



Číslo: 6100/2025-2026

SPRÁVA

o výsledkoch inšpekčného výkonu

vykonaného v dňoch **05. 05. 2026 do 07. 05. 2026 a 12. 05. 2026**

Názov kontrolovaného subjektu	
Základná škola s vyučovacím jazykom maďarským – Alapiskola, Čakanovce 29	
Zriaďovateľ	Obec Čakanovce

Vedúci zamestnanec kontrolovaného subjektu:

Mgr. Erika Kovács Nagy, riaditeľka školy

V súlade s poverením na tematický inšpekčný výkon č. 6100/2025-2026 zo dňa 27. 04. 2026
inšpekčný výkon vykonali:

PaedDr. Erzsébet Máté, vedúca inšpekčnej skupiny,

ŠIC Banská Bystrica

Mgr. Renáta Alaksová, školská inšpektorka,

ŠIC Banská Bystrica

Mgr. Natália Beľová, školská inšpektorka,

ŠIC Banská Bystrica

1 PREDMET INŠPEKČNÉHO VÝKONU

Stav vypracovania školského vzdelávacieho programu a implementácie kurikulárnych zmien vo výchovno-vzdelávacom procese vo vybraných základných školách

1.1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE

Kontrolovaným subjektom bola štátna vidiecka nepľnoorganizovaná základná škola (ZŠ) s vyučovacím jazykom maďarským (VJM). Mala zriadených 6 tried, z nich 5 na 1. stupni (z toho 1 trieda pre žiakov so zdravotným znevýhodnením), 1 na 2. stupni. Škola mala zriadenú i 1 triedu v úvodnom ročníku s počtom žiakov 6. V čase inšpekčného výkonu škola evidovala 50 žiakov (1. stupeň 38 žiakov, 2. stupeň 12 žiakov), z nich bolo 13 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), 9 so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a 4 so sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP). Všetci žiaci školy pochádzali z marginalizovanej rómskej komunity (MRK). Škola žiakov s nadaním, ostatných žiakov s podpornými opatreniami a cudzincov neevidovala. V školskom roku 2023/2024 sa zapojila do pilotného overovania kurikulárnej reformy a v aktuálnom školskom roku žiaci 3. ročníka ukončia 1. cyklus základného vzdelávania. V reformných ročníkoch sa v aktuálnom školskom roku vzdelávalo v 3 triedach (po jednej triede v každom ročníku) 23 žiakov, z nich boli 4 žiaci so ŠVVP, 1 so ZZ a 3 so SZP.

Pedagogickú činnosť zabezpečovalo celkovo 13 pedagogických zamestnancov (PZ), z toho 9 učiteľov (vrátane katechéty), 2 vychovávateľky a 2 pedagogické asistentky (PA). V 1. cykle pôsobilo 9 PZ, z toho 6 učiteliek, 2 vychovávateľky a 1 PA. Pozícia školského koordinátora/supervízora ani školský koordináčny tím pre implementáciu nového kurikula neboli ustanovené. Kontrolovaný subjekt mal zriadený školský podporný tím (ŠPT), jeho koordinátorkou bola riaditeľka školy (špeciálna pedagogička) a členmi vychovávateľky a PA. Riaditeľka školy nepovažovala počet (PZ) a odborných zamestnancov (OZ) za postačujúci. Vzhľadom na zvyšujúci sa počet žiakov so ŠVVP by privítala školského špeciálneho pedagóga a vyšší počet PA. Súčasťou školy bol školský klub detí (ŠKD) s 2 oddeleniami.

1.2 ZISTENIA A ICH HODNOTENIE

Stav vypracovania školského vzdelávacieho programu

Škola mala pre implementáciu kurikulárnej reformy vypracovaný školský vzdelávací program (ŠkVP) s názvom „Viera, nádej, láska“, podľa ktorého uskutočňovala výchovu a vzdelávanie v reformných ročníkoch prvého cyklu základného vzdelávania. ŠkVP bol vypracovaný v súlade s ustanoveniami školského zákona a vychádzal z platného štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) pre základné vzdelávanie. Dokument zohľadňoval špecifické podmienky školy, potreby žiakov a zámery rozvoja školy v danom sociálnom a kultúrnom kontexte.

Vízia školy vychádzala z potreby zabezpečiť rovnosť príležitostí vo vzdelávaní, podporovať inkluzívne prostredie a systematicky rozvíjať osobnosť každého žiaka v bezpečných a podnetných podmienkach. Stratégia implementácie reformy bola zameraná na systematické zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom uplatňovania inovatívnych vyučovacích metód a foriem práce, cieleného prepájania vzdelávacieho a výchovného procesu s dôrazom na posilňovanie mravných základov spoločenského správania a realizácie rozmanitých školských a mimoškolských aktivít.

Poslanie a ciele výchovy a vzdelávania definované v ŠkVP vychádzali zo stratégie a vízie školy, pričom reflektovali aktuálne potreby školy a jej žiakov. Škola sa zamerala na rozvíjanie funkčných gramotností žiakov, najmä jazykovej, čitateľskej, matematickej a komunikačnej gramotnosti, ktoré považovala za základ pre úspešné zvládnutie ďalšieho vzdelávania a uplatnenie v bežnom živote. Osobitný dôraz bol kladený na rozvoj komunikačných zručností vo vzdelávacom procese naprieč predmetmi, podporu aktívneho učenia sa žiakov, prepájanie učiva a uplatňovanie inovatívnych metód a foriem práce.

Súčasťou **poslania** školy bolo systematické vytváranie podmienok pre úspešné začlenenie žiakov do spoločnosti, aby žiaci nadobudli schopnosť porozumieť textu, komunikovať v bežných životných situáciách, orientovať sa v základných matematických, finančných a digitálnych nárokoch súčasnej spoločnosti a dokázali tieto zručnosti prakticky využívať.

Významnú úlohu zohrávalo aj posilňovanie pevných mravných základov spoločenského správania, formovanie kladných charakterových vlastností.

Prostredníctvom inkluzívneho prístupu škola deklarovala každému žiakovi primeranú podporu zohľadňujúcu jeho individuálne osobnostné, sociálne, fyzické a mentálne potreby.

Učebný plán (UP) pre reformné ročníky bol vypracovaný v súlade s rámcovým učebným plánom (RUP) ŠVP. Súčasťou UP boli aj vlastné poznámky školy, ktoré zohľadňovali jej personálne, priestorové a organizačné možnosti. **Disponibilné** hodiny škola využila na posilnenie vyučovacích predmetov zo vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia (maďarský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra) a Matematika a informatika (matematika).

Disponibilné hodiny v UP neboli využité na podporu vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Škola v reformných ročníkoch prvého cyklu **nerealizovala tretiu vyučovaciu hodinu** predmetu telesná a športová výchova (TSV) ani ju systematicky nenahradila niektorým z odporúčaných opatrení alebo ich kombináciou. Uvedený stav predstavoval porušenie platnej legislatívy upravujúcej podmienky realizácie vyučovania TSV a zabezpečenia primeraného pohybového režimu žiakov v základnom vzdelávaní.

Učebné osnovy (UO) vyučovacích predmetov v prvom cykle boli spracované v súlade s príslušným ŠVP, tvorili súčasť ŠkVP a obsahovali rozpracovanie cieľov výchovy a vzdelávania a vzdelávacích štandardov v súlade s UP ŠkVP. Obsah vzdelávania bol členený v súlade s cyklovým usporiadaním vzdelávania a rešpektoval zásady vekovej primeranosti. Učebné osnovy predmetov posilnených prostredníctvom disponibilných hodín zohľadňovali potrebu intenzívnejšieho rozvoja základných jazykových zručností a matematického myslenia žiakov v prvom cykle.

Strategické dokumenty školy, vrátane ŠkVP, vízie a cieľov výchovy a vzdelávania, deklarovali výrazné zameranie na uplatňovanie inovatívnych, aktivizujúcich a činnostne orientovaných metód s cieľom zvyšovať kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Súčasťou ŠkVP boli formulované ciele výchovno-vzdelávacích aktivít realizovaných formou **didaktických hier**, ktoré vychádzali zo vzdelávacích štandardov vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb a zameriavali sa na podporu zdravého životného štýlu, bezpečnosti, pohybovej aktivity a sociálneho učenia žiakov prvého cyklu. Realizované didaktické hry prispievali k rozvoju spolupráce, komunikačných a pohybových zručností žiakov.

Škola mala v ŠkVP zapracovanú realizáciu **tematických dní** v prvom aj druhom cykle základného vzdelávania. Tematické dni boli zamerané na rozvoj prierezových gramotností a občianskych, sociálnych a environmentálnych kompetencií žiakov a boli obsahovo previazané s cieľmi výchovy a vzdelávania školy. V dokumente boli tematické dni vecne konkretizované obsahom, cieľmi a rozvíjanými gramotnosťami, čo prispievalo k podpore zážitkového a integrovaného učenia sa žiakov.

Riaditeľka školy v rozhovore uviedla, že implementáciu kurikulárnych zmien v prvom cykle vnímala prevažne pozitívne. Ako významné prínosy hodnotila najmä zvýšenú motiváciu PZ k prijímaniu zmien a k využívaniu inovatívnych metód a foriem vyučovania, ako aj zvýšenú motiváciu a aktivizáciu žiakov počas vyučovania. Pozitívne vnímala aj možnosť väčšej flexibility pri rozdelení učiva v rámci vzdelávacích cyklov, ktorá škole umožnila lepšie prispôbiť obsah vzdelávania aktuálnym potrebám žiakov. Súčasne poukázala na postupné zlepšovanie materiálno-technického vybavenia školy.

Za hlavné **prekážky** v procese implementácie kurikulárnej reformy označila najmä nízku mieru podpory zo strany zriaďovateľa a limitujúce priestorové podmienky školy, ktoré znížovali možnosti širšieho uplatňovania niektorých organizačných foriem a vyučovacích metód.

V nadväznosti na zavádzanie kurikulárnej reformy škola realizovala viaceré organizačné **opatrenia**, najmä úpravu rozvrhu vyučovacích hodín a dĺžky prestávok. Výchovno-vzdelávací proces bol rozšírený aj o realizáciu edukačných aktivít mimo kmeňových tried. Zároveň škola dopĺňala materiálno-technické vybavenie a zabezpečovala vzdelávanie PZ, predovšetkým prostredníctvom vzdelávacích aktivít Národného inštitútu vzdelávania a mládeže (NIVaM) a mentoringu zo strany Regionálneho centra podpory učiteľov (RCPU).

Podľa vyjadrení riaditeľky školy sa na tvorbe školského kurikula a implementácii kurikulárnych zmien aktívne podieľali všetci PZ. Mali vytvorený priestor na participáciu pri tvorbe ŠkVP aj pri realizácii zmien vo vyučovaní, čo korešpondovalo aj s ich vyjadreniami o pozitívnom vnímaní riadenia a podpore zo strany riaditeľky školy. Napriek tomu, že škola nemala zriadený

koordinačný tím ani metodické orgány, vybrané koordinačné a metodické úlohy zabezpečovala priamo riaditeľka školy.

Významnú úlohu v procese implementácie zohrával školský podporný tím, ktorý sa aktívne zapájal do tvorby dokumentácie pre žiakov so ŠVVP, poskytoval poradenstvo zákonným zástupcom žiakov.

Riaditeľka školy uviedla, že konkrétnym výsledkom zavedenia kurikulárnej reformy bolo zlepšenie vzdelávacích výsledkov žiakov so ŠVVP. V oblasti vyučovania bola výraznou zmenou najmä realizácia ranných kruhov, ktorá prispievala k podpore sociálno-emocionálnej klímy tried. Spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov pri zavádzaní kurikulárnych zmien podľa riaditeľky zatiaľ neprebiehala systematicky.

Z **pohľadu pedagogických zamestnancov** bola implementácia kurikulárnych zmien v prvom cykle vnímaná pozitívne a ako proces, do ktorého mali možnosť aktívne sa zapojiť. Väčšina oslovených PZ uviedla, že im vedenie školy umožnilo participovať na tvorbe ŠkVP a na implementácii kurikulárnych zmien vo vyučovaní, pričom ich schopnosti a zručnosti pri zavádzaní zmien boli zo strany vedenia školy oceňované. Zároveň deklarovali spokojnosť s doterajšou realizáciou kurikulárnej reformy v 1. cykle a potvrdili, že vyučovanie cielene zameriavali na rozvoj gramotností žiakov, podporu metakognitívnych schopností, kritického myslenia, spolupráce a činnostného učenia sa. Väčšina z nich uviedla, že poskytovala žiakom pravidelnú spätnú väzbu, využívala prácu s chybou ako príležitosť na učenie sa a zadávala úlohy rozvíjajúce vyššie myšlienkové procesy.

Pedagogickí zamestnanci sa cítili byť dostatočne informovaní o efektívnosti zavádzaných zmien a pozitívne hodnotili podporu poskytovanú zo strany NIVaM a RCPU. Menej častá bola vzájomná hospitačná a partnerská spolupráca prostredníctvom otvorených hodín, čo však nevedlo k zníženiu ich celkového pozitívneho postoja k reforme.

Z vyjadrení PZ vyplynulo, že participatívne riadenie školy sa realizovalo najmä prostredníctvom zapájania učiteľov do tvorby a realizácie kurikulárnych zmien priamo vo vyučovaní a priebežnej komunikácie s vedením školy.

Podmienky implementácie kurikulárnych zmien vo výchovno-vzdelávacom procese

Riaditeľka školy spĺňala kvalifikačné predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. Pedagogickí zamestnanci školy disponovali požadovanou **kvalifikáciou** na výkon pedagogickej činnosti v základnej škole. Jedna vychovávateľka zabezpečovala v 3. ročníku vyučovanie predmetov informatika a človek a svet práce. Mala ukončené stredoškolské vzdelanie, čím nespĺňala kvalifikačné predpoklady na vyučovanie uvedených predmetov na primárnom stupni vzdelávania.

Pedagogickí zamestnanci absolvovali **vzdelávania** súvisiace s implementáciou princípov a cieľov nového ŠVP v základnom vzdelávaní, čím si rozvíjali odborné kompetencie potrebné na realizáciu kurikulárnych zmien v 1. cykle.

Škola nemala zriadený koordinačný tím ani samostatnú pozíciu koordinátora alebo supervízora zodpovedného za systematickú koordináciu implementácie nového kurikula.

V oblasti podporných personálnych kapacít mala ustanovený **školský podporný tím**, ktorého koordinátorkou bola riaditeľka školy. Súčasťou tímu bola jedna pedagogická asistentka zabezpečujúca podporu žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese v 1. cykle, ako aj dve vychovávateľky a ďalšia PA, ktoré sa podieľali na poskytovaní podpornej a odbornej pomoci žiakom.

Škola nemala zriadené **metodické orgány**, ktoré by realizovali aktivity zamerané na zavádzanie nového kurikula a podporu učiteľov pri implementácii cyklického vzdelávania.

Kontrolovaný subjekt v rámci dostupných možností zabezpečil **materiálno-technické podmienky** potrebné na napĺňanie cieľov výchovy a vzdelávania a na rozvoj základných gramotností žiakov 1. cyklu v súlade s požiadavkami nového kurikula. V edukačnom procese škola využívala učebnice a pracovné zošity schválené ministerstvom školstva, ako aj doplnkové edukačné publikácie primerané veku žiakov. PZ mali k dispozícii podporné metodické materiály pre plánovanie a realizáciu vyučovania v jednotlivých vzdelávacích oblastiach.

Učebné pomôcky pre učiteľov a žiakov boli využívané najmä v kmeňových triedach, keďže škola nemala zriadené samostatné odborné učebne. Edukačné pomôcky podporovali rozvoj čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti a umožňovali realizáciu aktivizujúcich foriem vyučovania. Pre žiakov so zdravotným znevýhodnením škola disponovala primeraným súborom kompenzačných pomôcok využívaných podľa ich individuálnych potrieb.

Digitálna infraštruktúra školy vytvárala podmienky na implementáciu digitálnych edukačných nástrojov v 1. cykle vzdelávania. Vo všetkých triedach 1. cyklu bolo zabezpečené stabilné internetové pripojenie. Každá trieda bola vybavená počítačom, notebookom alebo tabletom určeným pre pedagogického zamestnanca, počas vyučovania mohol každý žiak pracovať s vlastným zariadením. Súčasťou technického vybavenia školy boli tlačiarne a multifunkčné zariadenia využívané na prípravu a zabezpečenie didaktických materiálov. Škola s výnimkou triedy 2. ročníka disponovala interaktívnymi tabuľami vo všetkých triedach, čo umožňovalo ich využívanie vo vyučovacom procese. Základné informácie pre žiakov a zákonných zástupcov boli sprostredkované prostredníctvom informačných nástieniek.

Priestorové podmienky školy zodpovedali požiadavkám na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v 1. cykle. Vyučovanie sa uskutočňovalo v kmeňových triedach, ktoré zároveň plnili funkciu odborných učební pre jednotlivé vzdelávacie oblasti. Škola nemala zriadené samostatné odborné učebne na vyučovanie cudzích jazykov, informatiky, ani učebne pre vzdelávacie oblasti Človek a príroda a Človek a spoločnosť. V triedach 1. cyklu boli zriadené čitateľské kútiky, ktoré slúžili na podporu čítania a rozvoj čitateľskej gramotnosti žiakov. Na realizáciu pohybových a športových aktivít škola využívala vyčlenenú miestnosť určenú na vyučovanie telesnej a športovej výchovy, ako aj exteriérové športovisko vybavené doskočiskom a hernými a pohybovými prvkami podporujúcimi rozvoj hrubej motoriky žiakov. Oddychová zóna v exteriéri školy poskytovala žiakom priestor na neformálne relaxačné aktivity. Súčasťou exteriérového zázemia školy bola aj školská záhrada, využívaná na podporné edukačné a environmentálne aktivity. Úpravy vnútorných a vonkajších priestorov školy nezohľadňovali potreby žiakov so zdravotným znevýhodnením, škola nemala zabezpečený bezbariérový prístup.

Stav implementácie kurikulárnych zmien vo výchovno-vzdelávacom procese

Z analýzy ŠkVP a z riadeného rozhovoru s riaditeľkou školy vyplynulo, že škola s cieľom zabezpečiť implementáciu zmien v obsahu a forme základného vzdelávania pre žiakov 1. – 3. ročníka upravila **organizáciu vyučovania**. Riaditeľka školy i učiteľka tretieho ročníka v rozhovoroch potvrdili, že vyučovací proces prešiel čiastočnou transformáciou, ktorá zahŕňala úpravu rozvrhu hodín a vytvorenie priestoru na realizáciu vzdelávacích aktivít¹ mimo kmeňových tried. Organizačné zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese sa týkali zavedenia vyučovacích jednotiek². Predmety³, zaradené do UP ŠkVP v rozsahu jednej hodiny týždenne

¹ besedy, exkurzie, výlety, návšteva divadelných predstavení;

² 2 až 3 vyučovacie hodiny s prestávkami podľa potreby na oddych žiakov a učiteľiek;

³ výtvarná výchova, náboženská výchova, hudobná výchova, človek a príroda, človek a spoločnosť, človek a svet práce, informatika;

boli začlenené do rozvrhu ako vyučovacie jednotky realizované každý druhý týždeň počas celého školského roka. Riaditeľka školy uviedla i realizáciu ranných kruhov raz v týždni. V rámci UP ŠkVP boli disponibilné hodiny v jednotlivých ročníkoch 1. cyklu cielene využité na posilnenie vyučovacích predmetov vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia (maďarský jazyk a literatúra, slovenský jazyk a slovenská literatúra) a Matematika a informatika (matematika).

Na overenie aktuálneho stavu implementácie kurikulárnych zmien a ich vplyvu na proces učenia sa žiakov a vyučovanie učiteľom bolo realizovaných 6 pozorovaní v jednej triede tretieho ročníka prvého vzdelávacieho cyklu. Každé pozorovanie prebiehalo počas vyučovacej jednotky (VJ) v trvaní 90 minút. Sledované boli predmety maďarský jazyk a literatúra (MJL) – 1 VJ, slovenský jazyk a slovenská literatúra (SJSJL) – 1 VJ, matematika (MAT) – 1 VJ, informatika (INF) – 1 VJ, človek a spoločnosť (ČAS) – 1 VJ a človek a príroda (ČAP) – 1 VJ. Všetky VJ sa realizovali v triede.

UČENIE SA ŽIAKOV

Počas všetkých VJ žiaci prejavovali záujem o úlohy a aktivity, ochotne sa zapájali do činností, dokázali sa sústrediť a dodržiavať pokyny učiteľky. Plnili úlohy podľa vopred stanovených postupov zameraných na osvojovanie, upevňovanie a transfer nadobudnutých poznatkov a zručností do nových situácií, pričom dokázali prevažne samostatne aplikovať svoje vedomosti. Iba v SJSJL posilňovali medzipredmetové vzťahy využívaním poznatkov z predmetu ČAP (domáce a lesné zvieratá) pri riešení úloh (pomenovanie, vonkajší opis tela). Rozvoj ich komunikačných zručností v cieľovom jazyku však výrazne obmedzovala častá podpora materinského jazyka a absencia zážitkového vyučovania prostredníctvom jazykových a situačných hier. Žiaci nemali v sledovaných predmetoch vytvorený priestor na **aktívne učenie sa prostredníctvom bádateľskej činnosti**, a tak nemohli preukázať a rozvíjať si schopnosť samostatne skúmať a objavovať, kriticky myslieť. Pasívne prijímali nové informácie a údaje od učiteľiek bez možnosti vyvodzovať závery, hodnotiť situácie a formulovať vlastné názory či stanoviská. Nemali ani príležitosť tvoriť a navrhovať originálne riešenia kombináciou poznatkov a skúseností.

V oblasti autonómneho učenia si len v obmedzenej miere **rozvíjali schopnosť samostatne riadiť vlastné učenie a konanie** prostredníctvom plánovania práce, rozhodovania a preberania zodpovednosti za svoje úlohy. Hoci slušným a jasným vyjadrovaním čo chcú a cítia, dokázali asertívne komunikovať svoje potreby a požiadavky, ich činnosti pri riešení úloh boli riadené učiteľkami, čo im neumožňovalo voľiť vlastné postupy a budovať si strategické myslenie. Na všetkých VJ prejavili schopnosť nevzdávať sa, keď sa im nedarilo. Prekážky a bariéry, ktorým čelili pri vzdelávaní, prekonávali väčšinou požiadaním o dodatočné vysvetlenie alebo využitím pomoci spolužiaka. S výnimkou 1 VJ (ČAP) nevyužívali chybu ako prirodzenú súčasť učenia sa.

Spätná väzba, ktorú žiaci získavali, nebola uplatňovaná formatívnym hodnotením, sústreďovala sa len na výsledok, nie na zlepšovanie. Rozvoj **sebahodnotenia a hodnotenia iných** neprebíhal systematicky. Hoci na väčšine VJ (MJL, MAT, ČAS a ČAP) žiaci vedeli primerane veku verbálne zhodnotiť pokrok v učení a posúdiť vlastný výkon (čo nové sa naučili, ktoré úlohy im šli najlepšie), na tretine VJ (SJSJL, INF) nemali možnosť reflektovať svoje učenie. Len na VJ ČAS a ČAP adekvátnym a rešpektujúcim spôsobom hodnotili svojich spolužiakov (produkt samostatnej práce, činnosť v interaktívnej aktivite), či priebeh vyučovania (zaujímavosť aktivít, formy práce, náročnosť úloh), čím prispievali k vytváraniu bezpečného a podporujúceho prostredia v triede. Na ostatných VJ k rovesníckej spätnej väzbe neboli

vedení. Priestor k uvedomeniu si vlastného učenia prostredníctvom posudzovania svojich silných a slabých stránok nemali vytvorený.

Príležitosť rozvíjania kľúčových kompetencií **v tímovej práci** dostali len na 2 VJ (MAT a ČAP), pričom im nebol umožnený výber, s kým budú spolupracovať. Počas štruktúrovanej práce (jasné úlohy, stanované pravidlá, rozdelenie rolí v skupinách) vedeli spolupracovať, vzájomne komunikovať, počúvať sa a rešpektovať názory druhých. Pri prezentovaní výsledku spoločnej činnosti sa vyjadrovali zreteľne a zrozumiteľne, reagovaním na otázky primerane obhajovali riešenia.

Na VJ INF žiaci pracovali s **digitálnymi technológiami** bezpečne a zodpovedne, orientovali sa v online prostredí, cielene vyhľadávali informácie a uplatňovali základné prvky ich vyhodnocovania. V ostatných sledovaných predmetoch však využívanie digitálnych nástrojov nepodporovalo systematický a kontinuálny rozvoj žiakov v tejto oblasti.

Schopnosť používať vedomosti v bežnom živote si žiaci posilňovali riešením úloh zameraných na **prierezové gramotnosti**. Na všetkých VJ si rozvíjali **čitateľskú a vizuálnu gramotnosť** prácou so súvislým (rozprávka, pieseň, báseň) aj nesúvislým textom (obrázky, zadania úloh, geometrické útvary, maketa hodín a ľudského tela). Odpoveďami na otázky súvisiace s jeho obsahom väčšinou preukázali porozumenie, vedeli vyhľadať a interpretovať explicitne vyjadrené informácie (napr. opísať, čo vidia na obrázku a priradiť ho k správnomu názvu, rozlišovať základné geometrické útvary, čítať čas na hodinách, pomenovať základné časti ľudského tela a pripojiť ich k makete).

Sociálnu a emocionálnu gramotnosť si prehlbovali vo väčšine predmetov. V kooperatívnych činnostiach (MAT a ČAP) spolupracovali, efektívne komunikovali, vzájomne sa rešpektovali a pomáhali si. Pomenovávali vzťahy a emócie v rodine, vyjadrovali svoje pocity v rôznych situáciách doma aj v škole (ČAS), prepájali digitálne zručnosti s emocionálnym učením pri tvorení digitálneho pozdravu ku Dňu matiek, pričom však postupovali podľa presne určených pokynov bez priestoru pre vlastnú originalitu.

Na polovici VJ sa venovali **občianskej gramotnosti**. Vedeli pomenovať vlastné potreby a túžby - akým športom by sa chceli venovať (MJL), orientovať sa v základných pravidlách spolužitia rodiny (ČAS), opisovať svoj prínos a skúsenosť zo spolupráce – význam vzájomnej pomoci (ČAP). Len v predmete MJL si posudzovaním vlastných možností kúpy vybraného tovaru/služby (na aké športy by mali/mala ich rodina peniaze) osvojovali **finančnú gramotnosť**. **Digitálnu gramotnosť** si zdokonaľovali na INF pri tvorení digitálneho obsahu v textovom editore s využitím vyhľadávania a spracovania informácií. Oblasť **environmentálnej gramotnosti** nebola rozvíjaná.

Porovnanie zistení z pozorovania vyučovania s výpoveďami riaditeľky školy preukázali vysokú mieru zhody preukazujúcu nízku efektivitu implementácie kurikulárnych zmien do edukačného procesu.

Riaditeľka školy neidentifikovala výrazné zlepšenie kompetencií, kreativity ani aktivity žiakov v dôsledku kurikulárnych zmien a neuvádzala posun v oblasti samostatnosti, kreativity a flexibility žiakov či zvýšenie ich aktivity na vyučovacích hodinách, čo korešpondovalo so zisteniami z pozorovania vyučovania. V procese vzdelávania žiaci preukazovali motiváciu a schopnosť využívať osvojené poznatky, avšak nemali vytvorené podmienky na realizáciu bádateľských aktivít, rozvoj kritického myslenia a tvorivosti. Neboli im poskytované príležitosti na objavovanie, formulovanie záverov, argumentáciu ani tvorbu originálnych riešení. V rozhovore nezaznamenala ani výrazné zmeny v rozvoji metakognitívnych schopností žiakov, čo potvrdili aj zistenia z pozorovaní, kde boli identifikované len čiastočne. Žiaci preukázali schopnosť komunikovať svoje potreby a prekonávať prekážky, nevzdávali sa, keď sa im

nedarilo, ale nemali priestor na plánovanie vlastného učenia, výber stratégií a len ojedinele uvedomele pracovali s chybou (ČAP). Hoci dokázali veku primerane reflektovať svoj i rovesnícky výkon, neboli systematicky vedení k sebahodnoteniu a k hodnoteniu iných. K identifikácii silných aj slabých stránok neboli podnecovaní. Žiaci nedostali možnosť rozhodovať o spolupráci, len v menšej miere (MAT, ČAP) mali príležitosť preberať spoluzodpovednosť pri kooperatívnej činnosti a prezentovať výsledky spoločnej práce, čo korešpondovalo aj s vyjadrením riaditeľky školy, ktorá nekonštatovala zlepšenie spolupráce žiakov. Rovnako neuviedla progres ani v oblasti rozvoja digitálnych zručností žiakov, ktorý bol v procese učenia sa žiakov pozorovaný v minimálnej miere (1 VJ INF). Nezaznamenala ani cielene riadený rozvoj gramotností. V priebehu procesu si ich žiaci nerozvíjali komplexne a vyvážené, dominovali čitateľská a vizuálna, sociálna a emocionálna gramotnosť, k ostatným boli vedení len sporadicky alebo vôbec (ENV).

VYUČOVANIE UČITEĽOM

Výrazným nedostatkom bol prevažujúci transmisívny model výučby s dominujúcim frontálnym výkladom a nižšími kognitívnymi úlohami. Učiteľky nevyužívali **metódy podporujúce činnostné a bádateľské učenie** ani formy práce rozvíjajúce vyššie myšlienkové procesy na úrovni hodnotenia a kritického uvažovania. Vo vyučovaní absentovala systematická podpora rozhodovania na základe overených faktov, práca so zdrojmi informácií či rozvíjanie schopnosti argumentácie, porovnávania a overovania tvrdení. Súčasne nebolo vytvárané učebné prostredie, ktoré by dostatočne aktivizovalo všetkých žiakov a zohľadňovalo ich individuálne potreby. Učiteľky dôsledne neuplatňovali didaktické postupy orientované na rozvoj **autoregulácie a využívania stratégií riadenia vlastného učenia**. Len ojedinele viedli žiakov k chápaniu chýb ako prirodzenej súčasti poznávania (ČAP). Systematicky ich nemotivovali k zlepšovaniu, nevytvárali pre všetkých dostatočné príležitosti na prežívanie úspechu. Hoci žiakom väčšinou poskytovali priestor na sebahodnotenie (MJL, MAT, ČAS, ČAP), neviedli ich k hlbšiemu uvedomovaniu si vlastných silných a slabých stránok. Neuplatňovaním spätnej väzby vo forme **formatívneho hodnotenia** im neumožňovali získať jasnú informáciu o ich pokroku ani smerovaní ďalšieho učenia a len sporadicky podporovali autonómiu žiakov v učení využívaním rovesníckeho hodnotenia (ČAS, ČAP). Aktivity podporujúce prehĺbovanie komunikačných a sociálnych kompetencií žiakov pri vzájomnej kooperácii vo dvojiciach a **tímoch** boli zaradované v menšej miere (MAT, ČAP). O zložení dvojíc a tímov rozhodla učiteľka so zameraním na ich heterogénnosť a vedomé rozdelenie úloh. Ich prácu priebežne sledovala a usmerňovala. Pri prezentovaní výsledných produktov podnecovala žiakov k zdôvodňovaniu. Učiteľky naplňali sociálno-emocionálnu dimenziu **inkluzívneho vzdelávania** vytváraním priaznivého a bezpečného učebného prostredia, v ktorom podnecovali empatickú i asertívnu komunikáciu žiakov. Aplikovaním podporných opatrení (individuálny prístup, rešpektovanie pracovného tempa) pomáhali žiačke zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prekonávať bariéry v učení. Zohľadňovanie individuálnych rozdielov medzi žiakmi v procese učenia však nebolo dostatočné, keďže učiteľky im neposkytovali možnosť výberu činností ani nezadávali diferencované úlohy podľa ich schopností a potrieb. Vo vyučovacom procese boli **informačno-komunikačné technológie** (IKT) občas používané ako vizuálny prostriedok na aktivizáciu žiakov, iba v predmete INF ich učiteľka zmysluplne využívala na rozvíjanie digitálnej gramotnosti žiakov, ale pri tvorbe produktu (pozdrav matke) nepodporovala tvorivý prístup.

Učiteľky vo vyučovacom procese systematicky zaradovali učebné úlohy zamerané na rozvoj **čitateľskej a vizuálnej gramotnosti** žiakov, čím podporovali ich schopnosť interpretovať

a porozumieť rôznym typom textov a vizuálnych informácií. Na väčšine VJ (MAT, ČAS, ČAP, INF) kládli dôraz na rozvoj **sociálnej a emocionálnej gramotnosti**, čo prispievalo k formovaniu medziľudských vzťahov a emočnej inteligencie žiakov.

Na polovici VJ (MJL, ČAS, ČAP) cielene podporovali rozvoj **občianskej gramotnosti** žiakov, pričom sa zameriavali najmä na formovanie ich zodpovedného vzťahu k spoločnosti a rešpektovanie jej hodnôt. Menej systematicky však pristupovali k rozvíjaniu **finančnej gramotnosti**, keďže učebné úlohy z tejto oblasti zaraďovali len ojedinele. Nedostatkom bola absencia úloh podporujúcich **environmentálnu gramotnosť**, čo znižovalo účinnosť edukácie pri formovaní postojov v súlade s cieľmi environmentálneho vzdelávania.

Porovnanie zistení z pozorovania vyučovania, vyjadrení riaditeľky školy a odpovedí učiteľov poukazovalo na výrazné rozdiely v hodnotení miery implementácie kurikulárnych zmien riaditeľkou školy a učiteľmi, najmä však medzi deklarovaným sebahodnotením učiteľov a reálne pozorovanou úrovňou vyučovania.

Riaditeľka školy vo svojom vyjadrení neidentifikovala významnejšie zmeny vo vyučovaní učiteľov v súvislosti s implementáciou kurikulárnej reformy. Ako jediný konkrétny prejav zavádzania zmien uviedla realizáciu ranných kruhov. Zhoda medzi výpoveďami učiteľov reformných ročníkov a zisteniami z pozorovania sa čiastočne prejavila v rozvoji základných gramotností, najmä čitateľskej a vizuálnej, sociálnej a emocionálnej. Deklarované formovanie charakterových vlastností žiakov bolo preukázané iba na tretine VJ. Ani sporadické využívanie tímovej spolupráce žiakov sa nezhodovalo s tvrdením väčšiny učiteľov o pravidelnom zadávaní úloh stimulujúcich kooperatívne činnosti vo dvojiciach alebo skupinách. Neuplatňovanie diferencovaného a individualizovaného prístupu nebolo v súlade s vyjadrením učiteľov, že poskytujú každému žiakovi stimuly podporujúce učenie a zapojenie do vyučovania. Učitelia konštatovali vysokú mieru aplikovania inovatívnych pedagogických prístupov v oblasti podpory metakognície, kritického myslenia, využívania činnostného učenia a zadávania úloh rozvíjajúcich vyššie myšlienkové procesy, čo ale nezodpovedalo zisteniam z pozorovania vyučovania, ktoré preukázali dominanciu frontálneho výkladu a zaraďovanie úloh zameraných na nižšie úrovne kognitívnych procesov. Odpovede veľkej časti učiteľov o poskytovaní spätnej väzby prostredníctvom formatívneho hodnotenia sa vo vyučovacom procese nepotvrdili. Častejšie podnecovali žiakov k sebahodnoteniu, ale bez vedenia k pomenovaniu vlastných silných a slabých stránok a podpory smerujúcej k zlepšeniu výkonu.

Z vyjadrenia riaditeľky školy vyplynulo, že po nástupe do funkcie v septembri 2025 výchovno-vzdelávací proces systematicky nemonitorovala, hospitačnú činnosť nerealizovala. K dispozícii nemala ani relevantnú dokumentáciu z predchádzajúceho obdobia, ktorá by dokladovala monitorovanie alebo vyhodnocovanie výchovno-vzdelávacieho procesu. Zároveň uviedla, že hospitačná činnosť nebola realizovaná ani predchádzajúcou riaditeľkou školy. Absencia systematického monitorovania sa premietla aj do oblasti riadenia kurikulárnych zmien – škola cielene nereagovala na zistenia z pedagogickej praxe, nepristupovala k úpravám postupov a nezabezpečovala pravidelnú aktualizáciu pedagogickej dokumentácie. Škola nerealizovala systematické vyhodnocovanie úspešnosti implementácie kurikulárnych zmien a ŠkVP od jeho vypracovania nebol revidovaný. Predložená dokumentácia ani zistenia z rozhovoru nepotvrdili existenciu nástrojov systematickej evalvácie (napr. interné analýzy, hodnotiace správy, súhrnné materiály o úspešnosti implementácie zmien), ani prijímanie konkrétnych opatrení vyplývajúcich z identifikovaných zistení. V škole neboli zriadené metodické orgány, koordinačný tím, ani vytvorená pozícia supervízora, čo limitovalo koordinované riadenie procesov implementácie kurikulárnej reformy, ako aj prenos skúseností a zabezpečenie spolupráce medzi učiteľmi. Škola nevytvárala systematické

podmienky na výmenu pedagogických skúseností. Podľa zistení realizovala len ojedinelé aktivity, v aktuálnom školskom roku dve tematické stretnutia s účasťou učiteľov z iných škôl⁴, pričom jedného sa zúčastnil i mentor z NIVaM-u a v rámci tohto stretnutia boli realizované aj otvorené hodiny zamerané na uplatňovanie kooperatívnych techník vo vyučovaní. Uvedené zistenia potvrdili aj výsledky dotazníka, v ktorom učiteľky uviedli, že pre kolegyne nerealizovali otvorené hodiny (100 %). Deklarovali, že sú informované o efektívnosti zavedených zmien (100 %), avšak tieto vyjadrenia neboli podporené existenciou systematických evaluačných mechanizmov ani konkrétnych analytických výstupov. Zistenia zároveň preukázali, že škola systematicky nezabezpečovala kooperáciu medzi učiteľkami 1. cyklu ani cieľené zdieľanie skúseností z implementácie reformy.

Z rozhovoru s riaditeľkou školy vyplynulo, že škola **spolupracovala s externými aktérmi vzdelávania**, najmä s NIVaM a RCPU, predovšetkým formou vzdelávacích aktivít a mentoringu. Učiteľky túto spoluprácu potvrdili aj v dotazníku, pričom pozitívne hodnotili podporu zo strany NIVaM aj RCPU. V riadenom rozhovore však učiteľka 3. ročníka poukázala na nižšiu mieru konkrétnej metodickej podpory zo strany mentora NIVaM-u i RCPU. Podľa jej vyjadrenia mali spätné väzby po hospitácii zo strany mentora NIVaM-u skôr všeobecný, motivačný charakter, bez konkrétnejšej analýzy vyučovacieho procesu a učenia sa žiakov. Zároveň uviedla, že mentori neposkytovali dostatočne adresnú metodickú pomoc využiteľnú v jej pedagogickej praxi, čo vnímala aj v súvislosti s odlišnou odbornou profiláciou mentora z RCPU. Riaditeľka školy zároveň v riadenom rozhovore uviedla, že v súvislosti s prechodom na 2. cyklus očakáva od NIVaM-u najmä metodickú podporu pri tvorbe a úprave ŠkVP a učebných osnov, ako aj zabezpečenie prístupu k podporným edukačným materiálom a mentoringu. Od spolupráce s RCPU si predovšetkým sľubovala sledovanie diania v škole a vyučovacích hodín s následnou reflexiou a poskytovanie konkrétnych materiálov a odbornú podporu formou tzv. obráteného mentoringu.

Škola sa zapájala aj do spolupráce s inými školami zapojenými do kurikulárnej reformy, pričom realizovala výmenu skúseností prostredníctvom stretnutí, v aktuálnom školskom roku sa uskutočnili dve stretnutia. Spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov nebola systematicky rozvíjaná. Riaditeľka školy uviedla, že spolupráca nemá systematický charakter a zákonní zástupcovia sa nepodieľajú na implementácii kurikulárnych zmien. Učiteľky v dotazníku síce poukazovali na to, že zákonných zástupcov o realizácii zmien informujú (71,4 % veľmi často, 28,6 % občas), išlo však najmä o jednostranné poskytovanie informácií bez ich aktívneho zapájania sa do procesov implementácie a hodnotenia zmien.

Iné zistenia

V aktuálnom školskom roku mala škola zriadenú jednu triedu v piatom ročníku. Výchovno-vzdelávací proces v tejto triede sa uskutočňoval podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie (ŠVP 2015). Vyučovanie predmetov slovenský jazyk a slovenská literatúra, matematika, geografia, technika a dejepis zabezpečovala pedagogická zamestnankyňa s kvalifikáciou pre primárne vzdelávanie, ktorá nespĺňala kvalifikačné predpoklady na vyučovanie uvedených predmetov na druhom stupni základnej školy. Predmety biológia a informatika vyučovala vychovávateľka, ktorá rovnako nespĺňala požadované kvalifikačné predpoklady na ich vyučovanie. V tomto ročníku škola tretiu hodinu TSV nerealizovala ani ju nenahradiť odporúčanými pohybovými aktivitami.

⁴ ZŠ v Rimavskej Seči, ZŠ s VJM Drnava;

2 ZÁVERY

Proces implementácie kurikulárnej reformy v prvom cykle základného vzdelávania v kontrolovanom subjekte sa neuskutočňoval v súlade s očakávanými zmenami definovanými v ŠVP. **ŠkVP** síce formálne spĺňal požiadavky legislatívy a vychádzal zo ŠVP, avšak v praxi neplnil funkciu základného strategického a riadiaceho dokumentu. Deklarované ciele, stratégie a zameranie na rozvoj gramotností a kompetencií žiakov sa vo vyučovacom procese prejavovali len v obmedzenej miere. ŠkVP nebol systematicky aktualizovaný. **Pedagogickí zamestnanci** napriek absolvovaným vzdelávaniam a deklarovanému pozitívnemu postoju k reforme nepreukázali dostatočnú pripravenosť na implementáciu nového kurikula v praxi. Vo vyučovaní dominoval tradičný transmisívny model s nedostatočným využívaním inovatívnych metód a foriem práce. Absentovali činnostné, bádateľské a objavné prístupy k učeniu, ktoré sú kľúčové pre rozvoj kompetencií žiakov. Žiakom nebol vytváraný dostatočný priestor na aktívne učenie sa, samostatné myslenie, tvorbu riešení ani systematický rozvoj kritického myslenia a metakognitívnych schopností. Nedostatky sa prejavili aj v oblasti hodnotenia, najmä absenciou formatívneho hodnotenia.

Podmienky školy neboli vytvorené na účinnú podporu implementáciu obsahu a foriem vzdelávania. V oblasti personálneho zabezpečenia chýbali dostatočné podporné kapacity a absentovalo systematické metodické vedenie pedagogických zamestnancov. V škole nebol zriadený koordinačný tím ani metodické orgány, čo sa negatívne premietlo do koordinácie a riadenia kurikulárnych zmien. Nebolo zabezpečené systematické monitorovanie a vyhodnocovanie výchovno-vzdelávacieho procesu ani prijímanie opatrení na jeho zlepšovanie.

Materiálno-technické podmienky boli síce zabezpečené na základnej úrovni, ale ich využívanie nebolo dostatočne efektívne a nepodporovalo v plnej miere aktivizujúce a bádateľské formy učenia. Priestorové podmienky, najmä absencia odborných učební a realizácia vyučovania prevažne v kmeňových triedach, obmedzovali možnosti uplatňovania rozmanitejších foriem a metód vyučovania zameraných na zážitkové a činnostné učenie sa žiaka i prepájanie teórie s praxou. Uvedené nedostatky predstavovali významnú bariéru pre efektívnu implementáciu kurikulárnej reformy.

Proces implementácie reformy sa vo vyučovaní realizoval s nízkou efektivitou. Deklarované zmeny sa do edukácie premietali len čiastočne a nesystematicky. Vo vyučovaní absentoval dôraz na rozvoj vyšších kognitívnych procesov, tvorivosti, samostatnosti žiakov a ich aktívneho zapojenia sa do učenia. Žiaci si síce osvojovali základné vedomosti a čiastkové zručnosti, avšak nadobúdanie základov pre získanie všestrannej a funkčnej gramotnosti bolo zabezpečené len čiastočne a nerovnomerne. Rozvíjaná bola najmä čitateľská, vizuálna a sociálno-emocionálna gramotnosť, zatiaľ čo digitálna, finančná a environmentálna gramotnosť boli podporované v menšej miere alebo vôbec. Žiaci nemali dostatok príležitostí na aktívne učenie sa prostredníctvom skúmania, objavovania a riešenia problémov ani na rozvoj kritického myslenia, argumentácie a formulovania vlastných záverov. Obmedzený bol aj priestor na sebareflexiu a riadenie vlastného učenia. Budovanie hodnotovo-kultúrneho rámca osobnosti žiakov a rozvoj sociálnych kompetencií boli podporované najmä v oblasti medziľudských vzťahov a komunikácie, avšak bez hlbšieho prepojenia na aktívne učenie sa a osobnostný rozvoj. Žiaci si tak vytvárali základné vedomie o vlastnom osobnostnom potenciáli len v obmedzenej miere. Celkovo bolo možné konštatovať, že identifikované riziká mali významný vplyv na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a predstavovali prekážku pri napĺňaní cieľov kurikulárnej reformy v podmienkach kontrolovaného subjektu.

Zistilo sa porušenie všeobecne záväzných právnych a interných predpisov:

1. § 7 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 (*nezabezpečenie tretej hodiny telesnej a športovej výchovy ani jej náhrady vhodne organizovanou pohybovou aktivitou*);
2. § 11 ods. 1 písm. a) zákona 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*nezískanie vyžadovaného vysokoškolského vzdelania druhého stupňa na vyučovanie predmetov informatika, svet práce, biológia, technika a informatika u dvoch vychovávateľiek*);
3. § 12 ods. 1 písm. b) zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov v spojení s § 1 ods. 1 písm. a) vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 173/2023 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (*nezískanie vzdelania na výkon pracovnej činnosti v príslušnom študijnom odbore u jednej učiteľky*).

Zamestnanci, ktorých sa príslušné inšpekčné zistenia týkajú, boli s výsledkami a závermi oboznámení.

OPATRENIA ŠTÁTNEJ ŠKOLSKÉJ INŠPEKCIE

Na základe zistení a ich hodnotení uvedených v správe o výsledkoch inšpekčného výkonu Štátna školská inšpekcia uplatňuje voči vedúcemu zamestnancovi kontrolovaného subjektu tieto opatrenia:

1. **odporúča**
 - do vyučovacieho procesu implementovať aktívne, zážitkové a bádateľsky orientované metódy vyučovania s dôrazom na rozvoj kritického myslenia, vyšších myšlienkových procesov a práce s informáciami, posilňovať komunikačné a sociálne kompetencie žiakov zaradovaním kooperatívnych činností, cieľavedome začleňovať do predmetov aktivity smerujúce k rozvíjaniu schopností potrebných na efektívne, bezpečné a kritické používanie digitálnych technológií,
 - uplatňovať systematické formatívne hodnotenie a cieľavedome rozvíjať metakogníciu žiakov ich vedením k sebahodnoteniu, rovesníckemu hodnoteniu a práci s chybou, poskytovaním podporných stimulov na učenie sa každého žiaka vytvárať adekvátne podmienky na inkluzívne vzdelávanie,
 - v rámci kontrolného systému systematicky monitorovať zavádzanie kurikulárnych zmien a ich dopad na vyučovanie, prijímať a kontrolovať účinnosť opatrení,
 - zriadiť koordinačný tím, resp. pozíciu koordinátora na implementáciu nového kurikula,
 - pravidelne informovať zákonných zástupcov o kurikulárnych zmenách.
2. **ukladá kontrolovanému subjektu v lehote do 30. 07. 2026 prijať konkrétne opatrenia** na odstránenie zistených nedostatkov týkajúcich sa *zabezpečenia tretej hodiny telesnej a športovej výchovy alebo jej náhrady vhodne organizovanou pohybovou aktivitou, nesplnenia vyžadovaného stupňa vzdelania na vyučovanie predmetov informatika, svet práce, biológia, technika a informatika a nesplnenie kvalifikačných predpokladov na vyučovanie predmetov slovenský jazyk a slovenská literatúra, matematika, geografia, technika a dejepis v 5. ročníku 2. stupňa ZŠ* a predložiť ich Školskému inšpekčnému centru Banská Bystrica s uvedenými termínmi splnenia a menami zodpovedných zamestnancov.

Správu o splnení prijatých a uložených opatrení na odstránenie nedostatkov a ich príčin predložiť Školskému inšpekčnému centru v termíne do 12. 09. 2026.

PÍŠOMNÉ MATERIÁLY POUŽITÉ PRI INŠPEKČNOM VÝKONE:

1. ŠkVP s názvom „Viera, nádej, láska“ vrátane príloh, učebný plán pre 1. a 2. cyklus, učebné osnovy pre 1. cyklus;
2. doklady o vzdelaní a záznamy o absolvovaní vzdelávaní pedagogických zamestnancov;
3. Správa o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach za školský rok 2024/2025;
4. zápisnice z pedagogických rád a rady školy;
5. rozvrhy tried a učiteľov.

Správu o výsledkoch inšpekčného výkonu vyhotovila:

Školská inšpektorka: PaedDr. Erzsébet Máté

Dňa: 26. 05. 2026

PREROKOVANIE SPRÁVY

Na prerokovaní správy o výsledkoch inšpekčného výkonu sa zúčastnili:

- a) za Štátnu školskú inšpekciu, Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica:

PaedDr. Erzsébet Máté

- b) za kontrolovaný subjekt zodpovedný vedúci zamestnanec:

Mgr. Erika Kovács Nagy

**Prerokovanie správy o výsledkoch inšpekčného výkonu potvrdzujú dňa 08. 06. 2026
v Čakanovciach:**

- a) za Štátnu školskú inšpekciu, Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica:

PaedDr. Erzsébet Máté, vedúca inšpekčnej skupiny

.....

- b) za kontrolovaný subjekt zodpovedný vedúci zamestnanec:

Mgr. Erika Kovács Nagy

.....

Vyjadrenie vedúceho zamestnanca kontrolovaného subjektu, ktorého sa zistenia týkajú
(vedúci zamestnanec môže zaslať písomné vyjadrenie k obsahu správy do 5 dní pracovných od prerokovania):

a) Mgr. Erika Kovács Nagy, riaditeľka školy

Stanovisko školského inšpektora k vyjadreniu:

b) PaedDr. Erzsébet Máté, školská inšpektorka

Na vedomie

Úsek inšpekčnej činnosti