žiakov, neumožňovali im výber úloh/činností. Experimentovanie žiakov, objavovanie, kladenie otázok sa vyskytovalo len sporadicky. Aktivizujúce vyučovacie metódy (zážitkové vyučovanie, práca na projektoch, bádateľské, činnostné učenie sa žiakov) boli v menšine. Rovnako (ako na prvom stupni) učitelia menej často podporovali vzájomnú komunikáciu žiakov a spoluprácu vo dvojiciach/v skupinách. Ďalšie zistenia na základe priameho pozorovania vyučovacieho procesu potvrdili, že prezentovať výsledok svojej práce, objektívne ho posúdiť, zdôvodniť alebo argumentovať nedostali žiaci príležitosť takmer na 64 % hodín. Učitelia svoje úsilie smerovali k tomu, aby žiaci zvládli učivo, a nie k tomu, aby pochopili súvislosti.

Účinným opatrením na druhom stupni pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov a záškoláctva žiakov bolo realizovanie projektov **celodenného výchovného a vzdelávacieho programu**. Efektívnym opatrením v 11 % škôl bolo využívanie pomoci **sociálneho pedagóga**, ktorý sledoval problémové rodiny, dochádzku žiakov do školy a bol nápomocný pri riešení problémov. V snahe riešiť edukačné alebo výchovné problémy školy často kontaktovali zákonných zástupcov (čo potvrdila ďalšia dokumentácia výchovných poradcov a triednych učiteľov) neraz s krátkodobým efektom alebo celkom neúspešne. V prípade potreby spolupracovali s odbornými zamestnancami **poradenských zariadení** (niektorí vyučujúci v rámci stratégie *Chráňme deti pred násilím* spolupracovali s ÚPSVaR pri práci so žiakmi, u ktorých sa vzdelávacie problémy spájali so záškoláctvom či nezvládnutím výchovy zo strany rodičov) a inými inštitúciami. Vytváranie **funkčných inkluzívnych odborných tímov** v niektorých školách sa rovnako ako na prvom i na druhom stupni javilo ako účinný nástroj na zvyšovanie úspešnosti učenia sa žiakov. Prehlbovanie poznatkov učiteľov v oblasti prevencie školského neúspechu žiakov výrazne absentovalo. V rámci **systémového vzdelávania** sa PZ niektorých škôl zúčastnili školenia v oblasti práce s menej úspešnými žiakmi, v jednej škole absolvovali triedni učitelia na túto tému interné vzdelávanie s odbornými zamestnancami poradenského zariadenia, čo vzhľadom na počet škôl a neúspešných žiakov nebolo dostačujúce. Nie všetci vedúci PZ kontrolovaných škôl mali vedomosť o ponuke programov zameraných na oblasť prevencie školského neúspechu, uvítali by viac možností zo strany vzdelávacích organizácií. Napriek vyjadreniam vedúcich PZ, že prijaté a zrealizované opatrenia na podporu menej úspešných žiakov na oboch stupňoch ZŠ boli dostatočné, ŠŠI na základe zistení konštatovala ich *nízku účinnosť, s nedostatočným efektom vo vzdelávacích výsledkoch žiakov, najmä žiakov zo SZP a z MRK* (*žiaci z MRK tvorili 8,5 % z celkového počtu žiakov na prvom stupni a 4,7 % z celkového počtu žiakov na druhom stupni*). Z porovnania podielu prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov z MRK a podielu prospievajúcich a neprospievajúcich ostatných žiakov vyplynulo, že žiaci z MRK patria častejšie k neúspešným žiakom vo vzdelávaní ako žiaci pochádzajúci zo štandardných sociálnych pomerov. Výraznejší bol rozdiel v podiele menej úspešných žiakov pochádzajúcich z MRK na druhom stupni v porovnaní s ostatnými žiakmi.

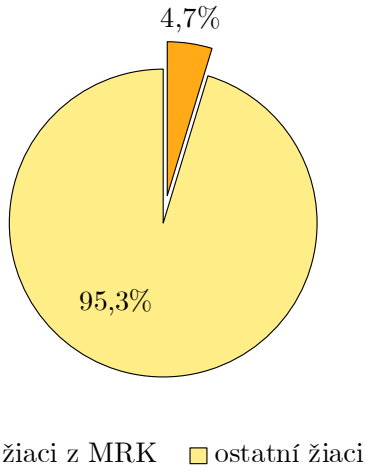
Tabuľka 87 *Štruktúra žiakov 1. a 2. stupňa ZŠ*

Štruktúra žiakov	Počet žiakov	
	1. stupeň	2. stupeň
žiaci z MRK	737	446
ostatní žiaci	7 958	9 052
Spolu	**8 695**	**9 498**

Graf 185 *Štruktúra žiakov 1. stupňa*



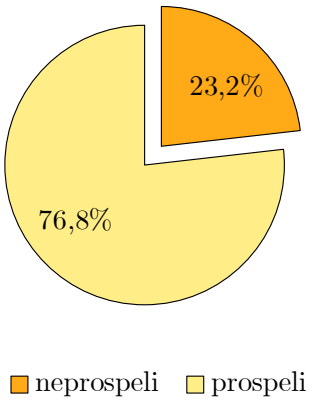
Graf 186 *Štruktúra žiakov 2. stupňa*



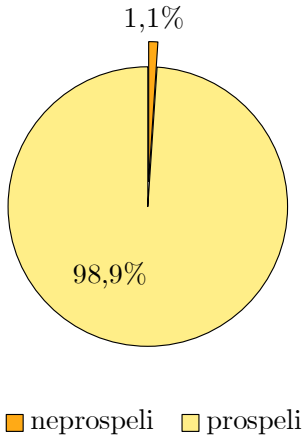
Tabuľka 88 *Prehľad o prospievajúcich a neprospievajúcich žiakoch*

Prospievajúci a neprospievajúci žiaci	Počet žiakov	
	1. stupeň	2. stupeň
žiaci z MRK, ktorí *prospeli*	566	305
ostatní žiaci (okrem MRK), ktorí *prospeli*	7 874	8 830
Celkom	**8 440**	**9 135**
žiaci z MRK, ktorí *neprospeli*	171	141
ostatní žiaci (okrem MRK), ktorí *neprospeli*	84	222
Celkom	**255**	**363**

Graf 187 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov 1. stupňa z MRK*

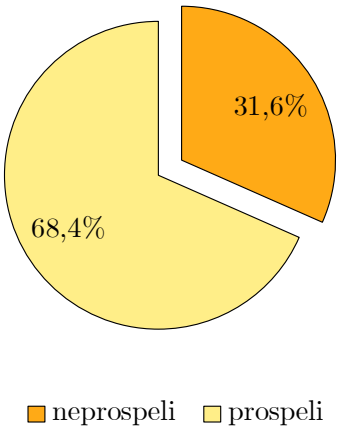


Graf 188 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich ostatných žiakov 1. stupňa (okrem žiakov z MRK)*

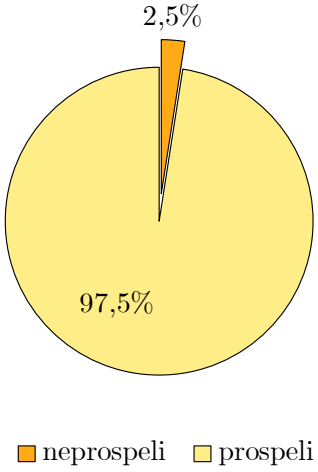


Pozornosť bola zacielená aj na **konkrétne formy podpory** menej úspešných žiakov vo vzdelávaní. Dotazníky vo vzťahu k menej úspešným žiakom vyplnilo **294** učiteľov predmetov, z ktorých školy vykazovali neprospievajúcich žiakov v druhom polroku školského roka 2017/2018. Riadené **rozhovory** sa realizovali s **201** menej úspešnými žiakmi (prvého aj druhého stupňa), ktorí vykonali komisionálne skúšky alebo opakovali ročník z dôvodu neprospievania.

Graf 189 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov 2. stupňa z MRK*



Graf 190 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich ostatných žiakov 2. stupňa (okrem žiakov z MRK)*



V rozhovore žiaci uvádzali ako dôvod svojho školského neúspechu slabú alebo žiadnu domácu prípravu, čiastočne náročnosť učiva. Menej ako tretina oslovených žiakov navštevovala MŠ. Takmer 74 % učiteľov uviedlo, že počas vyučovania mali možnosť pri práci so slaboprospievajúcimi žiakmi kooperovať s asistentom, avšak iba časť žiakov potvrdila (30,8 %), že im počas vyučovania bol poskytnutý **odborný servis**. Len minimu z nich (22 %) radil ako sa zlepšiť školský psychológ alebo s nimi individuálne pracoval učiteľ v inej triede. Žiaci sa nezhodli s deklarovaním väčšiny učiteľov, že majú informácie a poznajú záujmy svojich žiakov, na základe ktorých im odporúčajú mimovyučovacie aktivity. Viac ako polovica neúspešných žiakov nepotvrdila, že by učitelia skutočne poznali ich záujmy a podľa toho im odporúčali, čomu by sa mali venovať. Svoje slabé školské výsledky zväčša neodôvodňovali **nepravidelnou dochádzkou** do školy a 49 % pripustilo, že súvisia s ich rezignáciou v prípade, že neporozumeli učivu. V čase mimo vyučovania využívalo **doučovanie** ako **formu podpory** 66 % učiteľov, ale zúčastnilo sa ho len 20 % oslovených žiakov. Niektorí v rozhovore pripustili, že im vzhľadom na iné záujmy nevyhovoval jeho popoludňajší termín. Vytvorenie **podmienok pre rovesnícke učenie** deklarovalo 87 % PZ, no s vyjadrením nesúhlasilo takmer 70 % menej úspešných žiakov. Takmer všetci učitelia (95,2 %) potvrdili, že menej úspešným žiakom venovali v edukácii **zvýšenú pozornosť** a v prípade, že učivu neporozumeli, opätovne im ho vysvetlili. Pri spätnej väzbe poukazovali na chyby (96,6 %), ujasňovali žiakom možnosti ďalšieho rozvoja, využívali pritom najmä motivačné formatívne hodnotenie a pochvalu (96,6 %), čo preukázalo aj pozorovanie takmer na 90 % vyučovacích hodín.

Zdôvodňovanie **dôležitosti** dobrého **vzdelania** pre reálny život pri komunikácii so slaboprospievajúcimi žiakmi uvádzala väčšina vyučujúcich (95,9 %) a potvrdilo 76,6 % oslovených žiakov, ale 47,3 % si nemyslelo, že ich učitelia poznajú natoľko dobre, aby s nimi diskutovali o ich budúcom povolaní. Väčšina učiteľov uvádzala, že k menej úspešným žiakom pristupuje **individuálne**, pričom používa osobitné pracovné listy (80,3 %), prispôsobuje im UP a obsah učiva (78,2 %), diferencuje úlohy a aktivity s cieľom podporiť ich úspešnosť (93,5 %). Tieto ich tvrdenia nepotvrdilo 75,6 % žiakov a ani výsledky inšpekčnej činnosti. Pedagogickí zamestnanci v dotazníku pripustili, že pri zavádzaní nového učiva volili najčastejšie formu frontálneho vyučovania (83 %), čo bolo v súlade so zisteniami ŠŠI. V dotazníku sa vyslovili (91 %), že na upevňovanie **pozitívnych vzťahov** v kolektíve iniciujú tímové hry a aktivity. Približne 92 % učiteľov uviedlo, že pozná **silné a slabé stránky** svojich **žiakov** a tomuto poznaniu prispôsobuje opatrenia, ktoré by mali viesť k zlepšeniu ich školského výkonu. Takisto uviedli, že na základe poznania osobitostí svojich žiakov ich motivujú zapojiť sa do mimoškolských aktivít. Viac ako polovica žiakov však s týmto názorom nesúhlasila. Často absentoval osobný, úprimný záujem vyučujúcich o hlbšie poznanie žiakov o ich vnútorný život, záujmy, potreby. Väčšina učiteľov tvrdila, že spolupracuje so **zákonnými zástupcami** menej úspešných žiakov. Podľa učiteľov najčastejšie ku kontaktom s touto skupinou zákonných zástupcov dochádzalo v prípadoch

výskytu problémov vo vyučovacom procese (92,9 %), podania informácií o ich pokroku v štúdiu (79,9 %), iniciovania stretnutia na besiedkach a vystúpeniach (64,3 %). Vytvorenie podmienok pre **zapojenie rodičov** do vyučovacieho procesu alebo mimoškolskej činnosti deklarovala viac ako polovica učiteľov (62,2 %), niečo viac ako tretina tento údaj nepotvrdila, no zároveň respondenti pripustili, že komunikácia so zákonnými zástupcami neúspešných žiakov bola problematická, značne limitovaná ich nezáujmom. Takmer 40 % žiakov nepotvrdilo fakt, že učitelia informovali **zákonných zástupcov** o ich úspechoch a zlepšení sa v edukácii a takmer 50 % z nich uviedlo, že rodičia sa dozvedeli o ich výsledkoch len v prípade, až keď im hrozilo opakovanie ročníka. Viac ako polovica žiakov sa vyslovila, že ich rodičia sa osobne stretávali s učiteľmi len na rodičovských združeniach alebo v prípade zhoršeného prospechu. Žiaci teda nepotvrdili učiteľmi deklarované vzájomné stretnutia s ich rodičmi na školských akciách, besiedkach, výstavách prác ani iné formy spolupráce so školou a zapájanie rodičov do vyučovacieho procesu alebo mimoškolskej činnosti. Väčšina žiakov príčinu svojich slabých alebo nedostatočných vzdelávacích výsledkov, na rozdiel od 73,5 % učiteľov, nevidela v **nepravidelnej dochádzke** a častej absencii na vyučovaní. Vyjadrili sa, že vyučovanie ich prestane baviť, keď niečomu nerozumejú alebo nevedia držať krok s ostatnými spolužiakmi. V 79 kontrolovaných ZŠ vymeškalo v predchádzajúcom školskom roku 18 404 žiakov 1 676 807 vyučovacích hodín, z nich 67 035 hodín vymeškali žiaci neospravedlnene, 383 žiakov vymeškalo neospravedlnene viac ako 15 hodín v mesiaci.

Na základe rozhovorov s riaditeľmi škôl, slaboprospievajúcimi žiakmi a dotazníka zadaného PZ je možné konštatovať, že školami uvádzané podporné stimuly sú často iba v deklaratívnej rovine, formálne, a preto sa školám nedarilo celkom odstrániť prekážky, ktoré bránia žiakom v úspešnom vzdelávaní.

Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu

V ZŠ sa vzdelávalo **1 085** žiakov zo SZP, z nich bolo menej úspešných žiakov **245** (22,6 %). Evidovali **1 329** žiakov z **MRK**, z ktorých veľká časť spadala i do skupiny žiakov zo SZP, prípadne aj so ZZ, z nich menej úspešných bolo **312** (23,5 %). Žiaci z MRK mali komunikačné problémy, vo výchovno-vzdelávacom procese museli prekonávať jazykovú bariéru (najmä na prvom stupni), niektorí neovládali ani slovenský/maďarský jazyk. 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 nemali podporu zo strany zákonných zástupcov, neprejavovali záujem o vzdelávanie, možnosti ich ďalšieho napredovania boli limitované ich predispozíciami, niektorí prejavovali nižšiu úroveň intelektových schopností.* Školy využívali pri diagnostickom pozorovaní služby školského psychológa alebo školského špeciálneho pedagóga. V menšej miere riešili zlé vzťahy tejto skupiny žiakov so spolužiakmi a s učiteľmi aj v spolupráci s výchovnými poradcami, v prípade potreby aj za pomoci zamestnancov poradenských zariadení, s ÚPSVaR a Policajným zborom SR. Negatívny vplyv na výsledky jednotlivcov v primárnom a aj v nižšom strednom vzdelávaní malo neabsolvovanie predškolskej prípravy.

Podľa vyjadrení riaditeľov PZ cieľavedome podporovali sociálne vzťahy v triedach, zapájali žiakov do práce v záujmových útvaroch a mimoškolských aktivít, k účasti na výletoch, exkurziách. Pri práci s menej úspešnými žiakmi (zo SZP a MRK) spolupracovali s komunitnými sociálnymi centrami, ktoré sa starali najmä o ich pravidelnú školskú dochádzku a zabezpečovali rodinám základnú materiálnu a hygienickú pomoc. Spoluprácu nadväzovali s neziskovými organizáciami a ÚPSVaR.

Príčiny školského neúspechu **66** žiakov so **ZZ** (4,8 %) z celkového počtu **1 374** evidovaných boli *porovnateľné s ostatnými sledovanými skupinami a taktiež zväčša zapríčinené ich diagnózou*. Žiakom s MP v rámci možností zabezpečili školy kompenzačné a špeciálne pomôcky, odborné personálne podmienky, t. j. pomoc asistentov učiteľa a deklarovali zohľadňovanie ich ŠVVP. Inšpekčnou činnosťou boli však zistené nedostatky v rešpektovaní legislatívy pri ich hodnotení i vo vedení príslušnej dokumentácie. Riaditelia škôl za závažný faktor spôsobujúci školský neúspech žiakov so ZZ považovali tiež rodinné prostredie.

Školy vzdelávali aj **34** detí cudzincov (vrátane detí migrantov a detí s migrantským pôvodom), z ktorých bol **1** menej úspešný žiak.

V riadenom rozhovore riaditelia škôl spôsobilosť PZ zvládať individuálne potreby žiakov z rizikových skupín a zabezpečovať uplatňovanie rovného prístupu v edukácii považovali za dostatočnú. Vzhľadom na zvyšujúci sa počet týchto žiakov by uvítali pomoc predovšetkým v podobe vyššieho počtu asistentov učiteľa, odborných zamestnancov (školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg) i vyššiu ponuku možností ďalšieho vzdelávania pre PZ v oblasti inklúzie.

Vedúci PZ za 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 považovali *komunikáciu so zákonnými zástupcami žiakov, individuálny prístup na vyučovacích hodinách, doučovanie a cieľavedomé podporovanie motivujúcich sociálnych vzťahov v triede*. Účinná sa javila spolupráca vyučujúcich s **asistentmi učiteľa** (ovládajúcimi rómsky jazyk v 4 ZŠ), zaraďovanie **preventívno-výchovných programov** a projektov, využívanie odbornej pomoci poradenských zariadení; práca pedagogických asistentov so žiakmi a ich osvetová činnosť pri práci s rodičmi. Cieľom ďalších intervencií bolo eliminovanie jazykovej bariéry a prejavov intolerantného správania, budovanie **sociálnych vzťahov**, podpora osvojovania **multikultúrnych kompetencií** všetkých žiakov, uplatňovanie **motivačného hodnotenia**. Príkladom dobrej praxe v starostlivosti o menej úspešných žiakov boli subjekty poskytujúce **celodenný výchovný systém**. Účinnú odbornú pomoc pri riešení problémov učiteľom, zákonným zástupcom žiakov poskytovali *školský psychológ, terénny sociálny* a niekde i *komunitný pracovník*, ktorí pravidelne sledovali sociálnu situáciu v rodinách. V školskom roku 2018/2019 nebola žiadna z kontrolovaných škôl zapojená do programu Teach for Slovakia. V niektorých subjektoch pri VaV integrovaných žiakov nerešpektovali odporúčania poradenských zariadení, čo bolo v rozpore s vyjadrením 82 % riaditeľov o spôsobilosti PZ zvládať individuálne potreby žiakov z rizikových skupín. Ojedinele sa vyskytlo vyčleňovanie žiakov so ZZ z kolektívu, čo súviselo so vzťahmi v triede. Ako **nedostatočné** sa v tejto oblasti potvrdilo systémové **vzdelávanie pedagógov**. Žiakom, ktorým hrozilo predčasné ukončenie školskej dochádzky, nie vždy poskytovali školy primeranú individuálnu podporu a dostatočné edukačné intervencie, ktoré by výrazne pozitívne ovplyvňovali ich školskú úspešnosť. V predchádzajúcom školskom roku v ZŠ ukončilo školskú dochádzku v nižšom ako 9. ročníku 84 žiakov (z nich 61 % v Košickom kraji). Organizovanie kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania zabezpečovala 1 štátna plnoorganizovaná ZŠ. Vzhľadom na vysoký počet menej úspešných žiakov zo SZP/z MRK (23 %), so ZZ (4,8 %) boli opatrenia uvedené školami neúčinné. Vysoký bol aj počet neospravedlnených hodín žiakov, keď z celkového počtu 67 035 neospravedlnených hodín až 64,8 % vymeškali žiaci z MRK, čo mohlo mať negatívny dosah na ich výchovno-vzdelávacie výsledky a úspešnosť vo vzdelávaní. Opatrenia na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu považovali vedúci PZ za efektívne, iba zriedkavo uviedli, že opatrenia neboli dostatočne účinné. Vyjadrenia riaditeľov nekorešpondovali s pozorovanou situáciou v triedach. Ojedinele na viacerých hospitovaných hodinách bolo bežné, že rómski žiaci sedeli v triede vzadu a počas hodiny im nebola alebo takmer nebola venovaná pozornosť učiteľa. V 4 subjektoch ŠŠI konštatovala nedodržiavanie rovného prístupu vo vzdelávaní žiakov nevytvorením takých podmienok VaV, ktoré by slúžili najlepšiemu záujmu skupiny žiakov z MRK, a nezaistenie vzdelávania týchto žiakov v triedach spolu s majoritnou populáciou.

Stredné školy

Úloha sa sledovala v 12 SOŠ. Vnútorný systém kontroly a hodnotenia žiakov, ktorého efektivita je významným faktorom pri eliminácii neúspechu žiakov vo vzdelávaní, bol so zadefinovanými vlastnými spôsobmi, formami, postupmi a kritériami hodnotenia všeobecne rozpracovaný v ŠkVP na rôznej kvalitatívnej úrovni v 66,7 % škôl. Vo väčšine týchto škôl bol formálne vypracovaný, neúčinný, čo sa potvrdilo aj nízkou úrovňou vyučovania niektorých predmetov. Podľa vyjadrení riaditeľov škôl boli zákonní zástupcovia, v prípade mimoriadneho zhoršenia prospechu a správania žiaka, informovaní preukázateľným spôsobom prostredníctvom triednych rodičovských aktívov, osobných stretnutí, doručených písomných oznamov, resp. oznamov zapísaných v elektronickej žiackej knižke. Za negatívne možno považovať to, že stretnutia so zákonnými zástupcami žiakov boli podnietené zo strany škôl až na konci hodnotiaceho obdobia, keď žiak už z daného predmetu, resp. z daných predmetov neprospieval (nie však vtedy, keď sa začali prejavovať primárne náznaky neúspechu). **Vnútorný systém kontroly a hodnotenia** žiakov nebol rozpracovaný v 4 subjektoch. Kontrolná a hospitačná činnosť nebola zo strany vedúcich PZ plánovaná a analyzovaná až v 58,3 % škôl. Zápisnice zo zasadnutí pedagogických porád a PK dokumentovali vyhodnocovanie edukačnej činnosti a študijných výsledkov žiakov len vo forme štatistických výsledkov, prípadne konštatovania nedostatkov bez následnej konštruktívnej analýzy príčin. K výchovno-vzdelávacím výsledkom žiakov neboli prijímané opatrenia, prípadne boli prijímané iba sporadicky alebo len v rovine všeobecných formulácií identických s predchádzajúcimi hodnotiacimi obdobiami. Kontrolu prijatých opatrení vykonávali vedúci PZ len v 25 % škôl. Škála foriem, ktorými vedúci PZ získavajú informácie o príčinách slabého výkonu, o nastavených opatreniach a ich efekte, bola nedostatočná a obmedzovala sa na formálne nastavenia systému hodnotenia žiakov, na formálnu účasť na vyučovaní. Kontrolná a hospitačná činnosť bola v prevažnej miere realizovaná vedením škôl a orientovaná len na vyučovanie učiteľom – plnenie edukačných cieľov, UO, využívanie metód a foriem, no bez orientácie na učebnú činnosť žiakov a bez rozvoja ich kompetencií.

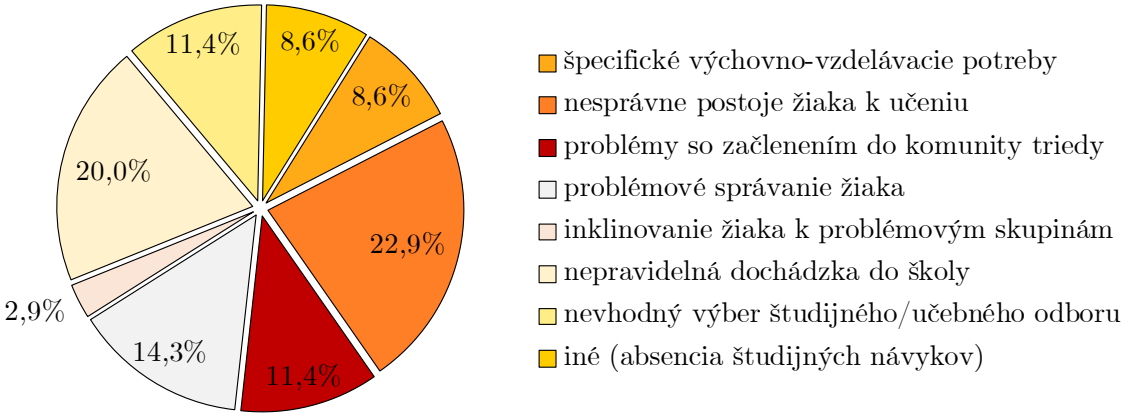
Výchovní poradcovia v 91,7 % škôl deklarovali, že svoju činnosť zameriavali aj na poskytovanie odbornej pomoci menej úspešným žiakom a pri riešení vzdelávacích problémov spolupracovali s triednymi učiteľmi a zákonnými zástupcami žiakov. Z vyjadrení výchovných poradcov tiež vyplynulo, že rodičia len málokedy javili seriózny záujem o tieto konzultácie. Prevažná väčšina škôl uviedla (98,2 %), že výchovní poradcovia pri eliminácii problémov žiakov aktívne spolupracovali pri koordinácii diagnostických vyšetrení žiakov s poruchami učenia a správania s odbornými zamestnancami CPPPaP. Napriek tomu bolo (podľa zistení ŠŠI) pôsobenie výchovných poradcov v niektorých školách len na formálnej úrovni, vymedzenej pasívnou účasťou počas rozhovoru triedneho učiteľa so zákonným zástupcom o výchovných alebo vzdelávacích problémoch žiakov.

Napriek tvrdeniu 85,2 % PZ, že majú v škole vytvorené priaznivé podmienky pre ďalšie **vzdelávanie** v oblasti práce s menej úspešnými žiakmi, nebol vo väčšine škôl ich odborný rast v tejto oblasti takmer vôbec zabezpečený. Na základe vyjadrení vedúcich PZ absolvovalo vzdelávanie v oblasti prevencie školského neúspechu celkovo len 1,8 % učiteľov, čo sa javí ako nepostačujúce. Podľa vyjadrení riaditeľov škôl bola dôvodom absencia ponuky zo strany vzdelávacích inštitúcií. Interné vzdelávanie, podľa vyjadrení PZ, sa v tejto oblasti nerealizovalo. Z uvedeného vyplýva, že školy nedostatočne zabezpečili pripravenosť učiteľov na prácu s menej úspešnými žiakmi.

Školský neúspech žiakov je ovplyvnený faktormi, ktoré vplývajú na výchovné a vzdelávacie výsledky prostredníctvom jeho osobnostného aspektu, a zároveň rodinného a školského prostredia. Podľa **vyjadrení vedúcich PZ** najčastejšie príčiny neprospievania žiakov boli podmienené:

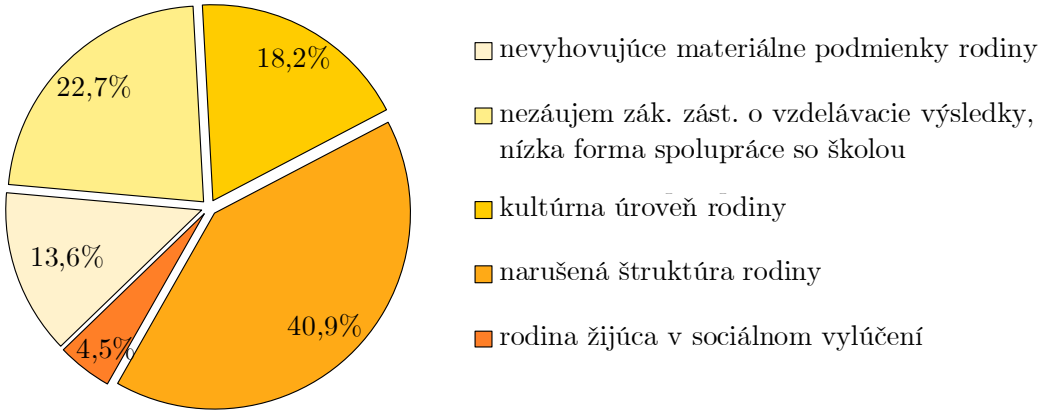
» **žiakovou osobnosťou –** nesprávny postoj k učeniu sa, nepravidelná dochádzka do školy, problémové správanie žiaka, nevhodný výber študijného/učebného odboru, problémy so začlenením sa do komunity triedy, špecifické výchovno-vzdelávacie potreby, inklinovanie žiaka k problémovým skupinám,

Graf 191 *Príčiny neprospievania žiakov podmienené žiakovou osobnosťou*



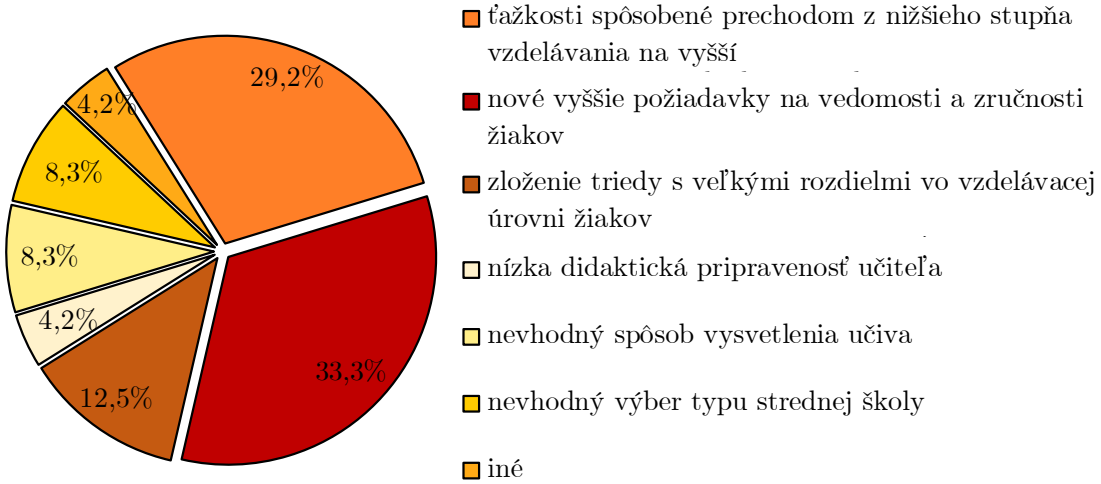
» **rodinným prostredím** – narušená štruktúra rodiny, nezáujem zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky, kultúrna úroveň rodiny, nevyhovujúce materiálne podmienky, sociálne vylúčenie rodiny, iné faktory,

Graf 192 *Príčiny neprospievania žiakov podmienené rodinou žiaka*



» **školou** – nové vyššie požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov, ťažkosti spôsobené prechodom z nižšieho stupňa na vyšší, zloženie triedy s veľkými rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov, nevhodný spôsob vysvetlenia učiva, nevhodný výber typu SŠ, nízka didaktická pripravenosť učiteľa.

Graf 193 *Príčiny neprospievania žiakov podmienené školou*



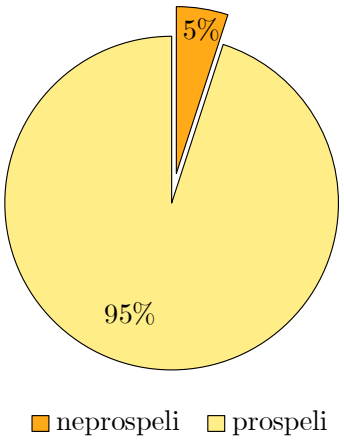
Menej úspešní žiaci 1. ročníka a opatrenia na podporu ich úspešnosti vo vzdelávaní

Z celkového počtu **730** žiakov prvého ročníka evidovali v školskom roku 2017/2018 v kontrolovaných školách spolu 48 menej úspešných žiakov (6,6 %), z nich **36** v študijnom odbore a **12** v učebnom odbore.

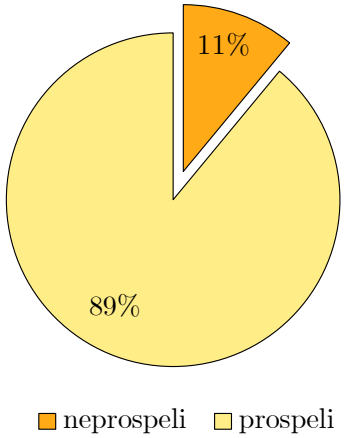
Tabuľka 89 *Menej úspešní žiaci 1. ročníka*

Kraj	Počet žiakov prijatých do 1. ročníka	Z nich počet menej úspešných žiakov	Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov	Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov
Bratislavský	158	6	5	1
Trenčiansky	138	14	10	4
Nitriansky	131	11	7	4
Žilinský	99	2	1	1
Banskobystrický	132	12	5	7
Košický	44	3	1	2
Prešovský	28	0	0	0
Spolu	**730**	**48**	**29**	**19**

Graf 194 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov 1. ročníka v študijnom odbore*



Graf 195 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov 1. ročníka v učebnom odbore*



O opakovanie ročníka požiadalo **20** žiakov (41,7 % – z nich 10 v študijnom odbore a 10 v učebnom odbore). Z uvedeného počtu menej úspešných žiakov bolo neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov 29 (60,4 %). Z 3 a viac predmetov neprospievalo 19 žiakov (39,6 %).

Z vyjadrení vedúcich PZ vyplynulo, že žiaci neprospievali prevažne zo všeobecno-vzdelávacích predmetov (SJL, MAT a CUJ). Z odborných predmetov (technické kreslenie, ekonomika, technika administratívy, technológia) neprospievali žiaci v 17 % škôl; podľa zistení išlo najčastejšie o žiakov vzdelávaných v učebných odboroch. Vykonať komisionálne skúšky malo povolené 28 (96,6 %) žiakov (z nich bolo 21 v študijnom odbore a 7 v učebnom odbore), no úspešne ich vykonali len 17 (12 v študijnom odbore a 5 v učebnom odbore), čo predstavuje 60,7 %. Komisionálne skúšky nevykonali úspešne 3 (10,7 %) žiaci (všetci v študijnom odbore), tí sa následne rozhodli ukončiť štúdium.

Z vyjadrení riaditeľov škôl vyplýva, že medzi najčastejšie príčiny neprospievania podmienené **žiakovou osobnosťou** patrili *nevhodný výber študijného/učebného odboru, nesprávny postoj k učeniu sa (z čoho vyplývala nedostatočná domáca príprava a laxný prístup žiakov k vzdelávacím výsledkom) a nepravidelná školská dochádzka* (žiaci 1. ročníkov vymeškali celkovo 75 510 hodín, čo tvorilo 21,4 % z celkového počtu vymeškaných hodín, z nich bolo 5,2 % hodín neospravedlnených). Najčastejšie

príčiny podmienené **rodinou** žiaka súviseli najmä s jej *narušenou štruktúrou (neúplné rodiny, rodič odcestovaný za prácou) a jej kultúrnou úrovňou*. Rodičia v mnohých prípadoch nereagovali na výzvu škôl spolupracovať s CPPPaP pri diagnostike žiakov. Za najčastejšie príčiny podmienené **školou** *možno považovať (podľa riaditeľov škôl) nevytvorenie prijateľnejších podmienok pre žiakov v súvislosti s prechodom z nižšieho stupňa na vyšší, nerovnomernú skladbu tried s väčšími rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov, ale aj nižšiu didaktickú pripravenosť niektorých pedagógov na prácu v triedach a skupinách, ktoré tvoria žiaci s rôznorodými bariérami vo vzdelávaní.* Riaditelia 8 škôl sa vyjadrili, že síce vidia problém *vo vyšších požiadavkách, s problematickým adaptovaním sa na iný typ školy; v komplikovanom zložení triedy,* ale **nepripúšťajú**, *že by sa na odbúravaní týchto bariér mala podieľať škola.* Žiadny z riaditeľov nevyužil tzv. tutoring ako adekvátnu pomoc svojim žiakom.

Z riadeného rozhovoru s vedúcimi PZ vyplynulo, že v záujme zlepšenia výchovno-vzdelávacích výsledkov a eliminácie počtu menej úspešných žiakov 1. ročníka sa školy zamerali najmä na **individuálny prístup**, čo ale žiaci v rozhovore nepotvrdili (62,2 %). Rovnako sa táto skutočnosť nepotvrdila ani na sledovaných vyučovacích hodinách, individuálny prístup k menej úspešným žiakom bol identifikovaný iba na 45,6 % vyučovacích hodín. Ďalšie opatrenia súviseli so spoluprácou **triednych učiteľov** a **zákonných zástupcov**, s nastavením systému konzultačných hodín, ale aj so zavedením rovesníckeho učenia. Zistenia ŠŠI však nepotvrdili efektívnosť deklarovaných prijatých opatrení vo všetkých subjektoch. Podľa vyjadrenia menej úspešných žiakov v dotazníku len 17,8 % z nich prejavovalo záujem o niektorú z foriem individuálneho **doučovania**. Podľa viacerých riaditeľov sa ako účinné opatrenie javila motivácia k zlepšovaniu vzdelávacích výsledkov žiakov formou **záujmovej** či inej **mimoškolskej činnosti**, kde mali možnosť neformálnym spôsobom nadobúdať poznatky a zručnosti, ktoré mohli mať (v konečnom dôsledku) pozitívny vplyv na ďalší prístup žiakov ku školským povinnostiam. Ako ďalšie efektívne opatrenie pri eliminácii neúspechu žiakov vo vzdelávaní bola využívaná **odborná pomoc** zo strany CPPPaP. V tomto smere využívali pomoc tiež PZ, v zmysle odborných konzultácií, čo podľa riaditeľov škôl viedlo ku skvalitneniu práce s menej úspešnými žiakmi. Prijaté opatrenia považovali riaditelia zväčša za účinné a dostatočné, čo argumentovali nielen momentálnym počtom menej úspešných žiakov, ale aj tým, že sa tento počet rapídne nezvyšoval. Počet menej úspešných žiakov v 1. ročníku považovali za primeraný nielen vo vzťahu k celkovému počtu prijatých žiakov, ale aj k dosiahnutým študijným výsledkom v ZŠ. Podľa ich ďalších vyjadrení práve faktor dosiahnutých študijných výsledkov v ZŠ bol počas prijímacích a talentových skúšok jedným z najdôležitejších.

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

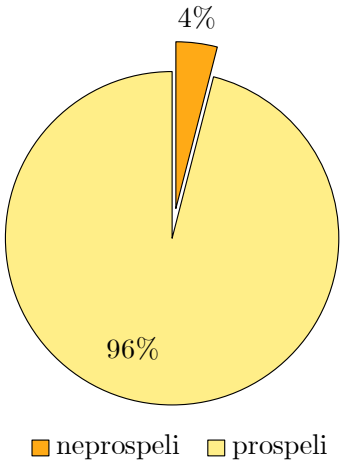
Z celkového počtu 2 110 žiakov vyšších ročníkov bolo **110** menej úspešných vo vzdelávaní (5,2 %), pričom **85** sa vzdelávalo v študijnom odbore a **25** v učebnom odbore. Z 1 alebo 2 predmetov neprospievalo v školskom roku 2017/2018 **71** žiakov (65 v študijnom odbore a 6 v učebnom odbore) a z 3, resp. viac predmetov 39 žiakov (20 v študijnom odbore a 19 v učebnom odbore). Komisionálne skúšky boli povolené 71 žiakom, z nich bolo 54 úspešných a 1 sa ich nezúčastnil. Podľa vyjadrení vedúcich PZ najviac neprospievajúcich žiakov evidovali vo všeobecnovzdelávacích predmetoch. V porovnaní s 1. ročníkom sa však miera neúspešnosti zvýšila tiež v odborných teoretických predmetoch, čo je podľa riaditeľov škôl spôsobené najmä vyššou náročnosťou učiva.

Najčastejšie príčiny školského neúspechu pripisovali riaditelia škôl najmä aspektu **osobnosti žiaka**. Podľa nich sa okrem príčin identifikovaných v 1. ročníku objavovali ešte ďalšie, *podmienené problémovým správaním žiakov a narastajúcim nezáujmom o školu, čo v mnohých prípadoch súviselo s ich ekonomickými aktivitami (brigády), ktorými prevažne kompenzovali nepriaznivú finančnú situáciu v rodine a strata záujmu (motivácie) žiakov o štúdium v danom odbore, resp. v danej škole*. Príčiny podmienené **rodinou** žiaka a **školou** boli rovnaké ako u žiakov 1. ročníka. Z rozhovorov s vedúcimi PZ a z pedagogickej dokumentácie vyplynulo, že príčiny vzdelávacích neúspechov sa síce analyzovali na úrovni pedagogických rád, PK, na stretnutiach výchovných poradcov a triednych učiteľov so zákonnými zástupcami, ale opatrenia školy neprijímali alebo niektoré boli málo efektívne.

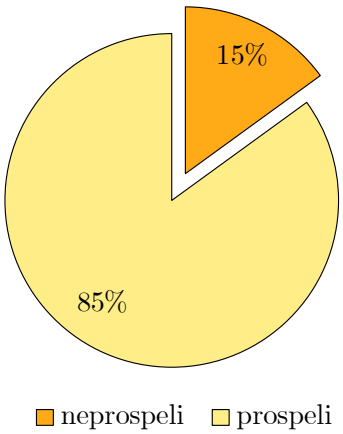
Tabuľka 90 *Menej úspešní žiaci vo vyšších ročníkoch*

Kraj	Počet žiakov vzdelávajúcich sa vo vyšších ročníkoch	Z nich počet menej úspešných žiakov	Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo 2 predmetov	Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov
Bratislavský	421	17	11	6
Trenčiansky	405	16	15	1
Nitriansky	363	10	4	6
Žilinský	319	17	16	1
Banskobystrický	353	38	20	18
Košický	60	5	0	5
Prešovský	189	7	5	2
Spolu	**2 110**	**110**	**71**	**39**

Graf 196 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov vyšších ročníkov v študijnom odbore*



Graf 197 *Podiel prospievajúcich a neprospievajúcich žiakov vyšších ročníkov v učebnom odbore*



Medzi **účinnejšie opatrenia** možno zaradiť poskytovanie **záujmovej činnosti, spoločné používanie učebných materiálov** vyučujúcimi, alebo aj **motiváciu** žiakov **na stretnutiach s úspešnými absolventmi školy**. Podobne ako v 1. ročníku, aj vo vyšších ročníkoch bola efektívnym opatrením **pomoc** žiakom zo strany **školských psychológov** z CPPPaP, ktorí v mnohých prípadoch pri diagnostike porúch učenia nastavili efektívny systém pozitívne vplývajúci na prekonávanie školského neúspechu jednotlivcov. V niektorých prípadoch považovali riaditelia škôl za problematickú komunikáciu medzi zákonnými zástupcami, CPPPaP a školou. Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že školy opatrenia formálne prijímali, no neboli dostatočne efektívne pri prekonávaní školských neúspechov žiakov.

ŠŠI prostredníctvom **dotazníkov** (pedagógovia) a **riadeného rozhovoru** (žiaci) zisťovala konkrétne formy podpory menej úspešných žiakov zo strany subjektov. Dotazníkového merania sa zúčastnilo **54** respondentov z radov PZ vyučujúcich predmety, v ktorých školy vykazovali neprospievajúcich žiakov. Riadené rozhovory boli vedené so **45** menej úspešnými žiakmi, ktorí v predošlom školskom roku úspešne vykonali komisionálne skúšky, prípadne opakovali ročník. V dotazníku 92,6 % PZ potvrdilo, že vedenie škôl im vytvára dostatočný priestor na výmenu skúseností **dobrej praxe** v práci s neprospievajúcimi žiakmi. Zároveň si 85,2 % pedagógov myslí, že školy pre nich vytvárajú dostatočné podmienky pre **ďalšie vzdelávanie** v oblasti odstraňovania školského neúspechu, čo je však v priamom protiklade so zisteniami z riadeného rozhovoru s vedením škôl, podľa ktorého sa vzdelávania zúčastnilo len 6 PZ. Ďalej sa až 98,2 % PZ vyjadrilo, že škola je schopná poskytnúť žiakom **pomoc** (prostredníctvom konzultácií), ktorá by smerovala k eliminácii ich problémov v učení. S týmto vyjadrením však nesúhlasilo až 80 % žiakov. Žiaci

uviedli, že pomoc zo strany školského psychológa im bola poskytnutá len v 13,3 % prípadov. Disproporcia bola zistená aj v nasledujúcej dvojici analogických otázok, kde 72,2 % učiteľov v dotazníku tvrdilo, že žiakom poskytujú **doučovanie** mimo vyučovacích hodín, avšak až 82,2 % žiakov sa v rozhovore vyjadrilo, že o doučovaní v školách nič nevie, prípadne má informácie o tejto možnosti, no z rôznych dôvodov ju doteraz nevyužíva (len 17,8 % žiakov potvrdilo, že doučovanie využilo). Uplatňovanie **rovesníckeho učenia** ako jednej z foriem vyučovania, ktorá sa často využíva vo vzťahu úspešný žiak – menej úspešný žiak, uviedlo 79,6 % učiteľov, ale potvrdilo len 35,6 % žiakov. Na otázky súvisiace s **podpornými stimulmi** boli odpovede pedagógov prevažne pozitívne. Vyjadrili sa, že venovali **individuálnu pozornosť** menej úspešným žiakom opätovným vysvetlením učiva a diferencovaním úloh a aktivít tak, aby v nich žiaci mohli uspieť (92,6 %). Pripravovali im **pracovné listy** podľa ich individuálnych učebných potrieb (68,5 %), poskytovali **spätnú väzbu pochvalou** (98,2 %) a pri hodnotení menej úspešného žiaka aplikovali najmä **motivačné formatívne hodnotenie** (88,9 %), s upozornením na chyby a s odporúčaním na zlepšenie (100 %). Pri komunikácii zdôrazňovali žiakom **dôležitosť dobrého vzdelania** pre úspešný život (100 %). Žiaci tieto odpovede vyučujúcich v riadenom rozhovore nepotvrdili. Na otázku, či im na hodinách učitelia zadávali iné úlohy ako ostatným spolužiakom, sa len 33,3 % respondentov vyjadrilo súhlasne a podobne sa vyjadrili tiež v súvislosti s prípravou individuálnych úloh – skúsenosť s touto formou pomoci vyjadrilo len 4,4 % žiakov. Najmenší rozdiel (27,1 %) medzi vyjadreniami pedagógov a žiakov bol v otázke pozitívnej spätnej väzby, ktorú potvrdilo 71,1 % žiakov. Vyučujúci ich pri čiastkových úspechoch pochválili a povzbudili, resp. nedali im hneď zlú známku, len ich upozornili na chyby a ponúkli príležitosť zlepšiť sa. Viac ako tretina žiakov (38,4 %) nepovažovala vyučovanie za zaujímavé. Aplikácia efektívnych stratégií nebola podporovaná na sledovaných vyučovacích hodinách až v 83,3 % škôl. So zistením tohto nedostatku môže priamo súvisieť vyjadrenie 62,2 % žiakov, ktorí priznali, že vyučovanie ich prestane baviť v tom momente, keď prestanú rozumieť učivu, resp. keď nevedia udržať vzdelávacie tempo s ostatnými spolužiakmi v triede. V otázkach týkajúcich sa poznania **slabých a silných stránok** žiakov deklarovalo 87 % učiteľov, že sa žiakov pýtajú na ich záľuby, odhaľujú ich silné a slabé stránky a na základe zistení ich motivujú nielen k zaradeniu sa do kolektívu, ale aj zúčastňovaniu sa mimoškolských aktivít. 85,2 % pedagógov sa v dotazníku vyjadrilo, že na základe **pedagogickej diagnostiky** žiakov prispôsobovali opatrenia vo vyučovacom procese, čo potvrdilo 60 % žiakov. Zároveň sa vyjadrili, že využili možnosť ísť za učiteľom predmetu, z ktorého neprospievali s cieľom zistiť informácie o možnostiach zlepšenia. Až 92,6 % učiteľov si nemyslelo, že **menej úspešní žiaci by boli vylučovaní** z kolektívu triedy, čo potvrdil takmer rovnaký podiel respondentov z radov menej úspešných žiakov (91,1 %). Varovným signálom však je, že skúsenosť s vylúčením z kolektívu malo 8,9 % menej úspešných žiakov, čo indikuje, že takémuto fenoménu je vystavený (v rámci kontrolovaných škôl) každý 11. neprospievajúci žiak. Z výsledkov dotazníka vyplynulo, že pri zlyhávaní žiakov vo vyučovacom procese kontaktovalo ich zákonných zástupcov 87 % pedagógov, čo vo svojich vyjadreniach potvrdilo aj 73,3 % žiakov. Až 77,8 % učiteľov však zároveň uviedlo, že stretnutia so zákonnými zástupcami žiakov iniciujú aj mimo rodičovských združení, čo však 80 % žiakov nepotvrdilo. Podľa 64,8 % učiteľov je **komunikácia so zákonnými zástupcami** menej úspešných žiakov značne limitovaná ich nezáujmom o vzdelávacie výsledky ich detí. Súhlas s vyjadrením učiteľov prejavilo v rozhovore len 8,9 % žiakov, ktorí potvrdili, že o ich výchovno-vzdelávacie výsledky sa ich zákonní zástupcovia skutočne nezaujímajú. Ostatní žiaci (91,1 %) zastávali opačné stanovisko a deklarovali, že osobný záujem o výsledky zo strany ich rodičov skutočne existuje a prejavuje sa v rôznych formách (konzultácie s triednym učiteľom, s vyučujúcimi predmetov, s výchovným poradcom). V dotazníku 74,1 % učiteľov uviedlo, že jednou z príčin školského neúspechu žiakov je aj ich **nepravidelná dochádzka** do školy, s čím však súhlasila menej ako polovica žiackych respondentov (44,4 %). Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že v mnohých otázkach sa odpovede učiteľov a žiakov výrazne líšili. Rozdielne nazeranie na mnohé kľúčové oblasti v problematike neúspechu vo vzdelávaní žiakov vedú k opodstatneným pochybnostiam o efektívnosti a účinnosti prijatých opatrení, resp. o pripravenosti učiteľov pracovať s touto skupinou žiakov.

Opatrenia školy na podporu rovného prístupu k vzdelávaniu

V 12 školách sa vzdelávalo spolu **210** žiakov so **ZZ**, **1** žiak pochádzal zo SZP, **3** z MRK a **1** SOŠ navštevovali **2** deti **cudzincov**. Z uvedeného počtu žiakov boli ako menej úspešní evidovaní 6 žiaci so ZZ (2,9 %) z počtu žiakov zo skupiny daného znevýhodnenia. Nedostatočné vzdelávacie výsledky vykazovali títo žiaci vo všeobecno-vzdelávacích predmetoch (MAT, ANJ, SJL). Podľa vyjadrenia vedúcich PZ boli príčiny neprospievania podmienené nielen nedostatočnou prípravou na vyučovanie, ale aj zmenou sociálneho postavenia rodiny či zmenou rodinných pomerov. Ani v jednom zo subjektov neboli zaznamenané problémy so sociálnym začlenením sa týchto žiakov do kolektívu triedy. Na elimináciu neúspechu boli prijaté opatrenia v podobe sústavného diagnostického pozorovania školským psychológom, prípadne zavedenie IVP na základe odporúčaní poradenského zariadenia a individuálneho prístupu zo strany učiteľov počas vyučovania, čo však bolo v niektorých prípadoch v rozpore so zisteniami ŠŠI na pozorovaných hodinách (diferencovaný prístup k žiakom a rešpektovanie rozdielnych individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov sa vyskytovali len v ojedinelých prípadoch). Ďalším z účinných opatrení bola podpora sebarealizácie žiaka v aktivitách organizovaných školou. Podľa vyjadrení vedúcich PZ k najčastejším podmienkam vytvoreným na zabezpečenie rovného prístupu a začlenenia žiakov pochádzajúcich zo SZP, z MRK, žiakov so ZZ a detí cudzincov (vrátane detí imigrantov a detí s imigrantským pôvodom) do komunity triedy a procesu vzdelávania patrili komunikácia so zákonnými zástupcami žiakov, individuálny prístup na vyučovacích hodinách, zabezpečenie prostredia podporujúceho personalizované učenie sa, doučovanie, sústavné diagnostické pozorovanie zo strany špeciálneho pedagóga a školského psychológa, využívanie motivačného formatívneho hodnotenia a cieľavedomé podporovanie motivujúcich sociálnych vzťahov v triede. ŠŠI hodnotila efektivitu prijatých opatrení zo strany škôl vo vzťahu k menej úspešným žiakom z rôznych informačných zdrojov – prostredníctvom analýzy dotazníkov určených PZ (vyučujúcich predmety, v ktorých žiaci v školskom roku 2017/2018 neprospievali), z rozhovorov s menej úspešnými žiakmi a priamym pozorovaním vyučovacieho procesu. Opatrenia boli vyhodnotené ako **menej efektívne**, čo potvrdila aj disproporcia v odpovediach učiteľov a žiakov, ktoré sa v mnohých otázkach značne líšili. Tieto zistenia svedčia o nedostatočnom prístupe pedagógov k eliminácii neúspechu menej úspešných žiakov. Ako **nedostatočné** sa ukázalo **uplatňovanie inovatívnych metód** a foriem práce vo vyučovacom procese, čo súviselo nielen s nízkou didaktickou **pripravenosťou učiteľov**, ale aj s **nezáujmom** PZ **o ďalšie vzdelávanie** v oblasti školského neúspechu. Práve vzdelávanie mohlo byť jedným z hlavných pilierov v systematickej a efektívnej eliminácii výskytu a recidívy školského neúspechu u žiakov. V oblasti podpory rovného prístupu k vzdelávaniu bol síce identifikovaný nízky počet menej úspešných žiakov, no napriek tomu bolo hospitačnou činnosťou zistené, že **diferencovaný prístup** k žiakom a rešpektovanie rozdielnych individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov sa vyskytovali len v **ojedinelých prípadoch**.

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

V ZŠ sa úloha sledovala pri komplexných inšpekciách, pričom v aktuálnom školskom roku z hodnotených **79** ZŠ bolo organizované vzdelávanie na získanie nižšieho stredného vzdelania v **1** štátnej škole s vyučovacím jazykom slovenským pre **19** prihlásených žiakov z **MRK**.

V SOŠ sa úloha plnila pri komplexných inšpekciách a pri inšpekciách tematických zameraných na zistenie stavu personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok elokovaných pracovísk, pričom školskí inšpektori v subjektoch sledovali organizovanie kurzov na získanie nižšieho stredného vzdelania v aktuálnom i v predchádzajúcom školskom roku. Zo **16** kontrolovaných SOŠ ich realizovali **2** súkromné a **2** štátne školy s vyučovacím jazykom slovenským a vzdelávali sa v nich žiaci z **MRK**.

V školskom roku **2017/2018** organizovali kurz **4** subjekty na **7** elokovaných pracoviskách, z nich **1** SOŠ súčasne aj v kmeňovej škole – prijali do nich **134** žiakov, všetci boli žiakmi 2-ročného štúdia SOŠ.

V školskom roku **2018/2019** kurz (*do termínu konania inšpekcií*) realizovali **3** školy na **5** elokovaných pracoviskách, z nich **1** subjekt súčasne aj v kmeňovej škole – prijali do nich **72** žiakov 2-ročného štúdia SOŠ.

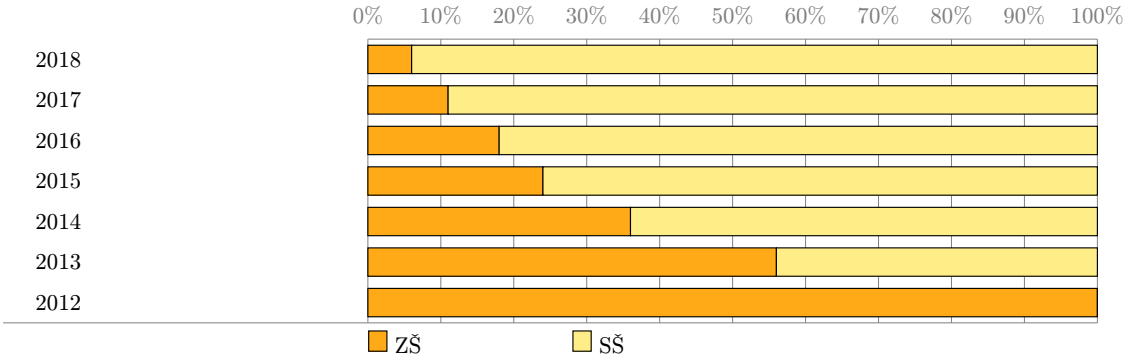
Zistenia ŠŠI preukázali, že uvedený druh vzdelávania (*napriek tomu, že poskytuje stupeň vzdelania, ktorý vyplýva z poslania ZŠ*) sa koncentruje najmä v SOŠ (*novela školského zákona im umožnila organizovať kurzy od roku 2012*), hoci tieto školy majú z hľadiska pokrytia siete v porovnaní so ZŠ, ale aj z hľadiska personálnych a často i materiálno-technických podmienok pre organizovanie tohto vzdelávania oveľa nevýhodnejšiu pozíciu. Štatistické údaje potvrdzujú skutočnosť, že aktuálne ZŠ poskytujú vzdelávanie na získanie nižšieho stredného vzdelania v oveľa nižšej miere ako SOŠ.

Tabuľka 91 *Porovnanie počtu žiakov kurzu v ZŠ a SOŠ podľa jednotlivých krajov (zdroj – CVTI SR)*

Kraj/počet frekventantov kurzu		BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE	SR
2012	ZŠ	48	45	41	4	25	75	4	271	513
	SOŠ	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2018	ZŠ	24	0	4	0	7	12	5	3	55
	SOŠ	6	115	10	37	40	107	212	288	815

Z porovnania údajov za roky 2012 až 2018 vyplýva, že počet frekventantov kurzov organizovaných v SOŠ sa postupne zvyšoval vo všetkých krajoch SR, výrazne však v školách Košického a Prešovského kraja. Štátna školská inšpekcia na základe vykonaných inšpekcií (*v aktuálnom i v predchádzajúcom školskom roku*) zistila, že v uvedených krajoch boli organizované predovšetkým na elokovaných pracoviskách SOŠ takmer výlučne len pre žiakov prijatých do 2-ročných učebných odborov pochádzajúcich prevažne zo SZP/z MRK.

Graf 198 *Porovnanie počtu žiakov v ZŠ a SOŠ prihlásených do kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania (zdroj – CVTI SR)*



Žiakom, ktorým hrozilo predčasné ukončenie školskej dochádzky, nie vždy poskytovali ZŠ primeranú individuálnu podporu a dostatočné edukačné intervencie, z toho dôvodu pomerne vysoký počet z nich ukončil školskú dochádzku v ZŠ v nižšom ako 9. ročníku. Najviac žiakov, ktorí za roky 2012 až 2018 predčasne ukončili školskú dochádzku v ZŠ a zároveň dostali možnosť získať nižšie stredné vzdelanie, bolo v Košickom kraji (2 595), menej v krajoch Prešovskom (1 059) a Banskobystrickom (1 006).

Uvedené údaje v podstate potvrdzujú, že vzdelávací systém je viac orientovaný na kompenzačné opatrenia, ktoré dodatočne vytvárajú predpoklad pre získanie aspoň výučného listu, než na preventívne opatrenia, ktoré by výrazne pozitívne **ovplyvňovali školskú úspešnosť** žiakov pochádzajúcich zo spoločenstiev ohrozovaných chudobou, ale i žiakov, pre ktorých nie je vyučovací jazyk materinským jazykom a rovnako tiež žiakov, ktorí majú zdravotné alebo závažné osobné problémy. V poskytovaní nižšieho stredného vzdelania teda dominujú viac SOŠ ako ZŠ napriek tomu, že pre dané vzdelávanie majú menej vhodné podmienky, čo následne významne negatívne vplýva na plnenie požiadaviek príslušných vzdelávacích štandardov a požiadaviek na profil absolventa.

ZŠ organizovala kurz podľa dokumentu vydaného po prerokovaní v pedagogickej rade i v rade školy. Definovala podmienky prijatia uchádzačov, organizáciu kurzu, obsah aj organizačnú formu edukácie. Kurz sa realizoval externou formou štúdia, v dĺžke 9 mesiacov, v rozsahu 25 vyučovacích hodín týždenne. Zaradením vyučovacieho predmetu ANJ do UP bola dodržaná požiadavka jazykovej nadväznosti vo vzdelávaní CUJ. Vyučovanie jednotlivých predmetov zabezpečovali interní PZ školy. Ukončenie kurzu vykonaním komisionálnych skúšok zo všetkých vyučovaných predmetov bolo stanovené na koniec aktuálneho školského roka. Pedagógovia viedli príslušnú pedagogickú dokumentáciu a katalógové listy žiakov. V čase výkonu školskej inšpekcie navštevovalo **kurz** už len **8** z pôvodne prihlásených 19 uchádzačov. Dokumentácia 1 uchádzača nebola kompletná, chýbala v nej fotokópia vysvedčenia z posledného ukončeného ročníka v ZŠ, v ktorom nebol klasifikovaný stupňom nedostatočný. Zaradenie frekventantov kurzu, ktorí ukončili školskú dochádzku v 6., 7. alebo v 8. ročníku ZŠ, do 1 vzdelávacej skupiny sa uskutočnilo bez overenia úrovne ich vedomostí, zručností. Škola neprispôsobila obsah vzdelávania špecifickým individuálnym potrebám a vzdelávacím schopnostiam jednotlivcov. K výrazným negatívam patrilo nezabezpečenie odbornosti vyučovania predmetov MAT, ANJ, FYZ, CHE, DEJ a OBN, pričom aj zloženie skúšobných komisií pre komisionálne skúšky z uvedených predmetov, ktorými sa kurz ukončoval, bolo v rozpore so školským zákonom (*členovia komisií nespĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre skúšaný predmet*).

V SOŠ sa vzdelávanie na získanie nižšieho stredného vzdelania uskutočňovalo externou večernou formou, v 1 škole dennou formou štúdia a realizovalo sa v rozpätí od 2 do 10 mesiacov. Subjekty (okrem 1) prijímali uchádzačov do kurzu na základe písomnej prihlášky a fotokópie vysvedčenia z posledného ročníka ZŠ, v ktorom neboli klasifikovaní stupňom nedostatočný. Do vzdelávacích skupín niektoré SOŠ žiakov nezaraďovali podľa zohľadnenia posledného úspešne ukončeného ročníka v ZŠ, rovnako určenie dĺžky kurzu nepodmieňovali zisťovaním úrovne ich vedomostí (*zároveň trvanie kurzu v škole, ktorá ho uskutočňovala dennou formou, nekorešpondovalo s nastavenou dĺžkou kurzu v jej organizačnej smernici*). V skupinách boli spoločne vyučovaní žiaci, ktorí ukončili úspešne rôzne ročníky – 4. až 8. ročník.

Vyučovanie viacerých predmetov na elokovaných pracoviskách a rovnako v kmeňovej škole zabezpečovali PZ **nespĺňajúci požadované kvalifikačné predpoklady** (*neodborne sa vyučovali predmety OBN, GEG, DEJ, FYZ, CHE, MAT*), pričom na 1 z pracovísk bola odborne zaistená iba výučba predmetu NEJ. K negatívnym skutočnostiam patrilo tiež zistenie, že pri zaraďovaní CUJ do kurzov nebola u väčšiny žiakov dodržaná zo strany škôl jazyková nadväznosť vzdelávania. V 1 zo subjektov absentovalo aj spracovanie obsahu vzdelávania, v ďalšom nekorešpondoval v UP uvedený CUJ s reálne v kurze vyučovaným. Nie vždy viedli SOŠ pedagogickú dokumentáciu na tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva a nedostatky sa objavovali i v predloženej dokumentácii súvisiacej s komisionálnymi skúškami (*riaditelia nevydali rozhodnutia o povolení vykonať komisionálnu skúšku; frekventanti nekonali skúšku z predmetu OBN; v protokoloch absentovali kritériá i spôsob hodnotenia otázok a úloh a zároveň žiaci absolvovali v rámci každej komisionálnej skúšky len ústne skúšanie, z toho dôvodu nebolo možné posúdiť objektívnosť výsledkov klasifikácie*). Dochádzka žiakov a preberané učivo boli zaznamenávané pravidelne, ale v 1 škole triednu knihu neviedli vôbec a v 2 absentovali katalógové listy žiakov.

Po úspešnom ukončení vzdelávania boli vydané jeho účastníkom vysvedčenia s doložkou s uvedením získaného stupňa vzdelania.

V predchádzajúcom školskom roku (**2017/2018**) zo **134** prijatých žiakov **ukončilo** vzdelávanie na získanie nižšieho stredného vzdelania úspešne **100** (74,6 %) a po jeho absolvovaní pokračovali do konca školského roka vo vzdelávaní v tom istom ročníku a v tom istom učebnom odbore. Na základe splnenia podmienok prijímacieho konania bolo **22** (22 %) z nich prijatých do **1. ročníka** 3-ročných učebných odborov (*strojný mechanik; nástrojár; murár; kuchár; hostinský, hostinská*).

V aktuálnom školskom roku (**2018/2019**) do času konania školských inšpekcií bolo prijatých do kurzov celkom **72** záujemcov a **44** žiakov (61,1 %) ho úspešne **ukončilo** (*vzdelávanie organizované v 1 SOŠ s 22 frekventantmi v čase realizovanej školskej inšpekcie nebolo ukončené*). U žiadneho absolventa kurzu neprišlo k zmene v jeho doterajšom vzdelávaní – žiaci pokračovali v 2-ročnom VP odboru vzdelávania v SOŠ.

Sledovaný výchovno-vzdelávací proces bol poznačený mnohými nedostatkami, ktoré vzbudzovali oprávnený predpoklad, že absolventi vzdelávania nemohli získať vedomosti, zručnosti a postoje definované príslušnými vzdelávacími štandardmi. Je málo pravdepodobné, že v prípadoch, keď sa externou večernou formou vzdelávali spolu takí žiaci, z ktorých časť úspešne ukončila iba 4. ročník ZŠ a časť ukončila vyššie ročníky, mohlo dôjsť k získaniu požadovaných kompetencií celej skupiny. Tento predpoklad podporovala aj skutočnosť, že SOŠ nedisponovali PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady pre výučbu celej škály vyučovacích predmetov zaradených do UP vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania a rovnako podporoval tento predpoklad aj fakt, že nie je možné získať požadované jazykové kompetencie v cudzom jazyku v prípade, že nebola zachovaná nadväznosť na cudzí jazyk absolvovaný v ZŠ (*resp. ani pri zachovaní jazykovej nadväznosti, pokiaľ žiak úspešne ukončil iba niektorý z nižších ročníkov ZŠ, nie je možné, aby v krátkom čase tieto kompetencie získal*). Na základe uvedených zistení možno zároveň konštatovať, že jednotne nastavený, nemodifikovaný UP pre vzdelávaciu skupinu nezohľadňoval vzdelávacie schopnosti a možnosti jednotlivých žiakov (*obsah a rozsah učebných tém nebol upravený v nadväznosti na ich rozdielne individuálne potreby*). Na základe uvedených zistení je teda potrebné priznať, že súčasný model vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania z aspektu nastavenia jeho obsahu, požiadaviek na výkon žiaka, organizačných pravidiel a možností jeho realizácie nemôže viesť k tomu, aby každý jeho absolvent získal aspoň porovnateľné vzdelanie, ktoré dnes poskytuje ZŠ.

Oprávnené pochybnosti o účasti žiakov na vzdelávaní, ktoré malo viesť k získaniu nižšieho stredného vzdelania, vyvolávajú zistenia z inšpekcií vykonaných na elokovaných pracoviskách SOŠ, kde denná dochádzka žiakov na vzdelávanie v 2-ročných učebných odboroch bola nepravidelná, resp. charakteristická vysokou mierou absencie žiakov.

7.6 Externá časť a písomná forma internej časti maturitnej skúšky na gymnáziách a v stredných odborných školách

Kontrola EČ a PFIČ MS bola vykonaná na **30** GYM a v **65** SOŠ. Spomedzi SŠ bolo 6 cirkevných a 16 súkromných, bilingválnych bolo 7 škôl (z nich 1 SOŠ). Vyučovací jazyk maďarský mali 3 GYM, vyučovací jazyk slovenský a maďarský 6 SŠ.

Tabuľka 92 *Počet žiakov konajúcich EČ MS podľa predmetov na gymnáziu a v SOŠ*

Druh školy	Počet škôl	Počet žiakov									
		SJL	SJSL	MJL	ANJ	NEJ	RUJ	SPJ	MAT	spolu	z nich so ZZ
GYM	**30**	565	113	40	267	46	0	1	438	**1 470**	22
SOŠ	**65**	1 379	22	0	1 861	142	45	0	96	**3 545**	153
Spolu	**95**	1 944	135	40	2 128	188	45	1	534	**5 015**	175

Skratka: SPJ – španielsky jazyk

K realizácii EČ a PFIČ MS pristúpili na väčšine škôl zodpovedne, uskutočnila sa v súlade s právnymi predpismi a pokynmi NÚCEM pre školských koordinátorov, administrátorov a predsedov školských a PMK. Časť školských koordinátorov, administrátorov, predsedov PMK a iných zainteresovaných bola pri plnení svojich úloh menej dôsledná. K porušeniam pokynov došlo v tomto školskom roku v menšom počte škôl ako v predchádzajúcich, ale viac nedostatkov sa vyskytuje v SOŠ ako na GYM. Ojedinele školy i predsedovia PMK nevenovali príprave na EČ a PFIČ MS dostatočnú pozornosť, povinnosti si riadne neplnili a dopúšťali sa aj viacnásobných porušení pokynov. Najčastejšie ich porušovali administrátori (kontrola kvality testov a nahrávok až v učebniach – ojedinele počas počúvania nahrávky, nesprávne rozdanie testov, nevykonávanie dozoru v triede počas zverejňovania zadaní PFIČ, neposkytnutie úplných informácií a pokynov žiakom pred testovaním, neposkytnutie času na prezretie testov a výber témy PFIČ, nepredĺženie administrácie žiakovi so ZZ). Nedostatky zo strany predsedov PMK vyplývali z nedôslednosti (spôsob výberu administrátorov a dohliadanie na ich činnosť, nedodržiavanie harmonogramu činností, nepripravenosť na hodnotenie úloh s krátkou odpoveďou, ich nesprávne hodnotenie, nedôsledná kontrola ich hodnotenia). Závažným pochybením bolo uznanie nesprávnej odpovede za správnu bez konzultácie s NÚCEM. Slabšou stránkou práce časti školských koordinátorov bolo dodržanie časového harmonogramu, neskontrolovanie testov a nahrávok pred odchodom administrátorov do tried a výber pomocného dozoru.

Na základe podnetu NÚCEM bola kontrolovaná zhoda originálov a kópií OH v 15 subjektoch. Možno konštatovať, že v 3 školách boli vykonané neoprávnené zásahy do originálov OH v predmetoch SJL a SJSL, pričom v 1 z nich v 2 prípadoch išlo o nesprávnu manipuláciu s OH (vzájomné prekrytie), čím došlo k pretlači krížika a čiarok, ktoré ale nemali žiaden vplyv na výsledok testovania. Iné však boli zistenia v ďalších 2 subjektoch, kde pomocní hodnotitelia priznali úpravy niektorých položiek v OH, prípadne ignoranciu opráv niektorých položiek, ktoré neboli v súlade s kľúčom správnych odpovedí, čím potvrdili opodstatnenosť podozrení súvisiacich s neobjektívnosťou hodnotenia. Vo väčšine prípadov boli identifikované nedostatky v zmysle identických opráv odpovedí (prevažne z nesprávnej na správnu v obidvoch typoch OH), alebo nepomer medzi dosiahnutým výsledkom z EČ MS a prospechom v 1. polroku posledného ročníka. Administrátori vo svojich vyjadreniach odmietli skutočnosť, že by nejakým spôsobom porušili pokyny a prevažne deklarovali, že počas administrácie testov nedošlo k žiadnym rušivým momentom a zabezpečovali dozor tak, aby medzi žiakmi nedochádzalo k nepovolenej spolupráci. Len v niekoľkých prípadoch priznali, že pripúšťajú istú možnosť, kedy mohlo dôjsť medzi žiakmi k neverbálnej komunikácii v čase zápisu do Protokolu o administrácii testov EČ a PFIČ MS. Zo zistení ŠŠI, založených na analýze a komparácii OH v podozrivých skupinách vrátane vyjadrení dotknutých administrátorov a hodnotiteľov, vyplýva, že v mnohých prípadoch si predsedovia PMK a pomocní hodnotitelia dôsledne neplnili úlohy stanovené v pokynoch (vrátane nedodržania kľúča správnych odpovedí) a administrátori nevytvorili adekvátne podmienky pre samostatnú prácu žiakov a riadny priebeh EČ MS.

Na odstránenie nedostatkov súvisiacich s dodržiavaním právnych predpisov a plnením pokynov NÚCEM uplatnila ŠŠI voči vedúcim PZ kontrolovaných subjektov 5 odporúčaní a uložila prijať 17 opatrení.

7.7 Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v základných a stredných školách

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 iné socio-ekonomicko-biologické diferenciácie). Bez jasne určených, vnútorne osvojených spoločných 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 ĽP. Sledovanie stavu a úrovne uplatňovania VaV k DO a k ĽP v ZŠ, SOŠ a GYM bolo definične vymedzené nasledujúcim rámcom:

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

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

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

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

a) OBN a ETV by učili vysokokvalifikovaní učitelia/učiteľky, ktorí by od vedenia škôl dostali relatívne „voľnú ruku". Deje sa však pravý opak – uvedené predmety sú zvyčajne „na chvoste" záujmu vedenia školy. Predmety nie sú vyučované vždy kvalifikovaným pedagogickým personálom, najčastejšie len ako tretí predmet popri pôvodnej aprobácii pedagóga. Výsledkom je neodborná výučba. Treba však podotknúť, že chybné, nenáležité poznatky získané v ZŠ sa v rámci malej dotácie predmetu na SŠ ťažko naprávajú.

b) Vzdelávanie k DO a ĽP by 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 ľudskoprávne hodnoty. Od tohto predpokladu je však realita značne vzdialená.

2. Vzdelávanie k DO a k ĽP 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 ľudskoprávnom 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 ŠP a ŠkVP, školské prostredie je nevľúdne, neuskutočňuje sa demokratický dialóg nielen v rámci vyučovacieho procesu, ale ani v rámci triednej či školskej samosprávy.

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

» škola je priateľská k deťom, síce v nej vládne poriadok, ale zároveň tiež vľúdna atmosféra, čo sa týka medziľudských vzťahov, kultúry prostredia a poskytnutia „azylu" žiakom v situáciách, keď sú v rodinnom alebo súkromnom živote konfrontované s negatívnymi vplyvmi a rizikovými faktormi;

» vedúci PZ školy, pedagogický zbor i nepedagogický personál chápu zmysel a podstatu princípov demokracie a ĽP, zmysel a dôležitosť demokratického a ľudskoprávneho vzdelávania a uplatňujú tieto princípy v praxi; príslušné predmety učia kvalifikovaní, odborne zdatní a empatickí učitelia;

» dôraz sa nekladie na osvojenie zopár základných faktov, ale na pochopenie podstaty a zmyslu princípov demokracie a právneho štátu, významu a dosahu základných ľudskoprávnych kategórií; princípy a kategórie dokážu žiaci aplikovať aj v praxi; VaV k DO a k ĽP musia byť prirodzene previazané s kritickým myslením; žiaci sú v tejto súvislosti vedení k tomu, aby premýšľali nad prečítaným textom a faktami, kládli zmysluplné otázky (v záujme postupného osvojenia a aplikácie naučených poznatkov), vytvárali si vlastný názor, vedeli vyjadriť nesúhlas/pochybnosť (formuláciou a spracovaním argumentov) a nazerali na fakty z viacerých uhlov pohľadu.

Stratégia identifikácie faktorov

Sledovanie stavu a úrovne uplatňovania a vzdelávania k DO a k ĽP bolo v **základných školách** realizované rovnomerne v každom kraji SR v **4** subjektoch. Kritériom výberu boli výsledky v **testovaní T9** za posledné 2 roky. Na základe toho boli v každom kraji vybraté **2** školy, ktoré dosiahli v testovaní vysoký percentil a **2** školy s dosiahnutým nízkym percentilom.

V **stredných školách** boli inšpekcie realizované rovnomerne v každom kraji SR v **3** školách. Primárnym kritériom výberu boli 2 kvalifikátory. Na základe prvého boli vybraté **2** školy v každom kraji, pričom ich výber 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. Zatiaľ čo v jednej z hodnotených škôl v kraji sa žiaci v postojovej časti výskumu vyznačovali najviac tolerantnými postojmi vo vzťahu k minoritám, tak žiaci ďalšej školy v tom istom kraji preukázali najmenej tolerantné postoje k minoritám. Podľa druhého kvalifikátora bola do hodnotenej vzorky, v rámci každého kraja, zaradená **1** škola, ktorá sa dlhodobo zapájala do žiackej súťaže Olympiáda ľudských práv s úspešnosťou dosiahnutou minimálne na krajskej úrovni.

Faktory vplývajúce na úroveň vzdelávania k DO a k ĽP

V prvej dimenzii bol stav vzdelávania sledovaný prostredníctvom 3 faktorov vyplývajúcich z uvedených oblastí – akcentov:

Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v ŠkVP;
Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v ŠP;
Vybrané prvky VaV k DO a k ĽP.

Druhá dimenzia sledovania bola zameraná na to, aký vplyv majú tieto faktory na kvalitu ľudskoprávneho vzdelávania, pričom bol sledovaný komplex vzťahov, fungovanie školských samosprávnych jednotiek a možnosti rastu demokratickej a ľudskoprávnej osobnosti.

Základné školy

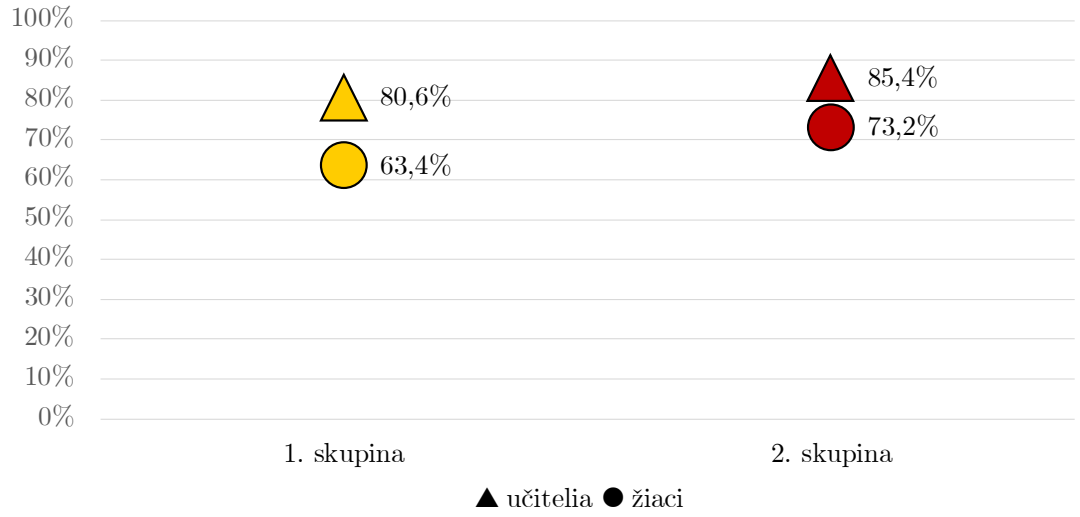
Vykonaných bolo **32** inšpekcií, z toho bolo **28** škôl štátnych, **3** cirkevné a **1** súkromná. Sledované školy boli rozdelené do 2 skupín, pričom do **1. skupiny** boli zaradené tie, ktoré dosiahli v testovaní T9 vysoký percentil a do **2. skupiny** subjekty s dosiahnutým nízkym percentilom.

Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v ŠkVP

Oblasť hodnotenia bola konkretizovaná na spôsob tvorby ŠkVP, zreteľnosť prihlásenia sa k prodemokratickým hodnotám, orientáciu na rozvíjanie kritického myslenia a formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov.

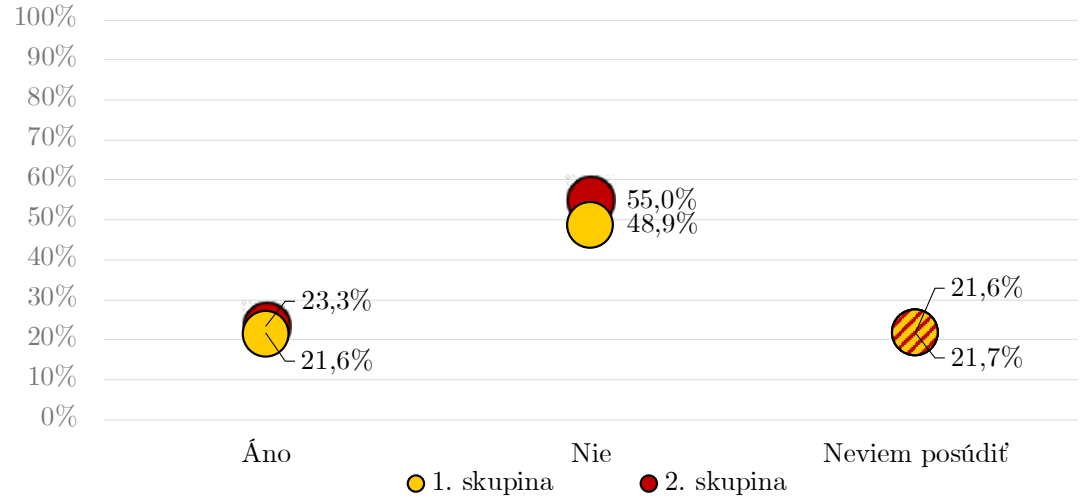
Z rozhovoru s vedúcimi PZ vyplynulo, že na tvorbe ŠkVP sa prostredníctvom metodických orgánov podieľala väčšina PZ. Participovali nielen na tvorbe UO, ale podávali aj návrhy na spôsob využitia disponibilných hodín. Možnosť spolupodieľať sa na tvorbe ŠkVP využili v 12,5 % škôl aj zákonní zástupcovia žiakov (prípadne zriaďovateľ), ktorí pripomienkovali úpravy počtu hodín a v 1 prípade podali návrh na zavedenie nového predmetu. Všetky VP boli v subjektoch riadne prerokované v pedagogickej rade a v rade školy. Zo zistení vyplýva, že v prevažnej miere sa disponibilné hodiny využívali na posilnenie hlavne prírodovedných alebo jazykových predmetov, čo riadiaci zamestnanci subjektov zdôvodňovali najmä potrebou pripraviť žiakov čo najlepšie na prijímacie skúšky na SŠ.

Graf 199 *Škola vytvára dostatočný priestor na každoročnú diskusiu o ŠkVP a ŠP*



V dotazníkoch nadpolovičná časť oslovených žiakov v oboch skupinách súhlasila s výrokom, že *škola vytvára pre žiakov dostatočný priestor na diskusiu o ŠkVP a ŠP*, pričom s týmto názorom súhlasilo oveľa viac PZ (nad úrovňou 80 %). Následne však rozhovory so žiakmi potvrdili, že diskusia s učiteľmi mala len formálnu podobu, pretože išlo prevažne len o prezentáciu ŠP vždy na začiatku školského roka. Málo pozitívnymi sa javili vyjadrenia členov ŽŠR v súvislosti s položkou v dotazníku o *možnosti podávať návrhy na využitie disponibilných hodín* – takmer polovica respondentov 1. skupiny a viac ako polovica v 2. skupine túto možnosť popreli. Z dotazníkov určených členom ŽŠR a rozhovorov vyplynulo, že možnosť žiakov participovať na tvorbe ŠkVP absentovala v ZŠ v plnom rozsahu. Viacerí vedúci PZ vyjadrili názor, že žiaci vzhľadom na svoj vek nie sú dostatočne spôsobilí rozhodovať o využití disponibilných hodín. Podobne sa vyjadrili aj jednotliví žiaci, ktorí v prvom rade priznali, že o možnosti vstupovania do tvorby VP školy predtým neboli informovaní a v druhom rade časť z nich pripustila, že ak by im aj taká možnosť bola ponúknutá, nevyužili by ju, pretože sa na to necítia byť dostatočne spôsobilí.

Graf 200 *Mali členovia ŽŠR možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín?*



S obsahom ŠkVP sa mohli žiaci a ich zákonní zástupcovia oboznámiť prostredníctvom webových sídiel škôl, prípadne počas *otvorených dní*, keď (podľa vyjadrení vedúcich PZ) bolo možné bližšie konzultovať niektoré jeho časti s pedagógmi. V tlačenej verzii sa dokument nachádzal v dostupných priestoroch ZŠ (centrálna tabuľa/nástenka), prípadne bol k dispozícii na sekretariáte školy, jeho charakter ani v jednej škole však nebol zákonným zástupcom žiakov vysvetlený dostatočne. Väčšina subjektov síce konštatovala záujem zo strany rodičov o preštudovanie programu, ale zároveň uvádzali, že nepožadovali od PZ jeho hlbší výklad, aj keď im túto možnosť ponúkli. Žiaci boli oboznamovaní s dokumentom na začiatku školského roka vyučujúcimi, ktorí ich informovali len o obsahu preberaného učiva jednotlivých predmetov. Ostatné časti dokumentu im neboli prezentované, preto sa možno domnievať, že žiaci vôbec nepoznali podstatu a význam VP. Bez hlbšieho poznania zmyslu tohto dokumentu je následne veľmi náročné zo strany žiakov očakávať akýkoľvek prejav reflexie či pripomienok.

Podľa vyjadrení vedúcich PZ zámerom všetkých škôl bolo priviesť žiakov k poznaniu, tolerancii a rešpektovaniu princípu rovnoprávnosti. Jednotlivci si mali uvedomovať a pochopiť, že každé právo bezprostredne súvisí so zodpovednosťou a plnením si svojich povinností. Oblasť poznania a uplatňovania ĽP a výchovy k DO bola v prevažnom počte škôl čiastočne uplatnená najmä v UO predmetov OBN, ETV, DEJ a GEG. Podľa PZ mali byť žiaci vedení ku kritickému posudzovaniu udalostí založenom na racionálnom vyhodnocovaní informačných zdrojov a názorov nielen iných ľudí, ale aj vlastných. Zo zistení vyplýva, že inovatívne ŠkVP, vymykajúce sa štandardu, malo 75 % škôl v 1. skupine a 43,8 % v 2. skupine. Vzdelávacie programy škôl 1. skupiny považovali prepojenie formálnej a neformálnej VaV za dôležitú súčasť rozvíjania hodnotového systému žiakov. Išlo najmä o organizovanie preventívnych programov so zameraním na rozvíjanie sebapoznávania, sebaúcty a vzdelávania, na podporu osobnostného rozvoja žiakov. Súčasťou bolo aj uplatňovanie zážitkového učenia, prípadne vzdelávanie prostredníctvom prípravy a účasti na súťažiach (s dôrazom na posilnenie integrácie podpory a ochrany ľudských práv, práv dieťaťa, predchádzania všetkým formám diskriminácie, xenofóbie, antisemitizmu, intolerancie a rasizmu), vrátane zapájania žiakov do rôznych charitatívnych aktivít. Vo väčšine analyzovaných ŠkVP boli v kontexte VaV k DO a k ĽP deklarované rôzne metódy (napríklad riešenie modelových situácií alebo morálnych dilem), ktoré mali žiakom sprostredkovať reálne problémy každodenného života. Ich aplikácia vo výchovno-vzdelávacom procese však v niektorých školách absentovala.

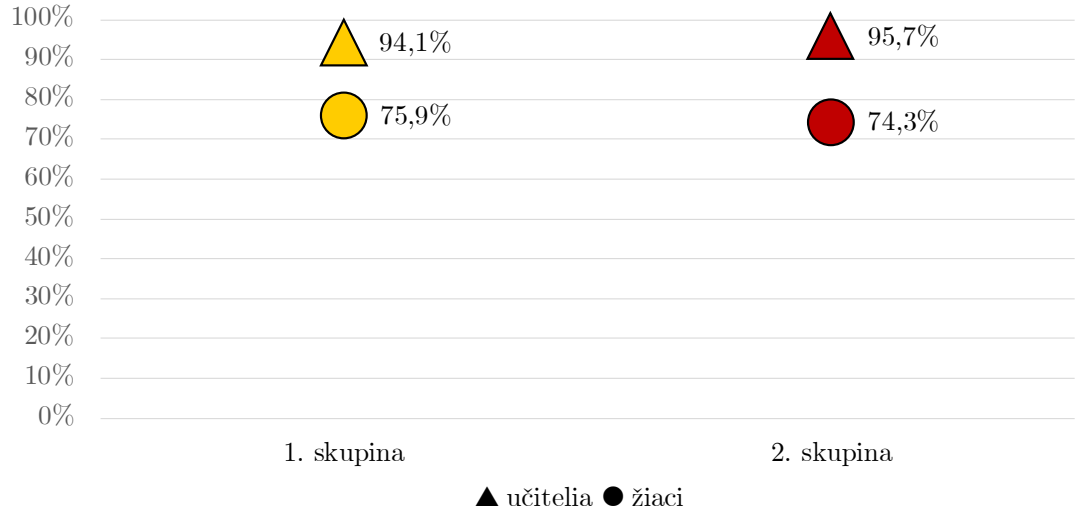
Vo štvrtine škôl (25 %) 1. skupiny a vo viac ako polovici subjektov (56,3 %) 2. skupiny boli VP vyhotovené v súlade s princípmi VaV, ale nevykazovali žiadne prvky odlišujúce sa od štandardných foriem. Ako základnú charakteristiku profilácie uvádzali školy najčastejšie otvorený a demokratický prístup k žiakom, vďaka ktorému má v nich vládnuť neformálna a príjemná atmosféra. Vo všeobecných cieľoch VaV deklarovali, že vytvoria v školách bezpečné prostredie, ktoré bude viesť žiakov k tomu, aby sa stali právoplatnými prodemokratickými členmi tejto spoločnosti. Stratégie na dosahovanie týchto cieľov však nemali systematický charakter,

a preto nebolo zrejmé, akým spôsobom ich chce škola dosiahnuť.

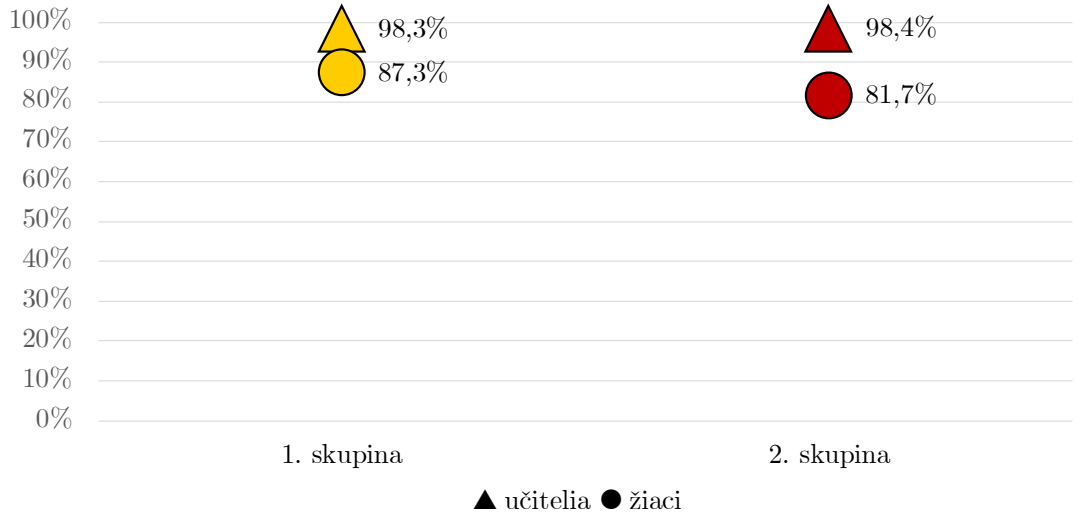
Smerovanie žiakov k tvorivému kritickému mysleniu s jasne definovanými stratégiami jeho rozvíjania, bolo v ŠkVP zakomponované len v tretine (31,3 %) škôl 1. skupiny, ešte v nižšej miere (6,3 %) bolo identifikované v subjektoch zaradených do 2. skupiny. V školách, v ktorých bol tento stav optimálne nastavený, mal význam vypracovaných stratégií spočívať vo vytváraní predpokladov na osvojenie demokratických hodnôt a prodemokratických postojov jednotlivcov v procese formálnej a neformálnej VaV. Vďaka týmto stratégiám mali byť schopní nielen vyhľadávať informácie z rôznych zdrojov, ale ich aj analyzovať, interpretovať, hodnotiť a pri riešení problémov uplatniť vhodné metódy založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení, hľadať netradičné postupy riešenia problémov, argumentovať a prijímať zodpovednosť za svoje konanie. Tomu mala napomáhať variabilita používaných vyučovacích metód (diskusia, dialóg, demonštrácia, prednášky, besedy, brainstorming, hranie rolí, situačné hry, inscenačné dni, didaktické hry, zážitkové vyučovanie, samostatné a tímové projekty) a rôznorodých foriem práce (individuálne, skupinové, frontálne). Väčšina škôl oboch skupín deklarovala snahu podporovať svojich žiakov v samostatnosti, v tvorivom prístupe k problémom, vo vyhľadávaní a využívaní informácií z rôznych zdrojov. Nebolo však úplne zreteľné, či sa v nich bude rozvíjať kritické myslenie žiakov aj vo vzťahu k DO a k ĽP. V programoch síce boli uvedené stratégie na dosahovanie týchto schopností, absentovali však informácie o spôsoboch sledovania a vyhodnocovania individuálnych pokrokov žiakov.

Dôraz kladený na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov nebol vo všetkých subjektoch rovnako silný. Funkcia koordinátora pre ĽP bola zriadená len v 40,6 % hodnotených škôl – v 6 subjektoch zaradených v 1. skupine a (paradoxne) v 7 subjektoch v 2. skupine. Z podrobnejšej analýzy ŠkVP a z vyjadrení vedúcich PZ (prípadne ostatných PZ) možno konštatovať, že kompetencie orientované na formovanie aktívnych a prodemokratických občanov boli rozvíjané a zároveň monitorované najviac v školách zaradených v 1. skupine (68,8 %), menej v školách 2. skupiny (18,8 %). Organizované aktivity boli konkretizované v plánoch metodických orgánov, plánoch práce školy na aktuálny školský rok a v niekoľkých prípadoch aj v plánoch koordinátorov ĽP. Vo väčšine subjektov boli ciele smerujúce k osvojeniu ľudskoprávnych hodnôt a získaniu prodemokratických postojov implementované do ŠkVP, no stratégie ich dosahovania nemali komplexný charakter, resp. z niektorých dokumentov nebolo jednoznačne zrejmé, ako konkrétne chcú školy dosiahnuť nastavené ciele. Táto súvislosť koreluje s vyjadreniami žiakov a PZ v analogickej dotazníkovej položke, či *je výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu*. Takmer 75 % respondentov z radov žiakov oboch skupín škôl súhlasilo s týmto výrokom, ale podobný názor mali PZ až na úrovni takmer 95 % respondentov. Ide o pomerne signifikantný rozdiel, ktorý potvrdzuje, že charakter školy vnímajú obe skupiny kľúčových aktérov vzdelávania pomerne odlišne.

Graf 201 *V škole je celý výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu*



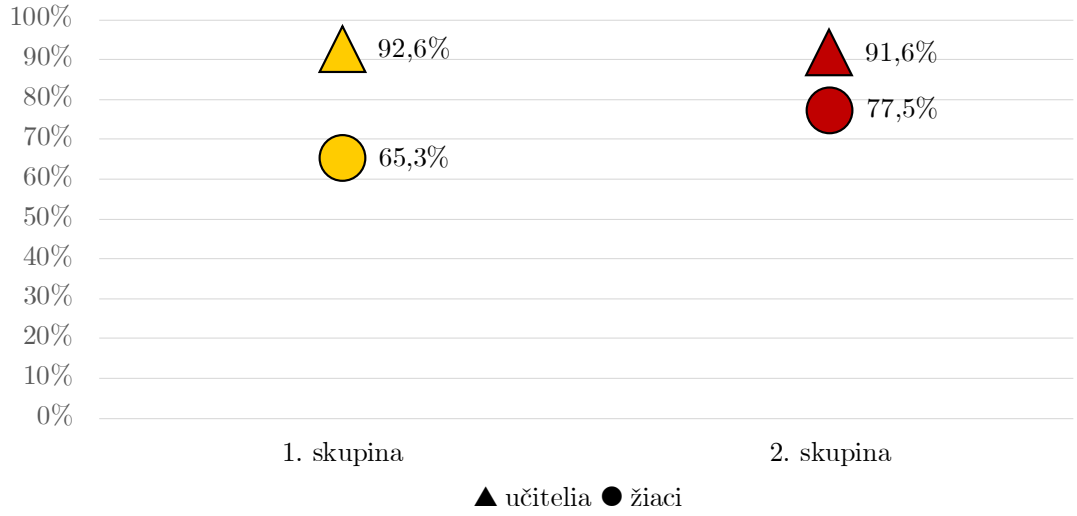
Graf 202 *Prejav rešpektu žiakov voči učiteľom a opačne*



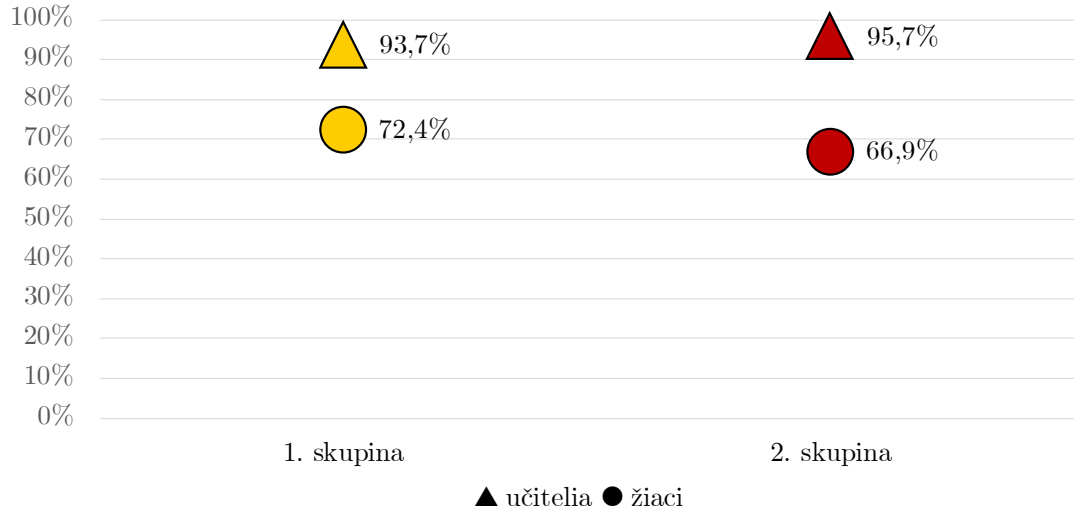
V rozhovoroch vedúci PZ a ostatní PZ prevažne uvádzali, že žiakov sa snažili učiť vyslovovať svoj názor a zároveň vypočuť i rešpektovať názor iného. So zaradením dialogických foriem sa žiaci tradične stretávali najmä na hodinách ETV/NBV, OBN, DEJ, a vo výnimočných prípadoch aj v predmetoch iného než spoločenskovedného charakteru. Uviedli, že ich učitelia upozorňujú na potrebu slušného vyjadrovania sa bez útokov na ostatných diskutujúcich, na dôležitosť akceptácie odlišného názoru. Zaujala ich téma uplatňovania práva na život (eutanázia, interrupcia), kde mohli obhajovať svoje stanoviská. Menšia skupina žiakov, prevažne v školách 1. skupiny, počas rozhovorov uviedla, že možnosť diskutovať pod vedením učiteľa mali nielen na predmetoch ako OBN či ETV, ale aj na ďalších – napr. na hodinách SJL, kde rozoberali (v súvislosti s obsahom literárnych ukážok) svoje životné príbehy, vzťah k rodičom a priateľom, prípadne partnerské vzťahy. Zároveň konštatovali, že hoci ich učitelia nabádajú všímať si svet a dianie okolo seba, spoločensko-politické otázky ich momentálne zaujímajú len okrajovo. Do akej miery majú možnosť prezentovať svoje názory, potvrdili ich vyjadrenia v dotazníku – k položke *o možnosti slobodného a kritického vyjadrovania sa k záležitostiam školy*, kde kladné stanovisko zaujalo len 44,7 % žiakov 1. skupiny škôl a 58,1 % z 2. skupiny. V rozhovore spresnili, že možnosť kriticky sa vyjadrovať závisí od konkrétneho vyučujúceho, jeho osobnosti. Niektorí priznali, že pri kritických poznámkach (súvisiacich s fungovaním a ostatnými záležitosťami školy) mali obavu z negatívnych následkov, prípadne mali pochybnosti, že dosiahnu pozitívne zmeny a z toho dôvodu ich najčastejšie riešili s triednymi učiteľmi, ktorým dôverovali v škole najviac. Ku kvalite vyučovania nezaujímali prevažne žiadne postoje, v tejto oblasti nevnímali výraznejšie problémy. Niektorí konštatovali, že dobré vyučovanie je prepojené s možnosťami objavovania. Miera stotožnenia sa PZ s výrokom v dotazníku, týkajúceho sa *možnosti slobodného a kritického vyjadrovania sa k záležitostiam školy*, bola výrazne vyššia než miera súhlasu žiakov (1. skupina – 86,5 %; 2. skupina – 92,1 %). V rozhovoroch vedúci PZ prevažne uvádzali, že spolu s pedagógmi sú otvorení takým kritickým názorom, ktoré budú školu posúvať k lepšiemu. Názorovú disproporciu vysvetľovali najčastejšie žiackou nespokojnosťou súvisiacou s ich výchovno-vzdelávacími výsledkami a s povinnosťou dodržiavania nastavených školských pravidiel. Napriek tomu v dotazníkovej položke *o vzájomnom rešpekte žiakov a PZ* boli výsledky vcelku pozitívnejšie a disproporcia medzi učiteľskou a žiackou časťou len minimálna. Otázkou v tomto prípade je, či žiaci vnímajú svojich učiteľov ako prirodzené autority, alebo viac ako formálne autority. V riadenom rozhovore žiaci i PZ však podotkli, že niektorí žiaci nerešpektujú istých učiteľov, no nešpecifikovali dôvod takéhoto správania. Vedúci PZ v rozhovore zdôraznili, že sa snažia u učiteľov podporovať budovanie prirodzeného rešpektu, ale súčasne poukázali aj na problematiku vzťahu medzi autoritou učiteľa a špecifikami jeho osobnosti. Podľa názoru riadiaceho PZ školy zaradenej do 1. skupiny má učiteľ, ktorému pri udržiavaní disciplíny musí niekto pomáhať, len nízku perspektívu, že ho žiaci budú rešpektovať.

V miere súhlasu PZ a žiakov k výroku o tom, že *vzťahy medzi všetkými aktérmi vzdelávania v škole majú vzorový charakter* sa vyskytli isté odlišnosti. Výraznejšia disproporcia bola nameraná v 1. skupine škôl, kde názorový rozptyl medzi učiteľskou a žiackou časťou školy dosiahol hodnotu 28,3 %. Žiaci sa následne v rozhovore vyjadrili, že ich dotazníkové postoje boli do značnej miery ovplyvnené subjektívnymi negatívnymi skúsenosťami s osobnosťou niektorého z učiteľov (resp. jeho niektorými negatívnymi vlastnosťami). V kontexte kvality vzťahov medzi PZ navzájom a PZ a vedením školy je potrebné dodať, že z celkového počtu 32 kontrolovaných subjektov bola uzavretá klíma (charakteristická nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou) nameraná v 3 školách (6,3 %).

Graf 203 *Vzťahy medzi vedením našej školy, učiteľmi a ostatnými zamestnancami, ako aj vzťahy medzi učiteľskou a žiackou časťou školy sú vzorom správania*



Graf 204 *Naša škola je školou demokracie*



Školu ako školu demokracie vnímali (podľa dotazníkov) najpozitívnejšie žiaci škôl 1. skupiny (72,4 %) a podobný názor mali aj dve tretiny žiakov v 2. skupine. Žiaci, ktorí neposudzovali školu ako školu demokracie, v rozhovoroch vyjadrili názor, že v nej nemali vytvorený dostatočný priestor na vyjadrovanie hodnotových postojov a konštruktívnu diskusiu a chýbala im aj ponuka aktivít, na ktorých by bola rozvíjaná občiansko-demokratická uvedomelosť. Iní vyjadrili spokojnosť s tým, že pri vyučovaní sa využívajú modelové situácie, ktoré sú v reálnom živote súčasťou občianskeho života a zároveň dodali, že túto možnosť by vo vyučovaní privítali aj častejšie (napr. simulované voľby).

Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v ŠP

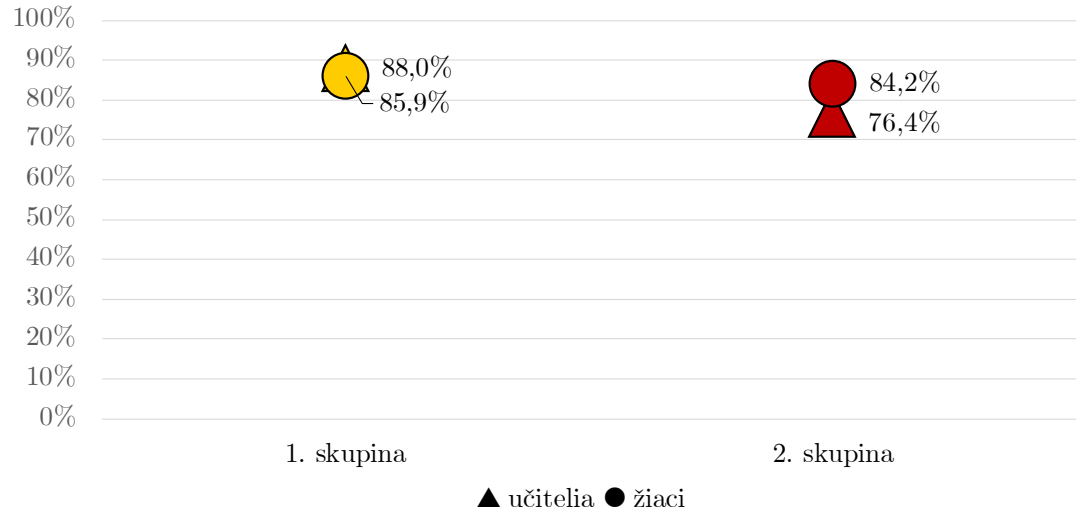
Druhá oblasť hodnotenia súvisela s podrobnou analýzou ŠP, naplnenia práva na informácie a možnosti participovať pri jeho tvorbe.

Štruktúra vyhotovených ŠP nekorešpondovala s príslušnými ustanoveniami školského zákona v 2 školách (6,3 %) a vo vzťahu k všeobecne záväzným právnym predpisom a medzinárodným ľudskoprávnym dokumentom nemalo ŠP aktualizovaný 15,6 % subjektov (3 zaradené v 1. skupine a 2 v 2. skupine). Zistilo sa nesprávne referenčné odvolávanie sa na dokument *Deklarácie práv dieťaťa* z roku 1959 (ktorý nie je právne záväzný a zároveň bol ideovo aktualizovaný novším legislatívnym dokumentom). V preambulách ŠP, v ktorých sa odvolávali na ďalšie ľudskoprávne dokumenty, bola hodnotená aj ich explicitnosť najmä v súvislosti s ľudskoprávnou problematikou detí. Implementácia týchto dokumentov bola optimálna len v 5 školách (31,3 %) zaradených v 1. skupine.

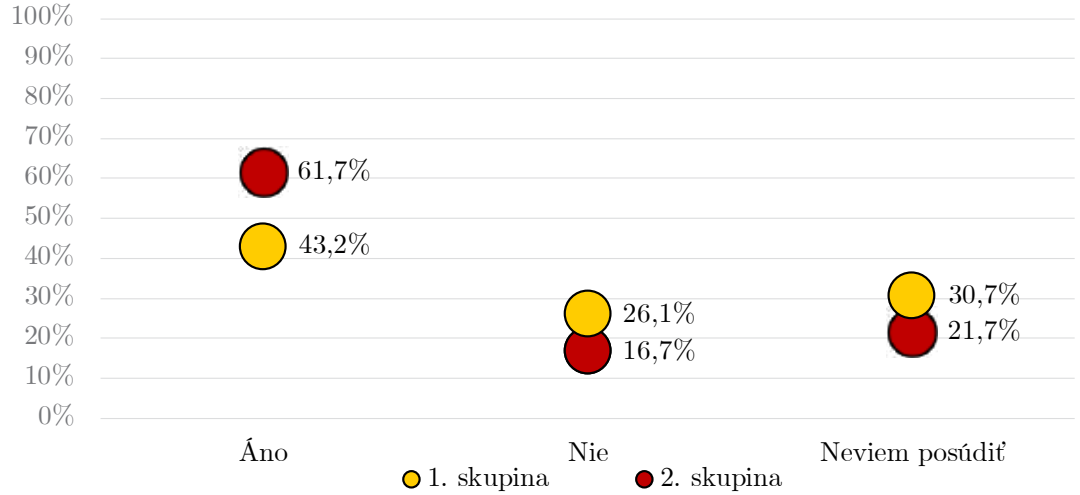
Právo na informácie pre žiakov a verejnosť bolo naplnené zverejnením ŠP nielen v elektronickej forme na webovom sídle, ale aj na nástenkách, v zborovniach, na sekretariátoch škôl. Žiaci boli so ŠP preukázateľne oboznámení a poučení o svojich právach, povinnostiach na začiatku školského roka prostredníctvom svojich triednych učiteľov. Podľa vyjadrení žiakov a PZ, väčšina subjektov v priebehu školského roka vytvárala priestor na diskusiu o jeho obsahu aj na triednických hodinách a niektoré túto možnosť avizovali aj počas určitých vyučovacích hodín v predmete OBN. V 1 prípade bol ŠP k dispozícii každému žiakovi spolu s komentárom k jeho najzásadnejším ustanoveniam.

Viac ako dve tretiny žiakov a PZ v oboch skupinách považovalo ŠP za základný dokument školy, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie. V priemere takmer 85 % respondentov z radov žiakov konštatovalo, že ho vnímajú nielen ako dokument uplatňujúci demokratický princíp fungovania v škole, ale aj ako jednu zo základných podmienok pre vznik priaznivej klímy vychádzajúcej zo vzájomného rešpektu a dodržiavania nastavených pravidiel správania sa, čo signalizovalo, že žiaci tento školský dokument prirodzene rešpektujú. Medzi žiakmi a učiteľmi v 1. a 2. skupine sa vo vyjadreniach vytvoril len minimálny rozptyl (7,7 %). K zaujímavým zisteniam prináležal fakt, že v 2. skupine škôl bol význam ŠP hodnotený pozitívnejšie žiakmi ako PZ. Vedúci PZ a výchovní poradcovia skutočnosť, že nie všetci učitelia považujú dokument za zásadný, zdôvodňovali tým, že ustanovenia v ňom sú neaktuálne alebo argumentovali, že niektorí jednotlivci nemajú záujem ich primerane rešpektovať. Objavil sa tiež názor, že nie všetci učitelia dôsledne uplatňujú pravidlá v ňom zadefinované, a preto sa na vyučovacích hodinách vyskytuje aj málo vhodné správanie žiakov.

Graf 205 *ŠP chápu žiaci ako základný dokument, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie aj ich práva, vedie k uvedomelej disciplíne*



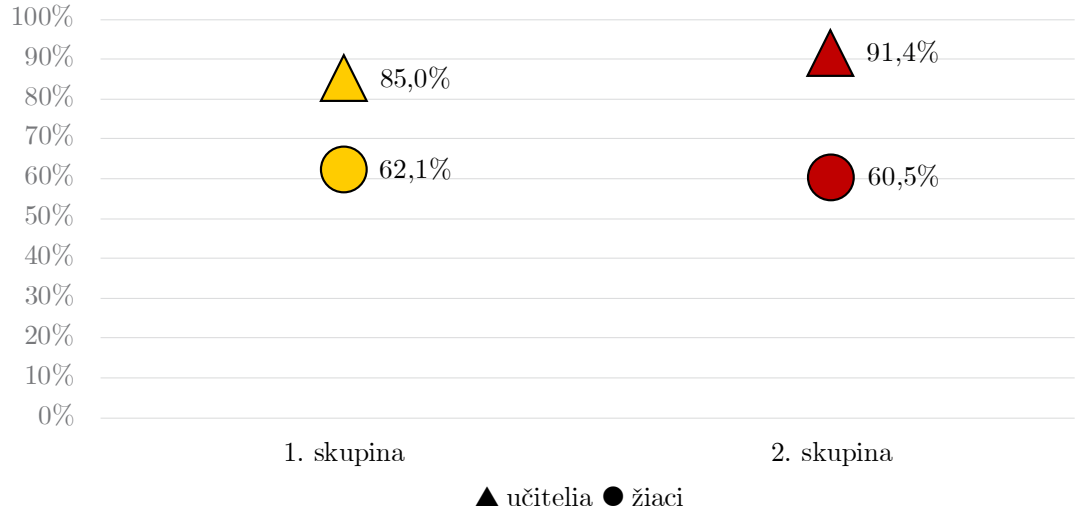
Graf 206 *Boli do ŠP zapracované námety, návrhy, pripomienky ŽŠR?*



ŽŠR ako samosprávny žiacky orgán nebola zriadená až v 13 školách (40,7 %), z nich 6 subjektov bolo zaradených do 1. skupiny a 7 do 2. skupiny. V školách, v ktorých bola vytvorená, bola miera akceptácie návrhov jej členov na úpravu ŠP na úrovni cca 50 %, aj to len v školách 2. skupiny. V dotazníkoch sa jej členovia síce vyjadrili, že predkladali námety na zmenu ŠP, ktoré boli zapracované, no z rozhovorov prevažne vyplynulo, že do ŠP nenavrhovali žiadne zmeny a v prípade, že podali určité podnety, nevedeli posúdiť, či ich pripomienky boli v ňom aj skutočne akceptované. Časť členov ŽŠR v rozhovore dokonca priznala, že niektoré z návrhov ich spolužiakov mali nereálny alebo neadekvátny charakter (napr. návrh na menej vyučovacích hodín, alebo možnosť používať v škole mobilné telefóny). Za úspech považovali, že návrhy na organizáciu niektorých školských podujatí športového alebo kultúrneho charakteru boli akceptované aj zo strany vedenia škôl. Kompetencie ŽŠR v školách neboli uplatňované v plnom rozsahu.

V porovnaní so žiakmi súhlasili učitelia vo vyššej miere s výrokom v dotazníku, že *ŽŠR je dôležitým orgánom školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu*. Z rozhovorov vyplynulo, že dôvodom nízkej dôvery žiakov boli nedostatočné informácie o práci tohto orgánu. Členovia ŽŠR sa vo viacerých školách stretávali najmä mimo vyučovania, no neinformovali ostatných žiakov o záveroch stretnutí. Vo väčšej časti škôl (v oboch skupinách) si žiaci volili svojich zástupcov v riadnych voľbách. Boli však aj také subjekty, kde členovia neboli volení demokratickou cestou. Miesto toho boli automaticky delegovaní z postu predsedu triednej samosprávy. Z toho následne môže u žiakov prameniť nižšia miera dôvery v orgán, ktorý by ich mal v škole zastupovať.

Graf 207 *ŽŠR je v našej škole dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu*



Nedocenenie významu samosprávneho žiackeho orgánu, spochybniteľný mandát delegovaných členov a nízka informovanosť o poslaní ŽŠR sa premietli aj do jej praktického fungovania, napr. do jej angažovania sa pri riešení výchovných problémov jednotlivcov. Možnosť spolupodieľať sa na riešení výchovných problémov spolu s PZ a ďalšími zamestnancami školy potvrdila v dotazníku len polovica respondentov v oboch skupinách. Časť z nich v rozhovore svoje vyjadrenie upravila a konštatovala, že ide skôr o výchovné problémy, ktoré sa riešili počas triednických hodín, niektorí zároveň dodali, že by chceli byť súčasťou takýchto procesov. Iní sa k danej skutočnosti vyslovili neurčito a dokonca niektorí priznali, že nevedia potvrdiť, či by boli schopní adekvátne sa podieľať na takýchto riešeniach. Len v menšej skupine škôl členovia ŽŠR dostali možnosť reálne sa podieľať na riešení výchovných problémov žiakov, ktoré boli kvalifikované ako menej závažné, čo potvrdili aj PZ. Ich pomoc spočívala vo vedení rozhovorov s problematickými žiakmi. Z dotazníka pre členov ŽŠR zároveň vyplynulo, že respondenti prevažne dôverovali učiteľom pri riešeniach výchovných problémov a ich rozhodnutia považovali za spravodlivé.

Za pozitívne možno považovať postoje členov ŽŠR v otázke diskriminácie – svojich spolužiakov by sa zastalo (v prípade atakov kvôli rase, sociálnemu pôvodu, národnosti, náboženstvu či sexuálnej orientácii) viac ako 96 % respondentov škôl v 1. skupine. Nižšie percento pozitívnych postojov bolo identifikované v školách 2. skupiny (81,7 %). V rozhovoroch sa však členovia ŽŠR oboch skupín zhodne vyjadrili, že doposiaľ nemali takúto negatívnu skúsenosť, preto z ich strany môže ísť len o hypotetické vyjadrenia. Zároveň dodali, že by určite nedovolili, aby v ich škole bol niekto diskriminovaný. V tejto súvislosti si cca 80 % respondentov v oboch skupinách myslí, že ak by dochádzalo v škole k diskriminácii, našli by títo žiaci oporu nielen medzi nimi, ale aj v radoch PZ.

Vybrané prvky VaV k DO a k ĽP

Tento aspekt bol skúmaný prostredníctvom komplexnosti spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov, efektívnosti nastavení opatrení s cieľom dosiahnutia pozitívnych zmien a systémového prístupu pri organizovaní mimoškolských aktivít a prípravy učiteľov smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov.

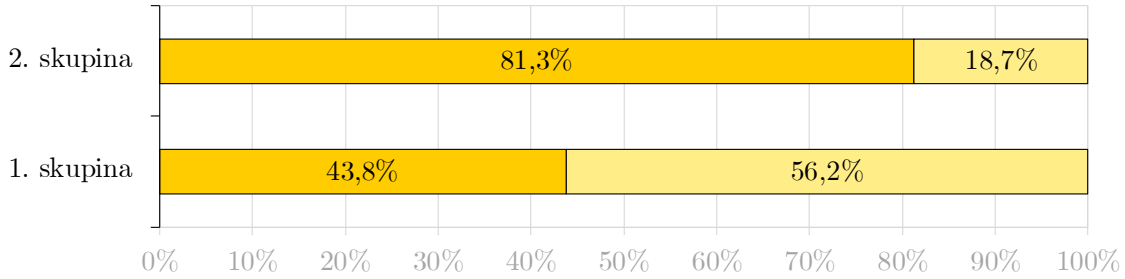
Monitoring, s cieľom zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov, uskutočňovalo prostredníctvom metódy rozhovorov alebo pozorovania až 81,3 % škôl zaradených v 2. skupine a viac ako tretina subjektov v 1. skupine. Pozorovanie a rozhovory vykonávali najčastejšie počas vyučovania spoločenskovedných predmetov (pri vybraných preberaných témach) a triednických hodín (kde sa venovali rôznym témam bežného života). Školy tento jednoduchší spôsob monitorovania obhajovali tým, že neevidujú u žiakov extrémistické postoje, a preto ani nepovažujú za potrebné využívať zložitejšie formy a metódy diagnostiky (napr. v spolupráci s externými inštitúciami). Len o niečo viac ako v polovici škôl 1. skupiny koordinátori prevencie (prípadne výchovní poradcovia) zisťovali postoje žiakov prostredníctvom dotazníkov v spolupráci s CPPPaP. S výnimkou jedného subjektu školy deklarovali, že závažnejšie prejavy nežiaducich postojov a správania sa nevyskytli. Podľa vyjadrení koordinátorov prevencie a vedúcich PZ boli zistenia následne analyzované na zasadnutiach pedagogických rád a triednych aktívov.

S cieľom nastaviť procesy smerujúce k eliminácii extrémistických postojov žiakov boli prijaté represívne opatrenia proti šíreniu myšlienok rasovej intolerancie a ideí fašizmu v školskom prostredí (prevažne vo forme zákazov, príkazov a povinností) vo viac ako tretine škôl 2. skupiny.

Systematické uplatňovanie stratégií, prostredníctvom ktorých sa formujú hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov, boli identifikované len v polovici škôl 1. skupiny. Školy v rámci nastavených opatrení organizovali tematicky zamerané aktivity, súťaže, exkurzie, čo korešpondovalo s informáciami získanými nielen z prehľadu podujatí zrealizovaných v priebehu predchádzajúceho školského roka, ale aj zo správ o výchovno-vzdelávacej činnosti a z plánov podujatí na aktuálny školský rok. Každá zo sledovaných škôl organizovala niekoľko mimoškolských aktivít, prostredníctvom ktorých sa formoval hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov. Zistenia preukázali, že školy v oboch skupinách sa síce snažili využívať neformálne vzdelávanie žiakov k ich aktívnej účasti na živote školy, k účasti

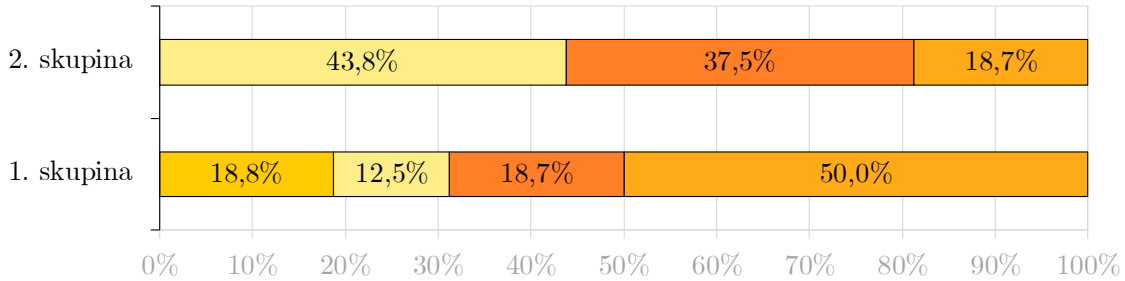
na dobrovoľníckych aktivitách, k spoznávaniu iných kultúr a k vzdelávaniu v problematike ĽP a DO, ale spoluprácu s externými inštitúciami potvrdila v dotazníku len polovica žiakov (zhodne v oboch skupinách škôl). Vo vyššej miere intenzitu spolupráce s externými inštitúciami vnímali PZ, ktorí ju potvrdili na úrovni – 84,5 % v 1. skupine a 76,4 % v 2. skupine. Žiaci v rozhovore priznali, že v niektorých prípadoch mohlo ísť o spoluprácu školy s niektorou z externých organizácií, ale nedisponovali dostatočnými informáciami, preto boli ich vyjadrenia v dotazníku negatívne.

Graf 208 *Komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov*



- Škola vykonáva diagnostiku len s pomocou pozorovania alebo rozhovorov s cieľom zistiť postoje a hodnotovú orientáciu žiakov.
- Učitelia pri zisťovaní postojov a hodnotovej orientácie využívajú metódy, na základe ktorých sledujú v triede javy; skúmajú a spracúvajú zistené informácie a na základe zistení projektujú vzdelávacie aktivity v súlade s cieľmi vzdelávania.

Graf 209 *Efektívnosť nastavenia procesov (opatrení)*



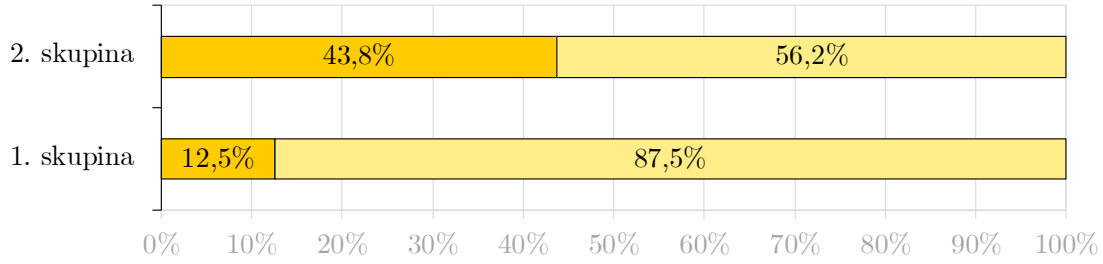
- Škola nemá nastavené opatrenia nadväzujúce na výsledky zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov.
- Škola využíva represívne opatrenia uvedené v školskom poriadku v súvislosti s elimináciou extrémistických postojov žiakov.
- Škola skúma podstatu výsledkov diagnostiky a snaží sa nastaviť opatrenia pre zlepšenie daného stavu pomocou príležitostných aktivít.
- Na základe zisteného stavu sa snažia učitelia uplatňovaním nových stratégií výchovy a vzdelávania zameraných na rozvíjanie kritického myslenia žiakov dosiahnuť pozitívnu zmenu.

Školy deklarovali, že problematiku vzdelávania k ĽP a k DO rozvíjajú aj v rámci formálneho vzdelávania, čo potvrdila väčšina členov ŽŠR, ktorá sa v dotazníku vyjadrila, že na hodinách spoločenskovedných predmetov (DEJ, OBN, ETV, GEG) sa venovali týmto témam a diskutovali o aktuálnych politických a spoločenských otázkach.

Previazanie oboch druhov vzdelávania (formálneho a neformálneho) nebolo vo všetkých školách nastavené optimálne. Najmä v niektorých subjektoch 2. skupiny mali žiaci problém uviesť konkrétne aktivity zacielené na rozvíjanie ich hodnotovej orientácie na vyučovacích hodinách. V odpovediach jednotlivcov zaznievali len všeobecné informácie a rovnako zo strany učiteľov tiež neboli aktivity jednoznačne konkretizované. O niečo určitejšie sa vyjadrovali žiaci v niekoľkých

školách 1. skupiny. Prevažne dokázali príslušné aktivity neformálneho vzdelávania nielen pomenovať, ale mnohí zároveň poznali aj zmysel toho, prečo ich mali absolvovať. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že najmä v školách 2. skupiny nedochádzalo k takému prepojeniu formálneho vzdelávania s neformálnym, ktoré by prinášalo očakávaný efekt.

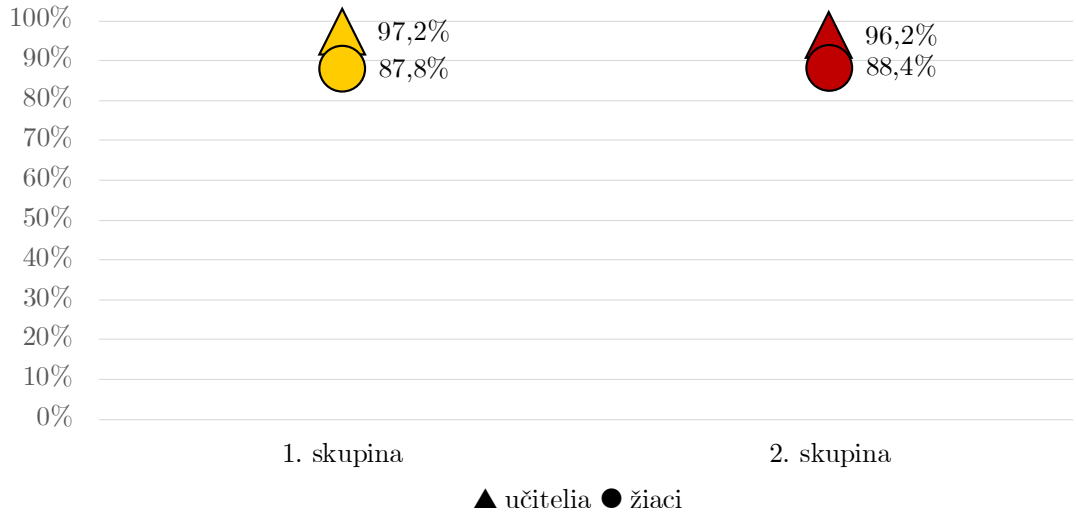
Graf 210 *Systémovosť prístupu k organizovaniu doplnkových (mimoškolských) aktivít, prostredníctvom ktorých sa formuje hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov*



- Škola umožňuje žiakom mimoškolské aktivity s cieľom vzdelávania sa v oblasti OD a ĽP a nadobúdania demokratického občianstva v izolovanej forme (za účasti tých istých žiakov); formálne vzdelávanie nie je prepojené s neformálnym vzdelávaním.
- Škola podporuje a plánuje mimoškolskú činnosť spojenú s neformálnym vzdelávaním k OD a k ĽP; formálne vzdelávanie je prepojené s neformálnym vzdelávaním. Aktivity slúžia na to, aby sa žiaci učili byť demokratickými občanmi.

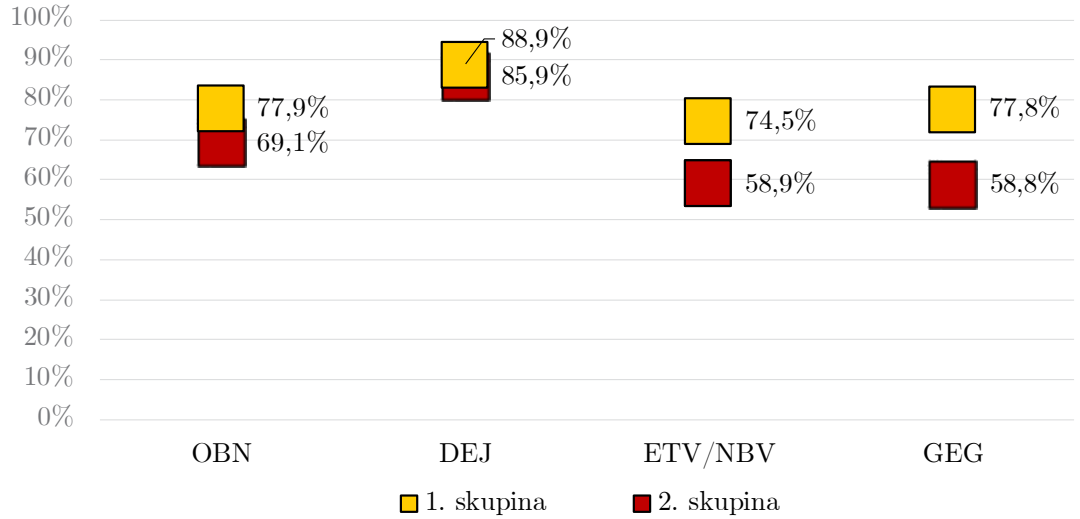
Napriek uvedeným zisteniam bola miera stotožnenia sa žiakov s výrokom, že *v škole sa môže každý žiak ľudsky a osobnostne rozvíjať* vysoká, podobne ako aj v prípade ich učiteľov. Žiaci v rozhovore prevažne uviedli, že si cenia možnosti, ktoré im školy pri nadobúdaní nových vedomostí a rozvíjaní praktických zručností ponúkajú. Zhodne konštatovali, že všetci mali rovnaké možnosti týkajúce sa účasti na školských i mimoškolských aktivitách – exkurziách, výletoch, vrátane možností reprezentovať školu vo vedomostných, športových a umeleckých súťažiach podľa daností žiakov.

Graf 211 *V škole sa môže každý žiak ľudsky a osobnostne kvalitne rozvíjať po každej stránke*



Stav zabezpečenia odbornosti vyučovania spoločenskovedných predmetov bol v jednotlivých subjektoch na rôznej úrovni, lepší v školách zaradených do 1. skupiny, pričom odbornosť nepresiahla ani v jednom predmete viac ako 90 %, čo možno považovať za výrazný nedostatok. Najnižšia odbornosť vyučovania bola zistená v predmete GEG (rozptyl medzi 1. a 2. skupinou škôl bol až 19 %). Minimálny rozdiel bol identifikovaný v predmete DEJ (3 %). Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že zabezpečenie odbornosti vyučovania nebolo optimálne a problematický stav súvisel s nedostatkom PZ, ktorí spĺňali požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky.

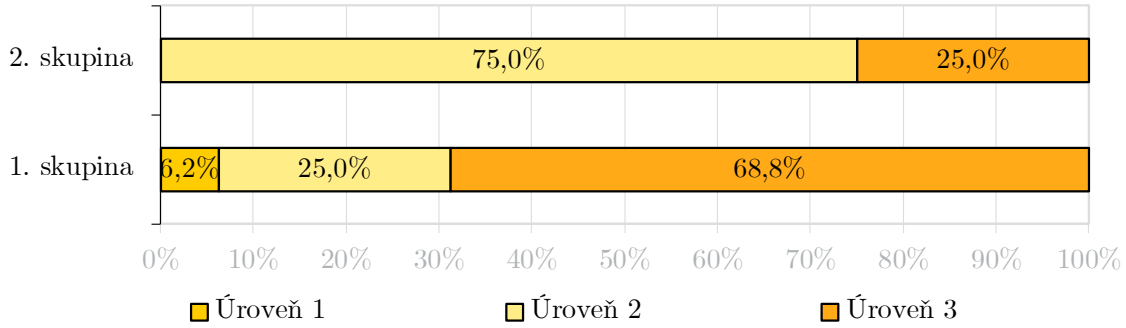
Graf 212 *Zabezpečenie odbornosti vyučovania*



Zo žiackych dotazníkov vyplynulo, že ich príprave *na dospelý občiansky život* (aj prostredníctvom diskusií a analýz politickej situácie počas vyučovania) sa venuje len 60,2 % škôl 1. skupiny a len o niečo viac subjektov v 2. skupine (68,3 %). Pedagógovia uvádzanú skutočnosť posúdili pozitívnejšie (85,6 % v 1. skupine a 82,4 % v 2. skupine). Žiaci v rozhovoroch prevažne konštatovali, že možnosť diskutovať o aktuálnej politickej a sociálnej situácii mali najmä na hodinách OBN a ETV. Objavili sa tiež vyjadrenia žiakov, ktorí uviedli, že priestor na diskusiu v škole nemajú. Iní uviedli, že ich nezaujíma momentálna situácia, a preto im diskusia ani nechýba. Väčšina žiakov za významný zdroj informácií považovala rozhovory s PZ, ale mnohí tiež sociálne siete a médiá.

Za pomerne signifikantný faktor ovplyvňujúci úroveň VaV možno považovať stav vzdelávania PZ v oblasti vzdelávania k ĽP a k DO. Z rozhovorov s vedúcimi PZ vyplynulo, že podporovali účasť učiteľov na vzdelávaniach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO a s výnimkou 1 školy bolo PZ toto vzdelávanie umožnené. Vedúci PZ i ostatní pedagógovia však konštatovali, že účasť na vzdelávaniach býva determinovaná ponukou, zároveň v rozhovoroch učitelia uviedli, že získané poznatky a skúsenosti zo vzdelávaní sa snažia aplikovať vhodným spôsobom aj vo výchovno-vzdelávacom procese.

Graf 213 *Efektívnosť nastavenia procesov (opatrení)*



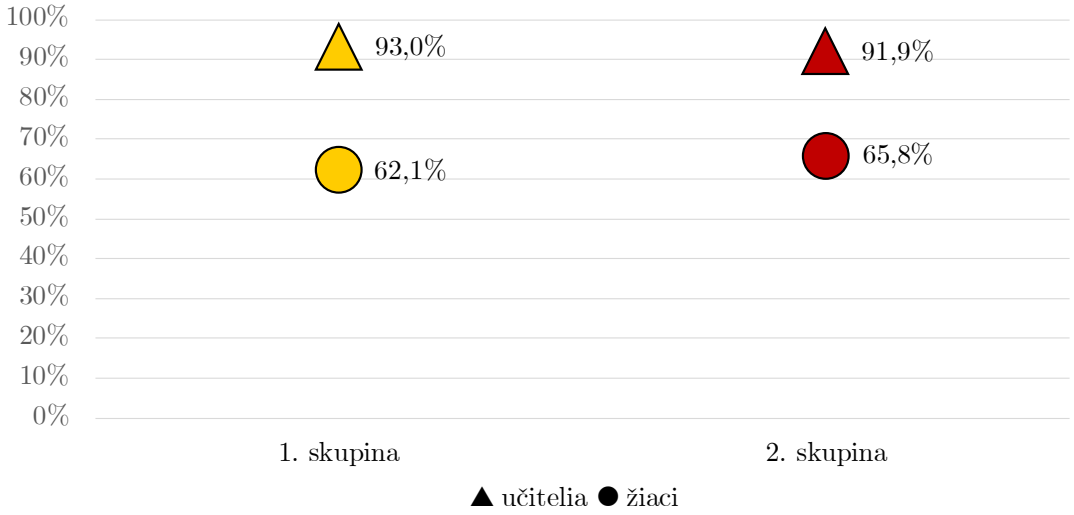
Úroveň 1: Škola neumožňuje učiteľom vzdelávať sa (resp. zúčastňovať sa) na podujatiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, ktoré organizujú externé inštitúcie. Škola zároveň nedisponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, nemá záujem zisťovať ich hodnotové postoje,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

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

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

Na podporu VaV v ľudskoprávnej problematike boli v školách za účasti žiakov, učiteľov a zriedkavo aj rodičov usporadúvané rôzne podujatia a preventívne aktivity. Za negatívum možno považovať zistenie, že nie všetkých žiakov tieto aktivity zaujali rovnako.

Graf 214 *Škola citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti*



S výrokom v dotazníku, že *škola citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti a v škole* sa stotožnili PZ oboch skupín škôl na úrovni nad 90 %, zatiaľ čo žiaci oboch skupín škôl len na úrovni medzi 62% až 66 %. Viacerí z nich však prezentované názory poopravili v rozhovoroch a uvádzali, že učitelia (prevažne počas vyučovania predmetov DEJ a OBN) im vysvetľovali, čo je genocída, holokaust, koncentračný tábor a aký negatívny dosah mali tieto javy na ľudskú spoločnosť. V súvislosti s tým vyjadrili presvedčenie, že v ich školách nie je priestor na násilie, preto aj prípady diskriminácie a šikanovania považovali za veľmi ojedinelý negatívny fenomén. Podobne sa v rozhovoroch vyjadrili aj PZ – citlivo a uvážlivo reagujú na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti, na vyučovacích hodinách sa snažia poskytovať žiakom priestor na diskusiu (zistenia ale preukázali, že s uvedenou konštatáciou nemožno stotožniť všetky subjekty), zároveň deklarovali, že ak sa objavili isté znaky násilného extrémizmu a radikalizmu, škola vedela včas a patrične zareagovať, aby tieto prejavy eliminovala už v zárodku.

Vedúci PZ v súvislosti s prejavmi extrémizmu a radikalizmu uvádzali, že sa zaujímali o hodnotové postoje a prejavy svojich pedagógov. Z rozhovorov vyplynulo, že názory svojich pedagógov monitorovali, no v prevažnej miere len v rovine pozorovania, diskusií počas pracovných porád alebo v rámci hospitačnej činnosti. Napriek tomu vyjadrili presvedčenie, že učitelia pôsobiaci v ich školách majú prodemokratické názory a dokážu správnym spôsobom usmerňovať hodnotové postoje a názory svojich žiakov.

Stredné školy

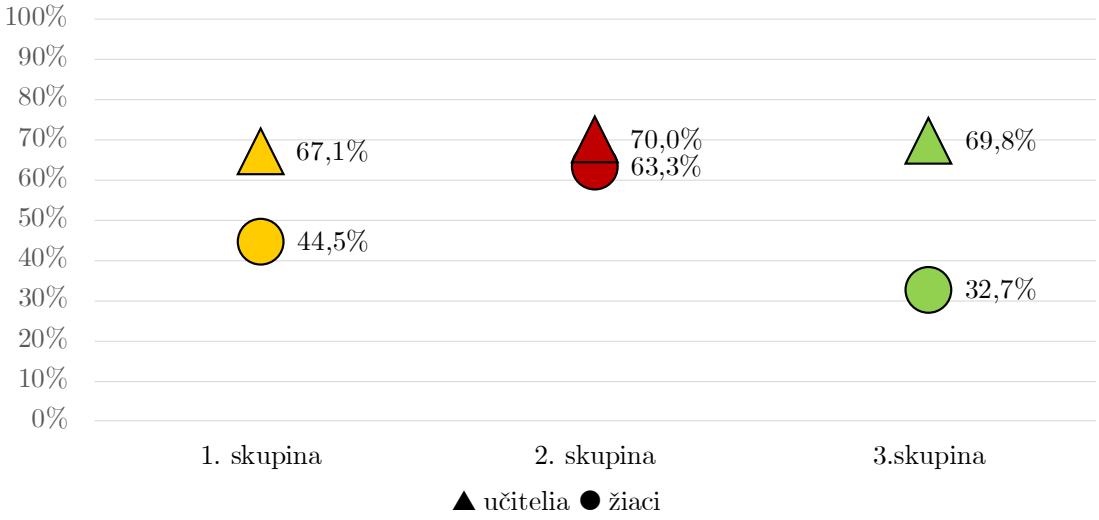
V stredných školách bolo realizovaných **24** inšpekcií (v 12 GYM a 12 SOŠ). Z uvedeného počtu bolo **15** škôl štátnych, **3** súkromné a **6** cirkevných. Stredné školy boli rovnomerne rozdelené do 3 skupín – v **1. skupine** boli zaradené subjekty, kde sa žiaci, na základe výskumu realizovaného v školskom roku 2016/2017, vyznačovali najviac tolerantnými postojmi vo vzťahu k minoritám; **2. skupinu** tvorili školy, kde žiaci preukázali najmenej tolerantné postoje k minoritám; **3. skupina** pozostávala z tých škôl, ktoré sa dlhodobo zapájali do žiackej súťaže *Olympiáda ľudských práv* s úspešnosťou dosiahnutou minimálne na krajskej úrovni.

Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v ŠkVP

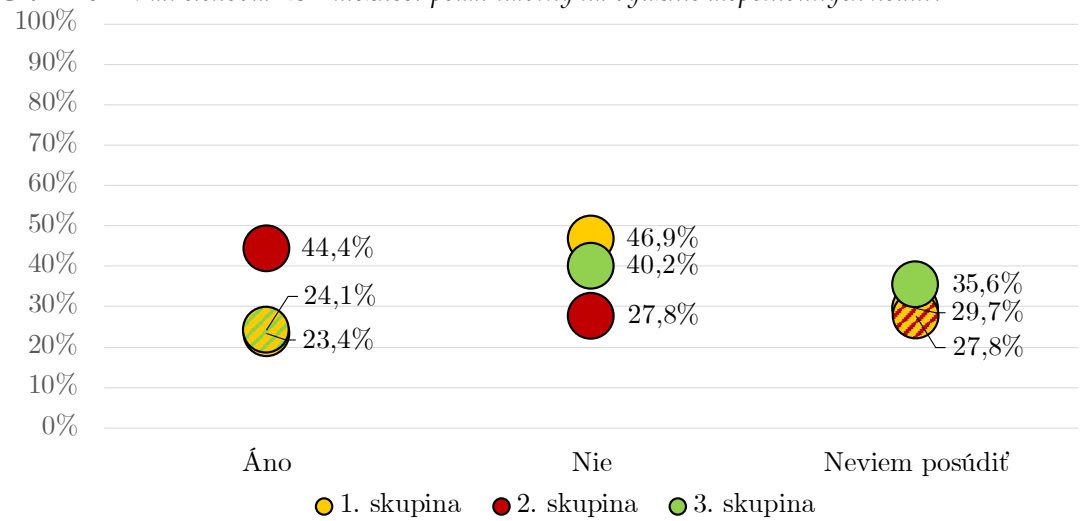
Podľa vyjadrení vedúcich PZ sa na procese tvorby ŠkVP podieľala väčšina PZ v zmysle zostavenia UO, prípadne obsahovej náplne disponibilných hodín. Proces tvorby bol v mnohých kontrolovaných subjektoch obmedzený na spoluprácu PZ v rámci PK, prípadne na proces, ktorý bol determinovaný

koordinátormi ŠkVP v zmysle usmerňovania a riadenia. Možnosti pripomienkovania tzv. tretích strán boli umožnené v 2 prípadoch, keď na jeho tvorbe spolupracovali aj externé subjekty. V prvom prípade išlo o zamestnávateľov, kde škola zdôvodňovala participáciu na dokumente ako jednu zo svojich priorít pre zvýšenie kvality školy a jej konkurencieschopnosti na trhu vzdelávania. V druhom prípade, podľa vyjadrenia vedúceho PZ, sa prihliadalo aj na požiadavky zákonných zástupcov žiakov. Následne boli VP riadne prerokované v pedagogickej rade a v rade školy. Na základe zistení možno konštatovať, že podiel participácie žiakov na tvorbe ŠkVP, v porovnaní s minuloročnými zisteniami v iných školách, sa žiaľ nezmenil.

Graf 215 *Škola vytvára dostatočný priestor na každoročnú diskusiu o ŠkVP a ŠP*



Graf 216 *Mali členovia ŽŠR možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín?*



Respondenti sa síce s vyše 60 % podporou v žiackych dotazníkoch vyjadrili, že *škola vytvára dostatočný priestor na diskusiu o modifikácii ŠkVP*, no vyjadrenia PZ boli na tú istú otázku ďaleko optimistickejšie a v 1. a 3. skupine dosiahli v porovnaní so žiakmi 22,6 %, resp. 37,1 % disproporciu. Zaujímavá bola aj analýza dotazníkov určených pre členov ŽŠR, kde ani v jednej z 3 skupín škôl nepotvrdila nadpolovičná väčšina respondentov, že by mala možnosť vplývať na *využitie disponibilných hodín*, pričom z odpovedí žiakov najmä 2. skupiny vyplývalo, že mali vytvorený dostatočný priestor (63,3%) na diskusiu o ŠkVP. Respondenti v rozhovoroch svoje postoje neskôr skorigovali a uviedli, že takýmto spôsobom ich k participácii na tvorbe UP školy ešte nikto nevyzval a (v podstate) o tejto príležitosti zatiaľ ani nevedeli. Pri komparácii s minuloročnými identickými zisteniami o chýbajúcich informáciách pre žiakov, súvisiacich s možnosťou participovať na tvorbe ŠkVP, možno len konštatovať, že široko participatívne modely tvorby ŠkVP sú pravdepodobne v strednom školstve SR skôr ojedinelým fenoménom. Toto konštatovanie zároveň korešponduje

s názormi vedúcich PZ a väčšej časti učiteľov, pretože niektorí z nich si nevedia predstaviť vstupovanie žiakov do procesu tvorby ŠkVP alebo ich aktivitu pri jeho pripomienkovaní, a preto ich k procesu tvorby ani neprizývajú. Napriek tomu sú však schopní a ochotní akceptovať žiacke požiadavky, no len na úrovni doplnenia plánu práce v zmysle organizácie školských udalostí (tematické dni, imatrikulácie prvákov). Tento model „limitovanej kooperácie" bude aj naďalej negatívne ovplyvňovať úroveň a stav demokratického myslenia v SŠ a v konečnom dôsledku je jednou z hlavných prekážok v procese kognitívno-emocionálneho rozvoja osobnosti mladého človeka (v dimenzii VaV).

Oboznamovanie sa so ŠkVP prebiehalo vo väčšine škôl len na úrovni vlastnej iniciatívy zákonných zástupcov žiakov (prípadne samotných žiakov školy). To znamená, že s jeho obsahom sa mohli rodičia, ako aj žiaci oboznámiť počas školou organizovaných „otvorených dní", prípadne sa jeho text nachádzal v plnom rozsahu na webovom sídle školy. Zo zistení zároveň vyplynulo, že v printovej verzii sa nachádzal aj v dostupnej zóne (centrálna tabuľa/nástenka) školy, prípadne bol k dispozícii na sekretariáte riaditeľa. Z celkového počtu hodnotených subjektov bol obsah ŠkVP vhodným spôsobom objasnený a vysvetlený zákonným zástupcom žiakov len v 1 škole (4,2 %), a to počas úvodného rodičovského združenia alebo v čase individuálnych konzultácií, pokiaľ oň rodičia požiadali. Z uvedeného zistenia vyplýva, že záujem zákonných zástupcov žiakov o aktívne vstupovanie do procesu tvorby VP je (podobne ako u žiakov) na veľmi nízkej úrovni. Podľa argumentácie škôl všetkých 3 skupín bola z ich strany zákonným zástupcom ponúknutá minimálne možnosť dôkladnejšej prezentácie ŠkVP, tí však ponúknutú možnosť využívali len sporadicky a bez hlbšieho záujmu. Žiaci boli v tomto zmysle na tom ešte horšie, pretože (podľa ich vyjadrení) im nielenže nebola zo strany školy ponúknutá možnosť prezentovania ŠkVP, ale je otázne, či by o ňu vôbec prejavili osobný záujem. Obsah VP sa pre nich stal neznámym dokumentom, a tak sa jediným „kompasom" ich vzdelávania stali len rozvrhy hodín, ktoré dostali na začiatku každého školského roka a ktoré sa stali pre nich jediným informačným zdrojom o výchovno-vzdelávacej činnosti. Otáznym však ostáva, či by tento stav pretrvával aj vtedy, ak by škola (napr. prostredníctvom triednických hodín) od začiatku štúdia venovala pozornosť objasňovaniu toho, čo je ŠkVP, aký význam má pre žiaka a aké možnosti modifikácií ponúka. Tento stav by bol zároveň garanciou toho, že žiak bol iniciovaný do záležitostí školy, a rovnako tak podnetom pre žiacku (nazvime to) protolegislatívnu činnosť, ktorá by súvisela s podieľaním sa na tvorbe a úprave základných školských dokumentov.

Školy deklarovali, že ciele a poslanie VaV boli orientované na konkrétnu cieľovú skupinu žiakov a vychádzali aj zo zamerania školy. Najčastejšie sa ŠkVP orientovali na profesijné uplatnenie svojich žiakov, no zvýraznená bola tiež potreba akceptácie kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoja tolerancie, rešpektu, prosociálneho správania a konania v zmysle kultúrnej rozmanitosti. Z analyzovaných VP však bola len v 37,5 % škôl v 1. skupine a 50 % škôl v 3. skupine odvolávka na princípy a rozvíjanie hodnôt spojených s DO a ĽP, prípadne na princípy súvisiace s rozvojom osobnosti alebo na formovanie postojov žiakov vedúcich k dodržiavaniu etických princípov a ľudských práv. Problémovým bodom sa stali konkrétne stratégie, pretože zmienka o princípoch a hodnotách (pri hlbšej analýze kontrolovaných ŠkVP) sa síce v dokumente nachádzala, no vo väčšine kontrolovaných subjektov absentoval efektívny systém rozpracovania daných prvkov na podmienky školy, ktorý by zaručoval, že v procese formálneho a neformálneho vzdelávania si žiaci reálne osvoja uvádzané demokratické hodnoty a postoje. Výnimkou boli 2 školy zaradené do 3. skupiny, ktoré umožňovali rozvíjanie spoločenskej a občianskej spôsobilosti, prodemokratických a ľudskoprávnych postojov, kritického myslenia a stratégií implementovaných do ŠkVP prostredníctvom konkrétnych realizácií vo formálnom a neformálnom vzdelávaní.

Na základe zistení je možné konštatovať, že všetky sledované školy deklarovali implementáciu stratégií zameraných na kritické myslenie žiakov v ŠkVP. Väčšina z nich bola v teoretickej rovine konfigurovaná aj vo vzťahu k edukácii problematiky DO a ĽP. Hlbšia analýza ŠkVP však preukázala, že nie všetky subjekty disponovali stratégiami efektívneho systému, ktorými by sa kritické myslenie mohlo rozvíjať (prostredníctvom ktorých obsahov, akými prostriedkami

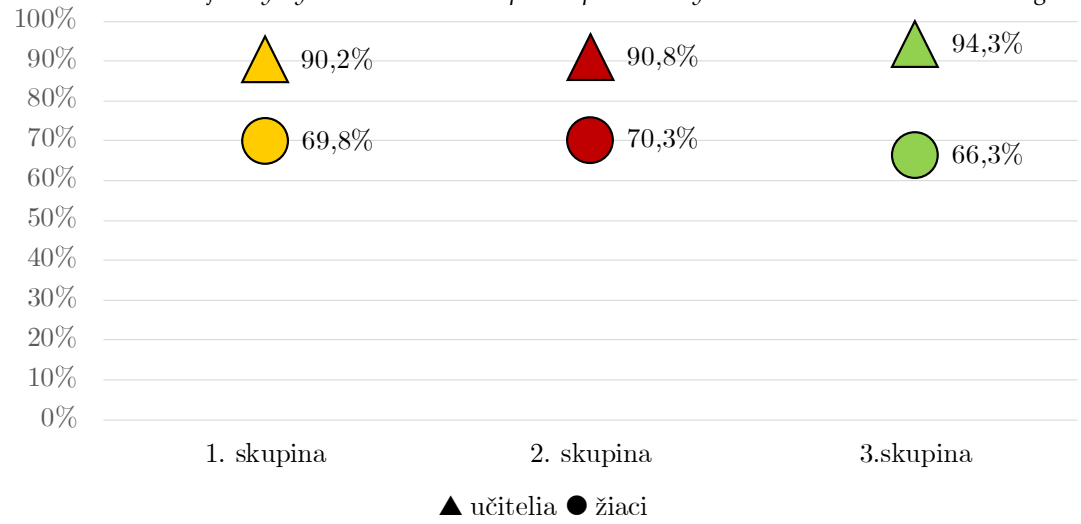
a metódami), prípadne absentoval spôsob, akým sa bude pokrok žiakov v oblasti kritického myslenia sledovať a vyhodnocovať. Bolo zistené, že účinným systémom rozvíjania kritického myslenia u žiakov disponuje len 50 % škôl 1. skupiny a 62,5 % škôl 3. skupiny. V ostatných prípadoch mala zreteľnosť orientácie na rozvíjanie kritického myslenia len formálny charakter. Školy (s pozitívnym zistením) jasne deklarovali, že využívajú heterogénne a inovatívne prvky vo vyučovacích metódach a formách práce. Tieto subjekty vo svojich VP zreteľne uvádzali, že žiaci by mali byť schopní nielen vyhľadávať informácie z rôznych zdrojov, ale ich aj analyzovať, interpretovať a hodnotiť. Meranie progresu malo byť verifikované prostredníctvom vyhodnocovania pokroku žiakov, čo však nebolo exaktnejšie špecifikované. V 2. skupine škôl boli výsledky (v kontexte hodnotenia existencie stratégií zameraných na kritické myslenie žiakov) najnižšie. Hoci sa k rozvíjaniu kritického myslenia hlási spolu až 87,5 % škôl, len 12,5 % z nich jasne tento aspekt definovalo vo všetkých kontextoch, teda aj vo vzťahu k edukácii k DO a k ĽP. Pre porovnanie je potrebné uviesť, že v minulom školskom roku dosiahlo optimálny stupeň v rozvíjaní kritického myslenia len 6,3 % škôl.

Miera jasnej orientácie školy na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov nebola vo všetkých školách z hľadiska úrovne rovnaká. Funkcia koordinátora pre ĽP bola zriadená len v 20,8 % kontrolovaných škôl – v 3 subjektoch zaradených v 3. skupine a v 2 subjektoch v 1. skupine. Na základe podrobnejšej analýzy ŠkVP a v súčinnosti s vyjadreniami vedúcich PZ (prípadne ostatných PZ) bolo zistené, že kompetencie orientované na formovanie aktívnych a prodemokraticky orientovaných občanov boli rozvíjané a zároveň aj monitorované najviac v školách zaradených v 3. skupine (87,5 %), menej v školách 1. skupiny škôl (50 %) a najmenej v školách 2. skupiny (12,5 %). Z obsahu dokumentov bolo zrejmé, že školy, v deklaratívnom ponímaní, rozvíjali občianske hodnoty pomocou prepojenia formálneho a neformálneho vzdelávania. V oblasti sociálnej a spoločenskej zodpovednosti deklarovali aktívne zapájanie žiakov do množstva charitatívnych aktivít. Negatívnym zistením bolo, že formálne (a rovnako tak neformálne) vzdelávanie bolo teoreticky, v niektorých prípadoch aj prakticky, previazané prevažne len s istou skupinou predmetov (DEJ, OBN, ETV), čím sa efekt a aj záber pôsobenia významne zúžil. Vo zvyšných školách sa v ŠkVP síce objavil akcent zvýrazňujúci podporu formovania postojov žiakov, ale išlo skôr o deklaratívny postoj, pretože stratégie vedúce k ich želanému formovaniu neboli vypracované buď vôbec, alebo nemali komplexný charakter. Opis cieľov v dosahovaní postojov, zručností a kompetencií bol v mnohých prípadoch veľmi abstraktný a nevystihoval možný potenciál, ktorým škola mohla/mala disponovať.

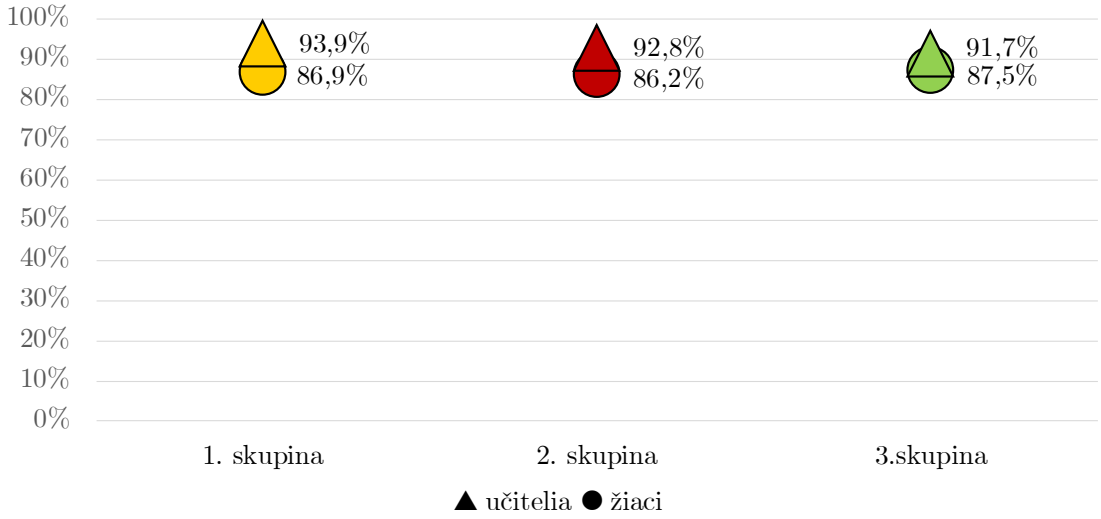
Tieto zistenia je možné dať do vzťahu s výsledkami odpovedí na analogické tvrdenie v dotazníku pre žiakov a PZ, či je podľa nich *výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu*. Paradoxne, disproporcie v odpovediach oboch skupín respondentov sú v 1. a 2. skupine rovnaké (cca 20 %), pričom ide o porovnanie situácie v školách, ktoré sa výrazne odlišujú mierou tolerancie k menšinám. V 3. skupine je rozdiel medzi názormi PZ a žiakmi niečo vyše 28 %, čo by mohlo indikovať vyššiu citlivosť u žiakov v subjektoch zapojených do *Olympiády ľudských práv* vo sfére vnímania demokracie v školách.

Z rozhovorov s vedúcimi PZ najčastejšie vyplynulo, že sú naklonení myšlienke viesť diskusiu so žiakmi, avšak s podmienkou vedenia konštruktívneho dialógu. Žiaci (všetkých 3 skupín) boli počas rozhovoru adresnejší. Vymenovali konkrétne vyučovacie predmety, predovšetkým spoločenskovedného charakteru, na ktorých im bolo umožnené viesť s učiteľmi dialóg, no zároveň podotkli, že by určite privítali širší priestor na otvorený rozhovor v celom výchovno-vzdelávacom procese, teda aj v predmetoch prírodovedného alebo teoreticko-odborného zamerania. Vyjadrenie žiakov malo aj kritický aspekt – podľa nich v niektorých školách učitelia aplikujú výhradne tradičné vyučovacie metódy s obmedzeným potenciálom na vyjadrenie názorov. V iných subjektoch sa žiaci sťažovali, že učitelia si ich názor síce vypočujú, ale ďalej o ňom diskutovať odmietajú (alebo majú možnosť vymieňať si názory len počas triednických hodín), prípadne boli sklamaní zo zistenia, že zo strany vedenia školy bolo riešenie ich problému/otázky odignorované. Uvedené kritické názory sa dotýkali paušálne všetkých 3 skupín bez rozdielu.

Graf 217 *V škole je celý výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu*



Graf 218 *Prejav rešpektu žiakov voči učiteľom a opačne*



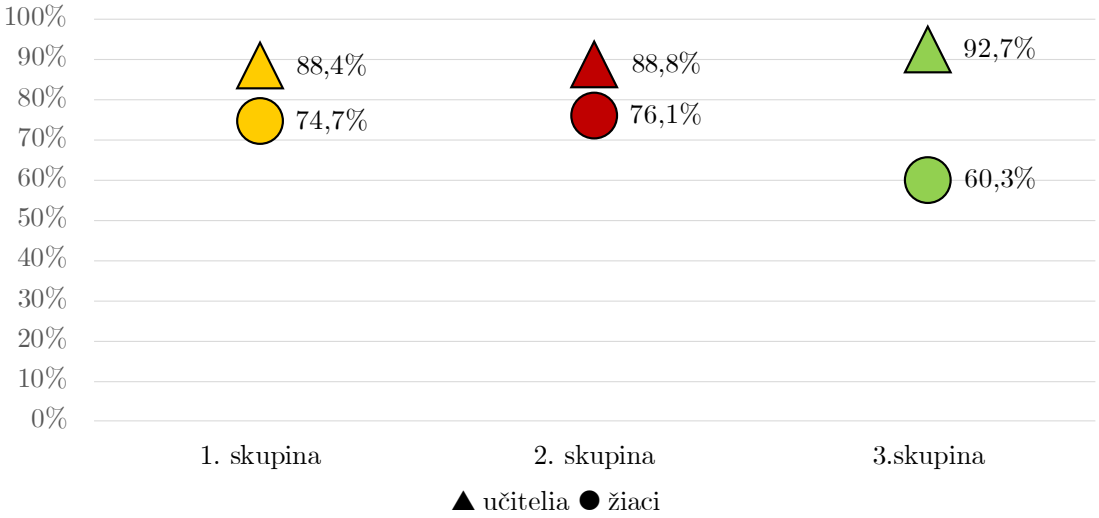
Napriek tomu, v ďalšej otázke týkajúcej sa *vzájomného rešpektu žiakov a PZ*, boli výsledky merania vcelku pozitívne a disproporcia medzi učiteľskou a žiackou časťou minimálna. V rozhovoroch žiaci priznali, že autoritu učiteľov vnímajú prevažne cez prizmu ich osobnostných vlastností prejavovaných počas vyučovania, správania sa k žiakom, ľudským prístupom a pod. V menšej miere sa objavilo aj negatívne hodnotenie pôsobenia učiteľov – žiaci sa zmienili o skúsenostiach z vyučovania, keď sa zo strany svojich pedagógov stretli so zosmiešňovaním, verbálnymi poznámkami (na adresu ich vedomostí), náladovosťou (ktorá vyúsťovala do nevypočítateľnosti vo vzťahu k nim) a dokonca vyvolávaním strachu či pocitu nedostatočnosti. Tieto kritické názory žiakov exaktne vyjadruje aj miera ich stotožnenia sa s výrokom v dotazníku, ktorý sa týkal napĺňania jedného zo základných princípov demokracie na pôde školy (rešpekt k dôstojnosti každého človeka). S výrokom sa stotožnilo 65 % až 68,4 % žiakov, ale situáciu v tejto oblasti vníma pozitívnejšie až o 20 % PZ viac. Pedagógovia potvrdili toto stanovisko aj v rozhovoroch, no určitá skupina PZ sa vyjadrila v tom zmysle, že žiaci v súčasnosti disponujú veľkou voľnosťou v správaní, čo má značný negatívny dosah na rešpekt autority učiteľa.

V otázke dobrých vzťahov v škole (v kombinácii medzi učiteľskou časťou a žiakmi, učiteľmi navzájom a rovnako tak žiakmi medzi sebou) mali (podľa dotazníkového vyjadrenia) v 1. a 2. skupine nielen rovnaký výsledkový rozptyl medzi PZ a žiakmi, ale aj takmer identické konečné výsledky. Zaujímavejší je však výsledok v 3. skupine, kde sa s výrokom o tom, že *vzťahy medzi kľúčovými aktérmi vzdelávania sú vzorom správania*, stotožnilo o 32,4 % PZ viac ako respondentov z radov žiakov.

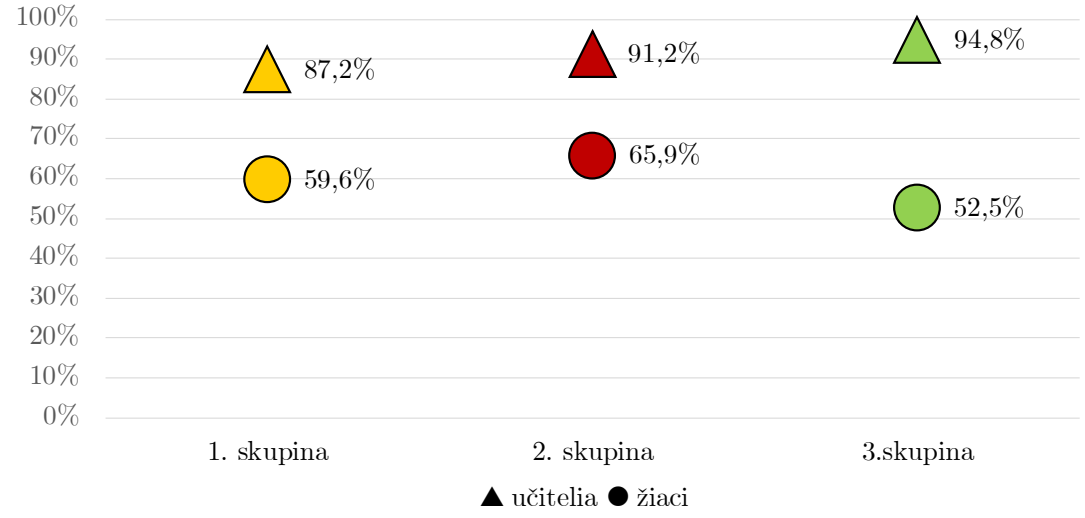
Vyššia miera kritickosti voči kvalite vzťahov u žiakov 3. skupiny bola v súlade s výsledkami ich predchádzajúceho dotazníkového vyjadrenia, ktorý sa týkal prítomnosti demokratického dialógu v škole. Niektorí žiaci tejto skupiny sa v rozhovore vyjadrili, že stanoviská, ktoré uviedli v dotazníku, boli značnou mierou ovplyvnené charakterom vzťahu medzi nimi a ich učiteľmi a svoje stanovisko opätovne odôvodňovali osobnosťou učiteľa (v kontexte jeho zmyslu pre spravodlivosť, otvorenosť).

V kontexte kvality vzťahov medzi PZ navzájom a PZ a vedením školy je potrebné dodať, že z celkového počtu 24 kontrolovaných subjektov bola uzavretá klíma nameraná v celkovo 12,5 % škôl, pričom negatívne vzťahy v učiteľských kolektívoch sa z pohľadu žiakov nevyhli ani 3. skupine škôl, kde panovala najväčšia názorová zhoda učiteľov na tom, že vzťahy medzi všetkými majú takmer ideálnu podobu.

Graf 219 *Vzťahy medzi vedením našej školy, učiteľmi a ostatnými zamestnancami, ako aj vzťahy medzi učiteľskou a žiackou časťou školy sú vzorom správania*



Graf 220 *Naša škola je školou demokracie*



Školu ako inštitúciu, ktorá je schopná viesť žiakov k osvojeniu si a uplatňovaniu demokratických princípov, paradoxne vnímalo najviac (65,9 %) žiakov škôl zaradených v 2. skupine. Naopak, svoju *školu za školu demokracie* označilo najmenej žiakov v školách 3. skupiny (52,5%), pričom ale ich učitelia sa s výrokom v dotazníku stotožnili v najvyššej miere spomedzi PZ všetkých troch skupín (94,8 %).

S výrokom o tom, že škola je arénou, kde je možné naučiť sa demokracii, sa stotožnili žiaci v intervale od cca 53 % do 66 %, pričom ale učitelia situáciu vnímajú oveľa pozitívnejšie, keďže

v ich prípade sa miera stotožnenia sa s výrokom pohybuje v intervale od cca 60 % do 95 %. V rozhovoroch žiaci zdôvodnili svoje názory v dotazníku tým, že výchovno-vzdelávací proces je najčastejšie zameraný len na osvojenie si vedomostí, prípadne tým, že sa s prvkami demokracie síce oboznámili v teoretickej rovine, no obávajú sa schopností ich pragmatickej aplikácie v praktickom živote, pretože nie každá škola využíva rôzne modelové aktivity (modelové voľby, súdne procesy), kde by si ich mohli žiaci nacvičiť. Z aspektu žiakov boli dôvodom negatívneho výsledku tiež narušené vzťahy medzi nimi a PZ (prípadne vychovávateľmi v školskom internáte). Aj táto skutočnosť mohla mať značný význam pri dokresľovaní zisteného stavu v dotazníkovom zisťovaní. V prostredí, kde nefungujú kvalitné vzťahy založené na dôvere, kde autorita pedagóga je budovaná výhradne na autokratickej podstate, tak tam nie je možné sa ani len v teoretickej rovine približovať k ideám demokracie a slobody.

Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k DO a k ĽP v ŠP

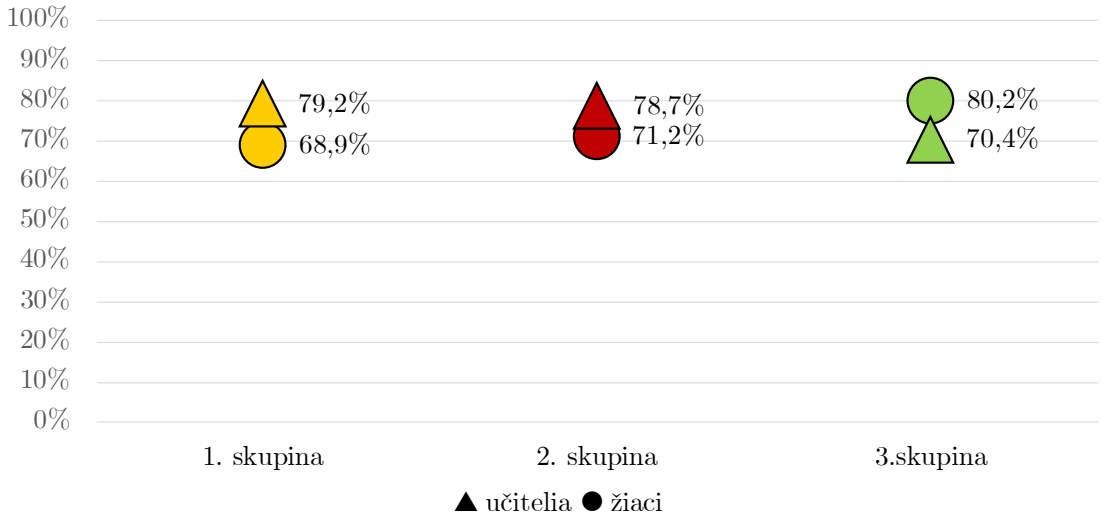
Z hľadiska formálnych procesov, ktoré sprevádzajú schvaľovanie ŠP, možno konštatovať, že ich znenie bolo prerokované v pedagogickej rade, v rade školy a následne schválené.

Okrem 1 SOŠ bola štruktúra ostatných kontrolovaných ŠP v súlade s príslušnými ustanoveniami školského zákona. Analýzou, z hľadiska aktuálnosti ŠP vo vzťahu k všeobecne záväzným právnym predpisom a medzinárodným ľudskoprávnym dokumentom, bolo zistené, že viac ako tretina subjektov (37,5 %) zaradených do 1. skupiny nemala ŠP legislatívne aktualizovaný. Dôvodom bolo nesprávne referenčné odvolávanie sa na dokument *Deklarácie práv dieťaťa* z roku 1959 (ktorý nie je právne záväzný a zároveň bol ideovo aktualizovaný novším legislatívnym dokumentom – *Dohovor o právach dieťaťa* z roku 1989), čo svedčí o rezervách v sledovaní legislatívneho vývoja ľudskoprávnych dokumentov zo strany vedení škôl. V ŠP, v ktorých sa (prevažne v preambulách) odvolávali na ďalšie ľudskoprávne dokumenty, sa hodnotila tiež explicitnosť implementovaných prvkov (charakterizujúcich ľudskoprávnu problematiku detí). Implementácia týchto dokumentov v ŠP bola identifikovaná najviac v školách zaradených v 3. skupine, aj to však len na úrovni 37,5 %.

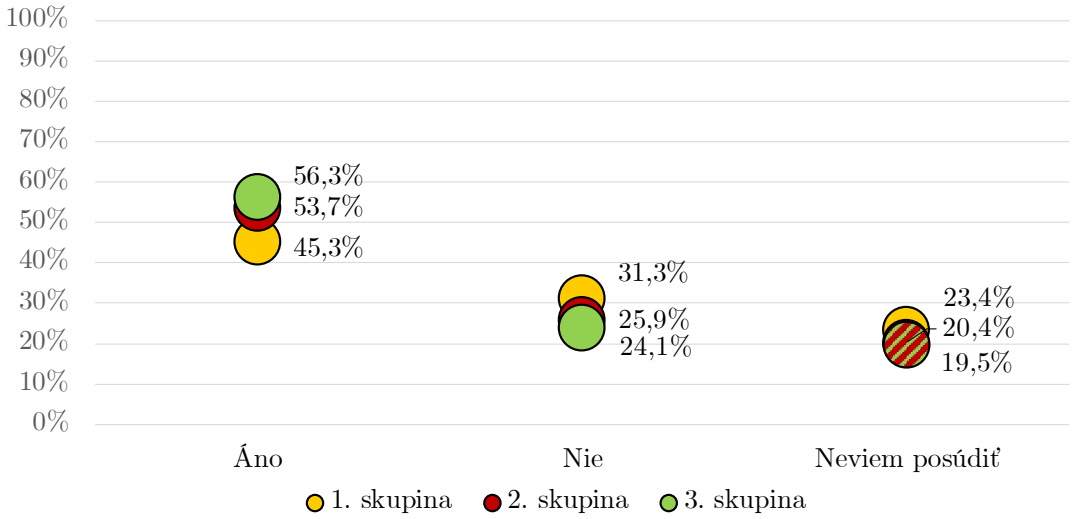
Možnosti informovania žiakov o obsahu ŠP boli v priemere v 75 % škôl zabezpečené prostredníctvom ich webového sídla. Dostupné boli rovnako v printovej podobe v triedach, ale aj na centrálnej tabuli a sekretariátoch škôl. Sprístupnením dokumentu pre žiakov síce boli vytvorené formálne podmienky na to, aby sa oboznámili s jeho obsahom, no zároveň nie je vylúčené, že túto možnosť žiaci skutočne aj využívali. Z tohto dôvodu dochádzalo v prevažnej miere k tradičnému oboznámeniu sa s daným dokumentom (čo žiaci potvrdili svojím podpisom) na začiatku školského roka alebo v priebehu nasledujúcich mesiacov – počas triednických hodín, prípadne (ojedinele) aj v čase vyučovania konkrétnych predmetov. Vo výnimočných prípadoch bol ŠP obohatený o interpretujúci komentár k jeho najzásadnejším ustanoveniam.

S výrokom, že *ŠP je základným dokumentom školy, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie*, sa medzi respondentmi škôl 1. a 2. skupiny stotožnilo viac PZ ako žiakov (rozptyl cca 10 %) na rozdiel od škôl 3. skupiny, kde význam ŠP vníma pozitívnejšie viac žiakov ako PZ. Takmer 80 % respondentov z radov žiakov prevažne konštatovalo, že ŠP chápu nielen ako dokument uplatňujúci demokratický princíp fungovania v škole, ale aj ako jednu z podmienok pre vznik priaznivej klímy vychádzajúcej zo vzájomného rešpektu a dodržiavania nastavených pravidiel správania sa žiakov a (s tým súvisiaceho) riešenia vzniknutých problémov. Naopak, jedným z odôvodnení čiastočne skeptických postojov u PZ bolo, že ŠP nebol vždy dokumentom založenom na rovnoprávnosti medzi žiakmi. Niektorí učitelia v rozhovore uviedli, že v istých prípadoch sa v ich vlastných radoch pristupuje k určitým žiakom nie na základe spravodlivosti a rovnosti, ale skôr v zmysle individuálneho prístupu (protekcionizmu). Títo učitelia to odsudzovali, považovali to za umožňovanie istých neopodstatnených výhod určitým skupinám žiakov. Ďalšie vyjadrenia súviseli s nedostatočnou razantnosťou dokumentu v prípade vážnejších priestupkov žiakov.

Graf 221 *ŠP chápu žiaci ako základný dokument ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie aj ich práva, vedie k uvedomelej disciplíne*



Graf 222 *Boli do ŠP zapracované námety, návrh, pripomienky ŽŠR?*



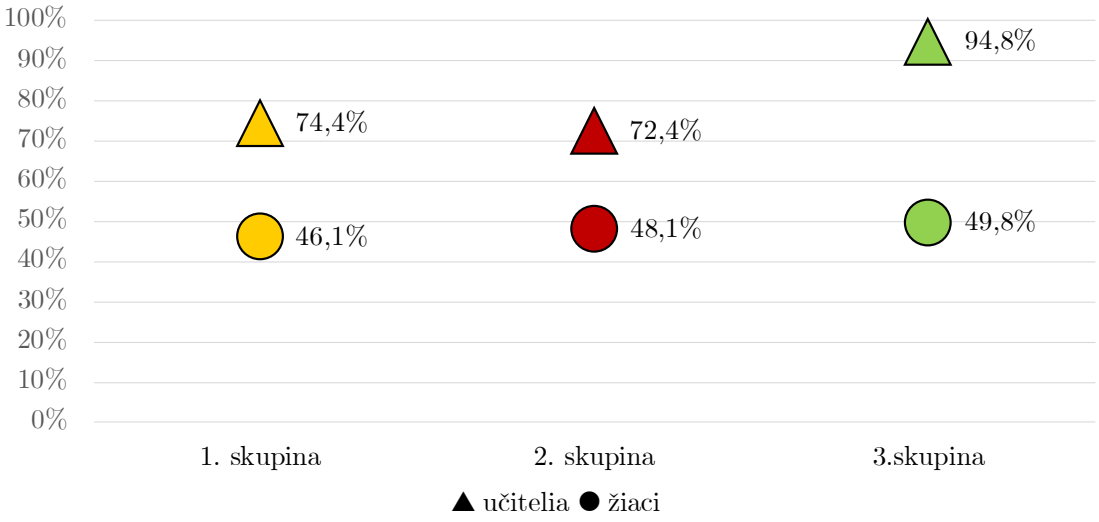
Možnosti participovania na modifikácii SP prostredníctvom pripomienok, námetov a návrhov zo strany ŽŠR vnímali jej členovia rozlične. Z vyjadrení členov žiackej samosprávy je možné identifikovať mieru akceptácie ich návrhov na úpravu ŠP vo všetkých 3 skupinách škôl, no vždy len na úrovni mierne presahujúcej 50 % (v súčte oboch súhlasných vyjadrení – *rozhodne áno* a *skôr áno*). V rozhovoroch sa žiaci vyjadrili, že išlo o návrhy súvisiace s úpravou posudzovania neospravedlnených hodín, používania mobilných telefónov, organizáciou vyučovania či prípadne s prípravou športovo-kultúrnych dní. Najmä v 3. skupine si žiaci uvedomovali, že ich možnosti presadzovania vlastných návrhov sú obmedzené, a preto sa snažili predkladať len také návrhy, ktoré mohli byť prijateľné. Všetci členovia ŽŠR uviedli, že zo strany vedenia škôl sa nestretli všetky návrhy s pochopením (niektorí žiaci v tomto aspekte priznali, že nimi podávané námety neboli z ich strany vždy dostatočne zargumentované) a dokonca, že stav ŠP nie je na takej (nevyhovujúcej) úrovni, aby bola potrebná (či dokonca nutná) akákoľvek iniciatíva na jeho úpravu. V jednotlivých rozhovoroch v niektorých školách (najmä v 2. skupine) dokonca členovia nevedeli uviesť ani jeden konkrétny návrh, ktorý predložili, čo poukazuje na nedostatočnú prácu a angažovanosť členov ŽŠR. Tejto realite zodpovedajú aj výsledky dotazníka, v ktorom sa žiaci a ich učitelia mali stotožniť s výrokom, či považujú ŽŠR za *dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu*. Iba necelých 50 % respondentov z radov žiakov všetkých 3 skupín škôl sa s týmto výrokom stotožňuje, zatiaľ čo v prípade respondentov z radov PZ je miera stotožnenia sa výrazne vyššia. Dokonca

v 3. skupine s týmto názorom súhlasí až 94,8 % respondentov. Dôvod nízkej dôvery žiakov v tento žiacky orgán súvisí s nedostatočným poznaním funkcie a opodstatnenia existencie tohto orgánu. Zaujímavé boli vyjadrenia niekoľkých žiakov, ktorí svojich zástupcov v ŽŠR fakticky ani nepoznali. Žiaci vnímali ŽŠR len ako formálny orgán, bez zásadnejších kompetencií a vplyvu na chod a fungovanie školy. V rozhovoroch so žiakmi boli zistené nedostatky súvisiace s poznaním kompetencií členov ŽŠR a možnosťami participovania na všetkých dôležitých záležitostiach školy. Z vyjadrení žiakov nebolo vždy zreteľné, či vôbec chápu zmysel žiackej samosprávy na úrovni školy, skôr im bola bližšia triedna samospráva, v ktorej najčastejšie riešili triedne záležitosti, ktoré potom prostredníctvom svojich triednych zástupcov delegovali na úroveň vedenia školy. Vo fungovaní ŽŠR sa objavili aj pozitívne zistenia, ktoré síce nedokazovali jej plnú funkčnosť (v zmysle kompetencií), ale vykazovali v mnohých kontrolovaných školách aspoň určitú možnosť akcieschopnosti prostredníctvom organizácie rôznych aktivít či zasadnutiami ŽŠR (buď z vlastnej vôle, alebo z podnetu koordinátora školy pre ŽŠR).

Uplatňovanie princípov demokratických volieb bolo možné sledovať aj na základe procesov konštituovania ŽŠR, resp. volieb do toho orgánu. V prevažnej miere si žiaci volili svojich zástupcov do žiackej samosprávy v riadnych voľbách. V menšom počte škôl (prevažne zaradených v 2. skupine) však žiakom nebolo umožnené si svojich zástupcov zvoliť. Skôr išlo o vybraných delegátov, ktorých selekciu vykonávali triedni učitelia. Z postojov PZ a vedúcich PZ vyplývalo, že podporujú autonómne voľby predstaviteľov žiackej samosprávy, s čím však žiaci v niektorých prípadoch zásadne nesúhlasili, keďže dochádzalo k priamemu delegovaniu členov na základe výberu učiteľa. Tento postup zdôvodňovali PZ tým, že nie všetci žiaci javia záujem o prácu v ŽŠR. Odradzuje ich najmä skutočnosť, že by museli dobrovoľne ostávať v škole po vyučovaní. Za problematické je potrebné považovať aj vnímanie pozície zástupcu žiakov v rade školy. Z dotazníkového prieskumu vyplýva, že respondenti z radov žiakov iba v pásme od 42,9 % do 51 % potvrdzujú, že názor zástupcu žiakov v rade školy sa na rokovaniach rady školy berie vážne a má možnosť na jej zasadnutiach vystúpiť. Žiaci v rozhovoroch uvádzali, že ich zástupcovia prevažne neinformujú o výsledkoch zasadnutia tohto dôležitého samosprávneho orgánu, čo logicky u nich vzbudzuje apatiu voči celému dianiu. Prípadne uviedli, že nevedeli o tom, že by dochádzalo k vymieňaniu informácií medzi žiakmi a ich delegátom o záveroch z rokovania rady školy. V minimálnom meradle sa v rozhovoroch objavili vyjadrenia členov ŽŠR, v ktorých sa sťažovali, že ich pôsobenie v žiackom samosprávnom orgáne súviselo s diskrimináciou ich osoby zo strany učiteľov. Na toto podozrenie reagovali vedúci PZ argumentáciou, podľa ktorej určití členovia ŽŠR zneužívali svoje postavenie v orgáne na ospravedlňovanie neprítomnosti alebo neskorých príchodov na vyučovaciu hodinu (dôvodom meškania alebo absencie malo byť rokovanie alebo zasadnutie ŽŠR), čo mohlo vyvolávať napätie medzi učiteľmi a žiakmi – členmi ŽŠR. V inom prípade sa sťažovali žiaci, že učitelia im ich členstvo v ŽŠR ironicky pripomínajú v momentoch, keď vyjadria počas vyučovacej hodiny nesprávny názor napr. pri nesprávnej odpovedi či nepripravenosti na vyučovanie.

Nízka kompaktnosť vzťahovej tripartity PZ – žiaci – ŽŠR sa prejavila aj v problematike riešenia výchovných problémov žiakov. Vo všeobecnosti sa žiaci naprieč všetkými skupinami škôl vyjadrili, že o možnosti spolupodieľať sa na riešení výchovných problémov spolu s PZ a ďalšími zamestnancami školy nemajú vôbec žiadnu vedomosť a časť z nich dokonca o takúto eventualitu ani nestojí. Svojim pedagógom v riešení výchovných problémov zväčša dôverujú. Najviac žiakov, ktorí potvrdili, že majú možnosť spolupodieľať sa na riešení výchovných problémov, patrilo paradoxne do 2. skupiny škôl, ale zároveň v rozhovore dodali, že išlo len o menej závažné previnenia. Špecifickým prípadom (v tomto zmysle) sú zistenia v 1 kontrolovanej škole, v ktorej sa časť členov ŽŠR zúčastnila na riešení konkrétneho výchovného problému. K jeho posudzovaniu došlo na základe podnetu triedy. V kontexte tejto (síce len ojedinelej) skúsenosti je možné poukázať na možnosť pozitívneho vedenia k participácii na riešení výchovných problémov a k určitej forme nadobúdania právneho vedomia, zodpovednosti a spolupatričnosti u žiakov.

Graf 223 *ŽŠR je v našej škole dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu*



Za viac-menej pozitívne je možné považovať postoje členov ŽŠR k otázke diskriminácie, keď by sa viac ako 87 % respondentov v školách 1. a 2. skupiny zastalo svojich spolužiakov v prípade atakov kvôli rase, sociálnemu pôvodu, národnosti, náboženstvu či sexuálnej orientácii. Nižšie percento pozitívnych postojov bolo prekvapujúco identifikované v školách 3. skupiny (74,7 %). Toto negatívne zistenie žiaci (počas rozhovorov) obhajovali tým, že doteraz nemali skúsenosť s diskrimináciou a mnohí ju považovali skôr za niečo absurdné, pretože si boli istí, že medzi nimi nie sú spolužiaci, ktorí by boli akejkoľvek (sociálno-biologicko-konfesionálno-ekonomickej) diskriminácie voči inému žiakovi vôbec schopní. Identické stanovisko vyjadrili aj vedúci PZ a potvrdili, že doposiaľ nemuseli riešiť vážnejšie konfliktné prípady, ktorých pôvod by spočíval v intolerancii alebo diskriminácii.

Komplexne je možné konštatovať, že ŽŠR síce bola v 91,7 % kontrolovaných škôl ustanovená a dokonca vyvíjala istú, spravidla formálnu činnosť, skutočný význam jej fungovania (ako jedného z indikátorov reálneho uplatňovania demokratických práv žiakov) nebol a nie je objektívne naplnený.

Vybrané prvky VaV k DO a k ĽP

Hodnotenie postojov a hodnotovej orientácie žiakov bolo vykonávané v kontrolovaných školách 1. a 2. skupiny prevažne len na základe pozorovania žiakov alebo prostredníctvom rozhovorov. Prístupy jednotlivých škôl sa však medzi sebou líšili nielen frekvenciou monitorovania žiakov, ale aj jednotlivými metódami. Za primárne negatívum možno považovať nesystematický prístup k monitorovaniu, pretože väčšina z kontrolovaných škôl priznala, že ho nepovažuje za potrebné. Z ich pohľadu sú postoje žiakov v súlade so všeobecnými očakávaniami. Toto zistenie je vo veľkej miere identické so zisteniami z minulého roka, keď PZ uviedli, že *„prijatie opatrení nebolo dosiaľ akútne, pretože monitorovanie negatívnych postojov alebo hodnotovej orientácie nevykazovalo alarmujúce výsledky...“*. Za negatívum možno považovať skutočnosť, že sa pozorovanie a rozhovory vykonávali najčastejšie počas vyučovania spoločenskovedných predmetov a triednických hodín, keď vyučujúci, resp. triedni učitelia viedli so žiakmi rozhovory s cieľom spoznať ich postoje a hodnotovú orientáciu. Pozitívnym príkladom sa stali školy, kde žiacke postoje a hodnotovú výbavu diagnostikovali prostredníctvom pracovných listov alebo dotazníkov zadávaných v čase vyučovania spoločenskovedných predmetov. V niekoľkých prípadoch došlo pri vypracovaní a vyhodnocovaní dotazníkov k cennej spolupráci medzi školami a CPPPaP. Iným zdrojom získavania informácií o výskyte prejavu extrémizmu u žiakov (a zároveň aj o výskyte sociálno-patologických javov) sa stali schránky, do ktorých mohli žiaci anonymne vhadzovať odkazy triednym učiteľom. Na základe získaných zistení mohli potom aplikovať nové stratégie zamerané na organizovanie tematických podujatí s cieľom dosiahnutia pozitívneho výsledku. Svoje názory

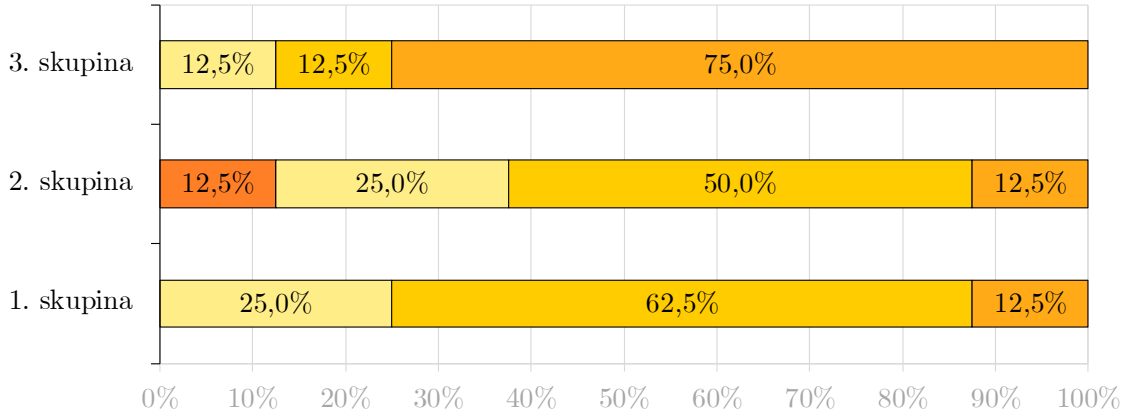
a postoje mohli prejaviť tiež cez kreatívnu žiacku žurnalistiku v školskom časopise. Z celkového počtu 24 škôl len v 1 škole (zaradenej v 2. skupine) boli nastavené opatrenia, ktoré nadväzovali na výsledky zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov.

Graf 224 *Komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov*



- Škola vykonáva diagnostiku len pomocou pozorovania alebo rozhovorov s cieľom zistiť postoje a hodnotovú orientáciu žiakov.
- Učitelia pri zisťovaní postojov a hodnotovej orientácie využívajú metódy, na základe ktorých sledujú v triede javy, ktoré ovplyvňujú postoje a hodnotovú orientáciu; skúmajú a spracúvajú zistené informácie a na základe zistení plánujú svoje pedagogické pôsobenie a projektujú vzdelávacie aktivity v súlade s cieľmi vzdelávania.

Graf 225 *Efektívnosť nastavenia procesov (opatrení)*



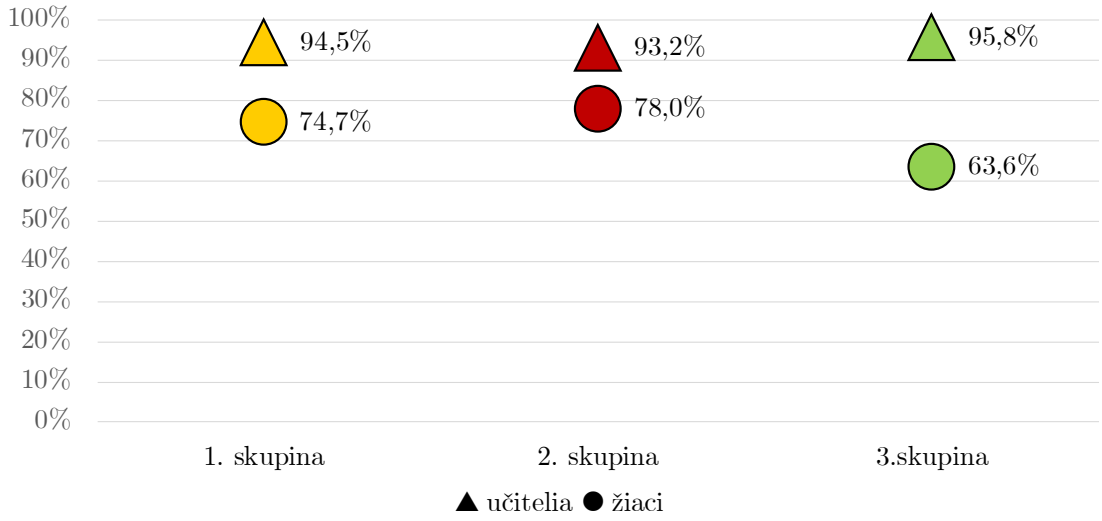
- Škola nemá nastavené opatrenia nadväzujúce na výsledky zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov.
- Škola využíva represívne opatrenia uvedené v školskom poriadku v súvislosti s elimináciou extrémistických postojov žiakov.
- Škola skúma podstatu výsledkov diagnostiky a snaží sa nastaviť opatrenia pre zlepšenie daného stavu pomocou príležitostných aktivít.
- Na základe zisteného stavu sa snažia učitelia uplatňovaním nových stratégií výchovy a vzdelávania zameraných na rozvíjanie kritického myslenia žiakov dosiahnuť pozitívnu zmenu.

Podľa vyjadrenia niektorých žiakov a PZ nemali aktivity organizované školami vždy očakávaný efekt (komplexnosť a efektivitu), skôr boli vnímané ako istý druh „povinnej jazdy" pre všetkých prítomných žiakov. Boli vykonané v zmysle procesu „akcia – reakcia", čiže len ako prostriedok formálnej intervencie, nie však prevencie, ktorá by dokázala byť účinným prostriedkom voči sociálnym deviáciám v zmysle intolerancie a extrémizmu. V pozitívnom aspekte je potrebné uviesť zistenie aspoň v 1 škole (zaradenej v 1. skupine), ktorá (v zmysle podpory prodemokratických a proľudskoprávnych postojov) bola zapojená do projektu a v nadväznosti naň využívala metodiku s názvom *Školy za demokraciu pri rozvoji kritického myslenia*. Pozitívnejšie výsledky boli zistené pri rozhovoroch s PZ v školách 3. skupiny, v ktorých diagnostiku postojov a hodnotovej orientácie žiakov vykonávali komplexným spôsobom až tri štvrtiny škôl (75 %). Hodnotené školy sa snažili analyzovať výsledky získané z pozorovaní, rozhovorov a priebežne zadávaných dotazníkov systematickejšie, a zároveň prijímať efektívne opatrenia na rozvíjanie kritického myslenia a zlepšenie zisteného stavu. Záslužnú prácu, v zmysle osobnostného a sociálneho rozvoja, vykonávala v 1 škole rovesnícka skupina s názvom *CHIPS*, ktorá sa zameriavala na vzájomné vzťahy žiakov, iniciáciu prvákov v škole a prezentáciu vlastnej osobnosti.

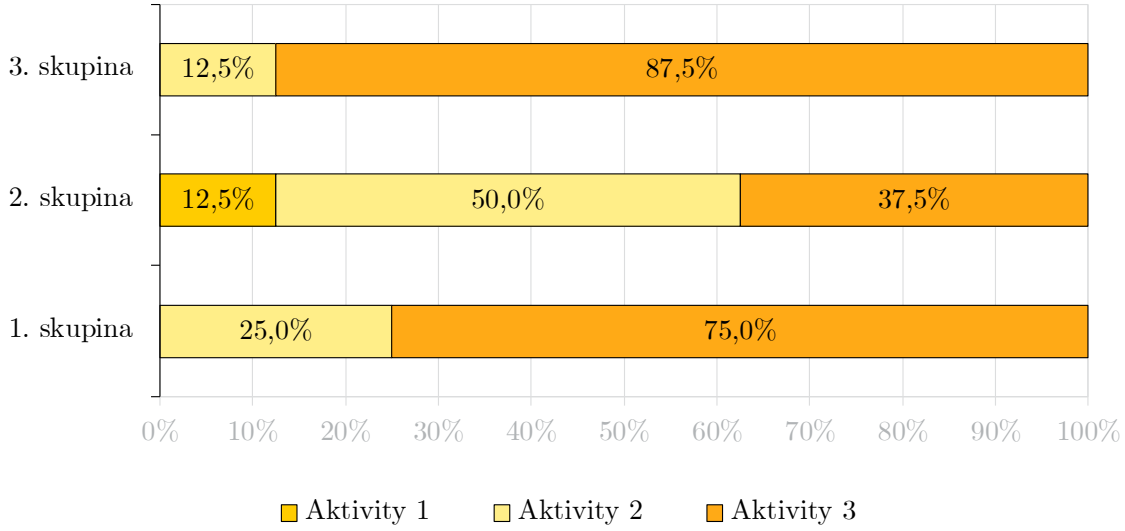
Vo formálnom a neformálnom vzdelávaní boli vo väčšine škôl (zo všetkých 3 skupín) evidentné snahy o vedenie žiakov k uplatňovaniu svojich práv a rešpektu voči iným názorom a právam ostatných. Tým zároveň prispievali k rozvoju pozitívnej sociálnej klímy a k dobrým vzťahom medzi žiakmi navzájom, resp. medzi žiakmi a učiteľmi. Previazanie oboch druhov vzdelávania však nebolo vo všetkých školách nastavené optimálne, čo sa potom odrazilo v nedostatočnej a najmä v nesystémovej preventívnej funkcii vo VaV žiakov k ĽP a k DO. Z vyjadrení PZ bolo evidentné, že programov čo do počtu bolo množstvo. To však potvrdilo len 56,7 % žiakov škôl zaradených do 1. skupiny, 66,7 % žiakov 2. skupiny a 68 % žiakov 3. skupiny.

Spoluprácu s externými inštitúciami potvrdilo v priemere 56,9 % respondentov z radov žiakov, ale až o takmer 26 % viac PZ. Niektorí žiaci v rozhovore uviedli, že ich škola možno ponúkala určitý počet aktivít, no zo strany pedagógov o nich neboli dostatočne informovaní. Ďalší problém súvisel s tým, že aktivít sa mohla zúčastniť iba vybraná skupina žiakov. Žiaci vyjadrili v mnohých prípadoch sklamanie, že výber tých, ktorí sa aktivít zúčastňujú, nebol učiteľmi ostatným žiakom nijakým spôsobom zdôvodnený. Je to jeden z dôvodov, prečo sa vyjadrenia žiakov v porovnaní s vyjadreniami ich učiteľov v otázke hodnotenia úrovne *ľudského a osobnostného rozvoja* líšia s rozdielom niekoľkých desiatok percentuálnych bodov. Markantný rozdiel v informáciách o doplnkových aktivitách bol identifikovaný medzi PZ a žiakmi v 3. skupine škôl, v ktorých bola disproporcia nameraná na úrovni 32,2 %. Ak uvážime, že podľa zistení bola v školách 1. a najmä 3. skupiny previazanosť a hutnosť formálneho a neformálneho vzdelávania výrazná, tak v prípade škôl 2. skupiny je nekomplexnosť a nesystematickosť v oblasti ľudskoprávneho vzdelávania jednou z príčin intolerantných postojov žiakov k vybraným skupinám v spoločnosti.

Graf 226 *V škole sa môže každý žiak ľudsky a osobnostne kvalitne rozvíjať po každej stránke*



Graf 227 *Systémovosť prístupu k organizovaniu doplnkových (mimoškolských) aktivít, prostredníctvom ktorých sa formuje hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov*

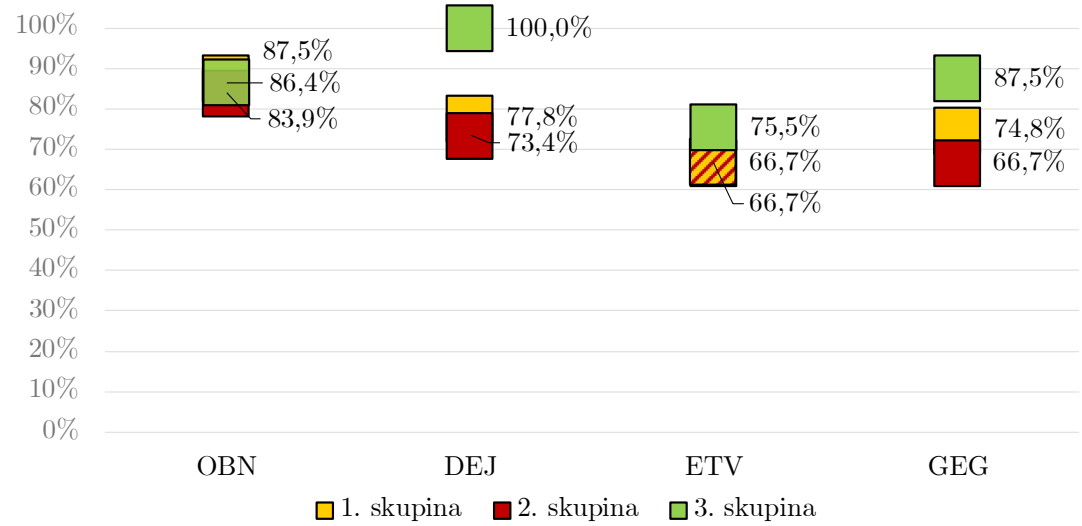


Aktivity 1: V škole nepracuje ŽŠR (nerealizujú sa voľby do tohto školského orgánu). V minimálnej miere sú žiaci školy zapojení do mimoškolských aktivít, v ktorých sa formuje ich hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie. Škola nerealizuje mimoškolské aktivity, v ktorých by sa žiaci neformálne vzdelávali (nadobúdali poznatky a praktické schopnosti) v oblasti ĽP a výchovy k DO.

Aktivity 2: Škola umožňuje žiakom mimoškolské aktivity s cieľom vzdelávania sa v oblasti ĽP a DO a nadobúdania demokratického občianstva v izolovanej forme (za účasti tých istých žiakov); formálne vzdelávanie nie je prepojené s neformálnym vzdelávaním.

Aktivity 3: Škola podporuje a plánuje mimoškolskú činnosť spojenú s neformálnym vzdelávaním k ĽP a DO; formálne vzdelávanie je prepojené s neformálnym vzdelávaním. Aktivity slúžia na to, aby sa žiaci učili byť demokratickými občanmi. Škola sleduje, či v rámci realizovaných aktivít majú žiaci možnosť prezentovať svoje hodnotové postoje, či majú možnosť učiť sa byť demokratickým občanom. Žiaci školy sú aktívne zapojení do projektov (Amnesty International, Človek v ohrození), zúčastňujú sa napr. Olympiády ľudských práv, pričom nie sú do aktivít zapojení vždy tí istí žiaci.

Graf 228 *Zabezpečenie odbornosti vyučovania*

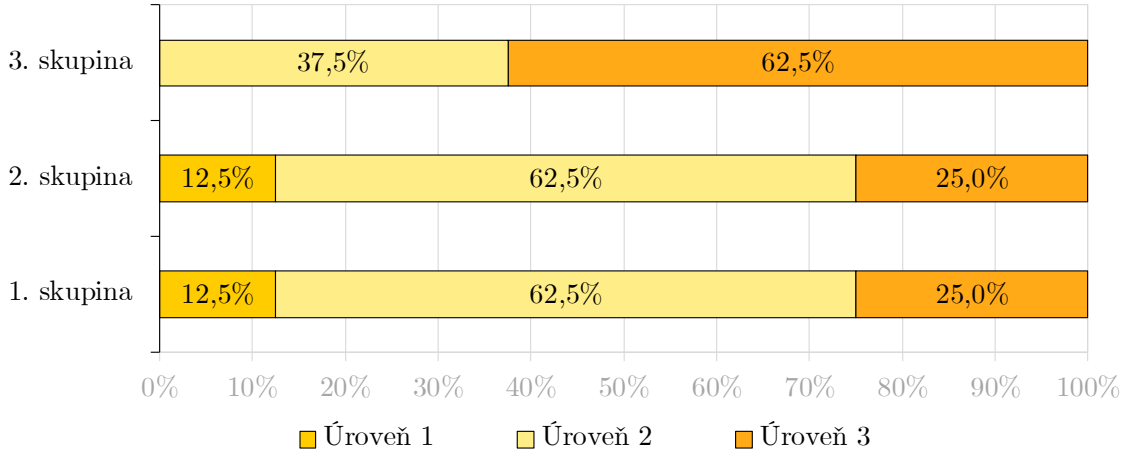


Stav zabezpečenia odbornosti vyučovania spoločenskovedných predmetov bol v jednotlivých kontrolovaných subjektoch na rôznej úrovni. Podľa súhrnných zistení sú optimálne na tom školy zaradené do 3. skupiny, v ktorých sa dokonca predmet DEJ vyučuje odborne na 100 %, čo zároveň kopíruje stav z minulého roka, keď bola v danej skupine a predmete nameraná identická hodnota. Ak by sme komplexne porovnali výsledky merania zabezpečenia odbornosti v školách 1. a 3. skupiny, tak aj v tomto školskom roku boli školy v 3. skupine na tom markantne lepšie. Výnimkou je vyučovanie predmetu OBN, kde sa rozdiel pohybuje na úrovni 2 percentuálnych bodov v prospech škôl 1. skupiny. Na rozdiel od minuloročných zistení v školách 2. skupiny bola

zistená vyššia miera odbornosti vyučovania v priemere o 12,3 %. V porovnaní so školami 1. skupiny, v ktorých prevažujú GYM, je v 2. skupine škôl nižšia miera odbornosti spôsobená orientáciou školy na odborné vzdelávanie. Priemerné hodnoty odbornosti vyučovania spoločenskovedných predmetov sa pohybujú maximálne v pásme od 70 % do 86 %, čo v žiadnom prípade nemožno považovať za optimum, pretože v niektorých školách sa hodnoty pohybovali aj pod úrovňou priemerného pásma. Najmä v SOŠ sa opakovane vyskytujú problémy súvisiace so zabezpečením odbornosti v spoločenskovedných predmetoch. Predmety ako DEJ, OBN a pod. sú v niektorých prípadoch vyučované pedagógmi, ktorí **nespĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady** a osobitné kvalifikačné požiadavky. Aj v tomto školskom roku sa v danom kontexte opakujú zistenia, podľa ktorých pre školu nie je možné (z ekonomického aspektu) prijať viac pedagógov spĺňajúcich kvalifikačné požiadavky. Keďže v mnohých SOŠ sú tieto predmety považované za periférne, tak aj potreba zamestnať kvalifikovaných PZ spoločenskovedných predmetov je marginálnou záležitosťou. Dôsledkom je nižšia úroveň edukácie v týchto predmetoch, ktorá sa prejavila aj v nevedení žiakov k diskusiám a k tomu, že nebolo dostatočne rozvíjané kritické myslenie. Podľa dotazníkového prieskumu u žiakov sa ich príprave na dospelý občiansky život (prostredníctvom diskusií a analýz politickej situácie počas vyučovania) venuje v priemere len 55 % pedagógov; samotní PZ vidia ten istý jav pozitívnejšie (v priemere 79,7 %). V rozhovoroch obe skupiny uviedli, že počas vyučovania niektorých predmetov (prírodovedné alebo technické) nie je možné diskutovať o problematike ĽP či o dianí vo svetovej a domácej politike. Žiaci v rozhovoroch toto vyjadrenie svojich pedagógov potvrdili a dodali, že tento druh diskusie prebieha, ale len na určených seminároch, čo však limituje možnosť zapojiť do diskusie všetkých žiakov.

Ďalším signifikantným faktorom úrovne VaV v školách je stav ďalšieho (kontinuálneho) vzdelávania PZ v oblasti dotýkajúcej sa problematiky vzdelávania k DO a k ĽP. Podľa zistení vzdelávania v danej problematike (alebo aspoň príbuznej problematike) sa zúčastnili najmä vyučujúci spoločenskovedných predmetov, a to vo všetkých skupinách kontrolovaných škôl. Podľa PZ bolo vzdelávanie v kontexte problematiky DO a ĽP prínosné a poznatky, ktoré v ňom nadobudli, sa ďalej snažia vo výchovno-vzdelávacom procese vhodne aplikovať. Negatívnym zistením je konštatovanie, že v 2 skupinách (1. a 2. skupina) nebolo učiteľom vôbec umožnené vzdelávanie v 12,5 % škôl. Vedúci PZ, ale aj samotní učitelia obhajovali tento zistený stav argumentom, že vzdelávanie zamerané na ĽP a DO je v ponuke vzdelávacích inštitúcií skôr ojedinelou záležitosťou, prípadne, že v SOŠ dávajú prednosť skôr vzdelávaniam súvisiacim s odbornými predmetmi.

Graf 229 *Systematickosť prípravy smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov*



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

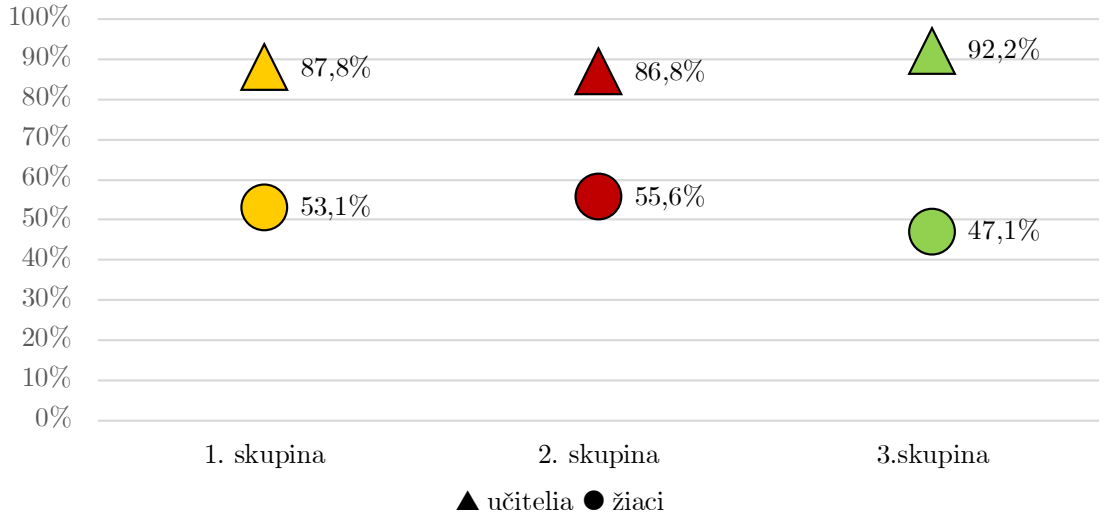
Úroveň 2: Pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, ale nemá záujem korigovať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

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

Vzácnu výnimku tvoria PZ, ktorí iniciatívu vzdelávania zobrali do vlastných rúk a zvolili si individuálne štúdium. Vo vyjadrení však presne nešpecifikovali, či ide skôr o vzdelávanie neformálne (štúdium kníh, odborných článkov a iných zdrojov podľa vlastného výberu a zámeru), alebo o formálny druh vzdelávania s presnou osnovou a databázou zdrojov, ktoré pre nich vypracovala akreditovaná vzdelávacia inštitúcia (napr. e-learning).

Podľa vyjadrení z dotazníka pre PZ na otázku, či *škola citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti a v škole*, sa najviac súhlasne vyjadrilo 92,2 % pedagógov škôl zaradených v 3. skupine a najmenej v 2. skupine (86,8 %). V rozhovoroch sa učitelia vo všetkých 3 skupinách škôl prevažne vyjadrili, že problém s nárastom extrémizmu v školách neevidujú, a ak sa objavili isté náznaky, škola vedela včas a patrične zareagovať, aby tieto prejavy eliminovala už v zárodku.

Graf 230 *Škola citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti*



Žiaci na analogickú otázku reagovali výrazne odlišne, keďže v priemere len 51,9 % respondentov potvrdilo, že škola naozaj citlivo reaguje na výskyt prejavov extrémizmu. Svoje tvrdenia žiaci vysvetľovali tým, že zo strany PZ nie je venovaná vyššia pozornosť názorom a postojom všetkých žiakov, nie sú dostatočne zapájaní do diskusií a nie sú im poskytované všetky informácie, ktoré by im umožnili vytvárať si vlastné názory a súčasne aj možnosti ich prezentovať. Podľa žiakov sa dokonca v niektorých školách učitelia takýmto diskusiám často vyhýbajú. V súvislosti s prejavmi extrémizmu a radikalizmu boli zároveň položené otázky aj vedúcim PZ v tom zmysle, či disponujú informáciami o hodnotových postojoch a prejavoch učiteľov a zároveň, či ich aktívne usmerňujú a korigujú. Na základe zistení možno konštatovať, že najviac informácií mali k dispozícii školy zaradené do 3. skupiny. Z rozhovorov s vedúcimi PZ vyplynulo, že v prevažnej miere školy monitorujú názory svojich pedagógov len v rámci formálnych a neformálnych stretnutí v rovine pozorovania, rozhovorov a parciálnych zistení z hospitačnej činnosti. Napriek tomu vedúci PZ vyjadrili presvedčenie, že učitelia pôsobiaci v kontrolovaných školách disponovali prodemokratickými názormi, ktorými následne vedeli usmerňovať a korigovať žiakov.

7.8 Stav zabezpečenia a realizácie celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka základných škôl a 4. ročníka gymnázií a stredných športových škôl s osemročným vzdelávacím programom

Úloha bola zameraná na zabezpečenie a realizáciu celoslovenského testovania žiakov 9. ročníka ZŠ, 4. ročníka OGY a SŠŠ s 8-r. VP a na kontrolu dodržiavania pokynov k administrácii testov vypracovaných NÚCEM. Vybrané boli také OGY a SŠŠ, kde viac rokov po sebe záujem žiakov o štúdium výrazne neprevyšoval plánovaný počet žiakov, ktorých mohli školy prijať do 1. ročníka. Cieľom úlohy bola aj komparácia úspešnosti žiakov 4. ročníka OGY a SŠŠ so žiakmi 9. ročníka ZŠ v testoch z jednotlivých predmetov a porovnanie úspešnosti žiakov jednotlivých skupín škôl s dosiahnutými výsledkami klasifikácie v ostatnom klasifikačnom období.

Základné školy

Štátna školská inšpekcia kontrolovala **90** ZŠ, z nich bolo **83** štátnych a **7** cirkevných. Vyučovací jazyk slovenský malo **82** škôl a vyučovací jazyk maďarský **8** subjektov. Z celkového počtu **2 728** evidovaných žiakov 9. ročníka sa testovania zúčastnilo **2 613** v 292 testovaných skupinách, z nich v 78 testovaných skupinách žiakov so ZZ. Neprítomnosť **115** žiakov na testovaní bola z dôvodu plnenia povinnej školskej dochádzky mimo územia SR (56), zo zdravotných dôvodov (15), z dôvodu účasti na projekte v zahraničí (7), prestupu na inú školu (3). Neúčasť 18 žiakov bola z dôvodu ich ZZ – mentálnej retardácie. Dôvod neprítomnosti 10 žiakov v deň testovania zákonní zástupcovia neoznámili a ďalší 6 žiaci podľa vyjadrenia učiteľov boli záškoláci.

Testovanie v školách organizovali školskí koordinátori spoločne s 343 administrátormi a 14 asistentmi, ktorí zabezpečovali pomoc žiakom so ZZ. Otváranie testových zásielok v subjektoch sa uskutočnilo v súlade s časovým harmonogramom. Monitoring objektívnosti priebehu testovania realizovalo 233 PZ z iných ZŠ poverených vykonávať externý dozor. Pokyny NÚCEM týkajúce sa prípravnej fázy testovania školskí koordinátori v spolupráci s administrátormi prevažne akceptovali a dodržali. Organizáciu, harmonogram otvárania zásielok testov a objektívny priebeh testovania v súlade so záväznými pokynmi zabezpečili v **89** % škôl z celkového počtu kontrolovaných ZŠ. Pracovné povinnosti si zodpovedne plnila prevažná väčšina školských koordinátorov, administrátorov a rovnako PZ vykonávajúcich externý dozor.

Gymnáziá a stredné športové školy s osemročným vzdelávacím programom

Skontrolovaných bolo **27** GYM (**21** štátnych, **4** cirkevné a **2** súkromné) a **5** SŠŠ, z ktorých boli **3** štátne a **2** súkromné. Vyučovací jazyk slovenský malo **27** škôl, **3** mali jazyk maďarský, **1** vyučovací jazyk slovenský a maďarský a **1** slovenský a španielsky. Z celkového počtu **680** evidovaných žiakov sa testovania zúčastnilo **660** v 73 testovaných skupinách, z nich v 12 testovaných skupinách žiakov so ZZ. Absencia **20** žiakov na testovaní bola odôvodnená štúdiom mimo územia SR (3), jazykovým pobytom mimo územia SR (6), zdravotnými dôvodmi (6), prestupom na inú školu (1). Neúčasť 3 žiakov bola z dôvodu ich športovej reprezentácie alebo sústredenia v zahraničí. Dôvod neprítomnosti 1 žiaka v čase testovania zákonní zástupcovia škole neoznámili.

Testovanie v školách organizovali 32 školskí koordinátori spoločne s 91 administrátormi a 1 asistentom, ktorý zabezpečoval pomoc žiakom so ZZ. Otvárania testových zásielok sa zúčastnili len poverené osoby. Externý dozor a monitoring objektívnosti priebehu testovania vykonávalo 61 PZ. V súlade s pokynmi NÚCEM zabezpečili v **81** % subjektov organizáciu, harmonogram otvárania zásielok testov a samotný priebeh testovania.

Školskí inšpektori počas kontroly zaznamenali v **11** % ZŠ, v **19** % GYM a SŠŠ také skutočnosti, ktoré poukazovali na menej dôsledný prístup PZ k zodpovednému oboznámeniu sa s úlohami vyplývajúcimi z funkcií školského koordinátora, administrátora či externého dozoru, ktoré počas testovania zastávali. Riaditeľom škôl uložila ŠŠI podľa závažnosti zisteného nedostatku zodpovedajúce opatrenia na jeho odstránenie.

Tabuľka 93 *Priemerná dosiahnutá úspešnosť žiakov v testovaných predmetoch za SR a v kontrolovaných školách*

Druh školy	MAT v %	Priemerná úspešnosť v % za SR	SJL v %	Priemerná úspešnosť v % za SR	MJL v %	Priemerná úspešnosť v % za SR	SJSL v %	Priemerná úspešnosť v % za SR
ZŠ	57,8	61,7	58,8	61,1	51,1	57,7	56,8	62,5
OGY	**74,7**	80,8	**73,2**	77,4	**69,8**	69,0	**73,1**	75,8
SŠŠ	52,2	60,1	55,0	61,2				

Na základe výsledkov NÚCEM v kontrolovaných ZŠ dosiahli žiaci 9. ročníka priemernú úspešnosť v testoch nižšiu ako dosiahli žiaci za SR (z *MAT* o 3,9 %; zo *SJL* o 2,3 %; z *MJL* o 6,6 %; zo *SJSL* o 6,3 %).

Žiaci 4. ročníka v kontrolovaných GYM s 8-r. VP dosiahli priemernú úspešnosť v testoch nižšiu ako žiaci za SR – z *MAT* o 6,1 %, zo *SJL* o 4,2 % a zo *SJSL* o 2,7 %. V teste z *MJL* dosiahli priemernú úspešnosť o 0,8 % lepšiu v porovnaní s výsledkami žiakov za SR.

Horšie výsledky v testoch dosiahli žiaci v kontrolovaných SŠŠ (s 8-r. VP), ich úspešnosť bola nižšia ako priemer za SR (z *MAT* o 7,9 % a zo *SJL* o 6,2 %). Zo *SJSL* a z *MJL* neboli testovaní. Nesporne zaujímavým aspektom kontrolovaných škôl bol aj vzťah medzi úspešnosťou dosiahnutou v testoch z jednotlivých predmetov a výsledkami poslednej klasifikácie žiakov týchto škôl z testovaných predmetov. Hranice jednotlivých intervalov boli stanovené na základe dosiahnutého národného priemeru za jednotlivé druhy škôl (ZŠ a OGY) a na základe národného priemeru za celú testovanú populáciu bez ohľadu na druh školy.

Z údajov vyplýva, že iba **1** z 90 kontrolovaných ZŠ dosiahla úspešnosť v MAT nad národným priemerom úspešnosti OGY, zatiaľ čo až 52 (57,8 %) z nich dosiahlo úspešnosť pod hranicou národného priemeru úspešnosti v ZŠ.

Tabuľka 94 *Klasifikácia žiakov z MAT v jednotlivých druhoch kontrolovaných škôl vo vzťahu k dosiahnutej úspešnosti v teste z MAT*

Druh školy	MAT úspešnosť															
	<0 %; 61,7 %)				**<61,7 %; 63,1 %)**				**<63,1 %; 80,8 %)**				**<80,8 %; 100 %>**			
	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer
ZŠ	52	2,7	1,9	3,9	4	2,7	2,5	2,8	33	2,4	1,9	3,0	1	1,8		
OGY	3	2,0	2,0	2,1					17	2,1	1,4	3,4	7	1,9	1,3	2,7
SŠŠ	4	2,3	1,7	2,9					1	3,1			0			
Spolu	**59**	**2,6**	**1,7**	**3,9**	**4**	**2,7**	**2,5**	**2,8**	**51**	**2,3**	**1,4**	**3,4**	**8**	**1,9**	**1,3**	**2,7**

Poznámka: Intervaly úspešnosti v MAT – hranica intervalu 63,1 % je zhodná s dosiahnutým národným priemerom spoločne za oba druhy škôl; hranica intervalu 80,8 % je zhodná s dosiahnutým národným priemerom v OGY; hranica intervalu 61,7 % je zhodná s dosiahnutým národným priemerom v ZŠ.

V prípade kontrolovaných OGY 7 z nich (26 %) dosiahlo úspešnosť vyššiu ako bol národný priemer škôl, kde sa žiaci vzdelávali v študijnom odbore OGY, 17 škôl (63 %) dosiahlo úspešnosť pod hranicou národného priemeru OGY, ale nad hranicou národného priemeru celej testovanej populácie a 3 školy (11,1 %) dosiahli výsledok horší ako bol národný priemer ZŠ. V tomto prípade za zmienku stojí aj rozptyl medzi dosiahnutou priemernou klasifikáciou z MAT v tých OGY, ktoré dosiahli úspešnosť nad 80,8 % (OGY s najlepším priemerom na úrovni 1,3 vs OGY s najhorším priemerom na úrovni 2,7) a takisto rozptyl v klasifikácii v skupine OGY, ktoré dosiahli úspešnosť medzi národným priemerom celej testovanej populácie a OGY (OGY s najlepším priemerom na úrovni 2,1 vs OGY s najhorším priemerom na úrovni 3,4).

Osobitne bol posudzovaný dosiahnutý výkon 5 kontrolovaných SŠŠ, z ktorých ani jedna nedosiahla úspešnosť nad národným priemerom OGY, zatiaľ čo 4 dosiahli úspešnosť nižšiu ako národný priemer ZŠ.

Tabuľka 95 *Klasifikácia žiakov zo SJL v jednotlivých druhoch kontrolovaných škôl vo vzťahu k dosiahnutej úspešnosti v teste zo SJL (v 3 kontrolovaných SŠ a 8 kontrolovaných ZŠ nebol predmet testovaný vzhľadom na to, že mali iný vyučovací jazyk ako slovenský)*

Druh školy	SJL úspešnosť															
	<0 %; 61,1 %)				**<61,1 %; 62,3 %)**				**<62,3 %; 77,4 %)**				**<77,4 %; 100 %>**			
	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer	počet škôl	priemer známok	**najlepší** priemer	**najhorší** priemer
ZŠ	46	2,6	1,8	3,8	5	2,4	2,3	2,6	30	2,4	1,9	2,9	1	1,6		
OGY	1	2,4			1	2,2			15	2,0	1,5	2,6	7	1,5	1,4	1,7
SŠŠ	4	2,7	1,7	3,2	0				1	1,5						
Spolu	**51**	**2,6**	**1,7**	**3,8**	**6**	**2,4**	**2,2**	**2,6**	**46**	**2,3**	**1,5**	**2,9**	**8**	**1,5**	**1,4**	**1,7**

Poznámka: Intervaly úspešnosti v SJL – hranica intervalu 62,3 % je zhodná s dosiahnutým národným priemerom spoločne za oba druhy škôl; hranica intervalu 77,4 % je zhodná s dosiahnutým národným priemerom v OGY; hranica intervalu 61,1 % je zhodná s dosiahnutým národným priemerom v ZŠ.

Z údajov vyplýva, že iba 1 z 82 kontrolovaných ZŠ dosiahla úspešnosť v SJL nad národným priemerom úspešnosti OGY, zatiaľ čo až 46 (56 %) z nich dosiahlo úspešnosť pod hranicou národného priemeru úspešnosti v ZŠ.

V prípade OGY 7 z nich (29,2 %) dosiahlo úspešnosť vyššiu ako bol národný priemer škôl, kde sa žiaci vzdelávali v študijnom odbore OGY, 15 škôl (62,5 %) dosiahlo úspešnosť pod hranicou národného priemeru OGY, ale nad hranicou národného priemeru celej testovanej populácie. Aj v tomto prípade je pozoruhodný rozptyl v klasifikácii SJL, keďže najlepší priemer dosiahlo jedno z kontrolovaných OGY na úrovni 1,5 a najhorší priemer iné OGY na úrovni 2,6.

Podobne ako v prípade výsledkov z MAT, aj v SJL 4 SŠŠ (80 %) dosiahli nižšiu úspešnosť, ako bol národný priemer ZŠ.

Komparáciou výsledkov jednotlivých druhov škôl možno skonštatovať, že výsledky žiakov OGY v testovaní boli lepšie ako výsledky žiakov ZŠ a SŠŠ. Zároveň žiaci kontrolovaných SŠŠ dosiahli v oboch testovaných predmetoch priemernú úspešnosť výrazne horšiu ako žiaci ZŠ a aj výrazne horšiu ako bol priemer SŠŠ v SR. Bez povšimnutia by nemal ostať ani rozličný prístup škôl ku klasifikácii žiakov z oboch testovaných predmetov, čo je badateľné najmä v prípadoch, keď boli porovnávané dosiahnuté výsledky klasifikácie v skupinách škôl, ktoré boli na základe dosiahnutej úspešnosti v teste zaradené do výkonových intervalov s úzkymi hranicami.

8. Výrazne pozitívne zistenia a oblasti vyžadujúce zlepšenie

8.1 Materské školy

Výrazne pozitívne zistenia

» kvalita vypracovania ŠkVP a školského poriadku,

» vzájomná podpora, spolupráca, dobré vzťahy osôb zúčastnených pri VaV, vonkajších a vnútorných partnerov riaditeľa školy,

» priaznivá učebná atmosféra tried,

» funkčný informačný systém,

» denný poriadok s pevne stanoveným a dodržiavaným časom činností zabezpečujúcich životosprávu detí.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie aj vzhľadom na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania

» rešpektovanie rozvojovej, výkonovej úrovne a momentálnych dispozícií detí,

» uplatňovanie efektívnych metód, zásad a foriem VaV z hľadiska ich didaktickej funkčnosti,

» aplikovanie hry ako základného výchovno-vzdelávacieho prostriedku aktivizácie detí k učeniu sa, získavaniu a využívaniu informácií, sebarealizovaniu sa, sebakontrole, sebazdokonaľovaniu sa, sebaregulácii, sebareflexii (zohľadňujúc základný rámec kľúčových kompetencií dieťaťa v MŠ),

» diferencovanie učebných zadaní,

» zadávanie a riešenie divergentných úloh a úloh podporujúcich kreativitu detí,

» zaraďovanie naťahovacích, kompenzačných a adekvátnych dýchacích cvičení,

» hodnotenie detí vrátane oboznámenia ich o učebnom a osobnostnom progrese,

» sebahodnotenie, sebaprezentovanie sa detí,

» akceptovanie metodických odporúčaní (metodiky, metodické príručky) vrátane podpory porozumenia a primeraného ovládania štátneho jazyka deťmi v triedach a školách s výchovným jazykom maďarským a deťmi z MRK,

» aplikovanie skúseností z rôznych foriem vzdelávania pri výchovno-vzdelávacej činnosti,

» zabezpečenie cvičenia vzhľadom na priestor a pomôcky,

» podieľanie sa poradných orgánov na efektívnom pedagogickom riadení a skvalitňovaní výchovno-vzdelávacej činnosti,

» prijímanie opatrení k zisteným nedostatkom a kontrolovanie ich akceptovania vzhľadom na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania,

» uplatňovanie procesov sebahodnotenia ako autoregulačného mechanizmu vlastnej pedagogickej práce,

» doplnenie personálnej štruktúry v MŠ, ktoré vzdelávajú deti so ŠVVP, deti na jazykovo zmiešanom území, deti z MRK o učiteľov, asistentov učiteľa, odborných zamestnancov ovládajúcich aj rómsky jazyk,

» debarierizácia priestorov MŠ vzhľadom na bezproblémovú mobilitu detí, zamestnancov, zákonných zástupcov a potenciálne vzdelávaných detí so ZZ.

8.2 Základné školy

Výrazne pozitívne zistenia

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

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

» strategické plánovanie, vrátane systematického prístupu k dosahovaniu stanovených cieľov,

» pochopenie podstaty inkluzívneho vzdelávania, zvnútornenie hlavnej myšlienky inklúzie, vypracovanie koncepčnej stratégie inkluzívneho vzdelávania žiakov, stanovenie pedagogických zámerov s osobitným dôrazom na búranie predsudkov, bariér, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup žiakom z rizikových skupín ku vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde,

» vykonávanie autoevalvácie školy so zámerom zvyšovania efektívnosti procesov pedagogického riadenia a skvalitnenia VaV,

» vyhotovenie ŠkVP tak, aby umožňoval v plnom rozsahu a kvalitne uskutočňovať VaV,

» skvalitnenie vnútornej kontrolnej činnosti analyzovaním stavu VaV v jednotlivých predmetoch, prijímanie účinných opatrení na skvalitnenie edukácie, opatrení na riešenie vzdelávacích problémov menej úspešných žiakov a realizovanie následnej kontroly ich plnenia,

» zefektívnenie činnosti metodických orgánov jej zacielením na výchovno-vzdelávacie výsledky každého žiaka s osobitným dôrazom na menej úspešných žiakov, na interné vzdelávanie a prehlbovanie profesijného rastu PZ,

» zabezpečenie odbornosti vyučovania v predmetoch INF, THD, OBN, ETV a odbornosti vyučovania v špeciálnych triedach,

» zabezpečenie spôsobu realizácie špeciálno-pedagogickej podpory a vyučovanie špecifických predmetov žiakom, ktorí sa vzdelávajú formou školskej integrácie,

» vytvorenie podmienok pre pôsobenie potrebného počtu odborných zamestnancov v záujme zlepšenia starostlivosti o rizikové skupiny žiakov vo vzdelávaní,

» skvalitnenie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu:

  » uplatňovanie variability didaktických a metodických postupov, hrových činností rešpektujúcich špecifické individuálne potreby žiakov zo SZP a z MRK v nultom ročníku,

  » implementovanie relaxačných prestávok a cvičení v edukácii žiakov so ZZ,

  » uplatňovanie aktivizujúcich interaktívnych metód a foriem podporujúcich rozvíjanie kľúčových kompetencií,

  » vytváranie príležitostí na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov, uplatňovanie hodnotiacich a tvorivých postupov,

  » rozvíjanie sebahodnotiacich zručností,

  » podnecovanie žiakov k preberaniu zodpovednosti za vlastné učenie sa,

  » optimalizovanie učebnej záťaže s ohľadom na individuálne potreby a schopnosti každého žiaka,

  » využívanie mentorského programu, rovesníckeho učenia, pomoci starších žiakov mladším,

- » účelné využívanie učebných a kompenzačných pomôcok, didaktickej techniky, vrátane IKT v edukácii,
- » skvalitnenie služieb školy v oblasti výchovného i kariérového poradenstva,
- » koordinovanie spolupráce s poradenskými zariadeniami pri určení predmetov špeciálno-pedagogickej podpory podľa individuálnej potreby integrovaných žiakov v súlade s RUP pre príslušné ZZ s prihliadnutím na personálne podmienky školy,
- » zavedenie celodenného systému výchovy žiakov zo SZP a z MRK,
- » zriadenie odborných učební a telocviční,
- » zabezpečenie dôsledného vedenia dokumentácie integrovaných žiakov v záujme poskytovania kvalitnej systematickej podpory vo vzdelávaní.

8.3 Stredné školy

Výrazne pozitívne zistenia

- » zapájanie žiakov do medzinárodných projektov, do zahraničných odborných stáží, v ktorých mali možnosť využiť získané odborné znalosti a nadobudnúť multikultúrne skúsenosti,
- » nahradzovanie nedostatku aktuálnych odborných učebníc tvorbou interných odborných textov z vhodných zdrojov z internetu a z rôznych publikácií, ich sprístupňovanie žiakom v elektronickej podobe,
- » podporovanie odborného rastu pedagógov riadiacimi zamestnancami.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- » uskutočňovanie VaV podľa príslušného ŠVP prostredníctvom ŠkVP, (akceptovanie RUP a vypracovanie UO v rozsahu vzdelávacích štandardov),
- » delegovanie kompetencií na metodické orgány a prenášanie zodpovednosti príslušných PK za stav a úroveň vyučovania jednotlivých predmetov,
- » uplatňovanie účinných stratégií vyučovania smerujúcich k rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov, vrátane transverzálnych zručností,
- » vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v oblasti získavania nových, aktuálnych poznatkov vo vyučovaných odboroch,
- » realizovanie interného vzdelávania PZ a výmeny informácií z absolvovaných vzdelávacích aktivít v PK so zámerom implementovať do vyučovacieho procesu získané pedagogické a odborné skúsenosti,
- » zovšeobecňovanie výsledkov vnútornej kontroly na zasadnutiach PK a na pedagogických radách s cieľom informovať PZ o oblastiach vyžadujúcich si zlepšenie,
- » zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu na elokovaných pracoviskách SOŠ a v kurzoch na získanie nižšieho stredného vzdelania PZ spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady,
- » vypracovanie a uplatňovanie samostatného systému podpory menej úspešných žiakov a žiakov zo SZP zameraného na eliminovanie predčasného ukončovania školskej dochádzky, zvyšovanie celkovej úrovne dosiahnutých zručností s cieľom reagovať na ich potreby a zamedziť hospodárskemu a sociálnemu vylúčeniu jednotlivcov,
- » podporovanie žiakov pri prekonávaní bariér v učení sa, podnecovanie k uvedomovaniu si potreby aktívneho učenia sa, k zodpovednosti za učebné výsledky, k posudzovaniu kvality vlastnej práce a podporovanie rozvoja individuálneho potenciálu každého žiaka

poskytovaním vhodných stimulov pre jeho efektívne učenie sa,

» zabezpečenie priaznivej atmosféry vyučovacieho procesu so zámerom poskytnúť žiakom pocit istoty a psychického bezpečia,

» vytváranie vhodných vzdelávacích podmienok pre žiakov na teoretickom i praktickom vyučovaní a zaisťovanie ich BOZ rešpektovaním určenej organizácie výučby,

» vykonávanie systematického monitorovania osvojených hodnôt žiakov k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, pravidelné a preukázateľné vyhodnocovanie zistení, informovanie učiteľov a žiakov o záveroch a prijatých opatreniach,

» zaistenie určených položiek normatívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia pre optimálnu edukáciu vyučovaných študijných a učebných odborov,

» určenie kritérií prijímania na vzdelávanie kompletne, korektne a jednoznačné definovanie hranice úspešnosti/neúspešnosti prijímacej skúšky,

» zavedenie komplexných autoevalvačných procesov do systému fungovania školy ako užitočných a zároveň nevyhnutných nástrojov potrebných na zvyšovanie jej kvality.

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

Výrazné pozitívne zistenia

» organizovanie pestrých mimoškolských kultúrno-spoločenských aktivít, projektov, súťaží, exkurzií s významným vplyvom na výchovno-vzdelávaciu činnosť, osobnostný rozvoj žiakov z MRK a nadväzovanie kontaktov s bežnými ZŠ na podporu sociálnej inklúzie.

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

» prijímanie žiakov do ŠZŠ až po diagnostických vyšetreniach (psychologických a špeciálnopedagogických) so stanovením diagnózy mentálne postihnutie ako východiska pre zabezpečenie adekvátnych podmienok VaV,

» vedenie odbornej dokumentácie žiakov (úplnosť, jednotnosť, efektívnosť, prehľadnosť), následné zabezpečenie rediagnostických vyšetrení po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky,

» zapracovanie osobitostí a podmienok VaV žiakov z MRK do ŠkVP,

» využívanie príkladov dobrej praxe pri eliminovaní záškoláctva a zapájaní zákonných zástupcov žiakov z MRK do aktivít školy,

» vytvorenie podmienok pre vyučovanie TSV z dôvodu chýbajúcich telocviční,

» vytvorenie podmienok pre dôstojné stravovanie žiakov z dôvodu nedostatku školských jedální,

» výber a aplikovanie relevantných psychodiagnostických metód v odborných vyšetreniach,

» vypracovanie záverečných správ z diagnostických vyšetrení s používaním aktuálnej terminológie klasifikácie MP (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),

» personálne zabezpečenie odbornými zamestnancami ovládajúcimi maďarský jazyk,

» vedenie komplexnej dokumentácie (systém vedenia odborných činností v osobných spisoch klientov, zaznamenávanie odbornej činnosti).

9. Podnety, odporúčania a upozornenia

9.1 Materské školy

Riaditeľom škôl

» nastaviť jednoznačné pravidlá fungovania predprimárneho vzdelávania v zmysle právnych predpisov, ktoré sa premietnu do komplexne vypracovaného ŠkVP a ŠP,

» uplatňovať pri prijímaní detí do MŠ, okrem kritérií určených zákonom, aj ďalšie legitímne podmienky, ktoré posilnia objektivitu prijímacieho konania,

» zabezpečiť (v spolupráci so zriaďovateľom) predprimárne vzdelávanie príslušným počtom pravidelne sa striedajúcich učiteľov v triede s celodennou výchovou a vzdelávaním,

» zabezpečiť (v spolupráci so zriaďovateľom) asistenta učiteľa, širšie spektrum špeciálnych pomôcok a bezbariérové úpravy priestorov škôl pre predprimárne vzdelávanie detí so ZZ,

» spolupracovať so zriaďovateľom na zabezpečení inkluzívnych tímov pre predprimárne vzdelávanie detí so ŠVVP,

» zintenzívniť informovanie zákonných zástupcov detí so ŠVVP o možnosti spolupráce s CPPPaP, s CŠPP,

» 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,

» zabezpečiť adekvátne pedagogické riadenie v MŠ vymenovaním zástupcu riaditeľa pre MŠ v ZŠ s MŠ, v spojenej škole,

» orientovať riadiacu činnosť na strategické usmerňovanie procesu výchovy a vzdelávania a využívať pritom najmä potenciál vlastných poradných orgánov dôsledným uplatňovaním ich kontrolno-hodnotiacej a odborno-metodickej funkcie vrátane podporovania rozširovania profesijných kompetencií učiteľov a uplatňovania ich skúseností zo vzdelávaní vo výchovno-vzdelávacej činnosti

» kontrolovať a hodnotiť pravidelne, dôsledne a adresne vyučovacie postupy učiteľov s dôrazom na rovnomerné rozvíjanie elementárnych kľúčových kompetencií detí, venovať pozornosť: rešpektovaniu rozvojovej, výkonovej úrovni, 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, pohybových spôsobilostí detí, používaním a ovládaním štátneho jazyka bez potláčania kultúrnej identity dieťaťa; porovnávaniu a konfrontovaniu skúseností detí; argumentácii detí v sebareflexii, sebaprezentovaní sa.

Zriaďovateľom

» rešpektovať pri uzatváraní pracovno-právnych vzťahov s pedagogickými zamestnancami MŠ kvalifikačné požiadavky na učiteľa MŠ, pri vymenúvaní do funkcie vedúceho pedagogického zamestnanca rešpektovať požiadavky kladené na tieto kariérové pozície,

» zabezpečovať stanovený počet učiteľov MŠ 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,

» podporovať profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov,

» vytvárať ekonomické podmienky pre zabezpečenie potrebných didaktických pomôcok,

» vytvárať adekvátne personálne a materiálno-technické podmienky pre predprimárne vzdelávanie detí so zdravotným znevýhodnením zabezpečením príslušného počtu asistentov učiteľa a interných odborných zamestnancov, kompenzačných pomôcok zodpovedajúcich ich ZZ a bezbariérovými úpravami priestorov MŠ,

» zosúladiť obsah zriaďovacích listín s aktuálnym stavom.

Metodicko-pedagogickému centru

» rozšíriť ponuku vzdelávacích programov o modul zameraný na získavanie skúseností s vhodnou voľbou a aplikáciou efektívnych postupov pri výchovno-vzdelávacej činnosti z hľadiska ich didaktickej funkčnosti a o modul orientovaný na podporu zdravého životného štýlu a zdravého prostredia v MŠ ako prevencie obezity.

Centrám pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, centrám špeciálno-pedagogického poradenstva

» spolupracovať so školami, ktoré predprimárne vzdelávajú deti so ŠVVP poskytovaním stáleho poradenského servisu a priebežnými supervíznymi stretnutiami s pedagogickými zamestnancami,

» participovať s pedagogickými zamestnancami MŠ na vypracovaní stimulačných a rozvíjajúcich programov pre deti zo SZP s odloženou povinnou školskou dochádzkou s cieľom zaistiť ich postupný progres a dosiahnuť školskú spôsobilosť.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» vytvárať v MŠ podmienky pre vznik inkluzívnych tímov, ktoré by boli nápomocné pri vzdelávaní detí so ŠVVP,

» vytvoriť efektívny systém prípravy pedagogických zamestnancov MŠ na takú výchovu a vzdelávanie detí s rôznorodými charakteristikami, v ktorej sa budú výrazne uplatňovať inkluzívne princípy.

9.2 Základné školy

Riaditeľom škôl

» strategicky plánovať rozvoj školy, vytvárať reálne vízie, stanovovať priority a ciele smerujúce k zvyšovaniu kvality školy (reflektovať požiadavky vyplývajúce z personálnych, materiálno-technických, socioekonomických podmienok a zohľadňovať požiadavky všetkých aktérov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní),

» realizovať autoevalváciu so zámerom zlepšenia procesov pedagogického riadenia a skvalitnenia výchovy a vzdelávania, priebežne analyzovať a vyhodnocovať jej úspešnosť,

» vypracovať koncepčnú stratégiu inkluzívneho vzdelávania s osobitným dôrazom na búranie predsudkov, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup žiakov z rizikových skupín (žiaci so ZZ, zo SZP, z MRK, žiaci – príslušníci národnostných menšín, žiaci – cudzinci a žiaci – migranti) k vzdelávaniu v hlavnom vzdelávacom prúde,

  » vytesniť uplatňovanie praktík smerujúcich k priamej či nepriamej segregácii, prehodnotiť zriaďovanie špeciálnych tried pre žiakov s vývinovými poruchami učenia,

  » vytvárať podmienky pre aktívne pôsobenie odborných inkluzívnych tímov,

  » posilniť kompetencie učiteľov pri riešení sociálnych a kultúrnych odlišností žiakov,

» zaistiť komplexnosť vypracovania ŠkVP:

- dôsledne spracovať vlastné poznámky k UP, rozpracovať UO jednotlivých predmetov v súlade s príslušnými vzdelávacími štandardmi,
- implementovať do jeho obsahu požadované princípy v oblasti výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam,
- zapracovať konkrétne ciele a podmienky výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP,
- zapracovať do IVP žiakov so ZZ organizáciu vyučovania špecifických predmetov z oblasti špeciálno-pedagogickej podpory,
- poskytovať fyzickým osobám, ktoré predčasne ukončili vzdelávanie, príležitosť získať nižšie stredné vzdelanie organizovaním kurzov v záujme zvýšenia ich možností lepšieho uplatnenia sa na trhu práce,

- eliminovať bariéry vo vzdelávaní menej úspešných žiakov dôsledným vypracovaním systému včasného varovania o rizikových skupinách žiakov a uplatňovaním systému podpory menej úspešných žiakov:
  - spracovať konkrétne, kvalitatívne merateľné indikátory na zlepšenie úspešnosti žiakov,
  - prispôsobovať vyučovanie potrebám žiakov posilnením individuálnych učebných prístupov pedagógov, pomáhať im pri prekonávaní prekážok vytvorených vzdelávacím systémom,
  - zefektívniť pedagogickú a intervenčnú činnosť asistenta učiteľa s cieľom zabezpečiť primeraný rozvoj učebného potenciálu žiakov,
  - spolupracovať s CPPPaP pri zabezpečovaní poradenstva menej úspešným žiakom,
  - identifikovať faktory vedúce k predčasnému ukončovaniu školskej dochádzky a prijímať opatrenia vo vzťahu k skupinám žiakov, ktorým takéto riziko hrozí,
  - zlepšiť a zefektívniť spoluprácu školy so zákonnými zástupcami žiakov, posilniť kooperáciu rodiny a školy s cieľom zvýšiť motiváciu žiakov dokončiť nižšie stredné vzdelávanie,
- sfunkčniť systém vnútornej kontroly, zamerať ho na všetky oblasti súvisiace s výchovno-vzdelávacou činnosťou školy, zistenia využívať pri plánovaní pedagogických stratégií, spôsobov a postupov vedúcich ku skvalitňovaniu edukácie, oboznamovať pedagógov so zisteniami z kontrolnej činnosti,
- zacieliť v edukácii kontrolnú činnosť na:
  - využívanie aktivizujúcich metód rozvíjajúcich kľúčové kompetencie žiakov s dôrazom na rozvoj kritického myslenia,
  - stimuláciu činnostného učenia sa,
  - zvýšenie miery uplatňovania tímového vyučovania ako prostriedku vzájomnej socializácie a kooperácie žiakov,
  - vytváranie priaznivej klímy školy a formovanie priateľských vzájomných vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi,
- podporiť a zintenzívniť kontrolnú a vzdelávaciu funkciu metodických orgánov:
  - zacielením činnosti na skvalitňovanie výchovy a vzdelávania, na zvyšovanie miery úspešnosti žiakov vo vzdelávaní, na riešenie výchovno-vzdelávacích problémov žiakov v nultom ročníku a žiakov z rizikových skupín, na identifikovanie príčin ich neúspešnosti a navrhovanie konkrétnych opatrení,

- realizovaním interného vzdelávania zameraného na rozširovanie a zdokonaľovanie profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov,

- podnecovať pedagógov k rozvíjaniu prírodovednej gramotnosti žiakov vo vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*:
  - vytvorením priestoru v ŠkVP pre tematické vyučovanie,
  - zaradením do vyučovania také vyučovacie stratégie, ktoré pomôžu odstraňovať u žiakov ich mylné predstavy o pojmoch, teóriách a zákonitostiach spojených so svetom prírody (eliminácia miskoncepcií),
  - používaním systémov hodnotenia, ktoré zaručia objektívnu klasifikáciu vzdelávacích výsledkov chlapcov a dievčat, čo znamená aj neprenášanie excesov v správaní žiakov do hodnotenia vzdelávacích výsledkov,
- vytvárať primerané podmienky pre zaistenie BOZ žiakov:
  - spolupracovať pri revízii ŠP so všetkými skupinami zainteresovanými do procesu edukácie,
  - poskytovať žiakom priestor na slobodné vyjadrovanie, na otvorenú komunikáciu, vytvárať príležitosti na vedenie otvorenej kritickej diskusie o problémoch násilia a šikanovania medzi žiakmi, o téme extrémizmus s dôrazom na odhaľovanie jeho prejavov v spoločnosti,
  - informovať bezodkladne zákonných zástupcov žiakov o výskyte problémového javu v správaní sa žiaka alebo zhoršenia jeho prospechu,
  - realizovať aktivity s pozitívnym vplyvom na formovanie postojov žiakov a zamerané na prevenciu a odhaľovanie príznakov šikanovania,
  - monitorovať negatívne prejavy správania žiakov s cieľom odhaľovať ich príčiny, motivačné zdroje a nájsť účinné prostriedky na oslabenie ich negatívneho vplyvu, prijímať opatrenia na ich eliminovanie,
- viesť žiakov k účasti na kreovaní ŽŠR, k participácii na tvorbe ŠP a riešení výchovných problémov spolužiakov,
- venovať pozornosť zabezpečeniu vyučovania v predmetoch INF, THD, OBN, ETV pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky,
- vychádzať pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov z analýzy potrieb školy, aktualizácie profesijných kompetencií a dosiahnutých výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, z oblasti riešenia výchovných a vzdelávacích problémov žiakov,
- podnecovať učiteľov k vzdelávaniu v problematike ľudských práv a demokratického občianstva,
- venovať pozornosť vzdelávaniu učiteľov prírodovedných predmetov s cieľom zmeniť paradigmu vyučovania a učenia sa, ktorá má smerovať k autonómnemu a aktívnemu učeniu sa žiakov prostredníctvom bádania a experimentov,
- vypracovať strategický plán kariérového poradenstva a zabezpečovať jeho realizáciu permanentne a cielene už od ročníkov primárneho vzdelávania:
  - vytvoriť účinný informačný systém smerom k zákonným zástupcom a žiakom pri voľbe ich ďalšieho štúdia, systematicky koordinovať spoluprácu výchovných, kariérových poradcov, triednych učiteľov i zákonných zástupcov,

- identifikovať špecifiká kariérového vývinu žiakov z ohrozených skupín pri ich rozhodovaní o ich ďalšom štúdiu, využívať všeobecne prístupné nástroje, metodiky, testy a spoluprácu s inými odborníkmi,
- posilniť spoluprácu so SŠ poskytujúcimi duálne vzdelávanie a zamestnávateľmi, zintenzívniť spoluprácu s ÚPSVaR SR s cieľom vzbudiť záujem žiakov o študijné a učebné odbory v súvislosti s požiadavkami trhu práce,

- zaviesť celodenný výchovný systém pre žiakov zo SZP a z MRK, vytvoriť podmienky na realizáciu akceleračných programov rozvíjajúcich ich poznávacie a mimopoznávacie funkcie, odpustiť príspevok na čiastočnú úhradu nákladov spojených s hmotným zabezpečením v ŠKD,
- cieľavedomejšie sa zaujímať o spôsoby trávenia voľného času žiakov, viesť ich k jeho zmysluplnému tráveniu mimo prostredia internetu, počítačových hier a sociálnych sietí, vytvárať atraktívnejšiu ponuku krúžkov,
- nadväzovať kooperáciu s dobrovoľníckymi centrami a propagovať ich prácu medzi žiakmi,
- dobudovať a revitalizovať v spolupráci so zriaďovateľmi základné školské priestory, ich materiálno-technické vybavenie aj pre bádateľské a experimentálne vyučovanie obsahu vzdelávacej oblasti *Človek a príroda*,
- dodržiavať pokyny vypracované NÚCEM k administrácii testov a plniť povinnosti súvisiace s úlohami Testovania 5 a Testovania 9.

Zriaďovateľom

- pomáhať školám:
  - skvalitňovať priestorové podmienky realizovaním bezbariérových úprav, vybudovaním základných učebných priestorov vrátane ich materiálno-technického vybavenia,
  - vytvárať odborné inkluzívne tímy,
- poskytovať finančné prostriedky na podporu skvalitňovania služieb školy v oblasti kariérového poradenstva,
- budovať v spolupráci s miestnymi samosprávami komunitné centrá, občianske združenia.

Štátnemu pedagogickému ústavu

- realizovať vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov škôl k problematike integrácie a inklúzie.

Metodicko-pedagogickému centru

- naďalej pokračovať vo vzdelávaní pedagogických a odborných zamestnancov, zamerať sa na oblasť:
  - sebahodnotenia škôl,
  - kariérového poradenstva so zreteľom na špecifiká realizácie činnosti kariérového poradcu,
  - uplatňovania motivačných aktivít, ktoré majú vplyv na formovanie pozitívneho vzťahu k prírodovedným predmetom a k uvedomeniu si zodpovednosti každého človeka za stav životného prostredia,
  - problematiky inkluzívneho vzdelávania žiakov so ŠVVP,
  - výchovy k ľudským právam (využívanie zážitkových metód a foriem práce pri prevencii i riešení konkrétnych prípadov šikanovania),

» uplatňovania aktivizujúcich, participatívnych metód a inovačných programov v edukácii, realizovanie kauzálnej analýzy výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov a menej úspešných žiakov vo vzdelávaní.

Štátnemu inštitútu odborného vzdelávania

» zintenzívniť metodickú pomoc a rozšíriť ponuku vzdelávacích aktivít súvisiacich s kariérovým poradenstvom pre ZŠ.

Centru pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

» naďalej realizovať programy zamerané na kariérové poradenstvo,

» zintenzívniť podporu a pomoc školám, ktoré vzdelávajú žiakov so ZZ, zo SZP, z MRK, u ktorých je zvýšené riziko predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky v oblasti ich kariérového vývinu a profesionálnej orientácie.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» vytvárať podmienky pre formovanie inkluzívnych tímov v školách,

» skvalitniť proces vzdelávania vytváraním podmienok pre riaditeľov škôl (najmä finančných) s cieľom zvýšiť rovnosť šancí na kvalitné vzdelávanie všetkých žiakov a zlepšovať prístup znevýhodnených skupín k vzdelávaniu,

» upraviť podmienky plnenia povinnej školskej dochádzky tak, aby nultý ročník nebol prvým rokom plnenia povinnej školskej dochádzky žiaka a upraviť podmienky ich hodnotenia a klasifikácie tak, aby nebolo možné nultý ročník opakovať,

» vypracovať taký model vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania, ktorý nastavením obsahu a organizácie umožní každému absolventovi získať čitateľské a matematické kompetencie porovnateľné so vzdelaním poskytovaným ZŠ tak, aby mohol úspešne absolvovať 3-ročný učebný odbor,

» znížiť počet hodín priamej výchovnej činnosti (základný úväzok) výchovného poradcu i kariérového poradcu,

» 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 demokracie,

» vypracovať metodický pokyn k realizácii individuálneho vzdelávania žiaka prvého stupňa, v ktorom bude upravené aj vykonávanie komisionálnych skúšok zo všetkých povinných vyučovacích predmetov UP príslušného ročníka kmeňovej školy, okrem predmetov s prevahou výchovného zamerania za každý príslušný polrok školského roka,

» zásadným spôsobom inovovať kurikulum vzdelávacej oblasti *Človek a príroda* tak, aby bolo nevyhnutné orientovať vzdelávanie na pochopenie zákonitostí prírodného prostredia a jeho vplyvu na ľudskú spoločnosť, čo nevyhnutne bude znamenať odmietnutie izolovaného predmetového vzdelávania, a tomuto cieľu prispôsobiť aj širokú škálu učebných materiálov,

» umožniť žiakom s ľahkým MP vzdelávaných v ZŠ zohľadňovať ich vzdelávacie potreby formou primeraných podporných opatrení aj v tom prípade, ak rodičia nesúhlasia s ich zaradením do špeciálnej triedy alebo s ich individuálnym začlenením,

» v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov:

  » v § 2 definovať pojem *individuálne vzdelávanie*,

  » v § 24 upraviť znenie v ods. 10 nasledovne: „*Pokiaľ je miestom, kde sa uskutočňuje individuálne vzdelávanie žiaka obydlie, a nie je daný súhlas toho, kto v ňom býva, vykonanie*

kontroly sa uskutoční v kmeňovej škole poverenýmškolským inšpektorom a poverenýmzamestnancom školy, do ktorej bol žiak prijatý na plnenie povinnej školskej dochádzky. Termín kontroly dohodne poverený školský inšpektor a poverený zamestnanec školy so zákonným zástupcom žiaka, ak je to možné. Kontrola sa uskutočňuje aj v tomto prípade za prítomnosti a súčinnosti osoby, ktorá žiaka vzdeláva podľa § 24 ods. 5 písm. f).“

- » stanoviť požiadavky na priestorové a materiálno-technické vybavenie nevyhnutné pri individuálnom vzdelávaní žiaka prvého stupňa,
- » doplniť § 64 ods. 8 (kritériá pre určenie počtu žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka gymnázia s osemročným vzdelávacím programom) o ďalšie kritérium, ktoré bude odrážať výsledok, ktorý dosiahla škola v testovaní žiakov 4. ročníka gymnázia s osemročným vzdelávacím programom,
- » upraviť § 94 ods. 4 zákona nasledovne: „*V základných školách a stredných školách, ktoré nie sú špeciálnou školou, pôsobí inkluzívny tím – školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd, asistenti učiteľa, ak vzdelávajú viac ako 20 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*“

Pre vládu SR

- » aktívne uplatňovať agendu 2030, ktorá v rámci cieľa 4 kladie dôraz na to, aby do roku 2030 boli eliminované nerovnosti vo vzdelávaní medzi pohlaviami, čo má v konečnom dôsledku viesť k rovnakým predpokladom pre uplatnenie sa v spoločensko-ekonomickej sfére,
- » aktívne ekonomicky podporovať budovanie materiálno-technických podmienok pre skvalitnenie vzdelávania v oblasti prírodných vied.

9.3 Stredné školy

Riaditeľom škôl

- » nastaviť strategické ciele vzdelávania, orientovať ich na žiaka, na humanistické vyučovanie a zainteresovanosť pedagogických i odborných zamestnancov školy na0 ich dosahovaní, stanoviť organizačnú a časovú postupnosť krokov ich plnenia,
- » zaistiť komplexnosť vypracovania ŠkVP v súlade s aktuálnymi personálnymi, priestorovými a materiálno-technickými podmienkami školy,
- » implementovať do obsahu ŠkVP požadované princípy výchovy a vzdelávania a spôsoby sledovania a vyhodnocovania pokroku žiakov v oblasti kritického myslenia,
- » implementovať obsah NŠFG do ŠkVP a následne do edukačného procesu, uskutočňovať aktivity súvisiace s rozvojom finančnej gramotnosti,
- » skvalitniť v školskom programe implementáciu prierezových tém do obsahu vzdelávania v UO vyučovacích predmetov a ich realizáciu vo výchovno-vzdelávacom procese,
- » rozšíriť spoluprácu so zákonnými zástupcami žiakov pri napĺňaní určených cieľov vzdelávacieho programu školy, ale aj s ďalšími aktérmi podieľajúcimi sa na výchove a vzdelávaní,
- » uplatňovať vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov tak, aby zistenia z kontroly boli východiskom a podnetom pre zmeny smerujúce k skvalitňovaniu činnosti školy,
- » sledovať v rámci kontrolnej činnosti:
  - » implementovanie efektívnych stratégií vyučovania stimulujúcich aktívne učenie sa žiakov, produktívnu kooperáciu a komunikáciu, rozvíjanie kritického myslenia,

- motivovanie žiakov k učeniu sa podporovaním rozvoja ich individuálneho učebného potenciálu,
- podnecovanie žiakov k uvedomovaniu si potreby autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja,
- dodržiavanie a uplatňovanie stanovených pravidiel na hodnotenie a klasifikáciu výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov,
- vykonávanie praktickej prípravy žiakov na pracoviskách zamestnávateľov v súlade s UO príslušného odboru a v zmysle podmienok stanovených v zmluvách o poskytovaní praktického vyučovania,
- úroveň učenia sa žiakov a vyučovania odborných teoretických predmetov najmä v nadväznosti na zmysluplné prepájanie obsahu teoretického vyučovania s praktickou prípravou a na cielené využívanie praktických zručností žiakov pri osvojovaní teoretických vedomostí,

» realizovať systematické plánované sebahodnotiace procesy s cieľom zlepšenia, prípadne zachovania kvality procesu výchovy a vzdelávania,

» využívať odborné vedomosti a pedagogické skúsenosti členov PK pri dosahovaní jednotného postupu školy v oblasti skvalitňovania výučby, pri napĺňaní stanovených edukačných cieľov a stratégií vyučovania,

» poskytovať odbornú pomoc pedagogickým zamestnancom vyučujúcim niektoré predmety neodborne,

» venovať pozornosť zosúladeniu odborného teoretického vzdelávania s praktickou prípravou,

» získavať pravidelne informácie od zamestnávateľov o úrovni odborných teoretických vedomostí a pracovných zručností žiakov vo vzťahu k vykonávaným činnostiam s cieľom zabezpečiť ich adekvátnu odbornú teoretickú prípravu v príslušnom odbore,

» prizývať na zasadnutia PK zástupcov zamestnávateľa (koordinátorov vzdelávania, inštruktorov),

» zaistiť v súčinnosti so zriaďovateľom všetky stanovené položky normatívov materiálno-technického a priestorového zabezpečenia s cieľom realizovať výchovno-vzdelávací proces v zmysle požiadaviek na profil absolventa, v súlade so ŠVP,

» zabezpečiť v spolupráci so zamestnávateľmi modernizáciu materiálno-technického a prístrojového vybavenia školských dielní, v ktorých vykonávajú žiaci praktické vyučovanie v SDV,

» poskytovať kvalifikované informácie o možnosti odborného vzdelávania a prípravy žiakov v SDV kariérovým poradcom ZŠ, žiakom a ich zákonným zástupcom,

» využívať možnosť uzatvorenia zmluvy so zamestnávateľmi s cieľom zabezpečiť praktickú prípravu žiakov na elokovaných pracoviskách SOŠ v priestoroch so zodpovedajúcim materiálno-technickým vybavením stanoveným v príslušnom normatíve, ktoré by umožňovalo plniť vzdelávacie štandardy zadefinované v ŠkVP,

» zaistiť na elokovaných pracoviskách SOŠ odbornosť vyučovania vo všetkých vyučovaných odboroch,

» stanoviť pre uchádzačov dĺžku kurzu na získanie nižšieho stredného vzdelania s ohľadom na posledný úspešne ukončený ročník ZŠ a následne modifikovať plán vzdelávania podľa vzdelávacích schopností a možností jednotlivých žiakov,

» zohľadňovať dôsledne overenú vedomostnú úroveň uchádzačov kurzu pri ich zaraďovaní

do vzdelávacích skupín s cieľom, aby absolvent získal požadované vedomosti, zručnosti a postoje definované príslušnými vzdelávacími štandardmi vyučovaných predmetov ZŠ,

» zaistiť v kurze výchovno-vzdelávací proces pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady,

» zabezpečiť jazykovú nadväznosť cudzieho jazyka vyučovaného v ZŠ s cudzím jazykom vyučovaným v kurze,

» monitorovať cielene príčiny školského neúspechu žiakov, využívať individuálny prístup a inovatívne metódy v edukácii menej úspešných žiakov, podporovať pozitívny postoj jednotlivcov k vzdelávaniu, motivovať ich k osvojeniu pracovných návykov a zručností,

» analyzovať výchovno-vzdelávacie výsledky menej úspešných žiakov v PK, systematicky ich vyhodnocovať a prijímať účinné opatrenia smerujúce k odstraňovaniu nedostatkov,

» spolupracovať so zákonnými zástupcami žiakov počas celého obdobia štúdia, nielen v prípadoch ich výrazného zhoršenia sa vo vzdelávaní,

» monitorovať pravidelne klímu školy i atmosféru vo vyučovacom prostredí, vzájomné vzťahy medzi pedagógmi a žiakmi, zaujímať sa o osobnosť žiaka cez jeho záujmy a názory a zvyšovať tak dôveru medzi učiteľmi a žiakmi,

» vytvárať príležitosti žiakom na prezentovanie názorov, hodnotových postojov, ale aj na otvorený dialóg a slobodnú diskusiu k nim s cieľom podporovať otvorenú klímu v triednych kolektívoch,

» overovať mieru plnenia očakávaní žiakov a zisťovať príčiny, pre ktoré ich škola nevedela napĺňať,

» uplatňovať na všetkých vyučovacích hodinách vzdelávanie k DO a k ĽP, nastoľovať problémové úlohy na ich riešenie s dôrazom na ich aplikáciu v reálnych situáciách,

» zisťovať a korigovať postoje a prejavy pedagogických zamestnancov v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k DO a k ĽP,

» zabezpečiť odbornosť vyučovania spoločensko-vedných predmetov s dôrazom na ich význam pri výchove a vzdelávaní žiakov k DO a k ĽP,

» plánovať preventívne aktivity, projektové a súťažné príležitosti zamerané na potláčanie extrémizmu a radikalizmu a zároveň objasňovať ich význam v aspekte prepojenia formálneho a neformálneho vzdelávania,

» aktualizovať v ŠP legislatívne záväzné základné referenčné dokumenty

» ustanoviť koordinátora pre výchovu a vzdelávanie v oblasti ľudských práv,

» vykonávať systematicky monitoring zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania, jeho výsledky dôsledne analyzovať a podľa potreby prijímať účinné opatrenia na odstránenie nedostatkov,

» podporovať účasť pedagogických a odborných zamestnancov na externom vzdelávaní v oblastiach prevencie sociálno-patologických javov, ľudských práv, prevencie školského neúspechu žiakov a v uvedených oblastiach zabezpečovať aj ich interné vzdelávanie,

» objasňovať žiakom kompetencie samosprávnych orgánov školy, umožniť im prostredníctvom členov ŽŠR participovať na tvorbe a úprave školských dokumentov (ŠP, ŠkVP, plán práce školy) a členov ŽŠR angažovať aj do prevencie a riešenia problematiky šikanovania,

» stanovovať náročnosť testových úloh z profilových predmetov tak, aby vytvárali predpoklad prijatia uchádzačov na GYM disponujúcich potenciálom na dosahovanie vyššej úrovne

funkčnej gramotnosti (textovej, dokumentovej a matematickej),

» hodnotiť nedôsledné plnenie úloh pri EČ a PFIČ MS vyplývajúcich z pokynov NÚCEM pre školských koordinátorov, administrátorov, pomocných hodnotiteľov a predsedov PMK v interných predpisoch ako závažné porušenie pracovnej disciplíny,

» kontrolovať zaškolenie administrátorov i pomocných hodnotiteľov a zabezpečiť dôkladné naštudovanie pokynov NÚCEM administrátormi a školskými koordinátormi,

» zostaviť harmonogram konania praktickej časti odbornej zložky MS tak, aby absolventi vykonali MS za sústavnej účasti predsedu aj ostatných vymenovaných členov PMK,

» viesť pedagogickú dokumentáciu s dlhodobou archivačnou lehotou komplexne a korektne a v kurzoch na získanie nižšieho stredného vzdelania aj na požadovaných tlačivách podľa vzorov schválených a zverejnených ministerstvom školstva.

Zriaďovateľom

» podieľať sa na dopĺňaní chýbajúceho základného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia odborných učební a dielní praktického vyučovania, participovať na modernizácii materiálneho a prístrojového vybavenia a zlepšovaní podmienok na zavádzanie inovačných trendov vo výchovno-vzdelávacom procese,

» poskytovať dostatok finančných prostriedkov na materiálno-technické a priestorové vybavenie elokovaných pracovísk v nadväznosti na plnenie cieľov ŠkVP a v súlade s požiadavkami na dosiahnutie kompetencií vymedzených vzdelávacími štandardmi deklarovanými v ŠVP,

» zriaďovať elokované pracoviská až po splnení požiadaviek na personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky v súlade s príslušným normatívom,

» zosúladiť skutočný počet elokovaných pracovísk škôl s ich evidenciou v Registri škôl a školských zariadení vedenom CVTI SR,

» prehodnotiť prevádzkovanie elokovaných pracovísk s nízkym počtom žiakov, nízkou odbornosťou vyučovania a s nedostatočným materiálno-technickým a priestorovým vybavením,

» podporovať vytváranie bezbariérového prostredia škôl.

Štátnemu inštitútu odborného vzdelávania

» aktualizovať podľa potreby normatívy materiálno-technického a priestorového zabezpečenia,

» spolupracovať pri vypracovávaní vzdelávacích štandardov odborných predmetov so zamestnávateľmi, ktorí sú zapojení do SDV.

Stavovským organizáciám a profesijným organizáciám

» delegovať zástupcov do PMK pre odbornú zložku MS.

Zamestnávateľom

» spolupracovať aktívne so školou pri tvorbe ŠkVP,

» využívať v plnom rozsahu možnosť úpravy obsahu UO predmetu odborný výcvik so zámerom prispôsobiť učivo aktuálnym potrebám a špecifikám výrobného programu,

» realizovať nácvik a rozvíjanie praktických zručností žiakov pod dohľadom zamestnancov, ktorí spĺňajú právnou normou stanovené podmienky na činnosť inštruktora,

» v procese praktického vyučovania:

» vytvárať žiakom priestor na rozvíjanie divergentného myslenia, na tvorivé riešenie úloh,

- motivovať žiakov sústavne k prezentovaniu názorov, hodnotových postojov, podnecovať ich k objektívnemu posudzovaniu svojich učebných výkonov a možností ďalšieho pracovného rozvoja,

» uvádzať v dokumentácii, podľa ktorej sa na pracovisku praktického vyučovania vykonáva odborný výcvik, aktuálne a komplexné údaje,

» podieľať sa v spolupráci so zmluvnými školami na modernizácii materiálno-technického a prístrojového vybavenia školských dielní, v ktorých vykonávajú žiaci praktické vyučovanie v SDV,

» vyvíjať systematickú informačnú kampaň na podporu SDV zacielenú na žiakov a ich zákonných zástupcov,

» zintenzívniť spoluprácu s kariérovými poradcami ZŠ pri poskytovaní informácií o SDV.

Metodicko-pedagogickému centru

» poskytnúť pedagogickým zamestnancom vzdelávací program kontinuálneho vzdelávania v oblasti prevencie školského neúspechu žiakov a v oblasti zaistenia rovného prístupu a individuálnych potrieb žiakov,

» zabezpečiť širšiu ponuku vzdelávania zameraného na získanie informácií, nástrojov a zručností pedagogických zamestnancov v oblasti prevencie sociálno-patologických javov,

» poskytovať vzdelávanie pre vedúcich PK orientované na efektívne plnenie ich funkcií vo výchovno-vzdelávacom procese.

Centru pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie

» zamerať systematickú informačnú kampaň v oblasti SDV na žiakov a ich zákonných zástupcov i na kariérových poradcov ZŠ.

Národnému ústavu certifikovaných meraní vzdelávania

» určiť explicitne v pokynoch pre predsedov PMK a školských koordinátorov postup pre prípad nesúladu kópie a originálu OH spôsobeného nepretlačením všetkých odpovedí na testové úlohy do kópie.

Odborom školstva okresného úradu v sídle kraja

» využívať viacročné inšpekčné zistenia ŠŠI (konkrétne nedostatky a ich príčiny) pri príprave predsedov PMK a zabezpečiť dôslednú odbornú prípravu administrátorov.

Samosprávnym krajom

» vypracovať analytický materiál založený na uplatnení odporúčaných kritérií (viacročné porovnanie najvyššieho počtu žiakov, ktorých bolo možné prijať do prvého ročníka GYM s počtom uchádzačov o vzdelávanie, vrátane podielu tých, ktorých je možné prijať bez vykonania prijímacej skúšky za každé GYM; náročnosť prijímacích skúšok z profilových predmetov; stanovenie úrovne kritérií pre úspešné vykonanie prijímacej skúšky; výsledky žiakov GYM v EČ MS, prípadne ďalšie kritériá – napr. aj výber matematiky ako voliteľného predmetu) a na základe výsledkov porovnania a so zohľadnením ďalších okolností hodných zreteľa reštrukturalizovať sieť GYM v ich zriaďovateľskej pôsobnosti a stanovovať najvyšší počet žiakov, ktorých možno prijať do prvého ročníka GYM, v prípade iných zriaďovateľov aj na základe výsledkov vyššie uvedených kritérií.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» vypracovať taký model vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania, ktorý nastavením obsahu a organizácie umožní každému absolventovi získať čitateľské

a matematické kompetencie porovnateľné so vzdelaním poskytovaným ZŠ tak, aby mohol úspešne absolvovať 3-ročný učebný odbor,

» vypracovať a zverejniť zoznam bilingválnych gymnázií postupujúcich pri vzdelávaní podľa medzinárodných zmlúv a pravidelne ho aktualizovať,

» vymenovať predsedov školskej maturitnej komisie do tried s bilingválnym vzdelávaním, ktoré vznikli preukázateľne na základe medzinárodnej dohody,

» 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 demokracie,

» zvážiť zavedenie jednotných prijímacích skúšok pre uchádzačov o vzdelávanie na GYM (testy s rozlišovacím charakterom) a stanoviť váhu výsledkov jednotných prijímacích skúšok vo vzťahu k ďalším častiam prijímacej skúšky, ktoré budú výsledkom autonómneho rozhodnutia každej školy; v kontexte zavedenia jednotnej prijímacej skúšky zvážiť funkciu Testovania 9,

» doplniť § 64 ods. 8 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (kritériá pre určenie počtu žiakov, ktorých možno prijať do 1. ročníka GYM s osemročným vzdelávacím programom) o ďalšie kritérium, ktoré bude odrážať výsledok, ktorý dosiahla škola v testovaní žiakov 4. ročníka GYM s osemročným vzdelávacím programom.

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

Riaditeľom špeciálnych základných škôl

» prijímať žiakov do ŠZŠ až po písomnom vyjadrení a jednoznačnom stanovení diagnózy mentálne postihnutie príslušným poradenským zariadením výchovného poradenstva a prevencie,

» zamerať kontrolnú činnosť na vzdelávanie a uplatňovanie individuálnych vzdelávacích plánov integrovaných žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese a vedenie dokumentácie,

» zabezpečiť realizáciu rediagnostických vyšetrení žiakov po prvom roku plnenia povinnej školskej dochádzky,

» vypracovať efektívne nástroje na riešenie záškoláctva, zamerať sa na pozitívne motivačné opatrenia na podporu pravidelnej školskej dochádzky,

» zamestnávať pedagogických zamestnancov so znalosťou rómskeho jazyka v písomnej aj ústnej podobe, prípadne ovládajúcich dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni,

» zaangažovať zákonných zástupcov žiakov z marginalizovaných rómskych komunít do činnosti školy, inšpirovať sa príkladmi dobrej praxe pri eliminácii záškoláctva.

Riaditeľom školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie

» vypracovať diagnostické správy žiakom s relevantnou výpovednou hodnotou (dodržiavať požadovanú štruktúru a obsah, používať aktuálne psychodiagnostické metódy, aktuálnu terminológiu klasifikácie mentálneho postihnutia, uvádzať použité metodiky a 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,

» zabezpečiť vybavenie zariadení výchovného poradenstva a prevencie diagnostickými testami pre klientov zo SZP, z MRK a pre klientov hovoriacich maďarským jazykom,

» viesť komplexne dokumentáciu klientov.

Zriaďovateľom špeciálnych základných škôl

» vytvárať v spolupráci so školami podmienky na zriadenie školskej jedálne, výdajnej školskej jedálne (nie výdaj suchej stravy),

» vytvárať v spolupráci so školami podmienky na edukáciu obsahu vyučovacích predmetov pracovné vyučovanie, telesná a športová výchova (telocvične, ihriská),

» vytvárať v spolupráci so školami podmienky na skvalitnenie personálneho a povinného materiálno-technického vybavenia,

» zabezpečiť finančné prostriedky na vytvorenie pracovného miesta pre asistentov učiteľa žiakov z MRK,

» vytvárať podmienky na vybudovanie bezbariérového prostredia školy.

Zriaďovateľom školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie

» zabezpečiť zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie vo svojej pôsobnosti aktuálne informácie o všetkých zmenách všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov,

» skvalitniť a optimalizovať zriaďovanie zdrojových centier,

» iniciovať a koordinovať spoluprácu zariadení výchovného poradenstva a prevencie vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti v rámci metodických dní.

Výskumnému ústavu detskej psychológie a patopsychológie

» zabezpečiť metodické, školiace a supervízne aktivity priamo v každom kraji SR v spolupráci s odborom školstva okresného úradu v sídle kraja v oblasti práce so žiakmi zo SZP a z MRK,

» poskytovať odborno-metodické konzultácie školským zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie,

» poskytnúť zariadeniam výchovného poradenstva a prevencie odporúčané psychodiagnostické nástroje pre deti a žiakov zo SZP a z MRK.

Metodicko-pedagogickému centru

» realizovať vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov, odborné semináre zamerané na inovatívne metódy v edukácii žiakov s poruchou autistického spektra, s viacnásobným postihnutím, pre zabezpečenie vzdelávania žiakov zo SZP a z MRK.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR

» zabezpečiť finančné prostriedky na vytvorenie miest odborných zamestnancov ovládajúcich maďarský jazyk,

» zabezpečiť finančné prostriedky na vytváranie bezbariérových priestorov a zakúpenie diagnostických batérií testov pre klientov zo SZP, z MRK a pre klientov hovoriacich maďarským jazykom,

» 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, aby mohli zabezpečovať svoje služby komplexne a v požadovanej kvalite,

» doplniť § 95 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov: „*Deti alebo žiaci sa do škôl podľa odseku 1 prijímajú na základe ich ZZ po diagnostických psychologických a špeciálnopedagogických vyšetreniach zameraných na zistenie ich špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb vykonaných zariadením výchovnej prevencie a poradenstva*".

» spolupracovať s Ministerstvom zdravotníctva SR pri riešení záškoláctva žiakov z MRK.

9.5 Základné umelecké školy

Riaditeľom škôl

» zabezpečiť v spolupráci so zriaďovateľmi základné materiálno-technické a priestorové zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu v ZUŠ a ich elokovaných pracoviskách v súlade s príslušným normatívom,

» zabezpečiť výchovno-vzdelávací proces pedagogickými zamestnancami spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady na výkon pedagogickej činnosti v ZUŠ.

Zriaďovateľom

» zlepšovať kvalitu poskytovaného vzdelávania v ZUŠ (vrátane elokovaných pracovísk) zabezpečením základného materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v súlade s príslušným normatívom,

» menovať do funkcie vedúceho pedagogického zamestnanca spĺňajúceho zákonom stanovené požiadavky na výkon riadiacej funkcie,

» vyvodiť personálne dôsledky u riaditeľov škôl, ktorí neabsolvovali funkčné alebo funkčné inovačné vzdelávanie v zákonom stanovenej lehote,

» organizovať stretnutia vedúcich pedagogických zamestnancov ZUŠ orientované na výmenu skúseností v oblasti zabezpečovania priestorového a materiálno-technického vybavenia výchovno-vzdelávacieho procesu.

Ministerstvu školstva vedy výskumu a športu Slovenskej republiky

» v procese rozhodovania o zaradenie ZUŠ (vrátene elokovaných pracovísk) do siete škôl a školských zariadení dôsledne preskúmať/verifikovať ich priestorové a materiálno-technické zabezpečenie podľa príslušného normatívu,

» prehodnotiť aktuálnosť niektorých položiek normatívu (najmä didaktických a technických prostriedkov) s ohľadom na možnosti využitia už modernejších informačno-komunikačných technológií.

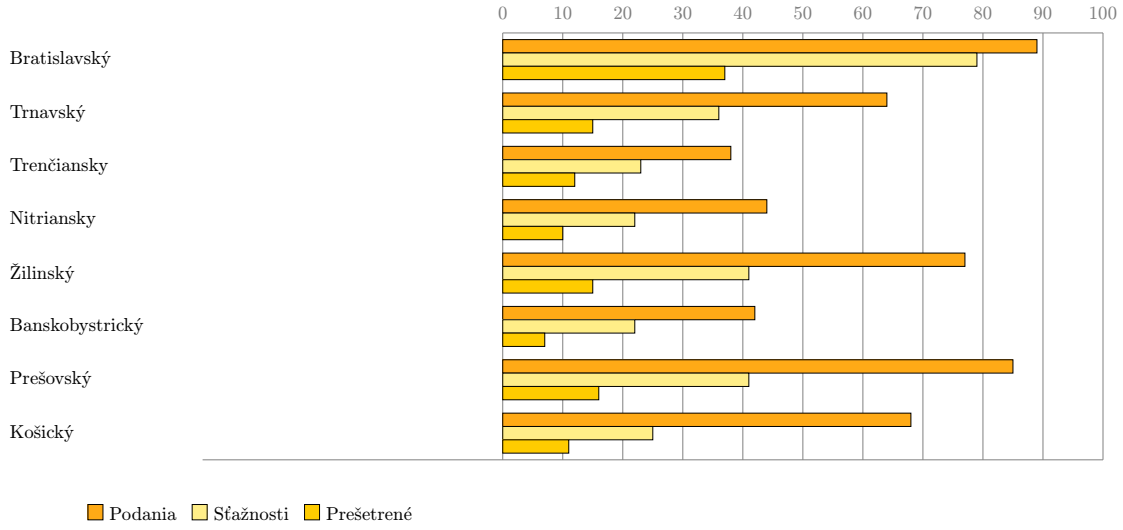
Podania vybavované Štátnou školskou inšpekciou

Počet sťažností a čas potrebný na ich vybavenie

V období od 1. 9. 2018 do 31. 8. 2019 bolo do centrálnej evidencie KHŠI doručených **524** podaní, z toho **507** smerovalo voči školám a školským zariadeniam zaradeným v sieti škôl a školských zariadení regionálneho školstva SR. Z celkového počtu podaní bolo **275** klasifikovaných ako sťažnosť, z celkového počtu sťažností bolo **126** prešetrených. Činnosť súvisiaca s prešetrovaním a vybavovaním všetkých sťažností si vyžiadala spolu cca **5 200** 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. 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, napr. uvádzali konkrétne nedostatky znamenajúce možné porušenie právneho predpisu, ale nebolo z nich zrejmé, ochrany akého svojho práva sa pisateľ domáha, prípadne bolo zjavné, že nesúvisia s jeho právami. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že orgán verejnej správy v procese vybavovania sťažnosti musí rešpektovať nielen práva sťažovateľa, ale aj práva osoby, proti ktorej sťažnosť smeruje.

Graf 231 *Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrených v jednotlivých krajoch SR*



Opodstatnenosť sťažností

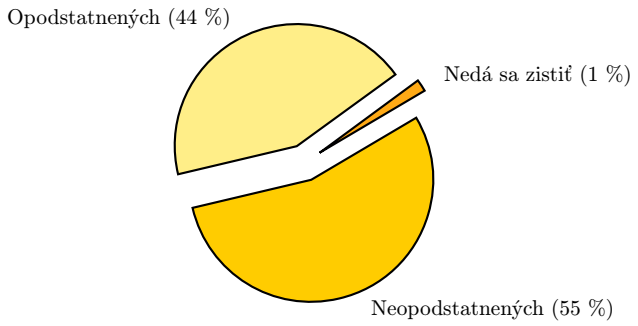
Zo **126** prešetrovaných sťažností bolo 55 opodstatnených (44 %, v minulom školskom roku 44 %) a **69** neopodstatnených (55 %, v minulom školskom roku 49 %). Pri ostatných sťažnostiach (1 %) sa opodstatnenosť nedala zistiť, príp. sťažovateľ požiadal o zastavenie prešetrovania sťažnosti, takže sa jej opodstatnenosť nevykazovala. Oproti dlhodobému priemeru (cca 50 %) je opodstatnenosť prešetrovaných sťažností v tomto aj v predchádzajúcich rokoch nižšia.

Tabuľka 96 *Sťažnosti podľa jednotlivých druhov škôl*

	MŠ			ZŠ			SŠ			INÉ			spolu		
Podania spolu	75			286			108			55			524		
z toho sťažnosti	35			163			56			21			275		
Sťažnosti PVP	16			78			23			9			126		
Opodstatnenosť sťažností	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ	O	N	NZ
Počet	5	10	1	37	40	1	9	14	0	4	5	0	55	69	2

Skratky: O – opodstatnená sťažnosť; N – neopodstatnená; NZ – opodstatnenosť sa nedala zistiť; PVP – priamo vybavené prešetrením; SŠ – stredné školy.

Graf 232 *Percento opodstatnených sťažností*



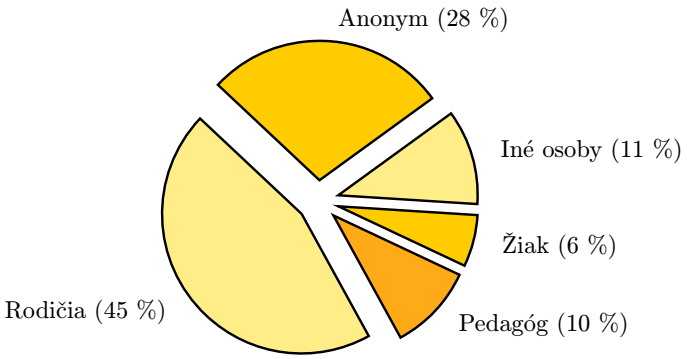
Tabuľka 97 *Počet podaní a sťažností vybavených/prešetrených v jednotlivých krajoch SR*

Druh školy	Školský rok 2018/2019	Školský rok 2017/2018	Školský rok 2016/2017
Materské školy	31 %	53 %	33 %
Základné školy	47 %	43 %	40 %
Stredné školy	39 %	43 %	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 Štátnej školskej inšpekcie, bez ohľadu na to, ako ich ŠŠI dodatočne klasifikovala a akým spôsobom ich vybavovala. Dlhodobo sa udržiava pomerne vysoký počet anonymných podaní.

Graf 233 *Percentuálny pomer podávateľov sťažností*



Osoby, proti ktorým podania smerujú

Najviac podaní smerovalo proti riaditeľom škôl, čo je spôsobené najmä tým, že riaditelia vykonávajú štátnu správu v školstve a tak 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 98 *Osoby, proti ktorým podania smerujú*

Osoby	Počet	Percento
Riaditelia	404	77 %
Učitelia	134	26 %
Školskí inšpektori	20	4 %
Iné osoby	35	7 %

Poznámka:
1. Súčet osôb, proti ktorým podania smerujú, je vyšší ako celkový počet podaní, pretože niektoré z nich smerujú proti viacerým osobám (napr. proti riaditeľovi aj proti učiteľovi). Percento sa vypočítavalo zo všetkých podaní občanov, bez ohľadu na to, ako ich ŠŠI dodatočne klasifikovala a akým spôsobom ich vybavovala. Percento teda vyjadruje pomer podaní smerujúcich voči určitej skupine osôb voči celkovému počtu podaní.
2. Pri podaniach na školských inšpektorov išlo zväčša o nespokojnosť s výsledkom prešetrenia pôvodnej sťažnosti.
3. Inými osobami boli napr. štatutárny orgán zriaďovateľa, vedúca školskej jedálne, rada školy ako výberová komisia a pod.

Podania z hľadiska odosielateľa, resp. odstupujúceho orgánu

Tabuľka 99 *Podania z hľadiska odosielateľa, resp. odstupujúceho orgánu*

Odosielateľ	Sťažovateľ	MŠVVaŠ SR	Zriaďovateľ	Iný subjekt
Počet	465 (88 %)	20 (4 %)	15 (3 %)	24 (5 %)

Poznámka: V stĺpci iný subjekt sú započítané podania postúpené napr. od inšpektorátu práce, verejného ochrancu práv, komisárov pre deti a osoby so zdravotným postihnutím, útvarov Policajného zboru, Úradu vlády SR a pod.

Najčastejšie príčiny podávania sťažností (oproti predchádzajúcim rokom neprišlo k podstatným zmenám)

Materské školy

Námietky smerujúce proti riaditeľkám materských škôl:

» nespĺňanie kvalifikačných predpokladov na výkon funkcie, nedostatky v pedagogickom riadení, direktívny spôsob riadenia, ŠkVP v rozpore so ŠVP, nezabezpečenie odbornosti vyučovania, nedostatky v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu, zastupovanie učiteliek nepedagogickými zamestnancami, organizovanie krúžkovej činnosti v dopoludňajších hodinách, nízka úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, vysoký počet detí v triedach, nevytvorenie podmienok na BOZ detí, nevytvorenie podmienok na VaV pre deti so ŠVVP, nedostatky v prevádzke MŠ, zatvorenie MŠ bez oznámenia, skracovanie pobytu vonku, neprijatie dieťaťa na predprimárne vzdelávanie, nejednoznačne stanovené kritériá na prijímanie, nezverejnenie, resp. nedodržiavanie stanovených kritérií, kritériá v rozpore s právnym predpisom – diskriminačné, 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, používanie fyzických trestov, zanedbávanie dozoru, predlžovanie odpočinku, skracovanie pobytu vonku, nedostatky v zabezpečovaní ochrany zdravia a bezpečnosti detí.

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, neobjektívna klasifikácia správania, nedostatky pri ukladaní výchovných opatrení, nedostatky pri realizácii komisionálnych skúšok (zaujatosť, neprimeraná náročnosť úloh), neinformovanie zákonného zástupcu žiaka o zhoršenom prospechu alebo správaní žiaka, odmietnutie poskytnúť zákonnému zástupcovi informácie o prospechu, správaní a dochádzke (najmä rozvedeným rodičom, ktorým dieťa nebolo zverené do osobnej starostlivosti), nedostatky pri začleňovaní žiakov so ŠVVP, nerešpektovanie odporúčaní poradenských zariadení pri ich vzdelávaní, nezohľadňovanie potrieb takýchto žiakov, nezabezpečenie asistenta učiteľa, nevypracovanie IVP, porušovanie práv intaktných žiakov žiakmi s poruchami správania, 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, neinformovanie rodičov o podstatnom zhoršení prospechu alebo správania, nedostatky pri vykonávaní pedagogického dozoru, neúčinné riešenie problémov so správaním sa žiakov s poruchami aktivity a pozornosti, 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 UO, nevytvorenie podmienok pre kvalitnú výučbu, nedostatky súvisiace s vykonávaním odbornej praxe, klasifikácia prospechu na komisionálnych skúškach, klasifikácia prospechu na MS a ZS, 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, zloženie komisie, neúplná komisia, neprimeraná náročnosť úloh), neakceptovanie záverov psychologického, prípadne špeciálnopedagogického vyšetrenia, nevypracovanie IVP, neriešenie šikanovania a iných foriem agresívneho správania žiakov, nedostatky pri vybavovaní sťažností, neprijatie adekvátnych opatrení na odstránenie nedostatkov.

Námietky smerujúce proti učiteľom:

» nízka úroveň vyučovania, neobjektívna klasifikácia prospechu, vrátane klasifikácie na ústnych a písomných maturitných skúškach, neplnenie školského vzdelávacieho programu, sčasti alebo úplne neodučené hodiny, nepedagogický prístup k žiakom (ponižovanie, nadávky, psychický nátlak), nezohľadňovanie špeciálnych výchovno-

vzdelávacích potrieb žiakov, nevykonávanie pedagogického dozoru, nerešpektovanie záverov poradenských zariadení, nevypracovanie alebo nedodržiavanie individuálneho vzdelávacieho programu.

Poznámka: Sťažnosti proti učiteľom v niektorých prípadoch ŠŠI prešetrovala z dôvodu, že smerovali súčasne aj proti riaditeľovi školy, alebo autori podaní spochybňovali objektivitu riaditeľov pri vybavovaní, resp. uvádzali ich nekonanie.

Podania doručené Štátnej školskej inšpekcii, na ktorých vybavenie nemá zo zákona kompetenciu, poukazovali napr. na:

» nedostatky v rozhodovaní riaditeľov v správnom konaní, nedostatky pri výberových konaniach, 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, 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 150 opatrení, v rámci ktorých nastali najmä nasledujúce pozitívne zmeny:

» odstránenie nedostatkov v ŠkVP,

» odstránenie nedostatkov v organizácii vyučovania,

» zosúladenie podmienok na prijímanie detí do MŠ s právnymi predpismi,

» zlepšenie podmienok na ochranu zdravia žiakov,

» objektivizácia klasifikácie prospechu vrátane realizácie komisionálnej skúšky za prítomnosti školského inšpektora,

» zopakovanie ÚFIČ maturitnej skúšky,

» objektivizácia klasifikácie správania,

» zrušenie výchovného opatrenia,

» úprava školského poriadku, spresnenie práv a povinností žiakov zosúladenie so zákonom,

» zrušenie výkonu nesprávnych rozhodnutí riaditeľov,

» poskytnutie informácií zákonnému zástupcovi žiaka o prospechu, správaní a dochádzke,

» 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.

Prílohy

Počet vykonaných inšpekcií z hľadiska zriaďovateľa a druhu inšpekcie

Tabuľka 100 *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	7	1	2	13	0	0	15	3	3	24	0	3	26	0	0	27	1	0	17	0	1	12	0	4	141	5	13	**159**
	TI	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	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	0	1	4	0	3	5	2	1	7	0	0	4	0	1	14	0	0	12	1	0	7	4	2	56	7	8	**71**
Spolu		10	1	3	20	0	3	20	5	4	31	0	3	30	0	1	42	1	0	29	1	1	19	4	6	201	12	21	**234**
ZŠ	KI	4	1	0	10	0	0	9	0	0	7	0	0	14	1	0	13	1	0	9	0	0	8	1	1	74	4	1	**79**
	TI	42	4	2	56	2	1	41	4	2	54	5	0	71	10	2	62	4	4	52	2	2	57	8	0	435	39	13	**487**
	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	12	0	1	19	2	1	10	1	1	30	1	0	13	0	0	11	2	3	24	1	0	25	1	1	144	8	7	**159**
Spolu		58	5	3	85	4	2	60	5	3	91	6	0	98	11	2	86	7	7	85	3	2	90	10	2	653	51	21	**725**
GYM	KI	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	2	0	0	3	0	0	1	0	0	1	0	0	11	2	0	**13**
	TI	25	7	10	21	2	0	20	7	2	23	3	0	24	7	0	21	3	5	14	8	4	17	6	5	165	43	26	**234**
	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	1	1	2	1	0	2	0	0	2	1	0	0	1	1	5	1	1	5	2	0	1	1	0	19	8	3	**30**
Spolu		28	9	11	24	3	0	23	7	2	26	5	0	26	8	1	29	4	6	20	10	4	19	7	5	195	53	29	**277**
SOŠ	KI	2	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	1	1	0	2	0	0	1	0	0	1	0	0	10	2	0	**12**
	TI	13	0	3	7	0	4	17	0	4	13	0	3	11	1	5	13	0	6	12	0	5	16	1	2	102	2	32	**136**
	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	7	4	0	4	10	0	2	4	0	8	10	0	0	5	0	4	9	1	4	6	0	6	52	1	35	**88**
Spolu		19	0	10	11	0	8	28	1	6	19	0	11	22	2	5	20	0	10	22	1	9	23	1	8	164	5	67	**236**
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	4	0	0	5	0	0	4	0	1	0	0	0	1	1	0	7	0	0	1	0	0	6	0	0	28	1	1	**30**
	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	1	0	0	3	0	0	2	0	0	5	0	1	2	0	1	5	0	0	3	1	2	5	0	1	26	1	5	**32**
Spolu		5	0	0	8	0	0	6	0	1	5	0	1	3	1	1	12	0	0	4	1	2	11	0	1	54	2	6	**62**
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	0	0	1	0	0	5	0	3	3	0	0	2	0	1	4	0	0	1	0	1	1	1	0	19	1	5	**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	1	1	1	2	0	0	2	0	4	5	0	0	0	0	3	1	0	0	1	0	1	1	0	1	13	1	10	**24**
Spolu		3	1	1	3	0	0	7	0	7	8	0	0	2	0	4	5	0	0	2	0	2	2	1	1	32	2	15	**49**
ŠZ	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	1	0	0	1	0	0	**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	1	0	0	1	0	0	**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	1	0	0	0	0	0	1	0	1	**2**
	II	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	**0**
	NI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	**1**
Spolu		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	**3**
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	1	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**
	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	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	**2**
Spolu		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	**3**
Spolu za SR		**124**	**16**	**28**	**151**	**7**	**13**	**144**	**18**	**23**	**180**	**11**	**15**	**183**	**22**	**15**	**194**	**12**	**23**	**163**	**16**	**20**	**166**	**23**	**23**	**1305**	**125**	**160**	**1 590**

Skratky:
- KI – komplexné inšpekcie
- TI – tematické inšpekcie
- II – informatívne inšpekcie
- NI – následné inšpekcie
- Š – štátna škola
- S – súkromná škola
- C – cirkevná škola
- ŠZ – školské zariadenia
- JŠ – jazyková škola
- CVČ – centrum voľného času

- ŠIC BA – Školské inšpekčné centrum Bratislava
- ŠIC TT – Školské inšpekčné centrum Trnava
- ŠIC TN – Školské inšpekčné centrum Trenčín
- ŠIC NR – Školské inšpekčné centrum Nitra
- ŠIC ZA – Školské inšpekčné centrum Žilina
- ŠIC BB – Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica
- ŠIC PO – Školské inšpekčné centrum Prešov
- ŠIC KE – Školské inšpekčné centrum Košic

Prehľad o počte priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu

Tabuľka 101 *Prehľad o počte priamych pozorovaní výchovno-vzdelávacieho procesu*

Druh školy	Ročník/stupeň/ zložka vzdelávania v SOŠ	Počet pozorovaní			
		komplexná inšpekcia	tematická inšpekcia	následná inšpekcia	spolu
MŠ	spolu	489		64	**553**
ZŠ	0. ročník	55			**55**
	1. stupeň	2 019	157	161	**2 337**
	2. stupeň	2 181	294	186	**2 661**
	špeciálna trieda	124			**124**
	spolu	4 379	451	347	**5 177**
GYM	spolu	731		47	**778**
SOŠ	všeobecné vzdelávanie	243			**243**
	odborné vzdelávanie – teoretická príprava	204		8	**212**
	odborné vzdelávanie – praktická príprava	109	57	6	**172**
	spolu	556	57	14	**627**
Celkový počet pozorovaní		6 155	508	472	**7 135**

Miera pokrytia požiadaviek na počty pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP v ZŠ

Tabuľka 102 *Miera pokrytia požiadaviek na počty pedagogických a odborných zamestnancov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP v ZŠ podľa úväzkov (komplexné inšpekcie – 2.1, tematické inšpekcie – 2.3 a 2.4)*

Pedagogickí a odborní zamestnanci	Reálny počet	Potrebný počet	Chýbajúci počet
Školský špeciálny pedagóg	64,5	70	**7,9 %**
Liečebný pedagóg	0	2	**100 %**
Školský logopéd	4,33	19,75	**78,6 %**
Školský psychológ	22	39	**43,6 %**
Sociálny pedagóg	14,5	24,5	**40,8 %**
Asistent učiteľa	248	378	**34,4 %**
Asistent učiteľa ovládajúci rómsky jazyk	4	14	**71,4 %**
Učiteľ špecializujúci sa na vzdelávanie žiakov s VIN	8	8	**0 %**

Uplatnené opatrenia pri následných inšpekciách

Tabuľka 103 *Prehľad akceptácie/splnenia uplatnených opatrení*

Spolu	**2 898**					
z toho	odporúčania		opatrenia prijaté zo strany kontrolovaného subjektu		opatrenia uložené ŠŠI	
Počet	1 564		1 102		232	
z toho	akceptované		splnené		splnené	
	1 151	74,4 %	981	92,7 %	204	92,7 %
	neaktuálne		neaktuálne		neaktuálne	
	2		6		1	
	nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť		nedá sa hodnotiť	
	14		38		11	

Počet následných inšpekcií

Tabuľka 104 *Počet následných inšpekcií*

ŠIC	Druh školy								
	MŠ	ZŠ	GYM	SOŠ	ŠVVP	ZUŠ	JŠ	CVČ	**SPOLU**
BA	4	13	4	11	1	3	0	0	**36**
TT	7	22	3	8	3	2	0	0	**45**
TN	8	12	2	12	2	6	0	0	**42**
NR	7	31	3	12	6	5	0	0	**64**
ZA	5	13	2	10	3	3	0	2	**38**
BB	14	16	7	9	5	1	0	0	**52**
PO	13	25	7	14	6	2	0	0	**67**
KE	13	27	2	12	6	2	1	0	**63**
Spolu	**71**	**159**	**30**	**88**	**32**	**24**	**1**	**2**	**407**

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
CVČ – centrum voľného času

ŠIC BA – Školské inšpekčné centrum Bratislava
ŠIC TT – Školské inšpekčné centrum Trnava
ŠIC TN – Školské inšpekčné centrum Trenčín
ŠIC NR – Školské inšpekčné centrum Nitra
ŠIC ZA – Školské inšpekčné centrum Žilina
ŠIC BB – Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica
ŠIC PO – Školské inšpekčné centrum Prešov
ŠIC KE – Školské inšpekčné centrum Košice

Kritériá hodnotenia pri komplexných inšpekciách

Tabuľka 105 *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia v materskej škole*

Oblasť hodnotenia – Riadenie školy	
Kritérium hodnotenia	Indikátor
Školský vzdelávací program	» Materská škola má vypracovaný školský vzdelávací program (ŠkVP), podľa ktorého uskutočňuje výchovu a vzdelávanie. » ŠkVP je zmysluplný, vypracovaný v súlade so ŠVP a s právnymi predpismi súvisiacimi s predprimárnym vzdelávaním. » MŠ jednoznačne deklaruje konkrétny spôsob spracovania učebných osnov. » MŠ ponúka edukačné príležitosti pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. » 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 V a V, zabezpečuje organizáciu a riadenie. » Vedúci pedagogickí zamestnanci participujú s poradnými orgánmi a ostatnými zamestnancami školy v oblasti pedagogického riadenia, skvalitňovania V a V, 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 výchovno-vzdelávaciu 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-vzdelávaciu činnosť. » 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	
Učenie sa detí	» Komunikačné spôsobilosti » Spôsobilosti súvisiace s učením sa, riešením problémov, s tvorivým a kritickým myslením, vedou a technikou » Sociálne a personálne spôsobilosti » Pracovné spôsobilosti » Pohybové spôsobilosti

Tabuľka 106 *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. » 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.
Sebahodnotiace procesy školy	» Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov školy sa podieľa na systematických sebahodnotiacich procesoch, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu výchovy a vzdelávania v škole.
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	
Učenie sa žiakov	» Komunikačné kompetencie » Poznávacie kompetencie » Kompetencie k celoživotnému učeniu sa » Občianske kompetencie » Sociálne kompetencie

Tabuľka 107 *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. » 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.
Sebahodnotiace procesy školy	» Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov školy sa podieľa na systematických sebahodnotiacich procesoch, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu výchovy a vzdelávania v škole.
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	
Učenie sa žiakov	» Komunikačné kompetencie » Poznávacie kompetencie » Kompetencie k celoživotnému učeniu sa » Občianske kompetencie » Sociálne kompetencie

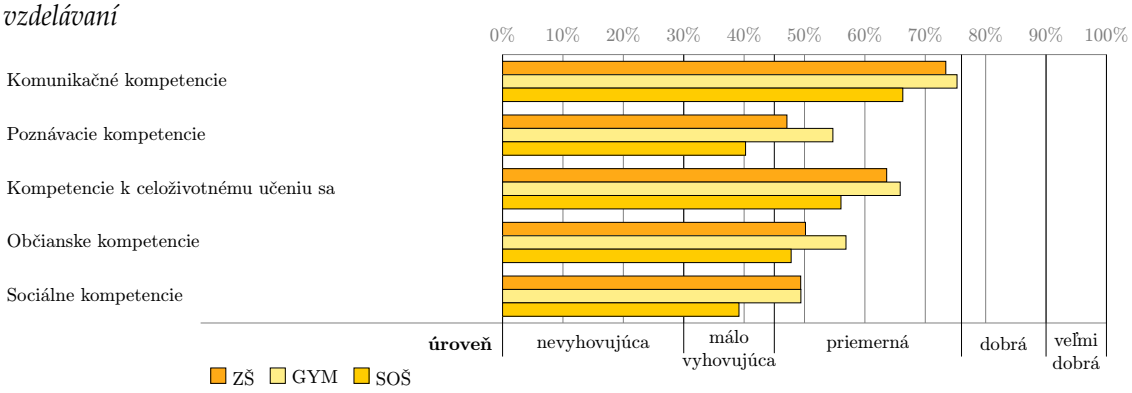
Tabuľka 108 *Oblasti, kritériá a indikátory hodnotenia v strednej odbornej škole*

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. » 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.
Sebahodnotiace procesy školy	» Väčšina pedagogických a odborných zamestnancov školy sa podieľa na systematických sebahodnotiacich procesoch, ktoré majú za cieľ zlepšiť kvalitu výchovy a vzdelávania v škole.
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	
Učenie sa žiakov	» Komunikačné kompetencie » Poznávacie kompetencie » Kompetencie k celoživotnému učeniu sa » Občianske kompetencie » Sociálne kompetencie

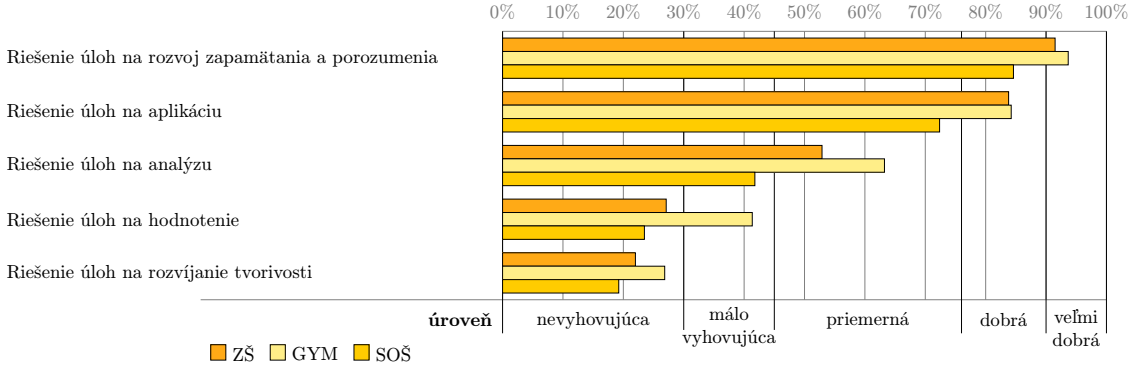
Výber zistení zo sledovaných oblastí v základných a stredných školách

Kľúčové kompetencie žiakov

Graf 234 *Porovnanie úrovní sledovaných kľúčových kompetencií v ZŠ, na GYM a v SOŠ v teoretickom vzdelávaní*

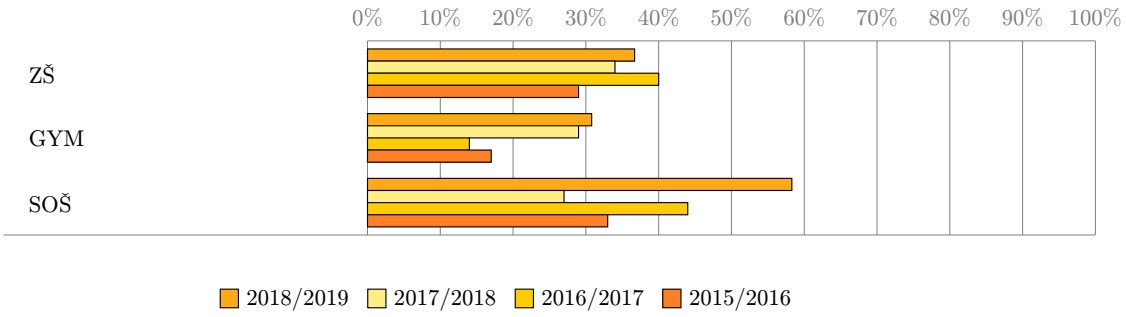


Graf 235 *Porovnanie úrovní poznávacích kompetencií v ZŠ, na GYM a v SOŠ*



Stav bezbariérovosti podľa zistení v rámci komplexných inšpekcií za posledné štyri roky

Graf 236 *Podiel škôl, v ktorých boli upravené vstupné a učebné priestory pre žiakov so ZZ*

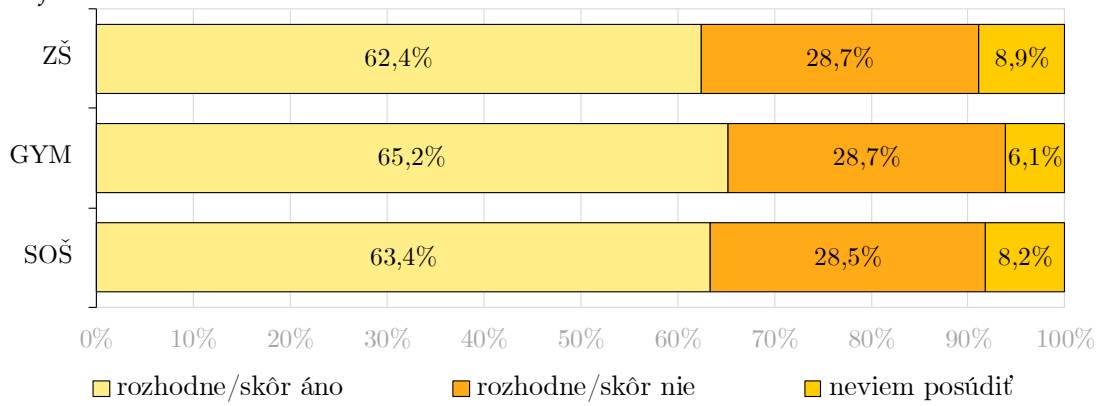


Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi (odpovede žiakov ZŠ, GYM a SOŠ na otázky v dotazníku)

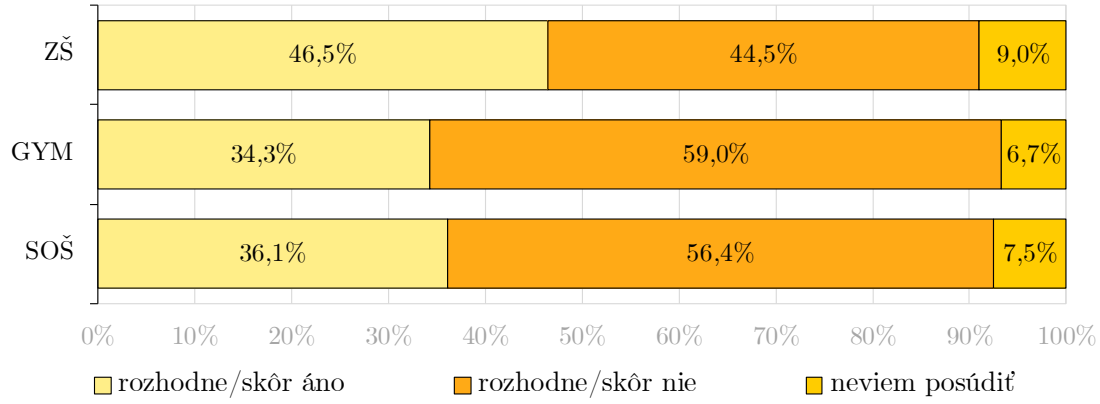
Tabuľka 109 *Počet respondentov, ktorí vyplnili dotazník pre žiakov*

Druh školy	Počet respondentov (žiakov)
Základné školy	2 168
Gymnáziá	744
Stredné odborné školy	535

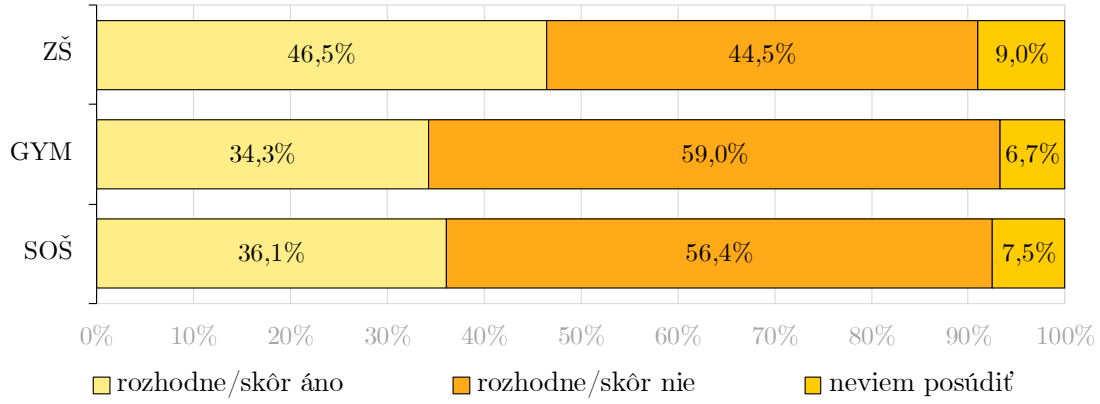
Graf 237 *Vzťah s učiteľmi mi poskytuje pocit istoty, fyzického i psychického bezpečia, podporuje priaznivú atmosféru*



Graf 238 *Moje učiteľky a moji učitelia sa zaujímajú o moje koníčky*



Graf 239 *Vadí mi prístup niektorého z mojich učiteľov a niektorej z mojich učiteliek (zosmiešňovanie, ponižovanie, neprimerané nároky)*

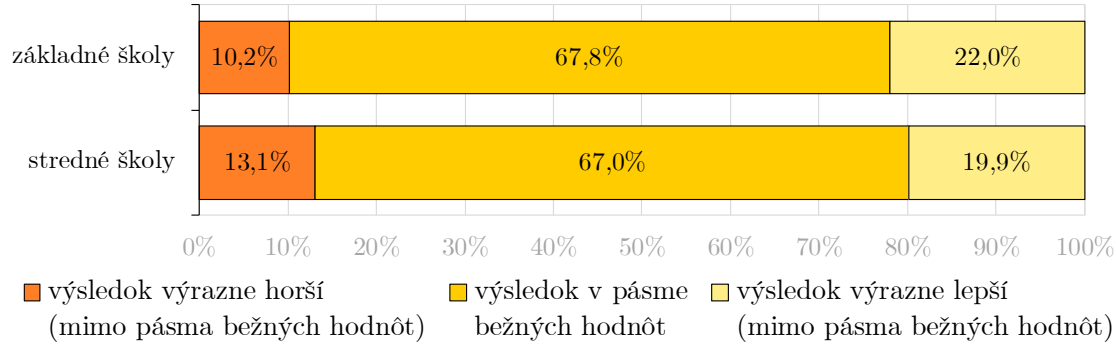


Klíma školy a jej dimenzie z pohľadu pedagogických zamestnancov základných a stredných škôl (údaje získané z dotazníkov pri komplexných a tematických inšpekciách za posledných päť rokov)

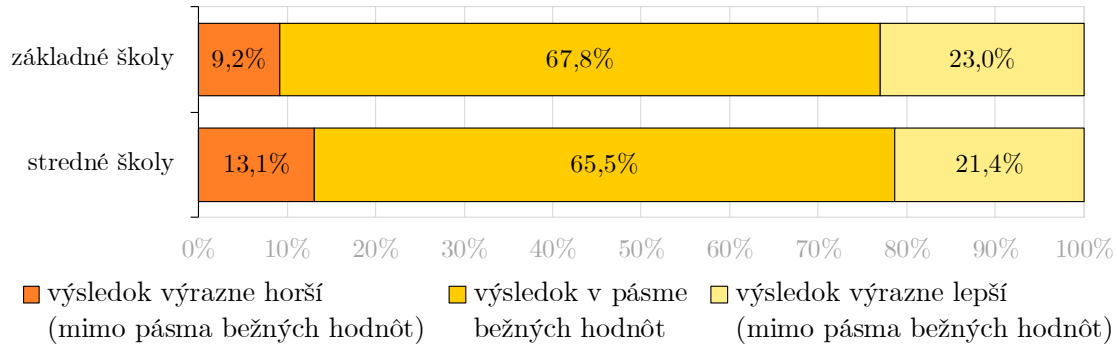
Tabuľka 110 *Počet škôl a respondentov, ktorí vyplnili dotazník pre pedagogických zamestnancov*

Druh školy	Počet škôl	Počet respondentov (pedagogických zamestnancov)
Základné školy	413	9 073
Stredné školy	206	4 866
Spolu	619	13 939

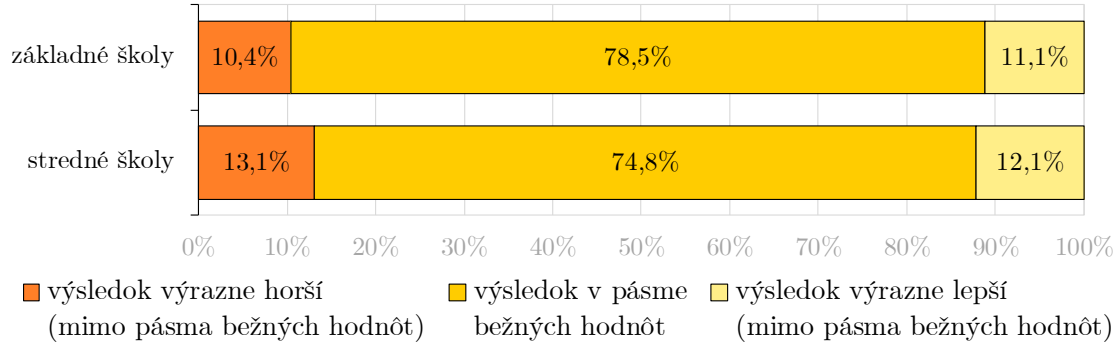
Graf 240 *Angažované správanie učiteľov*



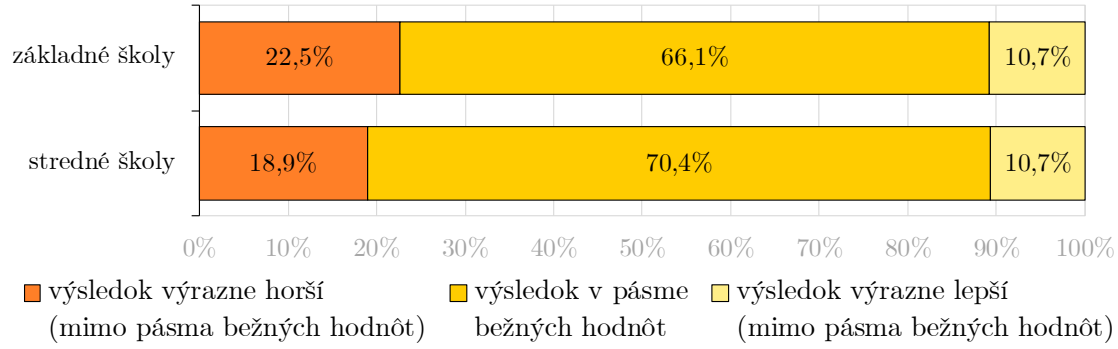
Graf 241 *Ústretové správanie riaditeľa školy*



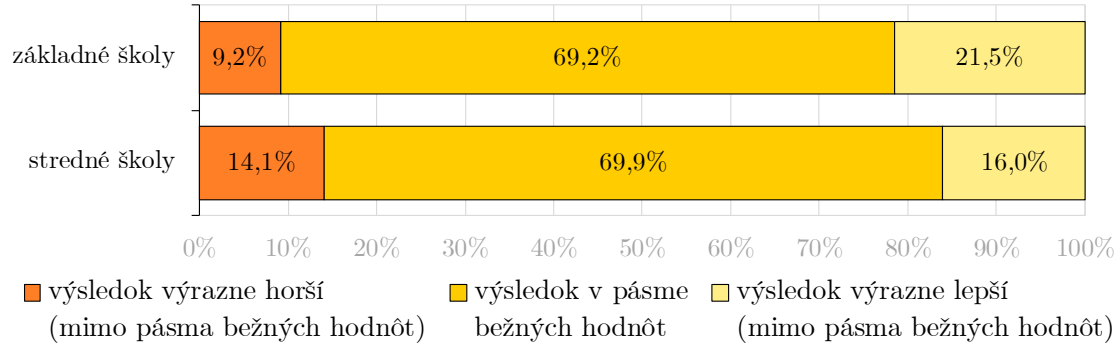
Graf 242 *Direktívne správanie riaditeľa školy*



Graf 243 *Frustrovanosť učiteľov*



Graf 244 *Sociálna blízkosť učiteľov*



Graf 245 *Index otvorenosti*

