



ŠTÁTNA
ŠKOLSKÁ
INŠPEKCIA

2024/2025

**STAV A ÚROVEŇ
VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU,
PEDAGOGICKÉHO RIADENIA A PODMIENOK
VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V ZÁKLADNEJ ŠKOLE
V ŠKOLSKOM ROKU 2024/2025**

**KRITICKÝ
PRIATEĽ ŠKÔL
A ŠKOLSKÝCH
ZARIADENÍ**



ŠTÁTNA
ŠKOLSKÁ
INŠPEKCIA

Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole v školskom roku 2024/2025

Mgr. Zuzana Eretová
Mgr. Miloš Marko
PaedDr. Monika Ružeková, PhD.
Mgr. Anna Holická
Ing. Adriana Vykydalová
Mgr. Alžbeta Štofková Dianovská

OBSAH

SKRATKY VYUČOVACÍCH PREDMETOV	4
MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE	5
1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH	7
1.1 Údaje o žiakoch	7
1.2 Údaje o pedagogických a odborných zamestnancoch	8
2 HLAVNÉ ZISTENIA	10
2.1 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	10
2.1.1 Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní	10
2.2 RIADENIE ŠKOLY	19
2.2.1 Školský vzdelávací program	20
2.2.2 Pedagogické riadenie	25
2.2.3 Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia	26
2.2.4 Klíma a kultúra školy	28
2.2.5 Služby školy	36
2.3 PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	42
2.3.1 Personálne podmienky	43
2.3.2 Priestorové podmienky	45
2.3.3 Materiálno-technické podmienky	47
2.3.4 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia	48
2.4 INÉ ZISTENIA	51
3 OPATRENIA NA ODSTRÁNENIE ZISTENÝCH NEDOSTATKOV	51
4 ODPORÚČANIA	53
4.1 Odporúčania na úrovni škôl	53
4.2 Odporúčania na úrovni zriaďovateľa	54
4.3 Odporúčania na úrovni systému	55
5 ZDROJE	56
5.1 Tabuľky	56
5.2 Grafy	56
PRÍLOHY	57
PRÍLOHA 1	57

SKRATKY VYUČOVACÍCH PREDMETOV

Slovenský jazyk a literatúra – SJL

Slovenský jazyk a slovenská literatúra – SJSL

Maďarský jazyk a literatúra – MJL

Nemecký jazyk – NEJ

Anglický jazyk – ANJ

Cudzí jazyk – CUJ

Matematika – MAT

Informatika – INF

Prvouka – PVO

Prírodoveda – PDA

Vlastiveda – VLA

Etická výchova – ETV

Technika – THD

Pracovné vyučovanie – PVC

Hudobná výchova – HUV

Výtvarná výchova – VYV

Telesná a športová výchova – TSV

Fyzika – FYZ

Chémia – CHEM

Biológia – BIO

Dejepis – DEJ

Geografia – GEG

Občianska náuka – OBN

Náboženská výchova – NBV

Vecné učenie – VUC

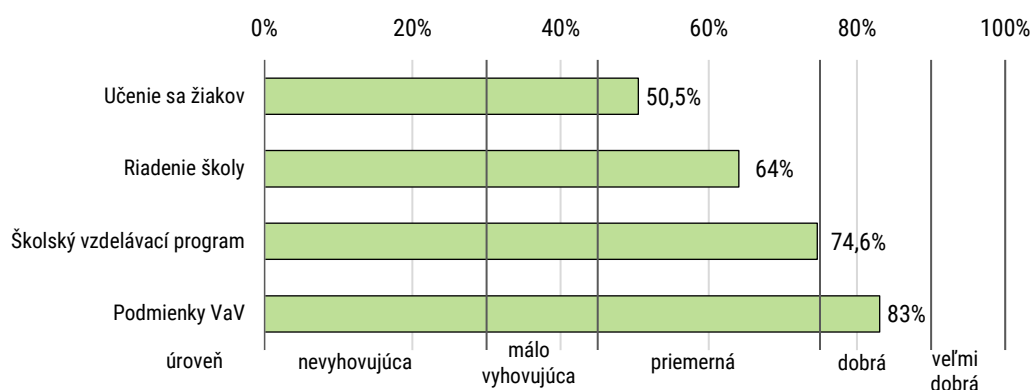
Rozvíjanie grafomotorických zručností – RGZ

MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE

Komplexná inšpekcia bola vykonaná v **78** základných školách vo všetkých krajoch Slovenska, **92,3 %** škôl tvorili **štátne** základné školy (ZŠ), súkromné **1,3 %** a **6,4 %** boli školy **cirkevné**.

Analýza výstupov z kontrol Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) za jednotlivé posudzované oblasti preukázala, že **výchovno-vzdelávací proces v kontrolovaných ZŠ ako kľúčový prvok formovania žiackych kompetencií – dosiahol v základných školách najnižšiu úroveň hodnotenia v rámci všetkých sledovaných oblastí (Graf 1).**

Graf 1 Porovnanie úrovne sledovaných oblastí v kontrolovaných základných školách



Výchovno-vzdelávací proces z aspektu učenia sa žiakov bol celkovo hodnotený na priemernej úrovni (50,5 %).

Najvyššiu úroveň rozvíjania (**65,6 %**) dosiahli **komunikačné kompetencie**. Najnižšiu úroveň dosiahol rozvoj **občianskych kompetencií (35,6 %)**, **poznávacích kompetencií (45,4 %)** a **kompetencií k celoživotnému učeniu sa (50,7 %)**.

- ⇒ **Komunikačné kompetencie** žiakov boli v rámci sledovaných oblastí rozvíjané na priemernej a na najvyššej úrovni. Ich rozvoj však limitovala menej frekventovaná práca s textom na vyšších úrovniach čítania s porozumením. Chýbali podnety na zamyslenie, posudzovanie a hodnotenie obsahu prečítaných textov, ako aj na vyjadrenie vlastného stanoviska žiakov.
- ⇒ Rozvoj **poznávacích kompetencií** žiakov bol na oboch stupňoch vzdelávania výrazne obmedzený. V edukačnom procese často absentovali dostatočné podnety, ktoré by podporovali hlbšie premýšľanie, samostatné hodnotenie či tvorivé riešenia. Úlohy či zadania na rozvoj analytického myslenia žiakov chýbali približne na tretine sledovaných hodín, úlohy na rozvoj hodnotiacich schopností chýbali až na dvoch tretinách a na rozvíjanie myslenia takmer na viac než troch štvrtinách vyučovacích hodín. Hlavným dôvodom tohto stavu je najmä pretrvávajúce využívanie tradičných, frontálnych foriem výučby, ktoré žiakom neponúkali dostatočný priestor na aktívne zapojenie, diskusiu či experimentovanie.
- ⇒ Celková úroveň rozvíjania **občianskych kompetencií** bola obmedzená najmä nevytváraním dostatočného priestoru na vyjadrenie vlastného názoru žiakov a jeho obhájenie prostredníctvom vecnej argumentácie. Priestor na aktívne počúvanie a diskusiu s rovesníkmi absentoval na takmer dvoch tretinách hodín, čo poukazuje na potrebu systematického začleňovania participatívnych metód do vyučovacieho procesu.
- ⇒ Rozvoj **sociálnych kompetencií** žiakov bol oslabený v dôsledku dominancie frontálnej výučby a individuálneho riešenia zadávaných úloh. Práca v pároch či skupinách, ktorá je kľúčová pre rozvoj spolupráce a vzťahových zručností, bola realizovaná len na približne polovici sledovaných hodín, čo poukazuje na potrebu väčšieho začlenenia interaktívnych vyučovacích metód.
- ⇒ Rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** oslabovala absencia aktivít podporujúcich kritické myslenie, prácu s chybou a sebareflexiu. Chýbajúci priestor na sebareflexiu a rovesnícke

hodnotenie obmedzovali schopnosť žiakov aktívne sledovať svoj pokrok a rozvíjať zručnosti potrebné pre samostatné učenie.

- ⇒ Výchovo-vzdelávací proces nedostatočne podporoval individuálne potreby žiakov – najmä tých, ktorí vyžadujú zvýšenú pozornosť z dôvodu špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb alebo rizika školského neúspechu s cieľom **vyrovnať rozdiely v ich vedomostiach**. Na viac ako polovici sledovaných hodín im nebola poskytnutá možnosť výberu činností, čím sa obmedzovala ich motivácia a schopnosť aktívne sa zapojiť do učenia. Inkluzívne princípy vzdelávania neboli uplatňované na približne štvrtine sledovaných hodín, čo výrazne znižovalo potenciál rovnosti vo vzdelávaní.

Riadenie školy, vrátane pedagogického riadenia (64,9 %), bolo celkovo na priemernej úrovni (64 %).

- ⇒ **Vnútroškový kontrolný systém**, ako nástroj riadenia kvality, neplnil svoju funkciu v plnom rozsahu. Jeho účinnosť bola oslabená tým, že riadiaci zamestnanci škôl neprijímali dostatočné opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov a zároveň nevykonávali kontrolu ich realizácie, čo bránilo efektívnemu zlepšovaniu procesov.
- ⇒ Rezervy sa prejavili aj v oblasti **klímy a kultúry školy**. Aj napriek pozitívnemu hodnoteniu klímy v rámci pedagogických kolektívov sa ukázalo, že vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi nie sú vnímané ako dostatočne vzájomne podporujúce sa. Viac ako tretina žiakov vyjadrila pocit nedostatku podpory zo strany učiteľov, čo naznačuje potrebu systematického rozvoja školskej kultúry založenej na dôvere, rešpekte a otvorenej komunikácii.
- ⇒ Školy síce realizovali rôzne **preventívne aktivity**, avšak v niektorých prípadoch im chýbalo cieleňé zameranie, kontinuita a hlbší dopad na žiakov, išlo o jednorazové podujatia bez systematického prepojenia na reálne potreby školského prostredia. Dotazníkové zistenia ukázali, že hoci väčšina žiakov potvrdila pocit bezpečia a spokojnosti v škole, až 16,4 % sa vyjadrilo opačne. Mechanizmy nastavené školami na identifikáciu rizikového správania nie vždy dokázali včas zachytiť varovné signály či efektívne reagovať na vzniknuté situácie.

Podmienky výchovy a vzdelávania dosiahli celkovo dobrú úroveň (83 %), najvyššiu veľmi dobrú úroveň dosiahli personálne (98,5 %) a materiálno-technické podmienky (89,5 %).

Na dobrej úrovni v sledovaných školách boli zabezpečené podmienky na **zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia (69,5 %), priestorové podmienky** boli na najnižšej priemernej úrovni (**75,3 %**).

- ⇒ Celková úroveň zabezpečenia **odbornosti vo vyučovaní** dosiahla 85,7 %. V niektorých školách však aprobačné zloženie pedagogických zamestnancov (PZ) neumožňovalo zabezpečiť odborné vyučovanie všetkých predmetov. Na základe zistení ŠŠI bolo Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR zaslané oznámenie o nezabezpečení odbornosti vyučovania v dvoch ZŠ, kde miera odbornosti klesla pod 70 %.
- ⇒ **Priestorové podmienky** škôl boli vo väčšine prípadov využívané efektívne, čím sa vytvárali vhodné podmienky na vzdelávanie všetkých žiakov. Závažným problémom však zostáva nedostatočná bezbariérovosť – až 69,2 % subjektov neumožňovalo plnohodnotný prístup žiakom s ohľadom na ich zdravotné znevýhodnenie. V šiestich školách bola výučba organizovaná v dvoch zmenách, čo signalizuje priestorové obmedzenia, ktoré môžu negatívne ovplyvniť kvalitu vzdelávania.
- ⇒ **Materiálno-technické podmienky** škôl vytvárali vhodné prostredie na podporu aktívneho učenia žiakov. Ich potenciál však nebol v priebehu vyučovania dostatočne využitý. Pomôcky, technológie a interaktívne prvky neboli začleňované do výučby tak, aby podporovali činnostné učenie a rozvoj samostatnosti žiakov pri získavaní poznatkov.

1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH

Komplexná inšpekcia bola vykonaná v **78** základných školách (**Tabuľka 1**), z nich bolo 23 škôl nepľnoorganizovaných. Súčasťou väčšiny kontrolovaných subjektov bol aj školský klub detí (ŠKD). V mestách sídlilo 22 subjektov a na vidieku 56. Z celkového počtu kontrolovaných škôl, bola viac ako štvrtina (25,6 %), v ktorých sa vzdelávalo viac ako 60 % žiakov z rómskeho etnika, vrátane žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

Tabuľka 1 Prehľad o vykonaných komplexných inšpekciách v ZŠ

Školy		Počet škôl
Vyučovacie jazyk škôl	slovenský (VJS)	75
	maďarský (VJM)	3
Zriaďovateľ	štátne školy	72
	súkromné školy (SZŠ)	1
	cirkevné školy	5

1.1 ÚDAJE O ŽIAKoch

Celkovo sa v kontrolovaných ZŠ vzdelávalo **20 883 žiakov**. Školy evidovali 7 159 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), čo predstavovalo 34,3 % z celkového počtu žiakov. Školy evidovali 2 387 žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ), 4 783 zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP), 100 žiakov s nadaním (**Tabuľka 2**). **Podporné opatrenia (PO)** poskytovali kontrolované subjekty v aktuálnom školskom roku spolu **3 055 žiakov¹**, z nich **1 241 žiakom** zo SZP, **1 438 so ZZ**, **55 žiakom** cudzincom a **433 žiakom**, ktorí si vyžadovali poskytnutie PO na základe sociálnych podmienok, jazykových či kognitívnych schopností a motivácie.

Tabuľka 2 Údaje o počte žiakov

Údaje o žiakoch	Počet žiakov	
Celkový počet žiakov škôl	20 883	
Celkový počet žiakov so ŠVVP	7 159	
z nich celkový počet žiakov	so ZZ	2 387
	zo SZP	4 783
	s nadaním	100

Výchovno-vzdelávací proces sa realizoval v **589 triedach 1. stupňa**, v ktorých sa vzdelávalo **10 812 žiakov**, (z nich 38,8 % z MRK), 3 719 žiakov so ŠVVP. Na **2. stupni sa v 528 triedach** vzdelávalo **10 071 žiakov** (z nich 27,2 % z MRK), 3 440 žiakov so ŠVVP (**Tabuľka 3**). V sledovaných školách evidovali celkovo 6 943 žiakov z MRK, čo tvorilo až 33,2 % z celkového počtu žiakov. V primárnom vzdelávaní mali školy zriadených 182 samostatných tried iba pre žiakov pochádzajúcich z MRK, v ktorých sa vzdelávalo 3 407 žiakov. V nižšom strednom vzdelávaní bolo zriadených 138 takýchto tried s 2 388 žiakmi. Vyučovanie v dvoch zmenách sa realizovalo **6 školách²**.

V sledovaných subjektoch bol celkový počet žiakov 1. stupňa patriacich k **národnostným menšinám**, ktorí majú materinský jazyk iný ako vyučovacie jazyk školy **111** (z nich 1 žiak opakoval ročník na 1. stupni a 2 mali zníženú známku zo správania). Na 2. stupni bol celkový počet žiakov patriacich k národnostným menšinám **156** (žiadny z nich neopakoval ročník na 2. stupni, avšak 6 mali zníženú známku zo správania). Celkový počet žiakov **cudzincov/migrantov**, ktorí neovládali vyučovacie jazyk evidovali školy **261** (120 na 1. stupni a 141 na 2. stupni), z nich 4 opakovali ročník (z nich 3 na 2. stupni a 9. ročník neukončili 2 žiaci).

¹ Žiak so SZP môže byť zároveň aj žiak so ZZ

² ZŠ, I. Krasku 342/1, Trebišov; ZŠ, Drienovec 44; ZŠ s MŠ, Lomnička 29; ZŠ, Jarovnice 464; ZŠ, Podhorany 68; ZŠ, Jarovnice 192

Tabuľka 3 Údaje o žiakoch a triedach prvého a druhého stupňa

PRVÝ STUPEŇ (1. – 4. ROČNÍK)	počet	DRUHÝ STUPEŇ (5. – 9. ROČNÍK)	počet
počet tried	589	počet tried	528
celkový počet žiakov	10 812	celkový počet žiakov	10 071
celkový počet žiakov so ŠVVP	3 719	celkový počet žiakov so ŠVVP	3 440
z toho so ZZ	878	z toho so ZZ	1 509
z toho zo SZP	2 843	z toho zo SZP	1 940
z toho s nadaním	9	z toho s nadaním	91

Povinnú školskú dochádzku (PŠD) v školách mimo územia Slovenskej republiky si plnilo 555 žiakov, z nich bolo 39 % z MRK. V aktuálnom školskom roku riaditelia škôl vydali povolenia 272 žiakom (na 1. stupni 161/69 z MRK a na 2. stupni 111/11 z MRK). Počet žiakov vzdelávaných v školách mimo územia SR, ktorí vykonali komisionálne skúšky v predchádzajúcom školskom roku bolo 68 z toho 11 z MRK. V aktuálnom školskom roku 4 kontrolované subjekty evidovalo **13 žiakov** plniacich školskú dochádzku osobitným spôsobom formou individuálneho vzdelávania žiaka³ (4 v primárnom a 9 v nižšom strednom vzdelávaní).

Triedy pre žiakov so ZZ (špeciálne triedy)⁴ zriadili v 16 školách (88 tried), v ktorých sa vzdelávali žiaci s ohľadom na druh a stupeň postihnutia (žiaci s vývinovými poruchami učenia, žiaci s autizmom alebo s ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím). Zo zistení vyplynulo, že na oboch stupňoch vzdelávania najvyšší podiel, a to viac ako 85 % žiakov v triedach pre žiakov so ZZ v kontrolovaných školách tvorili žiaci z MRK.

V 15 školách bolo zriadených 31 **tried so spojenými ročníkmi** (z nich v 1 plnoorganizovanej⁵ v rozpore s právnym predpisom vzdelávali spoločne aj žiakov 4. – 5. a 8. – 9. ročníka). **Adaptačnú** (špecializovanú triedu)³ na prvom stupni mala zriadenú jedna škola⁶ (vzdelávalo sa 8 žiakov – všetci z MRK) a triedu pre žiakov so športovým nadaním zriadili v 1 ZŠ⁷.

Školský klub detí navštevovalo na 1. stupni 4 964 žiakov (z nich 226 z MRK /iba 4,6 %) a na 2. stupni 118 žiakov, avšak žiadny z MRK.

1.2 ÚDAJE O PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOCH

Výchovno-vzdelávací proces v kontrolovaných subjektoch zaisťovalo **1 792 učiteľov a vychovávateľov (Tabuľka 4).**

Tabuľka 4 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v základných školách

PEDAGOGICKÍ ZAMESTNANCI	počet
učiteľ 1. stupňa (vrátane katechéta)	705
učiteľ 2. stupňa (vrátane katechéta)	868
vychovávateľ	219
z nich ovládajúci rómsky jazyk	4

Na výchove a vzdelávaní (VaV) sa podieľalo **i ďalších 581 pedagogických a odborných zamestnancov, a to 463 na plný a 118 na neúplný úväzok (Graf 2).** V porovnaní s požadovaným stavom bol celkovo skutočný počet poddimenzovaný najmä u školských logopédov, školských psychológov, sociálnych pedagógov, pedagogických asistentov (PA). Učitelia špecializujúci sa v školách na vzdelávanie žiakov

³ podľa § 24 ods. 2 písm. b) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

⁴ od 01. 01. 2025 v zmysle zákona č. 245/2008 (školský zákon) zmena názvu špeciálna trieda, a to na triedu pre žiakov so ZZ a špecializovaná trieda na adaptačnú triedu

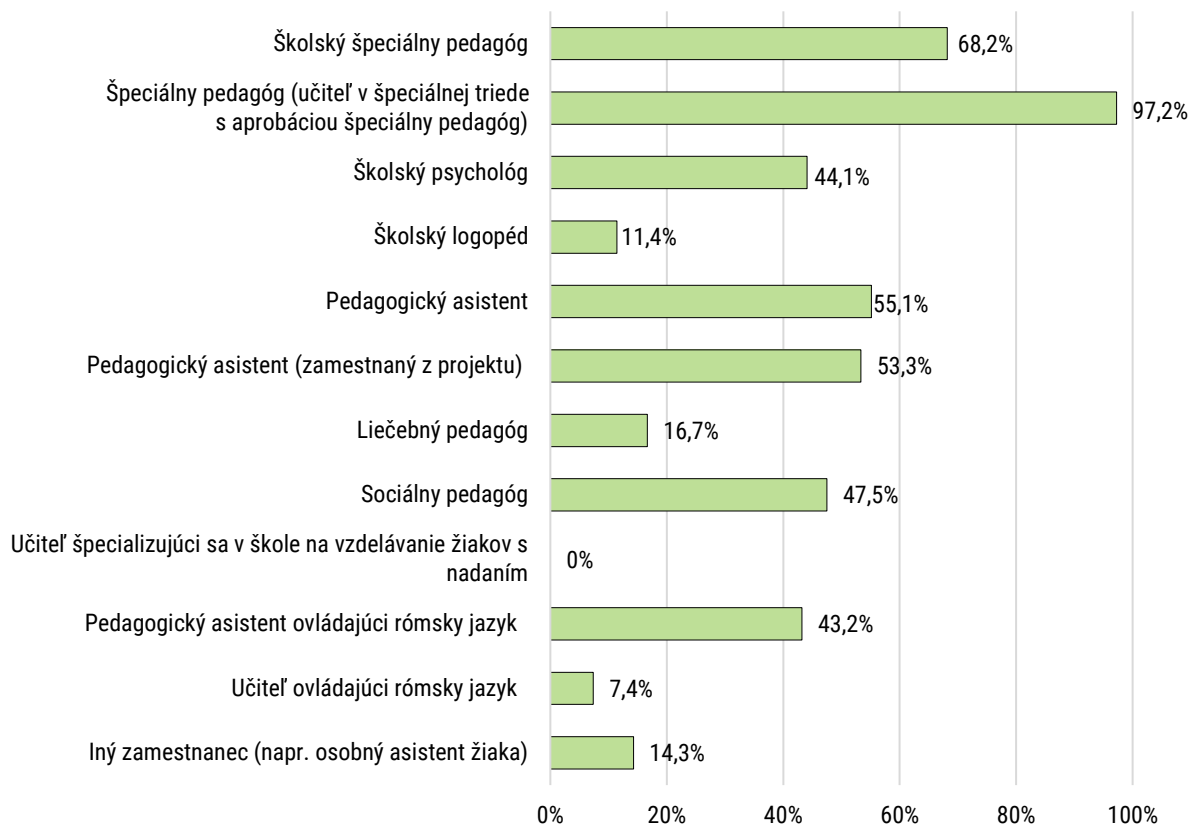
⁵ ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Fláková 8, Rimavská Baňa

⁶ ZŠ, Školská 3, Jasov

⁷ ZŠ, 8. mája 640/39, Svidník

s nadaním úplne absentovali a tiež chýbalo požadované zabezpečenie iných zamestnancov podieľajúcich sa na výchovno-vzdelávacej činnosti, napr. osobný asistent žiaka, učiteľ ovládajúci rómsky jazyk. Vzhľadom na počet evidovaných žiakov so ŠVVP bol počet najmä odborných zamestnancov (OZ) pôsobiacich v ZŠ nepostačujúci.

Graf 2 Pomer medzi skutočným a požadovaným stavom pedagogických a odborných zamestnancov



V 15 školách mali zriadenú pozíciu **školského špecialistu vo výchove a vzdelávaní**, v 22 **supervízora i digitálneho koordinátora**.

Personálne podmienky v 47 základných školách umožnili vytvorenie **školských podporných tímov**, ktoré významne prispeli k podpore inkluzívneho vzdelávania. Tieto tímy boli zložené z odborných a pedagogických zamestnancov, pričom ich štruktúra sa líšila v závislosti od konkrétnych možností školy. Najčastejšie ich tvorili riaditeľ školy alebo jeho zástupca, školský špeciálny pedagóg, PA, školský psychológ, výchovný alebo kariérový poradca. V niektorých školách boli súčasťou tímu aj sociálny pedagóg, školský koordinátor pre výchovu a vzdelávanie, prípadne ďalší PZ a OZ.

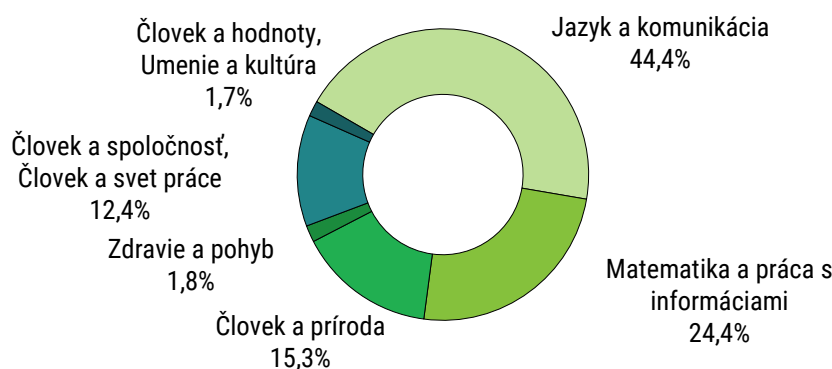
2 HLAVNÉ ZISTENIA

2.1 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Stav a úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov a vytváranie podmienok na ich dosahovanie sa posudzovali prostredníctvom priameho pozorovania vyučovacích hodín predmetov v rámci vzdelávacích oblastí: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra, Zdravie a pohyb. **Celkovo bolo realizovaných 3 624 priamych pozorovaní.**

Priebeh výchovy a vzdelávania bol v **primárnom vzdelávaní** sledovaný na **1 749** vyučovacích hodinách a v ročníkoch **nižšieho stredného vzdelávania** bol pozorovaný na **1 875** vyučovacích hodinách (**Graf 3**). V **triedach pre žiakov so ZZ** (pre žiakov s mentálnym postihnutím) bolo vykonaných spolu **130** priamych pozorovaní na vyučovacích predmetoch SJL, MAT, PVC, VUC, VLA, PDA, GEG, RGZ a FYZ.

Graf 3 Prehľad o počtoch vykonaných hospitácií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



2.1.1 Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní

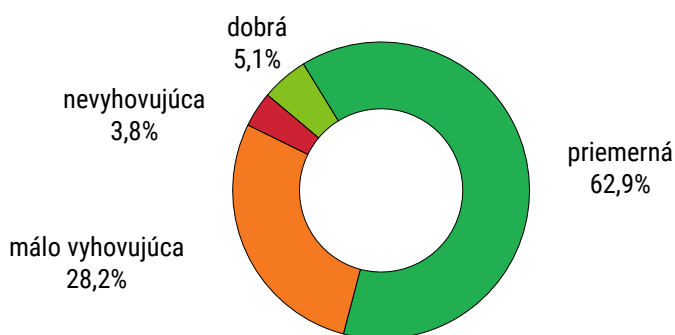
Priame pozorovanie vyučovacích hodín bolo zamerané na analýzu procesov učenia sa žiakov, ktoré prispievajú k rozvoju ich kľúčových kompetencií, ako aj na identifikáciu miery využívania pedagogických stratégií, spôsobov a foriem vyučovania podporujúcich aktívne a činnostné učenie sa žiakov.

Výchovno-vzdelávací proces v **4 ZŠ** dosiahol **dobrú úroveň**, v **49 priemernú**, v **22 subjektoch⁸ málo vyhovujúcu** a v **3 školách⁹ úroveň nevyhovujúcu (Graf 4)**. Žiadna z kontrolovaných škôl nedosiahla veľmi dobrú úroveň.

⁸ ZŠ, Ratková 229; ZŠ s MŠ, Fláková 8, Rimavská Baňa; ZŠ s VJM, Držkovce 21; ZŠ, Moskovská 1, Michalovce; Cirkevná ZŠ Juraja Sklenára, Školská 55, Letanovce; ZŠ, I. Krasku 342/1, Trebišov; ZŠ, Školská 339/1, Michalany; ZŠ, Školská 3, Jasov; ZŠ, SNP 13, Spišské Vlachy; ZŠ, Drienovec 44; ZŠ, Hlavná 346, Nižná Myšľa; ZŠ, Školská 251, Skároš; ZŠ s VJM – Alapiskola, Hlavná 36, Kapušianske Kľačany; ZŠ, Farská ulica 20, Horné Lefantovce; ZŠ, Levická 25, Santovka; ZŠ s MŠ, Lomnička 29; ZŠ, Nižný Hrabovec 155; ZŠ, Jarovnice 464; ZŠ, Podhorany 68; ZŠ, Skrabské 77; Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117; ZŠ s MŠ, Výhony 11, Osuské

⁹ ZŠ s VJM - Alapiskola, Bulhary 12; ZŠ s MŠ, Novozámocká 129, Nitra; ZŠ, Jarovnice 192

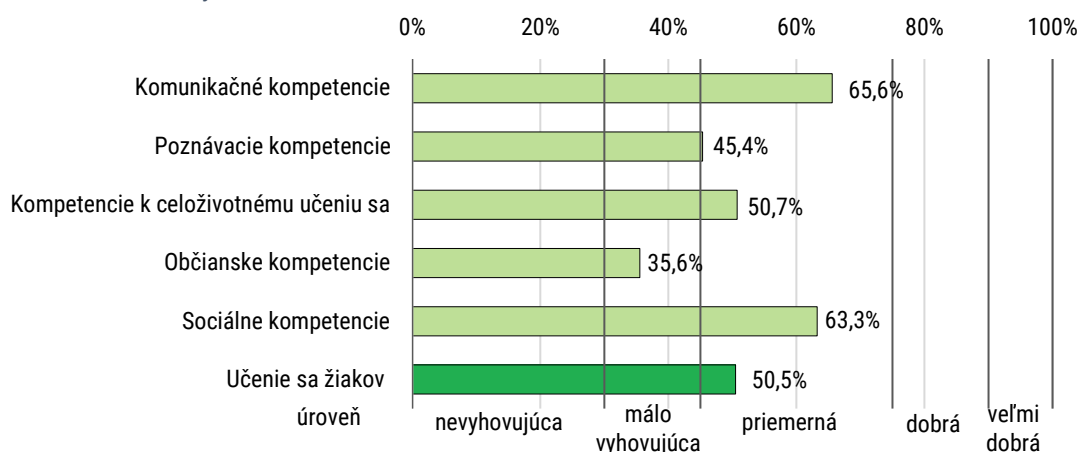
Graf 4 Priebeh výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní bolo na priemernej úrovni (50,5%; Graf 5)¹⁰.

Výsledky posudzovania kľúčových kompetencií žiakov na oboch stupňoch vzdelávania poukázali, že celkovo dosiahli priemernú úroveň. Najvýraznejšie boli rozvíjané **komunikačné kompetencie**, ktoré dosiahli úroveň **65,6 %**. Naopak, najnižšiu úroveň rozvoja vykazovali **poznávacie kompetencie** na úrovni **45,4 %** a **kompetencie občianske**, ktoré dosiahli úroveň len **35,6 %**.

Graf 5 Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií na sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní v bežných triedach



Zásadné zistenia z posudzovania procesu výchovy a vzdelávania sú uvedné v tabuľke (**Tabuľka 5**).

Úroveň rozvíjania komunikačných kompetencií žiakov v bežných triedach primárneho i nižšieho stredného vzdelávania bola celkovo priemerná (65,6 %; Graf 5). Počas sledovaných vyučovacích hodín väčšina z nich **preukázala primerané komunikačné spôsobilosti a adekvátne veku primerane rozvinutú slovnú zásobu (72,1 %; Graf 6)**. Učitelia aktívne podporovali interakciu a komunikáciu – nielen medzi sebou a žiakmi, ale aj medzi samotnými žiakmi. Najčastejšie tak robili prostredníctvom dialógu, ktorý bol prirodzenou súčasťou vyučovania. Žiaci sa zapájali do riadených rozhovorov zameraných na aktiváciu vedomostí a overenie porozumenia učiva. Väčšina z nich dokázala pohotovo reagovať na otázky učiteľa a aktívne sa zapojiť do diskusie. Pri komunikácii sa žiaci vyjadrovali plynulo (81,9 % hodín), logicky a kultivovane, pričom používali spisovný jazyk (73,3 % hodín).

Žiaci v **primárnom vzdelávaní** väčšinou reagovali na podnety vyučujúcich spontánne a s porozumením. Rozumeli pokynom, vedeli tvoriť jednoduché vety, klásť otázky k téme a preroprávať krátky text. V prvom ročníku sa sústredili najmä na osvojenie si písmen a nácvik techniky čítania. Väčšina z nich zvládla čítanie

¹⁰ Výsledné údaje v grafoch sú uvádzané sumárne (za primárne a nižšie stredné vzdelávanie) z dôvodu porovnateľných dosiahnutých výsledkov za sledované kompetencie.

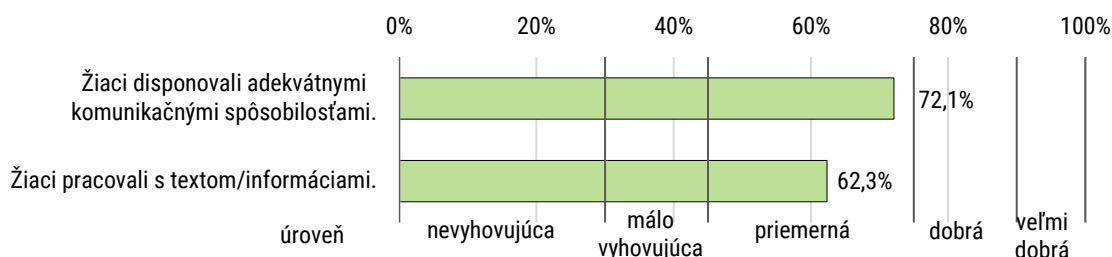
jednoduchých viet, rozpoznávanie hlások a slabík podľa sluchu a bez väčších problémov čítala tlačené aj písané písmo. U žiakov pochádzajúcich z prostredia s **iným materinským jazykom** (rómskym alebo maďarským) sa však objavovali gramaticky nesprávne vyjadrenia a jednoslovné odpovede a svoje vedomosti nedokázali súvisle prezentovať. Ich slovná zásoba často nezodpovedala veku, čo obmedzovalo ich schopnosť vyjadrovať sa v štátnom jazyku. Vo výraznej miere podané poznatky interpretovali menej kultivovaným spôsobom a často aj s gramatickými chybami a spisovne nesprávne. V týchto prípadoch zohrávali učitelia dôležitú podpornú úlohu – pomáhali žiakom pri ústnom aj písomnom prejave. Predovšetkým v prvých ročníkoch učitelia cielene podporovali rozvoj rečových schopností prostredníctvom logopedických cvičení, ktoré slúžili ako účinný nástroj na stimuláciu jazykového prejavu žiakov. Väčšina žiakov písala správne tvary písmen a dokázala vytvoriť jednoduché vety. U niektorých sa však vyskytli odchýlky od predpísaného tvaru písma. Naopak žiaci z MRK zväčša nemali zvládnuté tvary jednotlivých písmen vo vizuálnej podobe, čo negatívne ovplyvňovalo ich schopnosť čítať text. Nedostatočne osvojené tvary písmen ovplyvnili najmä písomný prejav žiakov, ktorý bol neúhľadný až nečitateľný a vyznačoval sa veľkou chybovosťou. Vo **vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania** pracovali žiaci s textom najmä na úrovni porozumenia – či už ho čítali nahlas, potichu alebo počúvali. Obsah dokázali prerozprávať, vyhľadávať v ňom konkrétne informácie a pracovať s rôznymi zdrojmi – od printových materiálov až po digitálne nástroje ako výučbové programy, interaktívne cvičenia či internet. Na 64 % sledovaných hodín žiaci dokázali prepájať obsah textu so svojimi vedomosťami, analyzovať informácie a v takmer tretine prípadov (30,9 %) aj formulovať vlastné domnienky. Menej často však mali možnosť zaujať vlastné stanovisko alebo hodnotiť informácie – táto príležitosť chýbala na viac ako polovici hodín, čo brzdilo rozvoj vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti. Učitelia pôsobili ako pozitívny jazykový vzor – ich kultivovaný prejav a dôsledné používanie spisovného jazyka prispievali k formovaniu jazykovej kultúry žiakov. Dialóg medzi učiteľmi a žiakmi podporoval interakciu a otvorenú komunikáciu. U niektorých žiakov s **iným materinským jazykom** – rómskym alebo maďarským, sa však objavili ťažkosti s používaním odbornej terminológie. Ich odpovede boli často jednoslovné a stručné. Slabšie komunikačné schopnosti v štátnom jazyku súviseli predovšetkým s jazykovou bariérou, keďže pochádzali z prostredia, v ktorom sa v domácom prostredí používa iný jazyk (rómsky alebo maďarský), prípadne z prostredia s obmedzenými podnetmi na jazykový rozvoj. Bez adekvátnej podpory zo strany učiteľa mali žiaci ťažkosti s porozumením hovorenému textu a s formulovaním vlastných myšlienok. Niektorí pedagógovia však od žiakov len zriedkavo vyžadovali odpovede vo forme rozvitých viet, čím nepriamo podporovali ich tendenciu vyjadrovať sa jednoslovne alebo prostredníctvom jednoduchých viet. Takýto prístup mohol obmedzovať rozvoj jazykového prejavu žiakov a neprispieval k systematickému budovaniu ich komunikačných kompetencií.

V **nižšom strednom stupni vzdelávania** bol jazykový prejav žiakov zväčša spisovný a kultivovaný. Výnimky sa objavovali najmä v školách v regiónoch s výrazným nárečím, na národnostne zmiešanom území a v triedach s vyšším zastúpením žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Žiaci sa na sledovaných vyučovacích hodinách prejavovali aktívne – ich odpovede boli prevažne pohotové, vyjadrovanie plynulé a samostatné, najmä počas diskusií, riešenia úloh či pri vyjadrovaní názorov. Niektorí jednotlivci dokázali prezentovať súvislý prejav, používali odborné výrazy a zapájali sa do spoločných aktivít. Ich komunikačné zručnosti podporovali spoluprácu nielen medzi sebou, ale aj s učiteľmi. Obmedzená slovná zásoba u niektorých z nich znižovala kvalitu argumentácie a schopnosť presne formulovať myšlienky. Verbálny prejav žiakov z MRK bol často obmedzený – nielen po gramatickej a formálnej stránke, ale aj v rozsahu slovnej zásoby. Tá bola výrazne ovplyvnená rómskym jazykom, čo sa prejavovalo v ich ťažkostiach s vyjadrovaním myšlienok a prezentáciou poznatkov. Ich odpovede boli prevažne jednoslovné, často s chybami vo výslovnosti a spisovnosti. Ani opakovaná motivácia zo strany učiteľov nestačila na to, aby sa žiaci dokázali plynulo vyjadrovať – či už ústne, alebo písomne. Odborné pojmy používali len výnimočne, a to najmä v základnej, zjednodušenej forme. Reakcie učiteľov sa líšili – niektorí prijímali aj stručné odpovede, iní cielene pracovali na rozvoji aktívnej slovnej zásoby žiakov prostredníctvom opakovania, upevňovania pojmov a zadávania úloh zameraných na ich praktické využitie. **Výrazným nedostatkom** bolo zriedkavé využívanie situačných metód a tvorby krátkych dialógov, ktoré by mohli podporiť prirodzený rozvoj verbálnych zručností. Efektívnu komunikáciu v interakcii žiak – žiak znižovala absencia úloh podporujúcich činnosť v skupine alebo v pároch na takmer polovici (43,5 %) sledovaných hodín. Navyše,

ak učiteľ dominoval v komunikácii, kládol prevažne uzavreté otázky alebo dokončoval odpovede namiesto žiakov, tí nemali dostatok priestoru na rozvíjanie súvislého a samostatného prejavu

Žiaci **primárneho a nižšieho stredného vzdelávania pracovali s textami a informáciami na priemernej úrovni (62,3 %; Graf 6)**. Počas sledovaných vyučovacích hodín pracovali so súvislými aj nesúvislými textami v printovej alebo v audiovizuálnej podobe, pričom digitálne platformy a internetové aplikácie boli využívané menej často. Obsahu čítaného alebo počutého textu väčšina žiakov rozumela a na základe vhodne položených otázok dokázala vyhľadať a reprodukovať základné informácie. V niektorých prípadoch dokázali informácie vyhľadať až po preklade textu do materinského jazyka a s pomocou učiteľa. Schopnosť analyzovať text, porovnávať nové poznatky s vlastnými skúsenosťami a kriticky nad nimi uvažovať sa prejavila približne na dvoch tretinách hodín (61,1 %). Na viac ako štvrtine hodín však žiaci takúto možnosť vôbec nedostali, čo brzdilo rozvoj ich čitateľských zručností. Len asi na 29,1 % hodín mali priestor formulovať vlastné závery, hypotézy alebo riešiť úlohy, ktoré si vyžadovali prepájanie informácií s predchádzajúcimi vedomosťami. Negatívnym zistením bolo, že až na 63,7 % hodín chýbala príležitosť vyjadriť vlastný názor, hodnotiť informácie a premýšľať o význame textu, čo obmedzovalo rozvoj čitateľskej gramotnosti a komunikačných zručností žiakov. Žiaci z MRK vo väčšine prípadov nepreukázali dostatočne rozvinuté čitateľské zručnosti – ich čítanie nebolo plynulé, čo im sťažovalo porozumenie textu a orientáciu v ňom. Na otázky k obsahu textu dokázali odpovedať prevažne len s výraznou podporou učiteľa.

Graf 6 Hodnotenie rozvíjania komunikačných kompetencií v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



Počas sledovaných vyučovacích hodín učitelia len zriedkavo viedli žiakov k aktívnemu a zmysluplnému využívaniu výučbových programov, digitálnych aplikácií či internetu s cieľom **rozvíjať** ich **digitálne kompetencie**. A to aj napriek tomu, že takmer všetky školy boli vybavené funkčnou digitálnou technikou a mali prístup na internet. Informačno-komunikačné technológie (IKT) sa využívali na menej ako tretine hodín (zhruba iba na 30 %), prevažne na podporu názornosti – najčastejšie formou prezentácií, krátkych videí, animácií, pracovných listov alebo interaktívnych programov. Ich využitie však bolo často jednostranné – skôr na sprostredkovanie informácií než na zapojenie žiakov do aktívneho učenia. V mnohých prípadoch tak IKT neprispeli k efektívnejšej organizácii vyučovania ani k racionalizácii práce učiteľa. Podpora samostatného spracovania informácií a prepájania poznatkov medzi predmetmi bola zaznamenaná len výnimočne. Na druhej strane, materiálo-technické prostriedky boli vo väčšine prípadov využité primerane k cieľom vyučovania a obsahu učiva.

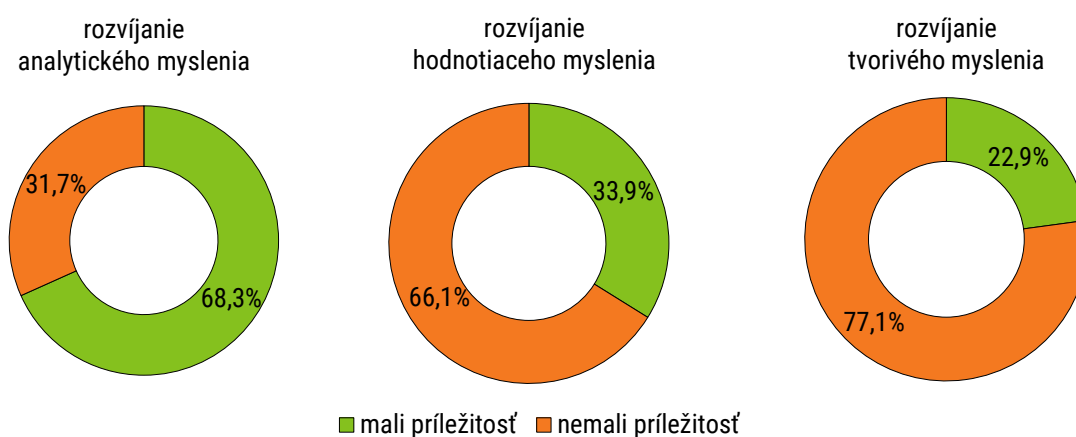
Žiaci vzdelávaní v **triedach pre žiakov so ZZ**, vo väčšine prípadov preukázali priemerné komunikačné kompetencie. Ich verbálny prejav bol však prevažne jednoslovný, často gramaticky i artikulácie nesprávny. Najčastejšie sa vyjadrovali ústne, menej písomne, a na niektorých hodinách využívali aj neverbálne formy – kresbu či pohyb. Niektorí však zostávali v komunikácii pasívni. Na otázky učiteľov reagovali pohotovo, no ich odpovede boli často stručné, gramaticky nepresné a nie vždy spisovné. V prejave sa objavovali rómske alebo slangové výrazy. Slabšia slovná zásoba im sťažovala plnohodnotnú komunikáciu, a preto často potrebovali pomoc učiteľa alebo PA. Pri používaní odbornej terminológie si neboli istí, čo sa prejavovalo v potrebe častejšieho usmerňovania. Komunikačné bariéry boli najčastejšie dôsledkom mentálneho znevýhodnenia alebo narušenej komunikačnej schopnosti. Prácu s informáciami prostredníctvom výučbových programov zvládali na základnej úrovni. Učitelia ich viedli k práci s textom, no techniku čítania rozvíjali skôr okrajovo – prevažne čítaním slov z tabule, zadania úloh alebo počúvaním náučných textov a audiovizuálnych nahrávok. Úroveň čítania bola rôznorodá – niektorí žiaci čítali pomaly, s výslovnostnými chybami, čo učitelia priebežne korigovali. Vďaka tomu porozumeli obsahu textu na viac

ako troch štvrtinách hodín. Problémy sa však objavovali pri orientácii v texte a vyhľadávaní informácií (30,8 % hodín). Na väčšine sledovaných vyučovacích hodín žiaci dokázali odpovedať na otázky s podporou obrázkov či ilustrácií a reprodukovať text – často s pomocou učiteľa. Na viac ako polovici hodín však nedokázali samostatne prepájať informácie alebo objavovať vzťahy medzi javmi. Žiaci zväčša nedokázali používať správne tvary písmen a to z dôvodu oslabenej jemnej motoriky a zrakovo-motorickej koordinácie. Písomné vyjadrovanie zvládali s občasným usmernením na takmer polovici hodín, no na približne päťte hodín sa písomné zručnosti nerozvíjali vôbec. Učitelia na viac ako polovici sledovaných hodín poskytovali žiakom priebežnú spätnú väzbu, čím podporovali rozvoj ich komunikačných zručností.

Komunikačné kompetencie žiakov boli rozvíjané na **priemernej** a súčasne **najvyššej úrovni** spomedzi všetkých sledovaných oblastí (**65,6 %; Graf 5**). Úroveň bola limitovaná nedostatkom príležitostí na hlbšiu prácu s textom – konkrétne na jeho interpretáciu, hodnotenie a formulovanie vlastného názoru či stanoviska. Tieto zručnosti sú pritom kľúčové pre rozvoj kritického myslenia, argumentácie a schopnosti reflektovať čítané informácie.

Celková priemerná úroveň rozvíjania **poznávacích kompetencií** žiakov (**45,4 %; Graf 5**) bola spôsobená najmä nedostatkom stimulov na rozvoj vyšších myšlienkových procesov, čo súviselo s absenciou úloh zameraných na hodnotenie a tvorivosť. Spôsobilosti analytického myslenia sa vyskytovali len ojedinele. V procese učenia dominovalo riešenie úloh zameraných na zapamätanie a porozumenie, ktoré žiaci zvládali na dobrej úrovni (**86,4 %; Graf 8**). Vyučujúci kladli dôraz na nižšie kognitívne procesy a konvergentné myslenie žiakov (**81,8 %; Graf 8**), častejšie uplatňovali faktografické otázky alebo úlohy s jednoduchou aplikáciou, čo brzdilo rozvoj schopnosti žiakov premýšľať v súvislostiach, hľadať príčiny zložitejších javov a prepájať poznatky. Väčšina žiakov vedela učivo nielen zopakovať, ale aj vysvetliť vlastnými slovami. Len niektorí potrebovali pomoc učiteľa. Pri náročnejších úlohách dokázali žiaci využiť svoje vedomosti – vedeli rozpoznať dôležité informácie a aspoň čiastočne ich oddeliť od menej podstatných. **Rozvoj vyšších poznávacích schopností** žiakov – ako je **analytické, hodnotiace a tvorivé myslenie** – bol na sledovaných vyučovacích hodinách výrazne obmedzený. **Analytické** myslenie sa nerozvíjalo takmer na tretine hodín, **hodnotiace** chýbalo až na dvoch tretinách a **tvorivé myslenie** až na viac ako troch štvrtinách sledovaných vyučovacích hodín (**Graf 7**).

Graf 7 Percentuálny podiel vyučovacích hodín, na ktorých žiaci mali možnosť riešiť úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



Tento stav sa prejavil na dosiahnutej **nízkej úrovni vyšších kognitívnych kompetencií** žiakov (**Graf 8**). Niektorí žiaci pri riešení slovných úloh mali problém porozumieť významu informácií, interpretovať prečítaný alebo vypočítaný text, porovnať údaje, analyzovať situácie z bežného života či zdôvodniť pozorované javy. Často sa dopúšťali chýb alebo potrebovali výraznú pomoc učiteľa. Len menšia časť žiakov preukázala schopnosť analyticky myslieť – rozpoznali problém, pochopili súvislosti a dokázali ich rozčleniť na základe dostupných údajov. Za výrazný nedostatok možno považovať aj nízke zastúpenie úloh podporujúcich hodnotiace myslenie. Žiaci len zriedkavo dostávali príležitosť posudzovať spoľahlivosť

výrokov, kvalitu argumentov, zdroje informácií či hodnotiť výsledky vlastnej práce. Riešenie úloh bolo často nesamostatné, bez dôrazu na reflexiu a argumentáciu. Na vyučovacích hodinách sa prejavila nízka miera stimulácie a prevaha tradičných, málo inovatívnych vyučovacích metód zo strany vyučujúcich. Chýbal priestor (až na 53,5 % hodín) na aktívne, činnostné učenie sa žiakov, ktoré by ich viedlo k samostatnému uvažovaniu, tvorbe úsudkov a hľadaniu riešení – čo sú základné predpoklady pre úspešné celoživotné učenie sa.

V **primárnom vzdelávaní** bol rozvoj vyšších myšlienkových procesov žiakov – najmä prostredníctvom úloh zameraných na tvorivosť – zaznamenaný len na úrovni 20 %. Najnižšiu mieru podpory tvorivého myslenia vykazovali sledované vyučovacie hodiny zo vzdelávacích oblastí Človek a príroda (úroveň 16,7 %) a Človek a spoločnosť (18 %), kde dominovali skôr faktografické a reproduktívne úlohy. O niečo vyššiu úroveň dosiahli predmety zo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami (úroveň 19,2 %), kde sa tvorivé úlohy objavovali najmä v súvislosti s riešením problémových situácií. Najviac príležitostí na rozvoj tvorivosti poskytovali vyučovacie predmety z oblasti Jazyk a komunikácia (SJL, SJSL, MJL, ANJ), kde bola zaznamenaná úroveň 21,5 %. Tieto predmety prirodzene vytvárali priestor na vyjadrenie vlastných myšlienok, prácu s textom, hľadanie súvislostí, prepájanie poznatkov a jazykovú tvorivosť.

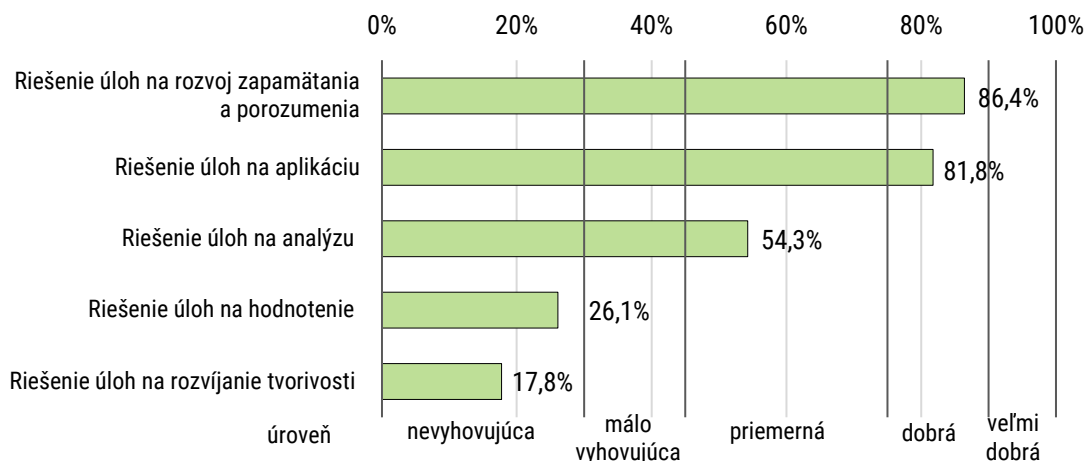
V **nižšom strednom vzdelávaní** dosiahlo rozvíjanie tvorivosti žiakov úroveň iba 15,6 %. Najmenej bolo podporované na vyučovacích hodinách BIO – úroveň 5,8 %, GEG – 8,2 %, OBN – 10,9 % a FYZ s CHE – 11,8 %. Naopak, najčastejšie sa tieto úlohy vyskytovali na vyučovacích hodinách ETV – 31,3 %, ANJ ako druhého cudzieho jazyka – 35,4 % a INF – 47,5 %. V prírodovedných predmetoch sa len v obmedzenej miere využívalo **bádatelsky orientované vyučovanie**, ktoré zahŕňa experimentovanie, skúmanie a objavovanie – teda prístupy, ktoré patria medzi najúčinnéjšie metódy rozvoja samostatného a aktívneho učenia sa žiakov. Ich nižšia frekvencia predstavuje nevyužitý potenciál pre podporu hlbšieho porozumenia a rozvoj vyšších kognitívnych schopností.

Pozorovania vyučovacieho procesu poukázali i na rezervy v poskytovaní cielenej podpory pre učenie sa každého žiaka (žiakom so ŠVVP i žiakom ohrozeným školským neúspechom). Nedostatočné uplatňovanie podporných stratégií, ktoré by napomáhali vyrovnávaniu rozdielov vo vedomostiach a zručnostiach, predstavovalo jednu z identifikovaných **slabších oblastí edukácie**. Na viac ako polovici sledovaných hodín (57,5 %) nebol žiakom umožnený výber činností, čo obmedzovalo ich aktívne zapojenie a možnosť prevziať zodpovednosť za vlastné učenie sa. Inkluzívne princípy vzdelávania, ktoré by zohľadňovali rôznorodosť potrieb a schopností žiakov, neboli uplatňované na približne štvrtine pozorovaných vyučovacích hodín.

V **triedach pre žiakov so ZZ** sa rozvoj poznávacích kompetencií žiakov opieral najmä o jednoduché úlohy zamerané na zapamätanie a porozumenie učiva. Na takmer troch štvrtinách sledovaných hodín mali žiaci možnosť aj aplikovať získané vedomosti v praxi a často v tom boli úspešní. Učivo bolo podávané v logickom a zrozumiteľnom slede. Vyučujúci pritom cielene využívali metódy prispôbené potrebám žiakov so ŠVVP, vrátane kompenzačných pomôcok. Mnohí žiaci dokázali učivo reprodukovať samostatne, iní potrebovali výraznejšiu podporu zo strany učiteľa alebo PA. Napriek tomu sa na približne štvrtine sledovaných hodín preukázalo, že preniesť naučené poznatky do novej situácie – teda uplatniť ich v inom kontexte – bolo pre žiakov náročné.

Rozvoj **poznávacích kompetencií žiakov** na oboch stupňoch vzdelávania **dosiahol dolnú hranicu priemernej úrovne – 45,4 % (Graf 5)**. Hlavným dôvodom bola nízka efektivita použitých vyučovacích metód a obmedzené využívanie stratégií, ktoré by žiakov aktívne zapájali do procesu učenia sa. Chýbali príležitosti na samostatné objavovanie, kladenie otázok, kritické uvažovanie či práca s informáciami.

Graf 8 Hodnotenie rozvíjania poznávacích kompetencií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



Učítelia primerane podporovali rozvíjanie kompetencií žiakov k **celoživotnému učeniu sa** (úroveň **50,7 %**; **Graf 5**) prostredníctvom vhodne zvolených motivačných činností. Ich cieľom bolo podnecovať žiakov k vyšším výkonom a zároveň ich viesť k uvedomeniu si významu autonómneho učenia ako nástroja seberealizácie. V prípadoch, keď bol žiakom vytvorený priestor, zväčša sa aktívne zapájali do riadených rozhovorov, prepájali nové poznatky s vedomosťami z iných vyučovacích predmetov a čerpali zo svojich osobných skúseností. Takýto prístup prispieval k hlbšiemu porozumeniu učiva a k rozvoju schopnosti učiť sa v širších súvislostiach. V školách s VJM boli žiaci počas vyučovania aktívni, avšak v dôsledku obmedzenej slovnej zásoby niektorí z nich reagovali na otázky pedagógov v materinskom jazyku. U žiakov z MRK sa napriek snahe učiteľov vyskytovali ťažkosti so sústredením, pričom pozornosť počas výkladu a opakovania učiva udržiavali len krátkodobo. Na takmer polovici sledovaných vyučovacích hodín neboli uplatňované metódy a formy práce podporujúce aktívne, činnostné učenie. Uprednostňovanie frontálnych, výkladových metód na úkor bádateľských a objaviteľských prístupov negatívne ovplyvňovalo úroveň motivácie a aktivity žiakov. Pri vytváraní priestoru na premýšľanie a vyjadrenie stanoviska dokázali žiaci na 42,6 % hodín uplatniť kritické myslenie, analyzovať a hodnotiť pravdivosť informácií. V ostatných prípadoch však informácie prevažne pasívne prijímali a úlohy plnili bez prejavenej zvedavosti či snahy o vyjadrenie vlastného názoru. Na viac ako polovici hodín (51,1 %) im takáto možnosť vôbec poskytnutá nebola. Schopnosť pracovať s chybou, identifikovať jej príčinu a sledovať efektivitu vlastných postupov v procese učenia sa preukázali žiaci na 51,8 % hodín, pričom často vyžadovali podporu zo strany učiteľa. Na viac ako štvrtine hodín však nemali možnosť tieto zručnosti rozvíjať. Rozvoj kompetencií žiakov v oblasti celoživotného učenia sa bol negatívne ovplyvnený aj nedostatočným dôrazom na hodnotenie a sebareflexiu. Na viac ako polovici sledovaných hodín žiaci nedostali príležitosť hodnotiť vlastný výkon, identifikovať svoje silné a slabé stránky či zhodnotiť pokrok v učení. Možnosť hodnotiť výkony spolužiakov s uvedením argumentov bola zaznamenaná len na 17,4 % hodín, čo obmedzovalo ich schopnosť regulovať vlastné učenie sa. Reagovať na spätnú väzbu k vlastnému výkonu nemali žiaci možnosť na viac ako polovici sledovaných hodín. V prípadoch, keď im bola táto príležitosť poskytnutá, dokázali spravidla pomenovať, čo sa naučili, a identifikovať nedostatky. Na ostatných hodinách bola sebareflexia podporovaná prevažne prostredníctvom otázok zameraných na emocionálne prežívanie, pričom samotné hodnotenie často realizovali výlučne učítelia. Za nedostatok možno považovať aj skutočnosť, že hodnotiace aktivity boli často presunuté na záver vyučovacej hodiny, čo viedlo k nedostatočnému časovému priestoru na ich realizáciu. Menej rozvinuté sebahodnotiace zručnosti žiakov boli zároveň aj dôsledkom menej dôsledne formulovaných výchovno-vzdelávacích cieľov zameraných na zmenu alebo zlepšenie výkonu, čo bolo pozorované na tretine sledovaných hodín. Nedostatočné poskytovanie spätnej väzby vrátane klasifikácie, zaznamenané až na viac ako dvoch tretinách hodín, taktiež negatívne ovplyvňovalo úroveň sebahodnotenia a efektivnosť ďalšieho učenia sa žiakov. Žiaci v **triedach pre žiakov so ZZ** vo všeobecnosti prejavovali motiváciu k osvojovaniu si nových poznatkov, zapájali sa do vyučovacích činností. Priestor na realizáciu sebahodnotiacich a hodnotiacich aktivít bol na vyučovacích hodinách vytváraný len v obmedzenej miere. Žiaci mali ťažkosti so samostatným

posudzovaním vlastnej práce, nedokázali jednoznačne identifikovať svoje silné a slabé stránky a rovnako nevedeli objektívne zhodnotiť výkony svojich spolužiakov. Na chyby, ktoré im boli identifikované, zväčša reagovali primerane, avšak ich samostatné odhalenie bolo zriedkavé. Korekcia chýb prebiehala prevažne pod vedením vyučujúcich, bez výraznej miery samostatnosti zo strany žiakov.

Kompetencie k celoživotnému učeniu sa boli rozvíjané na priemernej úrovni (**50,7 %; Graf 5**). Ich rozvoj však oslaboval nedostatok príležitostí na podporu kritického myslenia, overovanie pravdivosti informácií, prácu s chybou, ako aj na sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie učebných výkonov medzi spolužiakmi. Tieto prvky sú pritom kľúčové pre budovanie schopnosti učiť sa samostatne, reflektovať vlastný pokrok a aktívne pristupovať k učeniu počas celého života.

Rozvíjanie **občianskych kompetencií** žiakov dosiahlo v edukácii najnižšiu úroveň spomedzi sledovaných oblastí, a to len **35,6 % (Graf 5)**, čo poukazuje na výrazné podcenenie tejto oblasti. Žiakom bola na viac ako polovici sledovaných vyučovacích hodín vytvorená príležitosť vyjadriť svoje hodnotové postoje, reagovať na aktuálne dianie a prezentovať vlastné názory. Väčšina z nich prejavila prirodzený záujem o diskutované témy a dokázala zrozumiteľne formulovať svoje myšlienky. Svoje stanoviská čiastočne zdôvodňovali a opierali ich o osobné skúsenosti. Napriek tomu sa vyskytli rezervy v oblasti aktívneho počúvania a reflexie názorov spolužiakov – v primárnom vzdelávaní túto schopnosť preukázali iba na úrovni 31,2 %, v nižšom strednom vzdelávaní len na úrovni 29,8 %. Dohodnuté pravidlá správania boli vo všeobecnosti rešpektované, žiaci sa navzájom akceptovali vrátane žiakov so ZZ a žiakov cudzincov. Aktívne sa podieľali na vytváraní podnetnej a bezpečnej triednej atmosféry. Komunikácia prebiehala prevažne konštruktívne, a to nielen medzi žiakmi a učiteľmi, ale aj medzi samotnými žiakmi. Pozorovania však poukázali na viaceré bariéry efektívnej komunikácie, najmä u časti rómskych žiakov, ktorých vyjadrovacie schopnosti boli limitované nedostatočnou slovnou zásobou a rečovou neobratnosťou. Negatívnym zistením tiež bolo, že na viac ako tretine sledovaných hodín učiteľia neposkytli žiakom priestor na vyjadrenie vlastného názoru, a na viac ako polovici hodín im nebola umožnená argumentačná obhajoba stanoviska. Priestor na aktívne počúvanie a diskusiu s rovesníkmi absentoval až na 61,1 % hodín, čo významne obmedzovalo rozvoj občianskych kompetencií. Argumentačné schopnosti neboli u niektorých jednotlivcov, najmä u prospechovo slabších, dostatočne rozvinuté. V **triedach pre žiakov so ZZ** žiaci vo väčšine prípadov nepreukázali primerané komunikačné a argumentačné zručnosti. Primerane veku a schopnostiam vyjadriť svoj názor dokázali iba na 39,2 % hodín, diskutovať a obhajovať vlastný názor zvládli len na 24,6 % hodín, schopnosť reflektovať názory iných bola zaznamenaná na viac ako tretine sledovaných vyučovacích hodín.

Občianske kompetencie žiakov dosiahli najnižšiu – málo vyhovujúcu úroveň spomedzi sledovaných oblastí (**35,6 %; Graf 5**). Oslabovali ju obmedzené príležitosti žiakov zapájať sa do aktivít, ktoré by rozvíjali ich schopnosť vyjadriť a obhájiť vlastný názor, vecne argumentovať a rešpektovať názory iných. Chýbal priestor na diskusiu, konštruktívnu výmenu názorov a aktívne počúvanie, ktoré sú základom pre budovanie demokratického povedomia, tolerancie a zodpovedného občianskeho správania.

Rozvoj **sociálnych kompetencií** žiakov na oboch stupňoch vzdelávania dosiahol priemernú úroveň (**63,3 %; Graf 5**). Žiaci preukazovali schopnosť efektívne komunikovať nielen s vyučujúcimi, ale aj medzi sebou, a to na väčšine vyučovacích hodín (84,1 %). Vo všeobecnosti dokázali prevziať osobnú zodpovednosť za svoje správanie, ktoré vedeli primerane korigovať, pričom prejavovali empatiu voči spolužiakom. Týmto spôsobom aktívne prispievali k vytváraniu pozitívnej sociálnej klímy v triede (95,3 % hodín). Obmedzené príležitosti na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov boli dôsledkom preferencie frontálnej výučby zo strany učiteľov, kombinovanej s individuálnym riešením úloh. Prácu v pároch alebo v skupinách, ktorá by podporila tímovú spoluprácu a budovanie medziľudských vzťahov, absolvovali žiaci len na približne polovici sledovaných hodín. V prípadoch, keď im bola takáto možnosť poskytnutá, väčšinou rešpektovali dohodnuté pravidlá, spolupracovali, navzájom si pomáhali a spolupodieľali sa najmä na riešení čiastkových úloh, ktoré zväčša plnili v stanovenom čase a rovnomerne sa zapájali do ich riešenia. Prezentácia výsledkov spoločnej práce však bola zaznamenaná len na 36,5 % hodín, pričom vo zvyšných prípadoch žiaci takúto príležitosť vôbec nedostali. Priestor na sebahodnotenie, zdôvodnenie výsledkov skupinovej práce a samostatné argumentovanie absentovali až na 81,1 % sledovaných hodín. Aj v prípadoch, keď bola žiakom možnosť prezentovať a obhájiť výsledky poskytnutá, často nedokázali

samostatne formulovať argumenty. Sporadicky sa vyskytli aj prípady, kedy sa prevažne žiaci z MRK navzájom prekrikovali, nerešpektovali príkazy vyučujúcich a mali problém korigovať svoje správanie. Žiakom v **triedach pre žiakov so ZZ** neboli na viac ako polovici pozorovaných vyučovacích hodín (56,2 %) vytvorené príležitosti na rozvoj sociálnych zručností prostredníctvom kolaboratívnych aktivít, čo bolo do značnej miery ovplyvnené najmä ich zdravotným znevýhodnením.

Sociálne kompetencie žiakov boli rozvíjané na priemernej úrovni (**63,3 %; Graf 5**). Absentovala systematická podpora tímovej práce – žiaci len zriedkavo pracovali vo dvojiciach alebo v tímoch, a ešte menej často mali možnosť zdôvodniť výsledky spoločnej činnosti, porovnať svoje závery s ostatnými, či reflektovať rôzne pohľady v skupine. Práve tieto momenty – výmena názorov, rešpektovanie iných pohľadov a spoločné hľadanie riešení – sú základom pre rozvoj sociálnych zručností pre budovanie vzťahov, empatie a schopnosti fungovať v kolektíve.

V priebehu vyučovacích hodín boli nástroje formatívneho hodnotenia využívané menej často (iba na 30,8 % hodín). V hodnotení žiackych výkonov často absentovala komplexnosť a uplatnená klasifikácia alebo slovné hodnotenie (zaznamenané na 37,6 % hodín) boli zdôvodnené iba na približne pätine sledovaných vyučovacích hodín. Takýto prístup neposkytoval žiakom dostatočný priestor na identifikáciu vlastných silných a slabých stránok, čím sa obmedzovala ich schopnosť aktívne riadiť a zefektívňovať vlastný proces učenia sa.

Pedagogickí zamestnanci zabezpečovali primerané podmienky na realizáciu vyučovacieho procesu, pričom dôsledne dohliadali na dodržiavanie stanovených pravidiel správania zo strany žiakov. V rámci výchovno-vzdelávacieho pôsobenia aplikovali intervencie zamerané na podporu **vzájomných pozitívnych medziľudských vzťahov, spolupráce a tolerancie**. Vytvárali prostredie, ktoré žiakom umožňovalo cítiť sa prirodzene a komfortne. Napriek týmto snahám sa však nie vždy podarilo zabezpečiť, aby všetci žiaci mali možnosť zažiť pocit úspechu, a to s prihliadnutím na ich individuálne potreby a osobitosti.

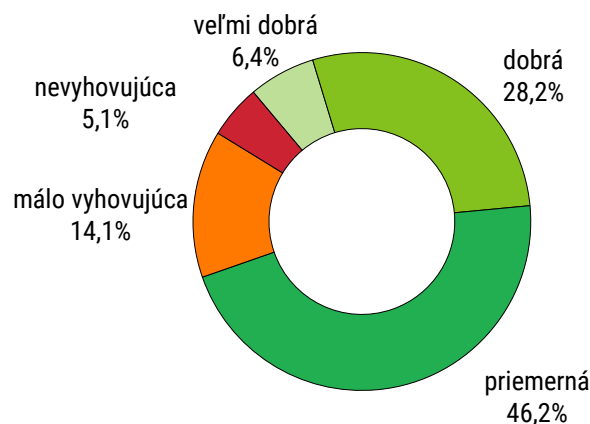
Tabuľka 5 Hlavné zistenia z priameho pozorovania VH na prvom a druhom stupni

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • vytváranie atmosféry istoty a psychického bezpečia vo výchovno-vzdelávacom procese
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • zaraďovanie aktivít zameraných na rozvoj slovnnej zásoby, porozumenie a komunikačné zručnosti žiakov z MRK; využívať diferencované metódy výučby, ktoré zohľadňujú individuálne potreby žiakov • prepájať jazykové zručnosti s praktickými situáciami, aby si žiaci osvojili jazyk v kontexte každodenného života • zadávanie úloh na rozvoj vyšších myšlienkových procesov zameraných na hodnotenie a tvorivosť • vytváranie priestoru žiakom na sebahodnotenie a hodnotenie učebných výkonov spolužiakov • rozvíjanie občianskych kompetencií žiakov vytváraním príležitostí na vyjadrovanie a zdôvodňovanie vlastných názorov i na posudzovanie hodnotových postojov spolužiakov • vytváranie priestoru na rozvíjanie sociálnych kompetencií zameraných na prácu v tíme, na prezentovanie výsledkov a objektívne posúdenie spoločnej činnosti • rozvíjanie kompetencií žiakov v oblasti využívania digitálnych technológií

2.2 RIADENIE ŠKOLY

Riadenie školy dosiahlo rôznu úroveň kvality v jednotlivých subjektoch. **Veľmi dobrá úroveň** bola zaznamenaná v 5 školách, **dobrá úroveň** dosiahlo 22 základných škôl. **Priemerná úroveň riadenia** sa prejavila v 36 školách. Naopak, **málo vyhovujúcu úroveň** vykazovalo 11¹¹ škôl a **nevyhovujúcu úroveň** dosiahli 4¹² školy (**Graf 9**).

Graf 9 Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠkVP)



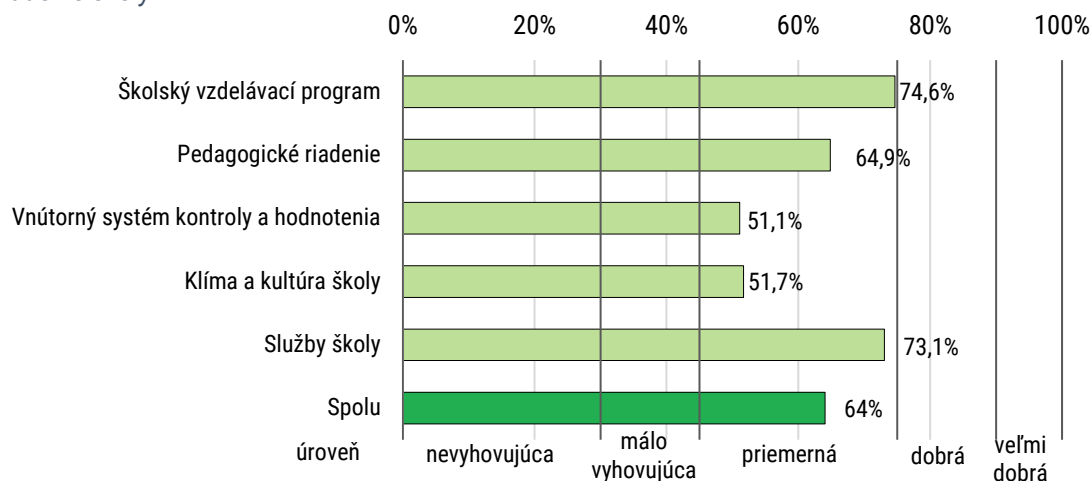
Celková úroveň oblasti riadenie škôl dosiahla priemernú úroveň (64 %; Graf 10).

Väčšina subjektov realizovala výchovno-vzdelávací proces v súlade so **školským vzdelávacím programom** (priemerná úroveň 74,6 %). Kvalitu ŠkVP však znižovalo najmä absentujúce spracovanie vlastných poznámok k učebným plánom (UP) reflektujúcim špecifiká a podmienky konkrétnej školy. V niektorých prípadoch chýbalo explicitné vymedzenie podmienok výchovy a vzdelávania pre určité skupiny žiakov, alebo boli stanovené ciele výchovno-vzdelávacieho procesu formulované nereálne vzhľadom na možnosti školy. **Pedagogické riadenie** (priemerná úroveň 64,9 %) bolo vo väčšine prípadov vykonávané v súlade s platným legislatívnym rámcom. Riaditelia škôl podporovali rozvoj inštitúcie a odborný rast PZ/OZ v súlade s koncepcnými zámermi. Najslabším článkom riadiaceho procesu sa javil **vnútorný systém kontroly a hodnotenia** (úroveň 51,1 %). Hlavným nedostatkom bola absencia prijímania nápravných opatrení na elimináciu zistených nedostatkov a nedostatočná kontrola ich následného plnenia. V oblasti **klímy a kultúry školy** sa v kontrolovaných subjektoch taktiež preukázali výrazné rezervy (úroveň 51,7 %). Hoci vnútorná klíma v pedagogických kolektívoch bola prevažne otvorená, avšak viac ako tretina žiakov nevnímala vzťahy s učiteľmi ako vzájomne sa podporujúce. **Služby školy** dosiahli priemernú úroveň (73,1 %). V niektorých subjektoch však túto úroveň znižovala nízka efektivita systému výchovného poradenstva a prevencie. Nedostatky spočívali najmä v neposkytovaní komplexného poradenstva žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým a odborným zamestnancom, ako i v absencii pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a identifikáciu negatívnych prejavov správania žiakov vrátane príznakov šikanovania.

¹¹ ZŠ, Moskovská 1, Michalovce; Cirkevná ZŠ Juraja Sklenára, Školská 55, Letanovce; ZŠ, Školská 339/2, Michalany; ZŠ, Školská 3, Jasov; ZŠ, SNP 13, Spišské Vluchy; ZŠ, Drienovec 44; ZŠ s MŠ, Novozámocká 129, Nitra; ZŠ, Farská ulica 20, Horné Lefantovce; ZŠ, Jarovnice 192; ZŠ s MŠ, Školská 219, Žabokreky nad Nitrou; ZŠ, Brestovec 147

¹² ZŠ, Ratková 229; ZŠ s MŠ, Juraja Palkoviča, Fľaková 8, Rimavská Baňa; ZŠ, Komenského 21, Nesvady; Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117

Graf 10 Riadenie školy

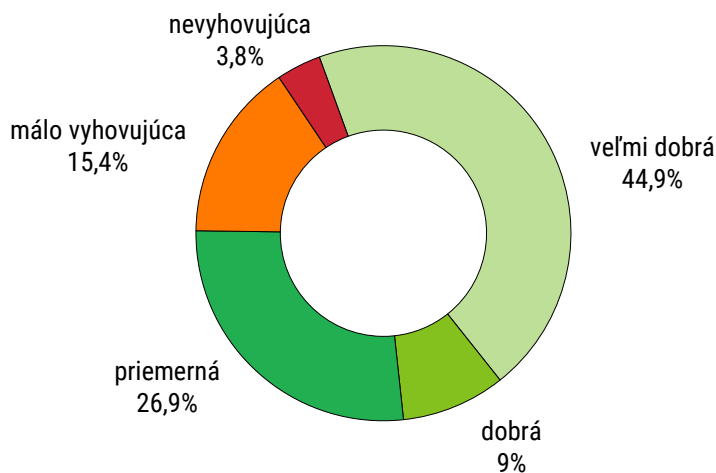


2.2.1 Školský vzdelávací program

Výchovno-vzdelávací proces na úrovni primárneho a nižšieho stredného vzdelávania sa realizoval prevažne v súlade so **školskými vzdelávacími programami** (ŠkVP), ktoré boli vypracované v intenciách s ustanoveniami školského zákona a príslušného štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP). Obsah jednotlivých častí ŠkVP bol priebežne aktualizovaný na základe záznamov o ich platnosti a revíziách. Kľúčové informácie boli spracované vecne a odborne, pričom dokumenty obsahovali relevantné údaje o škole, výchovno-vzdelávacej stratégii o zabezpečení realizácie výchovy a vzdelávania v jednotlivých školách. Informácie o dostupnosti týchto dokumentov boli zverejnené buď prostredníctvom webových sídiel škôl, alebo umiestnením na verejne prístupné miesta v priestoroch školy.

Z hľadiska kvalitatívneho hodnotenia boli v **35** školách ŠkVP vypracované na **veľmi dobrej úrovni**, v **7** na **dobrej** a **21** na **priemernej úrovni**. **Málo vyhovujúcu úroveň** mali programy vyhotovené v **12¹³** školách a v **3¹⁴** ZŠ na **nevyhovujúcej úrovni** (**Graf 11**).

Graf 11 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov



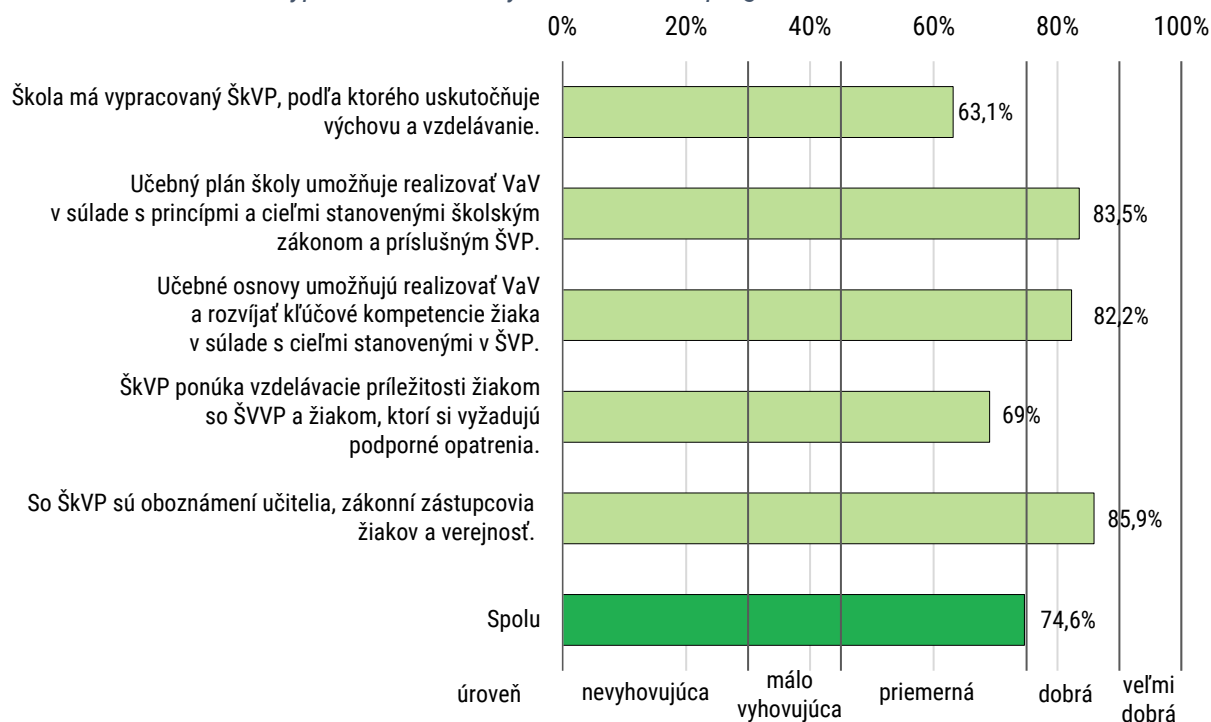
Celková úroveň vypracovania ŠkVP bola na priemernej úrovni (74,6 %; Graf 12).

¹³ ZŠ s MŠ, Banská Belá 315, Banská Belá; ZŠ, Ratková 229; ZŠ, J. Alexyho 1941/1, Zvolen; ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Fľaková 8, Rimavská Baňa; ZŠ, Komenského 21, Nesvady; ZŠ s MŠ, Novozámocká 129, Nitra; ZŠ, Farská ulica 20, Horné Lefantovce; ZŠ, Levická 25, Santovka; ZŠ, Jarovnice 192; ZŠ, Kostolné 263; Cirkevná ZŠ s MŠ Dobrého pastiera, Gaštanová 53, Žilina; ZŠ s MŠ A. Radlinského ako org. zložka Cirkevnej spojenej školy, Okružná 2062/25, Dolný Kubín

¹⁴ ZŠ s MŠ, Školská 219, Žabokreky nad Nitrou; Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117; ZŠ, Brestovec 147

Najnižšiu priemernú úroveň (63,1 %) školy dosahovali v oblasti súladu medzi ŠkVP a realizovaním výchovno-vzdelávacieho procesu. Najkvalitnejšie spracovanou zložkou programov boli učebné plány a učebné osnovy (UO), ktoré boli vo väčšine prípadov vypracované na dobrej úrovni. Napriek tomu sa v takmer pätine škôl vyskytli nedostatky. Ostatné sledované indikátory kvality ŠkVP dosiahli približne rovnaké hodnoty a pohybovali sa na priemernej úrovni (Graf 12; Tabuľka 6**).**

Graf 12 Celková úroveň vypracovania školských vzdelávacích programov



Školské vzdelávacie programy, ako zásadný dokument určujúci rámec výchovno-vzdelávacieho procesu, boli spracované na priemernej úrovni (74,6 %; Graf 12). V 11,5 % prípadov neboli tieto dokumenty v súlade s ustanoveniami školského zákona a v 43,6 % prípadov ich obsah nezodpovedal požiadavkám ŠVP. Kvalitu ŠkVP negatívne ovplyvňovalo viacero nedostatkov. Medzi najvýraznejšie patrila absencia alebo nerešpektovanie poznámok k rámcovým UP pri ich implementácii do UP sledovaných škôl. Ďalším problémom bolo neaktualizovanie právnych predpisov a odbornej terminológie, čo viedlo k nesúladu s platnou legislatívou a odbornými štandardmi. Učebné osnovy jednotlivých predmetov často neboli dostatočne rozpracované v súlade so ŠVP, čo sťažovalo efektívne plánovanie a realizáciu vyučovania. Závažným nedostatkom bolo aj nezaradenie prierezových tém do príslušných stupňov vzdelávania a ich následné neimplementovanie do obsahu vyučovacích predmetov, čím sa oslabovala komplexnosť a aktuálnosť vzdelávacieho procesu. Navyše, nekomplexné informácie o zabezpečení podmienok vzdelávania žiakov so ŠVVP v niektorých školách negatívne ovplyvnili celkovú úroveň spracovania ich ŠkVP a znížili objektivitu informácií poskytovaných verejnosti o činnosti a kvalite škôl.

Väčšina škôl definovala **vlastné ciele výchovy a vzdelávania** v súlade so všeobecnými cieľmi stanovenými školským zákonom, pričom pri ich formulácii zohľadňovali reálne podmienky a koncepčné zámery rozvoja školy. Stanovené ciele vzdelávania sa prioritne zameriavali na rozvoj kľúčových gramotností a kompetencií žiakov, pričom dôraz sa kládol najmä na posilňovanie komunikačných zručností v materinskom aj cudzom jazyku. Významnou súčasťou cieľov bolo aj budovanie pozitívneho vzťahu k prírode a vlastnej krajine, ako aj podpora tvorivého a kritického myslenia, schopnosti sebahodnotenia a rozvoj sociálnych kompetencií. Osobitná pozornosť sa venovala rozvoju čitateľských zručností prostredníctvom rôznorodých foriem edukácie a interdisciplinárnych prepojení. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu sa kládol dôraz aj na uplatňovanie práv, plnenie povinností a rešpektovanie práv iných osôb. Ojedinele sa ciele orientovali aj na rozvoj športového talentu žiakov, s cieľom komplexného rozvoja ich pohybových schopností. **V 19,2 % kontrolovaných škôl však stanovené ciele nezodpovedali reálnym podmienkam.** Tieto nedostatky sa týkali najmä nezohľadnenia aktuálnych personálnych, priestorových a materiálo-

technických možností, predovšetkým v oblasti výučby cudzích jazykov. V niektorých prípadoch ciele neboli v súlade so strategickým zámerom školy uvedeným v jej rozvojovej koncepcii. Ojedinele školy vzdelávajúce žiakov s ľahkým, stredným a ťažkým stupňom mentálneho postihnutia (MP) nemali v ŠkVP vôbec definované ciele výchovy a vzdelávania. Niekde deklarované zámery v oblasti environmentálnej výchovy, športu, podpory zdravého životného štýlu či záujmovej činnosti neboli podložené reálnym využitím disponibilných hodín.

Učebné plány boli takmer vo všetkých školách vypracované spôsobom, ktorý vytváral predpoklady na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s jeho princípmi a cieľmi. V 83,5 % škôl boli UP spracované na dobrej úrovni (**Graf 12**), v súlade s rámcovými UP príslušných ŠVP, avšak **UP v 23,1 % škôl nerešpektoval rámcové UP pre primárne a 19,2 % škôl pre nižšie stredné vzdelávanie**. Zistené nedostatky sa najčastejšie týkali nevypracovania vlastných poznámok upravujúcich špecifiká organizácie edukácie vychádzajúcej z podmienok školy a neakceptovania poznámok k UP súvisiacich s dodržaním maximálneho počtu žiakov v skupine – delenie tried pri vyučovaní niektorých vyučovacích predmetov a spájanie žiakov do skupín, čo malo negatívny vplyv najmä na organizáciu vyučovania cudzích jazykov, INF, THD a výchovných predmetov. Zo zistení vyplynulo, že v 2 ZŠ¹⁵ nestanovili možnosti výberu druhého cudzieho jazyka a v ďalších 2 kontrolovaných subjektoch¹⁶ neakceptovali v poznámkach rámcového UP stanovený počet hodín predmetu druhý cudzí jazyk. Súčasťou UP boli aj vlastné poznámky škôl, ktoré poskytovali informácie o využití **disponibilných hodín** a o delení tried na skupiny pri výučbe vybraných predmetov. Pri modifikácii UP využitím disponibilných hodín školy najčastejšie posilňovali povinné vyučovacie predmety. Niektoré školy ich využili aj na zavedenie nových vyučovacích predmetov zameraných na rozvoj komunikačných zručností, regionálnu výchovu alebo čitateľskú gramotnosť. V triedach pre žiakov so ZZ boli najčastejšie posilňované vyučovacie predmety ako SJL, MAT, TSV, PVC, VUC, VYV, VLA, BIO, CHE, INF, NBV, rozvoj grafomotoriky a komunikačných schopností. S cieľom rozvíjať potenciál žiakov so ZZ alebo vývinovými poruchami učenia, niektoré školy zaradili do UP tried pre žiakov so ZZ aj vyučovacie predmety špeciálnopedagogickej podpory. ŠŠI sledovala v základných školách aj akým spôsobom bola realizovaná zvýšená hodinová dotácia (3 h) predmetu TSV v rámci vzdelávacej oblasti **Zdravie a pohyb**, prípadne či boli do tejto oblasti zaradené nové predmety s cieľom zlepšiť pohybové zručnosti žiakov. V súvislosti s dodatkom¹⁷ a odporúčaniami niektoré kontrolované školy nahrádzali tretiu hodinu TSV športovými aktivitami, výcvikmi, blokmi alebo ako kombináciu rôznych aktivít realizovaných v jednotlivých ročníkoch v priebehu školského roka, rannú rozcvičku, športový výcvik alebo aktívne prestávky, iné podľa možností posilnili v UP vyučovanie predmetu TSV. Nedostatky sa vyskytli v 3 ZŠ¹⁸, kde vyučovanie predmetu TSV neposilnili disponibilnými hodinami v rozsahu 1 hodiny týždenne a ani nerealizovali pohybové aktivity náhradným spôsobom. V jednej neplnoorganizovanej škole¹⁹ informácia o využití tretej vyučovacej hodiny TSV nebola v ŠkVP uvedená.

Učebné osnovy boli vypracované na dobrej úrovni (82,2 %; Graf 12). Učebné osnovy vyučovacích predmetov na úrovni primárneho a nižšieho stredného vzdelávania, vrátane tried pre žiakov so ZZ, vytvárali predpoklady na efektívnu realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov v súlade s cieľmi príslušného ŠVP. Osnovy boli spracované minimálne v rozsahu vzdelávacieho štandardu ŠVP a rešpektovali časové dotácie stanovené v UP jednotlivých škôl. Navýšenie hodinovej dotácie povinných predmetov v rámci UP nebolo sprevádzané rozšírením obsahového štandardu, čo však umožnilo opakovanie a prehĺbovanie učiva. Novozavedené vyučovacie predmety mali vypracované vlastné UO, ktoré obsahovali časovú dotáciu podľa UP školy, charakteristiku a ciele predmetu, základné predmetové kompetencie, obsahový a výkonový štandard, ako aj odporúčané učebné zdroje. Identifikované **nedostatky** sa týkali najmä UO predmetov s navýšenou časovou dotáciou, ktoré

¹⁵ ZŠ s MŠ, Banská Belá 315; ZŠ, Ratková 229

¹⁶ ZŠ s MŠ, Kliňanská cesta 122/4, Klin ; ZŠ, Školská 3, Jasov – druhý cudzí jazyk ponúkli školy iba v rozsahu 1 vyučovacej hodiny

¹⁷ Dodatok č. 15 k ŠVP – schválilo MŠVVaM Slovenskej republiky dňa 7. 6. 2024 pod číslom 2024/13598: 1- 2141 s účinnosťou od 1. septembra 2024. a Odporúčania pre školy k realizácii tretej hodiny vyučovacieho predmetu TSV (21. 08. 2024)

¹⁸ ZŠ, Ratková 229; ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Flaková 8, Rimavská Baňa; ZŠ s MŠ A. Radlinského ako org. zložka Cirkevnej spojenej školy, Okružná 2062/25, Dolný Kubín

¹⁹ ZŠ, Brestovec 147

neobsahovali zodpovedajúce zmeny v kvalite výkonu, alebo neboli obsahové štandardy rozpracované do jednotlivých ročníkov podľa UP ŠkVP. V niektorých prípadoch chýbala časová dotácia, alebo bol obsah identický pre celý stupeň vzdelávania, čo znemožňovalo progresívny rozvoj kľúčových kompetencií žiakov v súlade s požiadavkami ŠVP. **V primárnom vzdelávaní v 23,1 % škôl** absentovalo uvedenie zmeny kvality výkonu v predmetoch s navýšenou časovou dotáciou, pričom vzdelávací štandard predmetu TSV nebol členený podľa ročníkov. **V nižšom strednom vzdelávaní v 19,6 % škôl** UO neobsahovali rozpracovanie obsahových štandardov do ročníkov v predmetoch ako THD, TSV, INF a OBN. V predmete SJL nebolo dodržané požadované zameranie, počet a hodnotenie kontrolných diktátov a slohových prác. Negatívnym zistením bolo aj nerealizovanie slohových prác v 9. ročníku²⁰, 1 ZŠ²¹ nezaradila do edukácie žiakov 9. ročníka povinný vyučovací predmet VYV a 1 ZŠ²² nezpracovala do obsahu ŠkVP osobitosti výchovy a vzdelávania cudzincov.

V triedach pre žiakov so ZZ v 25 % škôl bol rámcový obsah vzdelávania pre žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s MP stanovený výlučne prostredníctvom individuálnych vzdelávacích programov, bez rozpracovania do obsahových štandardov podľa ročníkov a predmetov v súlade s UP ŠkVP. Ojedinele boli zistené prípady, v ktorých neboli vôbec vypracované UO pre novozavedené vyučovacie predmety.

Vo väčšine sledovaných základných škôl bolo plnenie obsahu a cieľov prierezových tém určených pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie preukázateľné. Školy uvádzali charakteristiku a spôsob realizácie všetkých prierezových tém buď priamo v ŠkVP, v UO, alebo v interných dokumentoch. Cieľové požiadavky boli implementované do obsahu vhodných vyučovacích predmetov, povinných kurzov (napr. didaktické hry, účelové cvičenia, návštevy dopravného ihriska), vlastných predmetov alebo ich kombinácií. Zriedkavo bola ešte uvádzaná aj neaktuálna prierezová téma Tvorba projektu a prezentačné zručnosti. Prierezové témy boli až na 2 výnimky²³ spracované v ŠkVP komplexne a integrované do obsahu vzdelávania vhodných vyučovacích predmetov. Efektivita implementácie bola posilnená integráciou prierezových tém do kultúrnych, športových a environmentálnych aktivít, činnosti ŠKD, mimoškolských záujmových činností, projektov, prednášok a exkurzií. Tieto aktivity prispievali k celkovému formovaniu osobnosti žiakov a rozvoju funkčných gramotností. V oblasti finančného vzdelávania sa kládol dôraz aj na rozvoj povedomia o hospodárení a stanovovanie životných priorít. Napriek tomu sa vyskytli **nedostatky** v 14,1 % škôl v primárnom vzdelávaní a 12,5 % škôl v nižšom strednom vzdelávaní, ktoré spočívali najmä v nezpracovaní cieľových požiadaviek do učiva jednotlivých predmetov, v ich nerealizácii, v absencii niektorej z prierezových tém alebo v používaní už neaktuálnych tém.

Vzdelávacie príležitosti pre žiakov so ŠVVP boli v ŠkVP zapracované na priemernej úrovni (69 %; Graf 12). Viac ako tri štvrtiny subjektov (76,9 %) komplexne rozpracovali opatrenia na zabezpečenie výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP (so ZZ, zo SZP, s nadaním). Školy aktívne spolupracovali so zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie, ktorí im poskytovali odbornú, metodickú a intervenčnú podporu. Dokumentácia žiakov so ŠVVP bola zväčša vedená systematicky a prehľadne, podporné opatrenia boli implementované prostredníctvom individuálnych vzdelávacích programov (IVP), ktoré obsahovali aj odporúčania z diagnostických vyšetrení. Zaradovanie žiakov do tried pre žiakov so ZZ sa realizovalo na základe odporúčaní zariadení poradenstva a prevencie a žiadostí zákonných zástupcov žiakov. V niektorých kontrolovaných subjektoch boli pre žiakov s MP v triedach pre žiakov so ZZ rozpracované UO v rozsahu stanovenom v príslušných vzdelávacích programoch pre žiakov s MP. Pri práci so žiakmi zo SZP školy uplatňovali podporné opatrenia na elimináciu negatívnych vplyvov domáceho prostredia, vrátane doučovania pod dohľadom PA. V prípade žiakov s nadaním školy rozširovali obsah vzdelávania, najmä vo vyučovacom predmete MAT, a vytvárali podmienky zohľadňujúce ich špecifické potreby. V rámci hodnotenia ŠkVP sa zistilo, že **nedostatky sa vyskytli až v 35,1 % škôl**, týkali sa najmä oblasti inkluzívneho vzdelávania a individuálneho prístupu k žiakom. Medzi najčastejšie problémy patrilo nedostatočné spracovanie IVP, ako aj absencia charakteristík jednotlivých kategórií žiakov, najmä žiakov so ZZ a zo SZP. V dokumentácii často chýbali informácie o edukácii žiakov z MRK, neboli definované

²⁰ ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Flaková 8, Rimavská Baňa

²¹ ZŠ s MŠ A. Radlinského ako org. zložka Cirkevnej spojenej školy, Okružná 2062/25, Dolný Kubín

²² ZŠ s MŠ, Kliňanská cesta 122/4, Klin

²³ ZŠ, Štúrova 1115, Šaštín-Stráže; Cirkevná ZŠ s MŠ Dobrého pastiera, Gaštanová 53, Žilina

princípy inkluzívneho vzdelávania ani možnosti aplikácie podporných opatrení. Z ďalších zistení vyplynulo, že v 3 školách evidovali žiakov zo SZP na základe neaktuálnych správ z diagnostického vyšetrenia, rediagnostické vyšetrenia zamerané na zistenie aktuálnej úrovne ich vedomostí a určenie ďalších postupov v ich vzdelávaní nerealizovali. Závažným nedostatkom bola aj absencia žiadostí zákonných zástupcov, ich informovaných súhlasov a tiež záznamov o konzultáciách IVP so žiakmi od 5. ročníka. V niektorých prípadoch školy neposkytovali vzdelávanie podľa vlastného UP žiakom s MP alebo individuálne vzdelávaným žiakom. Nedostatkom v 1 ZŠ bolo, že obsah vzdelávania pre žiakov s MP v triedach pre žiakov so ZZ nemala rozpracovaný v ŠkVP do obsahových štandardov pre jednotlivé ročníky a predmety. Ďalej sa vyskytli prípady nedodržania odporúčaní zariadení poradenstva a prevencie, chýbali záznamy o preberanom učive v triednych knihách alebo forma hodnotenia žiakov nebola v súlade s platnými právnymi predpismi. V jednom subjekte žiačka s nadaním a zároveň aj so ZZ však nemala v IVP spracovanú úpravu obsahu vzdelávania (obohacujúce, rozširujúce a prehľbujúce učivo).

Dokumentácia žiakov so ŠVVP, ktorú väčšinou viedli školskí špeciálni pedagógovia vykazovala vo viacerých kontrolovaných školách **nedostatky**, nebola kompletná, IVP neboli vypracované v súlade s odporúčaniami uvedenými v správach z diagnostických vyšetrení v CPP alebo neboli vypracované vôbec. Výrazným nedostatkom v IVP²⁴ jedného žiaka bez správy zo psychologickej diagnostiky, ktorá by potvrdila jeho MP bolo stanovenie jeho edukácie podľa rámcového obsahu vzdelávania vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím (SJL 1. ročník, ostatné predmety 2. ročník). Uvedený žiak plnil piaty rok povinnej školskej dochádzky. Niekde individuálne vzdelávaní žiaci nemali vypracované IVP ani podporné opatrenia napriek úprave obsahu ich edukácie a spôsobu hodnotenia. V oblasti špeciálno-pedagogickej intervencie sa vyskytli aj ojedinele prípady formálneho vedenia IVP bez ich prispôsobenia aktuálnym potrebám žiakov, ako aj nevhodného hodnotenia (napr. klasifikácia diktátov v rozpore s odporúčaniami zariadenia poradenstva a prevencie). V niektorých ZŠ princípy inkluzívneho vzdelávania²⁵ neboli dôsledne aplikované do praxe, deklarované vzdelávanie žiakov s ich špecifikami nebolo adresné a efektívne. Nedostatky sa vyskytli v 4 kontrolovaných subjektoch, z ktorých 2 ZŠ²⁶ iba čiastočne konkretizovali podmienky výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP a v 2 školách²⁷ úpravy podmienok týchto žiakov v ŠkVP úplne absentovali. **Tieto zistenia poukazujú na nedostatočnú spoluprácu s odbornými zamestnancami poradenských zariadení, čo negatívne ovplyvňuje kvalitu edukácie žiakov so ŠVVP.**

Vedúci PZ v **24,4 % škôl nepredložili ŠkVP na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy**, čím nebol vytvorený priestor na pripomienkovanie alebo predkladanie inovatívnych návrhov. Základné dokumenty boli vo všetkých školách – s výnimkou troch – verejne dostupné, čím bola zabezpečená možnosť pripomienkovania zo strany zákonných zástupcov žiakov a informovanie verejnosti o výchovno-vzdelávacích procesoch.

Tabuľka 6 Hlavné zistenia z posudzovania ŠkVP

Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • realizovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade so ŠkVP • stanovenie vzdelávacích cieľov formulovaných s prihliadnutím na konkrétne podmienky školy – personálne, materiálno-technické, organizačné aj sociálne • zohľadnenie rámcového UP a rešpektovanie poznámok k rámcovým UP pri ich implementácii do UP škôl • rozpracovanie vzdelávacích štandardov pre jednotlivé ročníky v rozsahu učebného plánu školy s cieľom jasného definovania očakávaných výstupov vzdelávania, konkretizácie obsahu učiva a zabezpečenie jednotného prístupu k plánovaniu a realizácii vyučovania

²⁴ ZŠ, Komenského 21, Nesvady

²⁵ Viď správa Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v školskom roku 2024/2025 v SR; www.ssi.sk

²⁶ ZŠ, Skrabské 153; ZŠ, Krížová Ves 43

²⁷ ZŠ, Jarovnice 192; ZŠ, Nižný Hrabovec 155

- systematické implementovanie úprav podmienok výchovy a vzdelávania pre žiakov so ŠVVP s cieľom vytvoriť inkluzívne prostredie, ktoré podporuje ich individuálny rozvoj a naplno rozvíja ich potenciál
- predloženie ŠkVP na prerokovanie pedagogickej rade a rade školy a tým zabezpečenie transparentnosti, odbornosti a participácie všetkých zainteresovaných strán na jeho tvorbe a aktualizácii

2.2.2 Pedagogické riadenie

Vedúci pedagogickí zamestnanci vo väčšine základných škôl (96,2 %) systematicky podporovali **odborný rast** svojich **pedagogických a odborných zamestnancov**. Riaditelia mali vypracované **plány profesijného rozvoja**, ktoré vychádzali z potrieb školy a individuálnych plánov PZ a OZ, pričom boli vo väčšine prípadov v súlade s deklarovateľnými cieľmi a aktuálnymi požiadavkami škôl. V uplynulých dvoch rokoch sa učitelia najčastejšie zúčastnili programov vzdelávania zameraných na rozvoj digitálnych kompetencií, s dôrazom na tvorbu digitálneho vzdelávacieho obsahu. Významnú pozornosť získali aj inovatívne formy a metódy vyučovania, ktoré podporujú aktívne zapojenie žiakov do vzdelávacieho procesu, či programy zamerané na inkluzívny prístup a efektívnu prácu so žiakmi so ZZ. Ďalšími oblasťami boli rozvoj transversálnych zručností a funkčných gramotností, ktoré sú nevyhnutné pre uplatnenie žiakov v každodennom živote a budúcom profesijnom pôsobení. Vzdelávacie aktivity boli zamerané aj na prevenciu sociálno-patologických javov a bádateľsky orientované vyučovanie. Naopak, menej pozornosti sa zo strany PZ/OZ venovalo programom zameraným na oblasti ako rozvoj kritického myslenia žiakov, autoevalvácia, podpora menej úspešných žiakov, strategické plánovanie, výchova k demokratickému občianstvu a práca so žiakmi zo SZP a nadanými žiakmi. Niektoré školy dopĺňali externé formy vzdelávania internými aktualizáčnymi aktivitami. Interné sieťové úložiská na zdieľanie poznatkov a materiálov však PZ/OZ využívali len ojedinele. Napriek širokej účasti na vzdelávacích aktivitách sa v praxi prejavila **nízka miera transferu poznatkov do vyučovania**. Inovatívne formy a metódy práce, ktoré by podporovali aktívne učenie a rozvoj kritického myslenia, neboli zaznamenané až na 53,5 % hodín. Na viac ako dvoch tretinách hodín chýbala možnosť efektívneho využitia digitálnych technológií a na takmer polovici sledovaných vyučovacích hodín absentovali príležitosti na rozvoj sociálnych zručností prostredníctvom kolaboratívnych aktivít. Rovnako nízka miera rozvoja poznávacích kompetencií žiakov (**45,4 %; Graf 5**), najmä v oblasti rozvoja vyšších myšlienkových operácií, poukazuje na nedostatočné využitie potenciálu absolvovaných vzdelávacích aktivít

Súčasťou plánov profesijného rozvoja v 62,8 % škôl boli aj **vzdelávacie aktivity vedúcich pedagogických zamestnancov**. Tí si svoje odborné a manažérske kompetencie rozvíjali najmä prostredníctvom funkčného vzdelávania či školení zameraných na legislatívu, pracovnoprávne vzťahy, riadenie školy, kurikulárne otázky, ako aj prostredníctvom webinárov orientovaných na SMART ciele, vedenie porád či hospitačnú činnosť. V osobných plánoch profesijného rozvoja riaditeľov škôl a ich zástupcov absentovalo ďalšie vzdelávanie v oblasti rozvoja manažérskych a riadiacich schopností.

Výkon štátnej správy v prvom stupni a rozhodovanie 38,5 % škôl nerealizovalo v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi – napríklad chýbali rozhodnutia o oslobodení žiaka od povinnosti dochádzať do školy; o komisionálnych skúškach či o plnení školskej dochádzky mimo územia SR. Ojedinele pri klasifikovaní žiakov stupňom prospechu nedostatočný nebol dodržaný postup v súlade s príslušným metodickým pokynom a žiaci, ktorí plnili povinnú školskú dochádzku mimo územia SR, boli evidovaní ako nepospievajúci bez vykonania komisionálnych skúšok. V 3 školách²⁸ evidovali žiakov, ktorí opakovali niektorý z ročníkov viackrát pričom pri klasifikovaní žiakov stupňom prospechu nedostatočný nebol dodržaný postup v súlade s príslušným metodickým pokynom na hodnotenie žiakov ZŠ.

Metodické orgány (MO), konkrétne metodické združenia a predmetové komisie, boli zriadené v 47 školách (60,3 % z celkového počtu kontrolovaných subjektov), kde predstavovali významný prvok riadiacej štruktúry. Ich činnosť sa zameriavala predovšetkým na systematické sledovanie plnenia UO a tematických

²⁸ ZŠ s VJM – Alapiskola, Bulhary 12; ZŠ, Ratková 229; ZŠ, SNP 13, Spišské Vlasy (nepostupovali v súlade s čl. 4a Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy).

plánov, čím prispievali k zabezpečeniu kvality a konzistentnosti vzdelávacieho procesu. Dôležitou súčasťou ich práce bolo aj zjednocovanie kritérií hodnotenia, s cieľom dosiahnuť objektívne a spravodlivé posudzovanie výkonu žiakov. Okrem toho sa venovali príprave testov a analýze dosiahnutých výsledkov, čo umožňovalo identifikovať slabé miesta vo vyučovaní a prijímať ciele opatrenia na ich odstránenie. Tieto opatrenia boli následne overované z hľadiska ich účinnosti, čím sa zabezpečoval kontinuálny rozvoj kvality vzdelávania na úrovni jednotlivých vyučovacích predmetov a zároveň aj celej školy. MO sa venovali aj problémom a potrebám žiakov so ŠVVP, menej úspešných žiakov a implementácii PO, ale zväčša zotrvali iba v konštatačnej rovine, bez posudzovania efektivity nastavených stratégií a stanovenia návrhov činností a postupov k odstraňovaniu ich bariér v učení či príčin školského neúspechu.

V 25,5 % prípadov však činnosť MO zostávala na formálnej úrovni, bez hlbšej analýzy výsledkov žiakov ohrozených školským neúspechom. Až 53,2 % MO nepreukázalo participáciu na internom vzdelávaní, čo oslabovalo ich odbornú-metodickú funkciu. V 39,7 % škôl, kde MO neboli zriadené, ich úlohy prevzali pedagogické rady, ktoré však venovali len obmedzenú pozornosť zvyšovaniu kvality edukácie. Nedostatky boli zaznamenané v 2 subjektoch, kedy MO neanalyzovali zistený stav v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov, neprijímali opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov.

Školy mali vypracované aktuálne dokumenty podporujúce deklarované zámery v oblasti výchovy a vzdelávania. V školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín bola dokumentácia vedená dvojjazyčne. Napriek tomu sa v 36 % škôl vyskytli nedostatky vo vedení **pedagogickej a ďalšej dokumentácie**, a to neúplné katalógové listy žiakov (neodôvodnenie udelenia zníženého stupňa zo správania alebo nezaznamenanie udelených výchovných opatrení; nezaznamenanie informácie o nepredložení dokladu zákonným zástupcom potvrdzujúceho návštevu žiaka v škole so sídlom mimo územia SR), chýbajúce prílohy k IVP žiakov, neúplné protokoly z komisionálnych skúšok, neprerokovanie interných predpisov či ich úplná absencia.

Riaditelia škôl zabezpečovali riadenie pedagogických procesov na úrovni školy v súlade s koncepčným zámerom rozvoja inštitúcie. Systematicky podporovali profesijný rast pedagogických a odborných zamestnancov a rozvoj ich odborných kompetencií. Efektivitu ich riadiacej a manažérskej činnosti však oslabovala nedostatočná aplikácia poznatkov získaných vlastným vzdelávaním, ako aj poznatkov nadobudnutých učiteľmi počas ďalšieho vzdelávania. V rozhodovacích procesoch sa v niektorých prípadoch nepostupovalo v súlade s platným právnym rámcem, čo mohlo negatívne ovplyvniť kvalitu riadenia sledovaných škôl (**Tabuľka 7**).

Pedagogické riadenie bolo na priemernej úrovni (64,9%; Graf 10).

Tabuľka 7 Hlavné zistenia z posudzovania pedagogického riadenia

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • podpora odborného rastu pedagogických a odborných zamestnancov
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • podporovanie aktívneho prenášania nadobudnutých kompetencií z absolvovaných programov vzdelávania pedagogických zamestnancov do edukačnej praxe, monitorovanie a vyhodnocovanie dopadu vzdelávania na kvalitu výučby • posilňovanie participácie metodických orgánov na riadiacich procesoch školy a podpora výmeny skúseností medzi ich členmi • systematické plánovanie vlastného rozvoja v oblasti odborných a manažérskych kompetencií riadiacich zamestnancov školy • výkon štátnej správy v prvom stupni a v rozhodovaní • vedenie pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy

2.2.3 Vnútroň systém kontroly a hodnotenia

Vnútroň systém kontroly a hodnotenia žiakov bol vypracovaný ako súčasť ŠKVP alebo ako samostatný interný predpis v 62,8 % sledovaných subjektoch. V niektorých prípadoch bol systém implementovaný prostredníctvom UO jednotlivých vyučovacích predmetov. Školy mali stanovené konkrétne kritériá,

postupy a formy hodnotenia, ktoré vychádzali z príslušného metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl. Súčasťou týchto dokumentov boli aj zásady hodnotenia žiakov so ZZ. Podľa vyjadrení riaditeľov boli žiaci so systémom hodnotenia oboznámení na úvodných hodinách školského roka, čo sa potvrdilo vo väčšine škôl. Zákonní zástupcovia žiakov boli informovaní prostredníctvom školského informačného systému, webového sídla školy alebo na triednych aktívoch. Úroveň rozpracovania systému hodnotenia sa medzi školami líšila. Z hospitačných záznamov bolo zrejmé, že pozorovanie vyučovacieho procesu sa na väčšine škôl prioritne zameriavalo len na činnosti učiteľa, nie dopady jeho pôsobenia na učenie sa žiaka. Viaceré školy deklarovali využívanie **sebahodnotenia** a vzájomného hodnotenia **žiakov** ako súčasť hodnotiaceho procesu s cieľom rozvíjať sebareflexiu. Inšpekčné zistenia však preukázali, že hodnotiace zručnosti žiakov neboli dostatočne rozvinuté. Formatívne hodnotenie potvrdilo v dotazníku 85,7 % žiakov nižšieho stredného vzdelávania, avšak pri priamom pozorovaní vyučovacích hodín bolo jeho uplatnenie zaznamenané len v 30,8 % prípadov.

Nedostatky v dodržiavaní nastaveného systému hodnotenia a klasifikácie žiakov sa vyskytli v 37,2 % subjektov. Najčastejšie išlo o nesúlad medzi hodnotením schváleným pedagogickou radou a hodnotením uvedeným v ŠkVP. V niektorých školách nebol dodržaný počet kontrolných diktátov, hodnotiaci stupnica pre diktáty a slohové práce v predmete SJL. V dvoch školách²⁹ sa pri analýze kontrolných diktátov a slohových prác zistili závažné nedostatky týkajúce sa nedostatočnej kontroly zadávania kontrolných diktátov a slohových prác zo slovenského jazyka a nezrovnalosti v počte a zameraní kontrolných diktátov, v jednej z nich aj v hodnotení kontrolných diktátov žiakov so ŠVVP v 2. a 4. ročníku a v hodnotení slohových prác na 2. stupni v predmete SJL. V jednej škole učitelia neakceptovali vlastný interný systém hodnotenia písomných prác na 2. stupni³⁰. Komplexnosť hodnotenia bola znižovaná rôznorodosťou klasifikačných stupníc a preferenciou písomného preverovania vedomostí. V ŠkVP pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (MP) vzdelávaných v triedach pre žiakov so ZZ chýbali formy priebežného a súhrnného hodnotenia pre jednotlivé predmety. Hoci školy monitorovali vzdelávacie výsledky, neprijímali následné opatrenia, čo sa prejavilo vyšším počtom menej úspešných žiakov alebo predčasným ukončením školskej dochádzky. Ďalším negatívnym zistením bolo, že riaditeľky 2 subjektov³¹ neumožnili vykonať komisionálnu skúšku žiakom, ktorí neprospeji najviac z dvoch predmetov, ojedinele nebol obsah a forma komisionálnych skúšok prerokovaná v pedagogickej rade.

Vyskytli sa aj prípady absencie alebo nedodržania kritérií **hodnotenia žiakov so ŠVVP**, ako aj nerešpektovanie odporúčaní poradenských zariadení. Pričom priame pozorovanie vyučovania potvrdilo, že učitelia nevytvárali podmienky pre inkluzívne vzdelávanie všetkých žiakov. **Správanie žiakov** bolo vo väčšine prípadov posudzované v súlade s pravidlami školského poriadku. Zákonní zástupcovia boli o výsledkoch a zhoršení prospechu alebo správania informovaní prostredníctvom žiackej knižky, platformy EduPage, telefonicky alebo osobne. Nedostatky sa vyskytli v prípadoch, keď školy neposkytli informácie o výraznom zhoršení prospechu a správania, alebo klasifikovali žiakov stupňom nedostatočný bez analýzy príčin a bez zavedenia systému včasného varovania.

Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov bol dodržiavaný v 83,3 % kontrolovaných subjektov. Hodnotenie prebiehalo na základe ročného plánu vnútornej kontroly, ktorý obsahoval spôsoby, formy a kritériá hodnotenia. Zo zistení vyplynulo, že v 16,7 % škôl sa objavili nedostatky, ktoré sa týkali netransparentného nastavenia kritérií hodnotenia PZ/OZ, prípadne boli vykazované iba formálne. Niekde riaditelia škôl hodnotenie PZ a OZ nerealizovali vôbec, alebo nevedli písomné záznamy potvrdzujúce uplatnenie kritérií uvedených v ŠkVP.

Zistenia preukázali, že až **v 17,9 % škôl neboli kontrolné činnosti vedúcimi PZ plánované premyslene a v dostatočnom rozsahu.** V 53,8 % škôl nebola vykonaná **analýza výsledkov** kontrol a hospitácií, v 66,7 % škôl **neprijímali sa opatrenia** k zisteným nedostatkom a len v 20,5 % sa **kontrolovalo ich plnenie.** Pozitívne hodnotenia v záznamoch z hospitácií sa často nezhodovali s výsledkami priameho pozorovania vyučovacích hodín, čo znižovalo ich objektivnosť a využiteľnosť pre profesijný rozvoj učiteľov. Formálny charakter kontrolnej činnosti poukazoval na nedostatočné podmienky pre zvyšovanie kvality výchovno-

²⁹ ZŠ, Štúrova 1115, Šaštín-Stráže; ZŠ s MŠ Pavla Ušáka Olivu, Kátlovce 195

³⁰ ZŠ s MŠ, Hlavná 626/2, Špačince

³¹ ZŠ, Lúčna 8, Divín; ZŠ s VJM, Držkovce 21

vzdelávacieho procesu a riadenia škôl. Efektívne vyučovacie stratégie boli uplatňované len v 59,6 % sledovaných vyučovacích hodinách.

Štátna školská inšpekcia sledovala aj využívanie **autoevalvačných procesov** škôl. Riaditelia subjektov v rozhovoroch a dotazníkoch vyjadrili, že si uvedomujú význam autoevalvácie ako nástroja zvyšovania kvality, pričom ju nevnímajú ako byrokratickú záťaž, v 6,4 % prípadov riaditelia boli opačného názoru. Zároveň 19,2 % subjektov tiež uviedlo, že realizovalo systematickú autoevalváciu v predchádzajúcich školských rokoch. Na základe vlastnej stratégie a plánu rozvoja kvality výchovno-vzdelávacieho procesu komplexné sebahodnotenie v kontrolovaných školách reálne vykonávala len jedna škola³². Ucelenejšie prepojenie vlastného hodnotenia zameraného na jednotlivé fázy sebahodnotenia, a to plánovanie, získavanie podkladov, vyhodnocovanie a skvalitňovanie procesov bolo zaznamenané v ďalších 2 ZŠ. Niektoré subjekty vykonávali len čiastkové aktivity s prvkami sebahodnotenia, bez dlhodobej stratégie. Informácie o metódach a nástrojoch monitorovania kvality získavali vedúci PZ najčastejšie počas vzdelávania realizovaného NIVaM³³ (23,1 %), od zriaďovateľov (18 %) alebo ministerstva školstva (14,1 %).

Vnútroškový systém kontroly a hodnotenia vykázal nízku mieru efektívnosti. Kontrolná činnosť vedúcich pedagogických zamestnancov nebola realizovaná systematicky ani cielene, čo limitovalo jej prínos k zvyšovaniu kvality výchovno-vzdelávacieho procesu (**Tabuľka 8**).

Vnútroškový systém kontroly a hodnotenia bol na priemernej úrovni (51,1 %; Graf 10).

Tabuľka 8 Hlavné zistenia z posudzovania vnútroškového systému kontroly

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- dôsledné a systematické realizovanie kontrolnej činnosti zo strany vedúcich pedagogických zamestnancov
- zavedenie transparentných a odborne podložených hodnotiacich kritérií, ktoré komplexne reflektujú všetky relevantné aspekty pedagogickej činnosti a umožňujú objektívne hodnotenie výkonu
- pravidelná analýza výstupov z kontrolnej činnosti, prijímanie konkrétnych nápravných opatrení a dôsledné sledovanie ich realizácie a účinnosti s cieľom zvyšovania kvality vzdelávacieho procesu

2.2.4 Klíma a kultúra školy

Úroveň pedagogického riadenia a kvalita riadiacich procesov mali významný vplyv na **klímu a kultúru školy**. Analýza odpovedí z dotazníkov 1 436 PZ týkajúcich sa kvality vzťahov v rámci pedagogických kolektívov a medzi pedagógmi a vedením školy ukázala, že v 82,2 % základných škôl prevládala sociálna blízkosť, vzájomná dôvera, súdržnosť, spolupráca a ochota naplňať víziu školy. Naopak, **uzavretú klímu** vykazovalo **10 ZŠ (17,8 %)**, kde sa nízke hodnoty indexu otvorenosti spájali s direktívnym alebo málo ústretovým štýlom riadenia. Učiteľia v týchto školách vnímali riadenie ako formálne, smerovanie školy ako nejasné, čo viedlo k frustrácii, oslabeniu medziľudských vzťahov a pocitu nadmernej administratívnej záťaže.

Štátna školská inšpekcia sa zamerala aj na **wellbeing pedagogických zamestnancov**. Výsledky dotazníka, ktorý vyplnilo 1 433 pedagógov, ukázali, že 97,1 % respondentov cítilo spoluzodpovednosť za činnosť školy a 89 % bolo spokojných so svojou profesiou. Až 98 % pedagógov dôverovalo svojim pedagogickým schopnostiam, 96,5 % uviedlo, že sa im darí zabezpečiť dodržiavanie pravidiel v triede, 99,9 % poskytuje alternatívne vysvetlenia pri nepochopení učiva žiakom a 95,1 % verí, že ich dokáže motivovať k rozvoju ich potenciálu. Napriek vysokej miere sebadôvery tieto zistenia neboli plne potvrdené výpoveďami žiakov ani pozorovaniami počas vyučovacích hodín. Ako vhodné pracovisko by svoju školu odporučilo 89,5 % pedagógov. Záťažové situácie spojené s riešením výchovných problémov pociťovalo ako náročné viac ako 62 % učiteľov, pričom rovnaký podiel (62,1 %) vnímal zodpovednosť aj za vzdelávacie výsledky žiakov. Viac

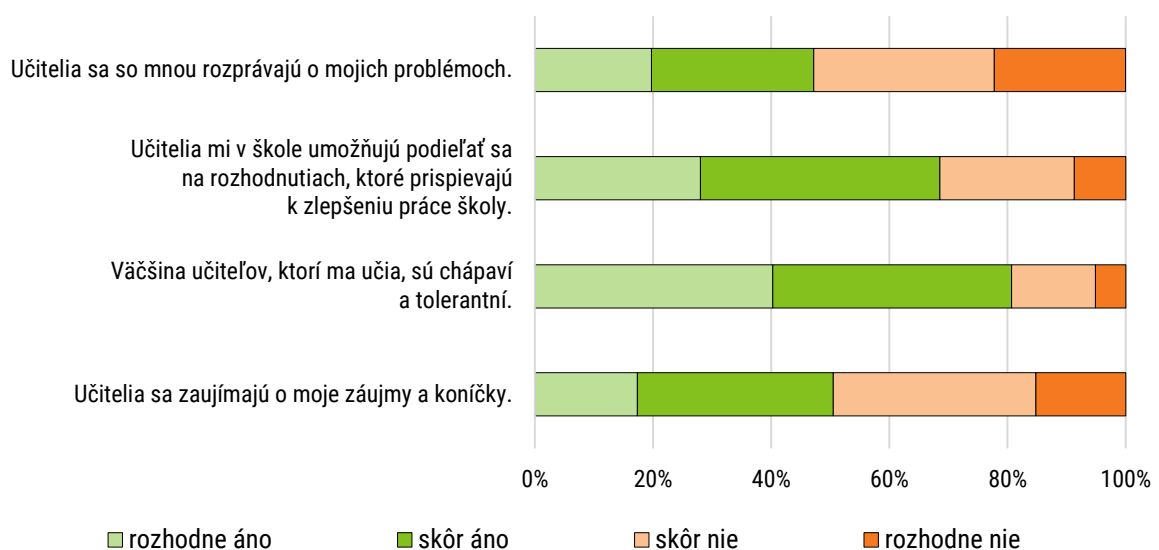
³² ZŠ s MŠ, M. Nešporu 12/1, Bystričany

³³ Národný inštitút vzdelávania a mládeže

ako tretina vyučujúcich však uviedla, že ich práca negatívne ovplyvňuje ich zdravie a až 45,7 % pociťovalo nadmernú záťaž z rozsahu svojich povinností. K podpore wellbeingu a budovaniu priaznivých medziľudských vzťahov v niektorých školách prispievali spoločné aktivity, teambuildingové podujatia, poznávacie a regeneračné pobyty, ako aj morálne ocenenie zo strany riaditeľov škôl.

Počas inšpekčného výkonu ŠŠI zisťovala prostredníctvom anonymného dotazníka zadaného žiakom nižšieho stredného vzdelávania (4 961), ktorý zahŕňal viacero indikátorov aké sú vzájomné **vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi** a systém podpory uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa. Napriek tomu, že vo všetkých sledovaných školách bola zaznamenaná pozitívna pracovná atmosféra a prostredie fyzického aj psychického bezpečia, **viac ako tretina žiakov nevníma vzťahy s učiteľmi ako vzájomne sa podporujúce (Graf 13)**. Skutočnosť, že až 79,7 % žiakov hodnotilo vzťahy v triednych kolektívoch ako dobré, pričom uvádzali priateľské správanie a vzájomnú pomoc, vyznieva pozitívne. Rovnako priaznivé je aj zistenie, že 90,8 % žiakov má medzi spolužiakmi priateľov, s ktorými trávi voľný čas. Výsledky dotazníkov tiež poukázali na prevládajúcu toleranciu a akceptáciu v triednych kolektívoch – 87,8 % žiakov uviedlo, že sú prijímaní takí, akí sú, a 80,4 % chodí do školy rado. Priaznivú atmosféru podporuje aj vnímanie učiteľov ako chápacích a tolerantných (80,7 %). Napriek týmto pozitívnym aspektom sa vo vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi prejavili aj viaceré **negatívne faktory**. Podľa 52,8 % žiakov učiteľia nevykazovali dostatočnú angažovanosť pri riešení ich problémov a 49,4 % respondentov uviedlo, že učiteľia nevenujú dostatočnú pozornosť ich záujmom a koníčkom. Kvalitu vzájomných vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi negatívne ovplyvnilo aj nekorektné správanie niektorých pedagógov. Až 21,3 % žiakov uviedlo, že zažilo zosmiešňovanie, ponižovanie alebo neprimerané nároky, čo malo nepriaznivý dopad na ich celkový wellbeing. Takmer tretina žiakov uviedla, že nemá možnosť participovať na rozhodnutiach a zlepšeniach v škole. Dotazníkové výsledky zároveň poukázali na zníženú sebadôveru žiakov pri zvládaní problémov, stresu a motivácie k učeniu. Viac ako dve tretiny (67,3 %) sa často obávali zlých známok napriek domácej príprave a 39,3 % pociťovalo počas vyučovania nervozitu, úzkosť alebo stres. Tri štvrtiny žiakov (75,3 %) súhlasili s tým, že vyučujúci k nim pristupujú podľa ich schopností. Inšpekčné pozorovania ukázali, že podporné stimuly boli poskytované na 72,2 % sledovaných vyučovacích hodín. Až 69,8 % žiakov sa vyjadrilo, že na vyučovacích hodinách majú priestor na vzájomné diskusie. Inšpekčné pozorovania však odhalili nedostatky v rozvoji občianskych kompetencií žiakov. Na viac ako tretine (36,9 %) vyučovacích hodín žiaci nedostali príležitosť vyjadriť svoj názor, na viac ako polovici (55,8 %) hodín nemali možnosť svoje názory zdôvodniť argumentmi a na 61,1 % hodín im nebol poskytnutý priestor na diskusiu a aktívne počúvanie názorov spolužiakov. Tieto zistenia poukazujú na nízku mieru podpory rozvoja občianskych kompetencií, ktorých dosiahnutá úroveň predstavovala len 35,6 % (**Graf 5**).

Graf 13 Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov



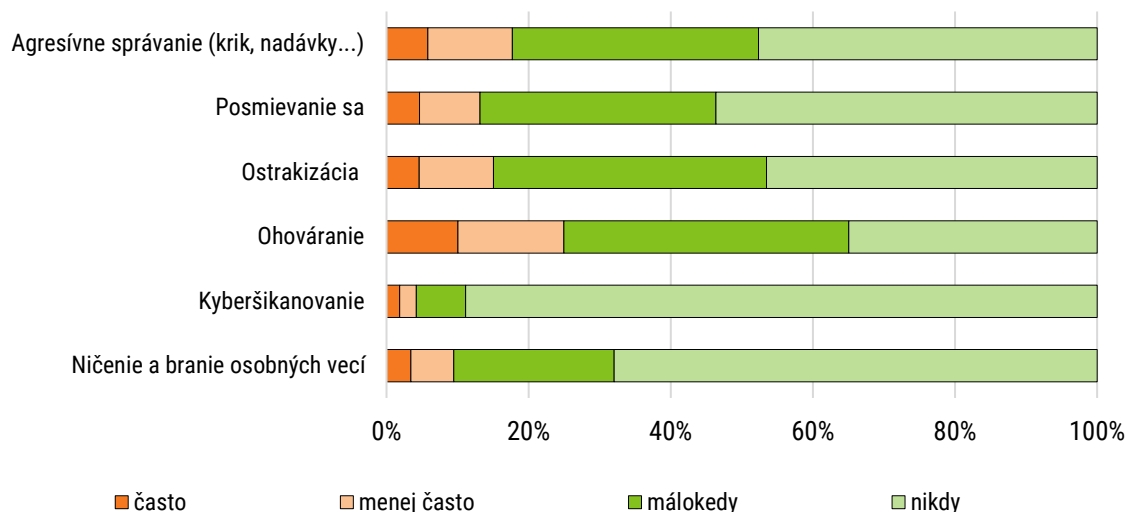
Pozorovania vyučovacích hodín preukázali, že **cieľená podpora osvojovania a využívania efektívnych stratégií učenia sa žiakov chýbala takmer v polovici škôl**. Až 31,6 % žiakov nepovažovalo vyučovanie

za zaujímavé a 39,6 % uviedlo, že ich nebaví, čo sa v škole učia. Tento stav pravdepodobne súvisí so skutočnosťou, že učitelia na viac ako polovici sledovaných vyučovacích hodín (53,5 %) nevyužívali metódy a formy práce podporujúce aktívne, činnostné učenie a rozvoj kritického myslenia žiakov. Navyše sa 22,4 % žiakov v dotazníku vyjadrilo, že nemalo možnosť hodnotiť vlastnú prácu. Tieto zistenia sa potvrdili aj na sledovaných vyučovacích hodinách, kde často absentoval rozvoj hodnotiacich a sebahodnotiacich procesov žiakov, kritického myslenia a práce s chybou. Vyplýva z toho, že časť učiteľov využívala stereotypné a nezáživné formy organizácie a riadenia vyučovania, ktoré nedokázali žiakov zaujať ani motivovať k aktívnej účasti na vzdelávaní.

Oblasť bezpečnosti školského prostredia hodnotilo 4 984 žiakov 5. až 9. ročníka (2 431 dievčat a 2 553 chlapcov). Väčšina žiakov sa v škole cítila dobre a bezpečne, avšak 16,4 % respondentov vyjadrilo opačný názor. Učiteľov vnímalo ako chápaných a tolerantných 80,7 % žiakov. Analýza dokumentácie spolu s rozhovormi s vedúcimi PZ, výchovnými poradcami a koordinátormi prevencie potvrdila, že niektoré školy evidovali prejavy nevhodného správania žiakov. Viac ako polovica žiackych respondentov (55,6 %) potvrdila problémy s disciplínou počas vyučovania a so správaním niektorých spolužiakov. Až 22,5 % žiakov sa domnievalo, že učitelia nevenujú týmto prejavom dostatočnú pozornosť. Počas prestávok sa žiaci najčastejšie venovali rozhovorom s rovesníkmi, no takmer 6,4% trávilo tento čas izolovane. Negatívne prejavy správania počas prestávok, ako šarvátky či hádky, priznalo 35,6 % žiakov. **Osobnú skúsenosť so šikanovaním** uviedlo 28,3 % žiakov, najčastejšie v triede počas prestávok. Agresívne správanie zo strany spolužiakov vo forme kriku alebo nadávok zažilo 17,7 % respondentov, fyzické útoky ako bitky, sácanie či kopanie uviedlo 7,9 %. Vysmievanie sa priznalo 13,2 %, ignorovanie 15,1 %, ohováranie 25 % a ničenie osobných vecí 9,5 % žiakov (**Graf 14**). Na sociálnych sieťach sa s ohováraním stretlo 6,7 %, s vyhrážkami a zastrašovaním 3,1 % a so zverejňovaním zosmiešňujúcich fotografií alebo videí 4,2 % žiakov. Za najčastejšie miesto výskytu šikanovania označili žiaci triedu počas prestávky (13,4 %), chodbu (4,4 %), priestory školy pred a po vyučovaní (5 %) a iné školské priestory, čo poukazuje na nedostatočný pedagogický dozor počas prestávok. V čase konania komplexných inšpekcií boli zaznamenané aj prípady, kedy učitelia z dôvodu vykonávania dozoru vo vedľajšej budove školy opustili triedu ešte pred ukončením vyučovacej hodiny³⁴, čím konkrétna škola nezabezpečila dozor nad bezpečnosťou a ochranou zdravia žiakov. Nie vo všetkých sledovaných ZŠ pravidelne monitorovali nevhodné správanie sa žiakov v školách so zameraním na šikanovanie alebo sociálno-patologické javy. Žiaci, ktorí zažili šikanovanie, sa najčastejšie zdôverili rodičom (19,4 %) alebo kamarátom (12,1 %), menej často triednemu učiteľovi (9,9 %) a len výnimočne výchovnému poradcovi (1,8 %). Linku dôvery by využilo iba 0,9 % respondentov. Z odpovedí žiakov vyplynulo, že dôveru k rodičom a otvorenosť vo vzťahu k učiteľom považujú za dôležitú a očakávajú od nich účinnú pomoc pri riešení šikanovania. Napriek tomu sa viac ako 9 % žiakov o svojej skúsenosti so šikanovaním nezdôverilo nikomu. V dotazníku sa ďalej vyjadrili, že pomoc spolužiakovi, ktorému niekto ubližoval by poskytla menej ako polovica žiakov (49,2 %), odvahu zasiahnúť nemalo 2,8 % a 1 % sa hanbilo. Riešenie problémov súvisiacich so šikanovaním potvrdilo aj 46,7 % členov školského parlamentu. Až 53,2 % výchovných poradcov potvrdilo výskyt niektorých foriem šikanovania, pričom aktuálne riešili prípady posmievania sa, zosmiešňovania, agresívneho správania, kyberšikanovania, ako aj poškodzovania školského zariadenia či osobných vecí spolužiakov.

³⁴ ZŠ, Jarovnice 192

Graf 14 Prejavy nevhodného správania v sledovaných školách z pohľadu žiakov



Prejavy rizikového správania žiakov – ako porušovanie dohodnutých pravidiel, konflikty medzi spolužiakmi, vyhýbanie sa školským povinnostiam, narúšanie vyučovania, skryté formy šikanovania či problémy vyplývajúce z komunikácie na sociálnych sieťach – viedli viaceré základné školy k systematickému zavedeniu **preventívnych programov** a aktivít zameraných na podporu duševnej pohody (wellbeingu) žiakov. Ako ďalšia forma rizikového správania sa v školách vyskytovalo záškoláctvo; neospravedlnené vyučovacie hodiny boli evidované na oboch stupňoch vzdelávania, čo potvrdili aj výchovní poradcovia v rámci rozhovorov.

Takmer všetky školy vytvárali podmienky na aktívne a zmysluplné trávenie voľného času žiakov prostredníctvom **záujmových útvarov** so športovým, prírodovedným či umeleckým zameraním. Tieto aktivity podporovali nielen rozvoj talentu a vedomostí, ale zároveň prispievali k formovaniu pozitívnej školskej klímy a kultúry. Žiaci sa zapájali do školských aj mimoškolských podujatí, projektov, súťaží, predmetových olympiád a environmentálnych aktivít, ktoré im umožňovali zažiť pocit úspechu a posilňovali ich sebadôveru. Subjekty pravidelne prezentovali aktivity a úspechy žiakov prostredníctvom vlastných webových sídiel, elektronických médií, regionálnej tlače, televízie či školských časopisov. Týmto spôsobom nielen zviditeľňovali svoju činnosť, ale zároveň posilňovali vzťahy s miestnou komunitou a formovali pozitívny obraz školy navonok. Významným prvkom podpory výchovno-vzdelávacieho procesu a rozvoja žiakov bola aj aktívna spolupráca s regionálnymi organizáciami a inštitúciami.

Väčšina subjektov systematicky budovala partnerské **vzťahy so zákonnými zástupcami žiakov** prostredníctvom pravidelných stretnutí, konzultácií a ich zapájania do školských a mimoškolských aktivít. Táto spolupráca bola vnímaná ako korektná a obojstranne prospešná – prispievala k posilňovaniu dôvery, zvyšovala mieru angažovanosti zákonných zástupcov žiakov a podporovala spoločné úsilie o vytváranie priaznivého prostredia pre rozvoj žiakov. Zákonní zástupcovia sa často podieľali na organizovaní kultúrnych, športových a vedomostných podujatí, čím významne prispievali k formovaniu školskej komunity a podpore jej hodnôt. **Program vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania** nezabezpečovala žiadna ZŠ.

Podporné opatrenia pre menej úspešných žiakov³⁵

³⁵ 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

Na konci 2. polroka školského roka 2023/2024 evidovali sledované základné školy 10 702 žiakov v primárnom vzdelávaní (z nich 27,6 % zo SZP; 7,8 % so ZZ a 35 % z MRK) a 9 979 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní (z nich 18,3 % zo SZP; 13,4 % so ZZ a 25,9 % z MRK). Spolu bolo stupňom prospachu **nedostatočný** hodnotených 1 460 žiakov (7,1 %), z toho 934 v primárnom a 526 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní (**Tabuľka 9**).

Tabuľka 9 Počet žiakov v sledovaných školách v školskom roku 2023/2024

Údaje za školský rok 2023/2024	1. stupeň	2. stupeň	Spolu
Celkový počet žiakov	10 702	9 979	20 681
z nich počet žiakov zo SZP	2 950	1 829	4 779
z nich počet žiakov so ZZ	838	1 338	2 176
z nich počet žiakov z MRK	3 745	2 580	6 325
Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo z 2 predmetov	129	84	213
Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov	805	442	1 247

Komisionálne skúšky (KS) riaditelia povolili 148 žiakom³⁶, z nich len viac ako tretina (35,8 %) ich vykonala úspešne. Komisionálnych skúšok sa nezúčastnilo 73 žiakov, z nich 63 na 1. stupni, pričom až 46 pochádzalo z MRK (**Tabuľka 10**).

Tabuľka 10 Prehľad o komisionálnych skúškach – údaje na konci školského roka 2023/2024

Komisionálne skúšky		Prvý stupeň - ročníky					Druhý stupeň - ročníky					
		1.	2.	3.	4.	Spolu	5.	6.	7.	8.	9.	Spolu
Počet neprospievajúcich žiakov, ktorým bola povolená KS		20	27	11	17	75	18	21	13	18	3	73
z nich	úspešne vykonali KS	1	3	0	1	5	10	16	8	13	1	48
	nezúčastnili sa KS	16	21	11	15	63	2	1	2	4	1	10

V školách evidovali celkovo **333** žiakov, ktorí **predčasne ukončili povinnú školskú dochádzku**. Väčšina na 2. stupni – celkovo až 318 žiakov (z nich 77,2 % z MRK a 31,8 % so ZZ), najvyšší počet v 7. ročníku (81) a v 8. ročníku (185).

Na základe výsledkov dotazníkového zisťovania a rozhovorov s riaditeľmi škôl a vyučujúcimi sa ukázalo, že najčastejšie identifikované **príčiny zlyhávania žiakov** v edukačnom procese súviseli predovšetkým s osobnosťou samotného žiaka a jeho rodinným zázemím.

Medzi **faktory podmienené osobnosťou žiaka** boli najčastejšie uvádzané nedostatok vzdelávacej motivácie, nesplnené očakávania, ľahostajný prístup k vzdelávacím výsledkom, nevhodné postoje k učeniu, nepravidelná školská dochádzka a ŠVVP.

Rodinné prostredie sa prejavovalo ako významný determinant školského neúspechu najmä v prípadoch nezájmu zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky detí, nízkej miery spolupráce so školou, narušenej rodinnej štruktúry a celkovo problémového rodinného zázemia. Niektorí vedúci PZ škôl³⁷ vzdelávajúcich výlučne žiakov z MRK, ktoré evidovali vysoký počet neprospievajúcich žiakov 1. ročníka, tiež konštatovali, že za školským neúspechom týchto žiakov neboli iba nevyhovujúce sociálne pomery rodín, ale predovšetkým aj ich neznalosť slovenského jazyka a z toho vyplývajúca ich neschopnosť porozumieť hovorenému textu či zadávaným úlohám. **Zároveň uviedli, že výrazný podiel na ich neúspechu mala aj nepravidelná, často absentujúca povinná predškolská príprava, ktorá, čo sa týka prípravy na vzdelávanie, v žiadnom prípade nenahradila úlohu nultého ročníka z predchádzajúceho obdobia.**

Faktory súvisiace so školou boli identifikované podstatne menej frekvencovane. Išlo najmä o ťažkosti spojené s prechodom žiakov z nižšieho stupňa vzdelávania na vyšší, zvýšené nároky na vedomosti. Najvýraznejšie problémy v prospechu žiakov sa prejavili najmä v predmetoch MAT, SJL, cudzí jazyk, FYZ

³⁶ 75 primárneho a 73 nižšieho stredného vzdelávania

³⁷ ZŠ s MŠ, Lomnička 29; ZŠ, Jarovnice 192; ZŠ, Jarovnice 464; ZŠ, Podhorany 68; ZŠ, Krížová Ves 43

a GEG. Riaditelia škôl vo svojich vyjadreniach prevažne identifikovali príčiny neprospievania mimo rámca školského prostredia – najmä v žiakovej osobnosti a jeho rodinnom zázemí. Faktory súvisiace s organizáciou výučby, pedagogickým prístupom či vnútorným fungovaním školy boli reflektované len okrajovo, čo môže naznačovať obmedzenú ochotu škôl kriticky hodnotiť vlastné systémové nedostatky. Niektorí riaditelia škôl³⁸ tiež uviedli, že svoj podiel na školskom neúspechu žiakov mala aj dvojzmenná prevádzka ich škôl, ktorá im z priestorových dôvodov neumožňovala v škole realizovať školské záujmové útvary, doučovania žiakov a v 2 ZŠ³⁹ aj činnosť ŠKD.

Vedúci PZ deklarovali rôznorodé **opatrenia na znižovanie školského neúspechu žiakov**, na ktorých sa aktívne podieľali učitelia, vedúci PZ, školskí špeciálni pedagógovia i triedni učitelia. Do spolupráce sa snažili zapojiť aj zákonných zástupcov žiakov – hoci nie vždy s očakávaným výsledkom. Tiež sa vyjadrili, že svoje kroky flexibilne prispôbovali individuálnym výchovno-vzdelávacím potrebám žiakov a niekedy riešili situácie operatívne. Účinnosť prijatých opatrení overovali najmä prostredníctvom diskusií na pedagogických radách, čím sa im darilo znižovať počet žiakov, ktorí predčasne ukončili vzdelávanie – hoci systematické záznamy o tom väčšinou nevedli. Riaditelia škôl hodnotili nastavený systém práce s menej úspešnými žiakmi ako efektívny a prínosný.

V rámci výkonu komplexnej inšpekcie boli zisťované **konkrétne formy podpory** poskytovanej menej úspešným žiakom vo vzdelávacom procese. Dotazníkové zisťovanie realizované medzi učiteľmi predmetov, v ktorých školy evidovali neprospievajúcich žiakov v druhom polroku školského roka 2023/2024 vyplnilo celkovo 354 respondentov. Súčasťou zberu kvalitatívnych údajov boli aj riadené rozhovory s **296 menej úspešnými žiakmi** (z 1. aj 2. stupňa), ktorí absolvovali komisionálne skúšky alebo opakovali ročník z dôvodu neprospievania. Žiaci ako hlavné príčiny svojho školského neúspechu uvádzali najmä nedostatočnú alebo úplne absentujúcu domácu prípravu, čiastočne aj náročnosť učiva. Zaujímavý kontrast priniesli odpovede učiteľov a žiakov. Až 82,2 % pedagógov uviedlo, že mali počas vyučovania možnosť spolupracovať s PA alebo ďalším učiteľom. Napriek tomu len 44,9 % oslovených žiakov potvrdilo, že im bola počas hodín poskytovaná odborná podpora. Skúsenosť s individuálnou prácou v inej triede malo len 13,5 % žiakov a rady od školského špeciálneho pedagóga získalo iba 11,4 % z nich. Zatiaľ čo 83,9 % učiteľov považovalo **nepravidelnú dochádzku a častú absenciu** za významný faktor ovplyvňujúci školský neúspech, viac ako polovica žiakov túto príčinu neuviedla. Naopak, viacerí z nich deklarovali, že ich záujem o vyučovanie klesá v situáciách, keď nerozumejú preberanému učivu alebo nedokážu držať krok so spolužiakmi.

V rámci podpory žiakov mimo vyučovania poskytovalo **doučovanie** 62,2 % pedagógov. Napriek tejto ponuke sa na doučovaní zúčastnilo len 29,1 % oslovených žiakov, čo poukazuje na potrebu hlbšej analýzy bariér brániacich ich účasti. Vytváranie podmienok pre **rovesnícke učenie** deklarovalo 82,5 % pedagogických zamestnancov. Napriek tomu viac ako polovica menej úspešných žiakov vyjadrila nesúhlas s tým, že by sa im takáto forma podpory reálne poskytovala. **Zvýšenú pozornosť** menej úspešným žiakom počas vyučovania potvrdilo 97,7 % učiteľov. V prípadoch, keď žiaci neporozumeli učivu, im bolo učivo opätovne vysvetlené. Spätná väzba zo strany vyučujúcich bola zameraná na identifikáciu chýb, objasnenie možností ďalšieho rozvoja a podporu prostredníctvom **motivačných prvkov** formatívneho hodnotenia a pochvaly. Až 98,6 % učiteľov uviedlo, že pri komunikácii so slabšie prosievajúcimi žiakmi zdôrazňovali **význam kvalitného vzdelania** pre praktický život. Napriek tomu takmer 51,7 % žiakov si nemyslelo, že by ich učitelia poznali natoľko dobre, aby s nimi mohli viesť rozhovory o ich budúcom profesijnom smerovaní.

Väčšina učiteľov sa v dotazníku vyjadrila, že pri práci s menej úspešnými žiakmi uplatňovala **individuálny prístup**. Na základe pedagogickej diagnostiky reflektovali ich slabé stránky a prispôbovali im edukačné opatrenia, upravovali učebný plán a obsah učiva (91,2 %), diferencovali úlohy a aktivity s cieľom podporiť ich školskú úspešnosť (96,9 %) a využívali i individuálne pracovné listy (85,3 %). Tieto pozitívne vyjadrenia však neboli v plnom súlade s výpoveďami samotných žiakov. Až 75 % z nich uviedlo, že individuálny prístup zo strany učiteľov nevnímali, čo sa potvrdilo aj počas hospitácií na vyučovacích hodinách. Tento nesúlad poukazuje na rozdiel medzi deklarovanou a reálne prežívanou pedagogickou praxou. Zároveň 89,6 % učiteľov priznalo, že pri zavádzaní nového učiva najčastejšie využívali frontálnu formu výučby. Hoci sa

³⁸ ZŠ s MŠ, Lomnička 29; ZŠ, Jarovnice 192; ZŠ, Jarovnice 464; ZŠ, Podhorany 68

³⁹ ZŠ s MŠ, Lomnička 29; ZŠ, Podhorany 68

snažili podporiť pozitívnu klímu v triede prostredníctvom tímových hier a skupinových aktivít, tieto formy práce neboli vždy dostatočne zacielené na potreby jednotlivcov. Takmer všetci učitelia (96,9 %) uviedli, že **poznajú silné a slabé stránky svojich žiakov** a prispôbujú im pedagogické stratégie. Napriek tomu sa v odpovediach žiakov opakovane objavoval pocit nedostatku osobného a autentického záujmu zo strany vyučujúcich o ich vnútorný svet, záujmy a potreby. Tento vnímaný deficit mohol negatívne tiež ovplyvniť ich motiváciu k učeniu a ochotu aktívne sa zapájať do vyučovania.

Učitelia vo veľkej miere deklarovali snahu o **spoluprácu so zákonnými zástupcami** menej úspešných žiakov. Až 76 % z nich uviedlo, že rodičov aktívne kontaktujú s cieľom informovať ich o pokroku detí. Viac ako polovica (63,6 %) sa snaží vytvárať podmienky na ich zapojenie do vyučovania alebo mimoškolských aktivít. Napriek týmto snahám však viac ako tretina vyučujúcich priznala, že sa im to nedarí, a až 85,6 % označilo komunikáciu so zákonnými zástupcami týchto žiakov za náročnú – často narážajú na nezáujem či pasivitu. Z pohľadu žiakov je obraz ešte menej optimistický. Takmer polovica (41,9 %) uviedla, že ich rodičia neboli informovaní o ich zlepšení alebo úspechoch v učení. Navyše, 40,9 % žiakov potvrdilo, že rodičia sa o ich výsledkoch dozvedeli až vtedy, keď im hrozilo opakovanie ročníka. Alarmujúce je aj zistenie, že viac ako pätina žiakov vníma, že ich rodičov známky vôbec nezaujímajú. Vyskytli sa aj prípady kedy riaditelia škôl nie vždy poučili zákonných zástupcov menej úspešných žiakov o možnosti vykonať komisionálnu skúšku. Tieto zistenia poukazujú na pretrvávajúcu výzvu – ako efektívne zapojiť zákonných zástupcov žiakov do vzdelávacieho procesu, najmä v prípade žiakov, ktorí potrebujú zvýšenú podporu. Hoci učitelia deklarujú úsilie o spoluprácu, jej reálny dopad na motiváciu a školský výkon žiakov zostáva obmedzený.

Kontrolované subjekty v prípade potreby zväčša **spolupracovali najmä s odbornými zamestnancami ZPP a inými inštitúciami** (komunitnými centrami a pod.). Negatívnym zistením bolo, že v jednej škole⁴⁰ napriek vysokému počtu menej úspešných žiakov nebola preukázaná spolupráca so zamestnancami ZPP (poskytovanie PO, diagnostika, rediagnostika žiakov). Stratégie znižovania školského neúspechu žiakov nemalo vypracovaných zhruba 46 % ZŠ. Aj keď väčšina subjektov identifikovala menej úspešných žiakov a príčiny ich školského neúspechu vo vzdelávaní, k zisteným nedostatkom v poradných orgánoch riaditeľa školy nie vždy prijímali efektívne opatrenia, čo malo negatívny dopad na zlepšenie vzdelávacích výsledkov niektorých žiakov. V aktuálnom školskom roku sa v ZŠ vzdelávalo aj 261 žiakov cudzincov, ktorí neovládajú vyučovací jazyk, pričom u niektorých z nich najmä v primárnom vzdelávaní naďalej pretrvávala jazyková bariéra. Na jej prekonávanie školy využívali individuálny prístup, jazykové kurzy, doučovanie zo SJL, formatívne hodnotenie, ako aj komunikáciu so zákonnými zástupcami žiakov.

V školskom roku 2024/2025 princíp vyrovnávania šancí pre deti so ŠVVP školy posilnili **poskytovaním PO**⁴¹ celkovo 3 055 žiakom, z nich 1 438 žiakom so ZZ, 1 241 žiakom zo SZP, 23 žiakom s nadaním, 55 cudzincom a 433 ostatným žiakom (žiaci, ktorých jazykové schopnosti, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia a emocionalita vyžadovali poskytnutie PO). Priemerný rozsah poskytovania PO školy určili na obdobie približne jedného školského roka (9,6 mesiaca). Špecifické potreby žiakov zohľadňovali na všetkých vyučovacích predmetoch s dôrazom na SJL, MAT, cudzí jazyk a ďalšie predmety predovšetkým teoretického zamerania. V niektorých školách, z dôvodu nedostatočného personálneho zabezpečenia (nedostatok PA), poskytovali PO v čiastočnom rozsahu. Implementáciu podporných stimulov zabezpečovali prevažne učitelia v spolupráci s PA, ale i školským špeciálnym pedagógom a inými OZ škôl v rámci individuálnych a skupinových intervencií. V prevažnej väčšine kontrolovaných subjektov cielene vyhodnocovali účinnosť nastavenia poskytovanej podpory, čím využívali možnosť určenia prípadnej zmeny smerom k zvýšeniu jej efektivity.

Najčastejšie poskytované PO v zmysle školského zákona⁴² sa týkali (*popis je uvedený v Prílohe č. 1; Graf 15*):

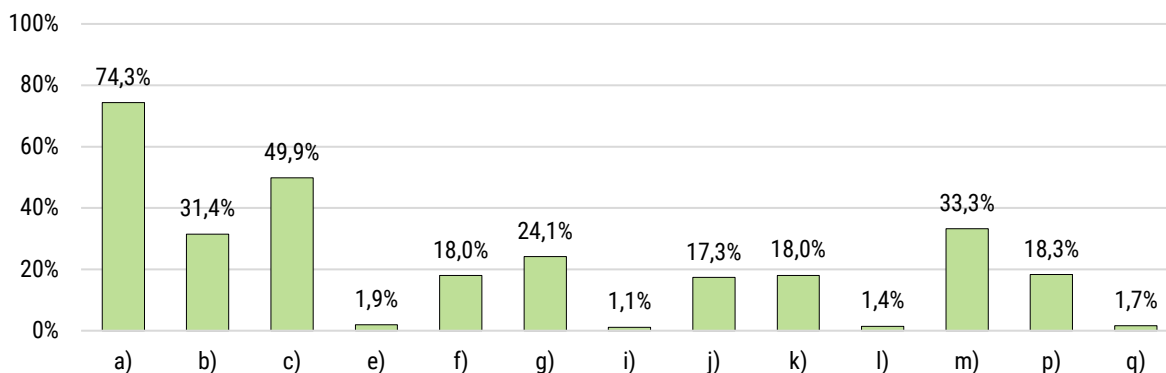
⁴⁰ ZŠ s VJM – Alapiskola, Hlavná 36, Kapušianske Kľačany

⁴¹ Viď Predbežná správa Poskytovanie podporných opatrení žiakom v ZŠ v školskom roku 2024/2025, k marcu 2025, www.ssi.sk

⁴² podľa § 145a zákona 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

- a) poskytovania výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní (2 271)
- c) zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti zmyslového vnímania komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy (1 523)
- m) zabezpečenie pôsobenia PA v triede (1 016)
- b) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania (960).

Graf 15 Poskytovanie podporných opatrení žiakom so ŠVVP



Negatívny zistením v 1 ZŠ⁴³ bolo, že žiakom PO poskytované neboli, a to aj napriek tomu, že kontrolovaný subjekt evidoval vysoký počet žiakov so ŠVVP. Riaditeľ tejto školy uviedol, že týmto žiakom PO poskytované neboli, a to z dôvodu, že zo strany zákonných zástupcov žiakov neboli podané žiadosti o poskytnutie PO. V ďalších 10 kontrolovaných subjektoch⁴⁴ neboli uplatňované PO pre žiakov, ktorí ich preukázateľne potrebovali alebo neboli nastavené efektívne. Dôvodom bola nedostatočná odborná pripravenosť PZ a pasívny prístup k vytváraniu primeranej podpory žiakom pri prekonávaní bariér vo vzdelávaní. Zo zistení tiež vyplynulo, že v dokumentácii žiakov k PO boli zaznamenané viaceré nedostatky (napr. absentovali záznamy z pedagogickej a orientačnej diagnostiky; chýbali informované súhlasy zákonného zástupcu žiaka pri žiadosti o vyjadrenie na účel poskytnutia PO; žiadosti PZ riaditeľovi školy o vypracovanie vyjadrenia na účel poskytnutia PO; písomné vyjadrenia riaditeľa školy k návrhu PO alebo rozsah poskytnutia PO) a vyhodnotenia poskytnutých PO boli v niektorých školách iba formálne alebo napr. vyhodnotené boli iba procesy učenia sa žiakov bez informácie o dosiahnutej úrovni ich vedomostí. Aj napriek tomu, že školy poskytovali žiakom primeranú podporu, analýza katalógových listov v niektorých subjektoch, kde sa vzdelávalo viac ako 60 % žiakov z rómskeho etnika (vrátane žiakov z MRK), preukázala vyšší počet žiakov, ktorí opakovali raz alebo viackrát niektorý z ročníkov.

Počas uplynulých dvoch rokov sa PZ niektorých škôl zúčastnili vzdelávacích programov zameraných na podporu práce s menej úspešnými žiakmi. Napriek týmto aktivitám však rozsah zapojenia nebol vzhľadom na počet žiakov ohrozených školským neúspechom postačujúci. Ukazuje sa, že systematické a plošné vzdelávanie v tejto oblasti je nevyhnutné pre efektívne riešenie výziev spojených s inkluzívnym vzdelávaním.

Pedagogickí zamestnanci vnímajú vzájomné vzťahy prevažne pozitívne, čo sa prejavilo otvorenou klímou a spolupracujúcou atmosférou vo väčšine pedagogických kolektívov. Z pohľadu žiakov však obraz nebol vždy taký jednoznačný. Niektorí žiaci nevnímali vzťahy s učiteľmi ako dostatočne podporné, čo poukazuje na potrebu citlivejšieho prístupu a individuálnejšej komunikácie. Znepokojujúcim zistením je, že až 28,3 %

⁴³ ZŠ, Nižný Hrabovec, 155

⁴⁴ ZŠ, Brestovec 147; Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117; ZŠ s VJM - Alapiskola, Bulhary 12; ZŠ, Ratková 229; ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Fláková 8, Rimavská Baňa; ZŠ, Školská 3, Jasov; ZŠ s VJM – Alapiskola, Hlavná 36, Kapušianske Kľačany; Cirkevná ZŠ Juraja Sklenára, Školská 55, Letanovce; ZŠ, Moskovská 1, Michalovce; ZŠ, SNP 13, Spišské Vlachy

Žiakov uviedlo osobnú skúsenosť so šikanovaním. Rozhovory s riaditeľmi škôl, slaboprosievajúcimi žiakmi, výsledky dotazníkov a zistenia z dokumentácie naznačili, že žiakom ohrozeným školským neúspechom a predčasným ukončením školskej dochádzky chýbala primeraná individuálna podpora a ciele edukatívne intervencie, ktoré by mohli výrazne zlepšiť ich školskú úspešnosť (**Tabuľka 11**).

Klíma a kultúra bola na priemernej úrovni (51,7 %; Graf 10).

Tabuľka 11 Hlavné zistenia z posudzovania klímy a kultúry školy

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • vytváranie podmienok na rozvoj talentu a záujmov žiakov prostredníctvom ponuky záujmových útvarov, mimoškolských aktivít, predmetových olympiád a súťaží, ktoré podporujú ich osobnostný a vzdelávací rast • budovanie partnerských vzťahov škôl s externými subjektmi, s cieľom rozšíriť možnosti spolupráce, výmeny skúseností a podpory rozvojových aktivít škôl
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • vytváranie priestoru na rozvoj efektívnych stratégií učenia sa žiakov prostredníctvom metodologickej podpory učiteľov • posilňovanie kvality vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi prostredníctvom rozvoja komunikačných a sociálnych kompetencií pedagogických zamestnancov, s cieľom vytvárať podporujúce a rešpektujúce prostredie • zintenzívnenie spolupráce školy so zákonnými zástupcami žiakov, s cieľom budovania vzájomnej dôvery a partnerstva • prispôsobovanie vzdelávacieho prostredia potrebám rizikových skupín žiakov, ktorým hrozí predčasné ukončenie školskej dochádzky, prostredníctvom individualizácie výučby, podpory inklúzie a preventívnych opatrení • včasné monitorovanie, systematická prevencia a pohotovosť riešenie negatívnych prejavov správania žiakov, s cieľom vytvárať bezpečné a podporné prostredie školy, v ktorom sa každý cíti prijatý a v bezpečí • podpora otvorenej a spolupracujúcej klímy v pedagogických kolektívoch, prostredníctvom tímovej práce, zdieľania dobrej praxe a profesijného rozvoja

2.2.5 Služby školy

V sledovaných školách **system poradenstva a prevencie** bol nastavený tak, aby reflektoval princípy inklúzie a bol dostupný pre každého žiaka a reagoval na ich rôznorodé potreby. Na jeho realizácii sa podieľali odborní zamestnanci, výchovní a kariéroví poradcovia, školskí špeciálni a sociálni pedagógovia, psychológovia a PA. Spoločne nastavovali činnosti podpornej úrovne 1. stupňa a podpornej úrovne 2. stupňa žiakom, poskytovali intervencie žiakom, metodickú podporu učiteľom a konzultácie rodičom. Ich činnosť zahŕňala aj návrh výchovných stratégií a sankčných opatrení, pričom zväčša efektívne spolupracovali so zamestnancami poradenských zariadení. Riaditelia však upozornili na nedostatok odborného personálu a obmedzené finančné možnosti škôl, najmä pri nízkych úväzkoch. V sledovaných školách často dochádzalo ku kumulácii funkcií, najčastejšie medzi výchovným a kariérovým poradcom.

Výchovní poradcovia (VP) zohrávali kľúčovú úlohu pri identifikovaní a riešení problémov v osobnostnom, vzdelávacom, sociálnom a často aj kariérovom vývine žiakov. Vo väčšine prípadov zároveň koordinovali aj činnosti v oblasti kariérového poradenstva, čím dochádzalo ku kumulácii odborných úloh. Pri poskytovaní služieb využívali nielen svoju dlhoročnú prax, ale aj poznatky získané prostredníctvom rôznych foriem celoživotného vzdelávania. Väčšina VP mala vytvorené primerané podmienky – znížený úväzok, prístup k potrebným priestorom a materiálno-technickému vybaveniu. Dve tretiny VP viedli požadovanú dokumentáciu, databázy a vo väčšine prípadov aj záznamy zo stretnutí so žiakmi a ich

zákonými zástupcami. Monitorovali a vyhodnocovali informácie o žiakoch, pričom sa usilovali o budovanie prostredia dôvery a pozitívnych vzťahov medzi všetkými aktérmi vzdelávania.

Aktívnu rolu **v prevencii sociálno-patologických javov** zohrávali VP prostredníctvom spolupráce s triednymi učiteľmi, koordinátormi prevencie, odbornými zamestnancami, sociálnymi partnermi i externými inštitúciami. Na podnety zväčša reagovali promptne a cielene – poskytovali konzultácie, metodické odporúčania a odborné usmernenia. Z dotazníkového zisťovania medzi 2 158 žiakmi 8. a 9. ročníka vyplynulo, že VP s nimi najčastejšie diskutovali o správaní (50,7 %), profesijnej orientácii (47,4 %), vzťahoch v triede (40,3 %), šikanovaní (37,5 %) a závislostiach (28,8 %). Podľa vyjadrení 72 % členov ŠkP výchovní poradcovia aktívne prispievali k formovaniu pozitívnych vzťahov v triedach. Školy realizovali aj preventívne aktivity zamerané na bezpečnosť v online priestore, prevenciu závislostí, rizikového správania a negatívneho vplyvu médií. Tieto aktivity boli často súčasťou širšej koordinácie preventívnych stratégií.

V oblasti **podpory wellbeingu žiakov** sa VP zameriavali najmä na rozvoj interpersonálnych zručností, prosociálneho správania, zdravých vzťahov, riešenie konfliktov a podporu sebapoznania. Menej často sa venovali rovesníckemu učeniu (peer programom).

V riadených rozhovoroch VP zdôraznili, že **pri riešení edukačných a sociálnych potrieb žiakov** úzko spolupracovali so zákonými zástupcami, učiteľmi a odbornými zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie. Až 93,5 % z nich uviedlo, že sa im žiaci pravidelne zdôverovali – najčastejšie s osobnými, sociálnymi a vzťahovými problémami, menej často s rodinnými ťažkosťami či prejavmi šikanovania vrátane kyberšikanovania. Riešenie výchovných a vzdelávacích problémov realizovali individuálne alebo v spolupráci s triednymi učiteľmi, školským podporným tímom (ak bol zriadený) a vedením školy. V závažnejších prípadoch VP poskytovali konzultácie a zúčastňovali sa aj triednych aktívov, čím posilňovali prepojenie medzi školou a rodinou. Úroveň informovanosti žiakov o VP bola pomerne vysoká – 84,8 % vedelo, kto túto funkciu na škole zastáva a až 85 % si bolo vedomých možnosti obrátiť sa na neho v prípade potreby. Až 80,5 % žiakov vnímalo, že sa VP o ich problémy zaujíma. Napriek tomu ich pomoc využívali len zriedkavo – len 16 % žiakov VP aktívne vyhľadalo, 8,7 % sa s ním stretlo raz či dvakrát, 9,3 % o kontakt nemalo záujem a 61,6 % ho nepovažovalo za potrebný. Stretnutia VP so zákonými zástupcami žiakov boli ešte menej časté – pravidelný kontakt potvrdilo len 9,8 % žiakov, ďalších 25,3 % uviedlo jedno až dve stretnutia. Takmer dve tretiny (63 %) takúto potrebu nemali. Obsah stretnutí sa najčastejšie týkal porušovania školského poriadku žiakmi, výberu ďalšieho štúdia, vzťahov v triede a problémov s učením. V nepľnoorganizovaných školách (1. – 4. ročník) často chýbali vyhradené konzultačné hodiny pre výchovné poradenstvo. Riaditelia riešili otázky so zákonými zástupcami prevažne operatívne.

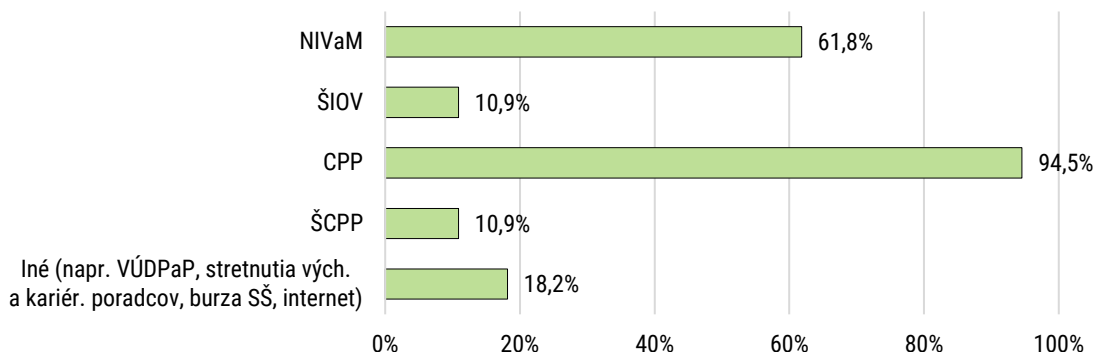
Spoluprácu s VP hodnotilo 78,1 % riaditeľov ako vyhovujúcu, no viac ako pätina z nich s poradcami neriešila konkrétne návrhy na zlepšenie. VP poskytovali kolegom spätnú väzbu, návrhy intervencií a odporúčania pre edukačné pôsobenie.

Zistenia zároveň naznačujú, že stretnutia VP s triedami **neboli vždy systematicky plánované**, čo môže znižovať ich preventívny potenciál. Slabinou bolo i **vyhodnocovanie účinnosti opatrení** – hodnotenie prebiehalo skôr všeobecne. Rezervy sa prejavili aj v **oblasti poskytovania metodické podpory** učiteľom (v 33,8 % škôl) a poskytovania konzultácií zákoným zástupcom žiakov (v 36,2 % ZŠ). Zistenia preukázali, že až 36,2 % VP **neviedlo záznamy o poskytovaných službách** a 44,6 % **nemalo vypracovaný plán práce** so žiakmi a triednymi kolektívami zameraný na podporu triednej klímy a vzťahov. V niektorých prípadoch sa vyskytli aj nedostatky v edukácii žiakov so ŠVVP, spôsobené práve nedostatočne zabezpečenou metodickou pomocou.

V sledovaných školách sa ciele a úlohy kariérového usmerňovania a profesijnej orientácie žiakov realizovali na rôznych úrovniach kvality. Samostatná pozícia **kariérového poradcu (KP)** bola vytvorená v 10 ZŠ, zatiaľ čo v ďalších 45 subjektoch bola táto funkcia kumulovaná s pozíciou VP. Znepokojujúcim zistením bolo, že viac ako polovica KP/VP (48,1 %) neabsolvovala program vzdelávania, ktorý by im poskytol systematický prehľad o problematike kariérového poradenstva, diagnostických nástrojoch či možnostiach, ako efektívne nasmerovať žiakov k celoživotnému vzdelávaniu a osobnostnému rastu.

Úroveň spokojnosti kariérových poradcov s metodickou podporou a ponukou vzdelávacích aktivít zo strany odborných inštitúcií je znázornená v grafe 16.

Graf 16 Spokojnosť kariérových poradcov s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít

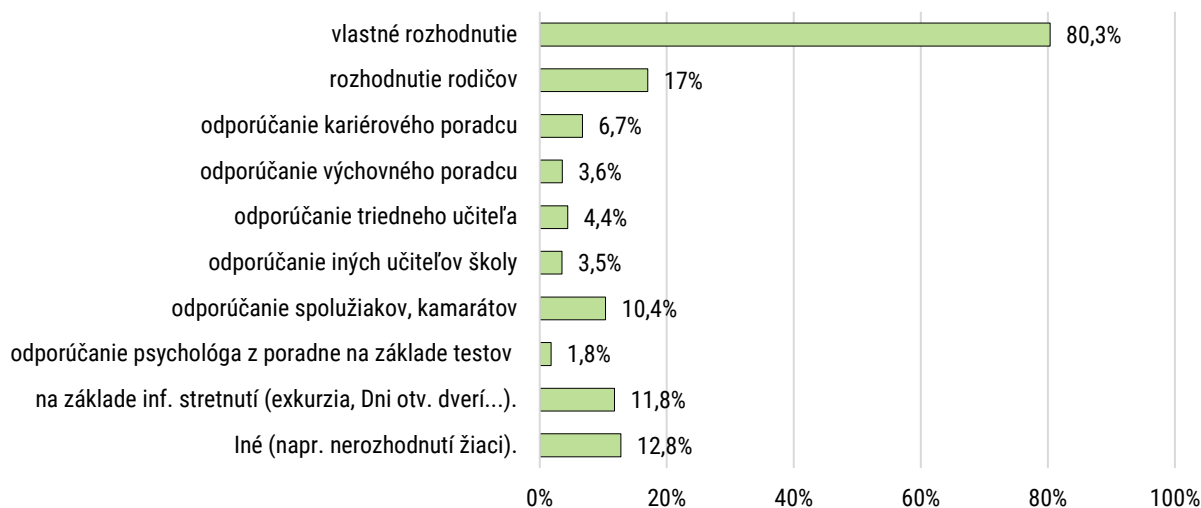


Vo väčšine kontrolovaných škôl mali KP vytvorené vhodné podmienky na výkon svojej činnosti – išlo najmä o úpravu rozsahu priamej vyučovacej práce, vyčlenenie samostatného priestoru a zabezpečenie technického vybavenia (počítač alebo notebook s pripojením na internet či intranet). Školskí inšpektori získavali informácie o efektívnosti kariérového poradenstva prostredníctvom rozhovorov a dotazníkov, ktoré vyplnilo 55 KP a 2 161 žiakov 8. a 9. ročníka. Podľa výsledkov dotazníka až 92,7 % poradcov uviedlo, že žiakom poskytujú dostatok informácií o možnostiach a výhodách duálneho vzdelávania, ako aj o uplatnení na trhu práce. Najčastejšie čerpali informácie prostredníctvom priamej komunikácie so školami (90,9 %), z webových stránok stredných škôl (87,3 %), a v menšej miere aj od úradov práce, sociálnych vecí a rodiny (23,6 %) či iných zdrojov (21,8 %). Až 94,6 % poradcov tvrdilo, že majú stanovené konzultačné hodiny a poznajú svojich žiakov natoľko dobre, že im vedia zodpovedne odporučiť vhodnú školu. Veria tiež, že žiaci majú záujem s nimi konzultovať svoje ďalšie štúdium. Realita z pohľadu žiakov však ukazuje iný obraz – osobný rozhovor s KP priznalo len 39,8 % žiakov. Podobný nesúlad sa objavil aj pri komunikácii s rodičmi: 85,5 % poradcov uviedlo, že zákonní zástupcovia s nimi konzultujú výber školy, no podľa žiakov sa takáto konzultácia uskutočnila len v 30,2 % prípadov. Konzultácie s triednym učiteľom potvrdilo 33,7 % žiakov. Poradcovia sa snažili zákonných zástupcov žiakov informovať prostredníctvom nástieniek, webových stránok, rodičovských združení či individuálnych stretnutí. Napriek tomu sa zdá, že tieto tradičné formy komunikácie nezískali dostatočnú pozornosť a záujem zákonných zástupcov žiakov o nadväzovanie kontaktov so školami v oblasti kariérového poradenstva zostáva pomerne nízky. Viac ako tri štvrtiny KP mali stanovené plány konzultačných hodín a viedli si záznamy zo stretnutí so žiakmi a ich zákonnými zástupcami. Ich prítomnosť v škole považovali za dôležitú až 91,6 % žiakov. Napriek tomu sa ukázalo, že takmer štvrtina žiakov vôbec nevedela, kto túto funkciu na škole zastáva – čo poukazuje na slabšiu viditeľnosť poradcov v každodennom školskom živote. V oblasti diagnostiky žiakov 8. a 9. ročníka, ktorá má pomôcť pri stanovení vzdelávacích a profesijných cieľov, spolupracovala väčšina KP s centrami poradenstva a prevencie. No takmer pätina poradcov túto diagnostiku vôbec nezabezpečovala. Z tých, ktorí ju realizovali, takmer tri štvrtiny uviedli, že výsledky boli pre ich prácu prínosné a 81,8 % informovalo o výsledkoch aj zákonných zástupcov. Z pohľadu žiakov však obraz opäť nie je taký jednoznačný – iba 56,3 % z nich potvrdilo, že v škole absolvovali testy zamerané na profesijnú orientáciu. Navyše, inšpekčné zistenia ukázali, že až 45 % KP výsledky diagnostiky nevyužívalo – buď ich neaplikovali pri poradenstve, nekomunikovali ich rodičom, alebo samotnú diagnostiku vôbec nezabezpečili. Tieto zistenia naznačujú, že **hoci sú poradenské aktivity formálne nastavené a vnímané ako dôležité, ich reálne využitie a vplyv na žiakov a ich zákonných zástupcov nebol rovnomerný. Efektívne kariérové poradenstvo si tak vyžaduje nielen systémové nastavenie, ale aj dôslednú implementáciu a aktívnu komunikáciu so všetkými zainteresovanými stranami.**

Väčšina žiakov sa pri výbere strednej školy rozhodovala samostatne, podľa vlastných záujmov. Štúdium na strednej škole by si zvolilo iba 6,7 % žiakov na odporúčanie kariérového a 3,6 % žiakov výchovného poradcu. Rodičia ovplyvnili výber u 17 % žiakov a 11,8 % sa rozhodlo na základe informácií zo stredných škôl alebo z médií a na 10,4 % mali vplyv kamaráti (**Graf 17**). Tieto údaje naznačujú, že žiaci sa pri rozhodovaní o svojej budúcnosti často spoliehajú najmä na seba – čo môže byť prejavom

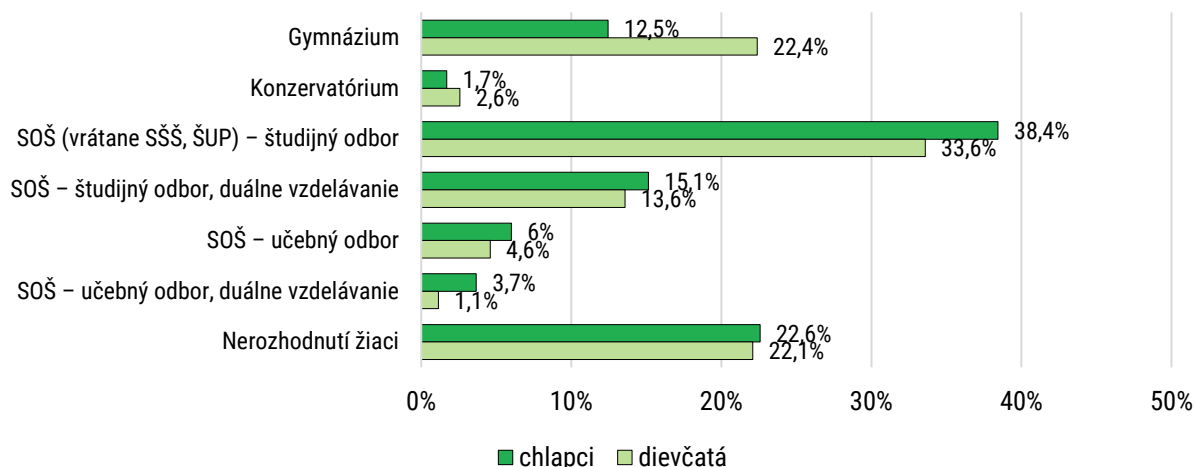
samostatnosti, ale aj dôsledok nedostatočnej podpory zo strany školy. **Negatívnym sa** javilo zistenie, že v 41,8 % škôl nebola dostatočne zabezpečená podpora pre žiakov, ktorým hrozí predčasné ukončenie školskej dochádzky. Práve táto skupina by pritom potrebovala intenzívnejšie poradenstvo a individuálny prístup pri voľbe ďalšieho smerovania.

Graf 17 Faktory ovplyvňujúce výber strednej školy žiakmi



Výber strednej školy považoval takmer každý žiak za dôležitý krok vo svojom živote. Viac ako pätina (22,4 %) z celkového počtu 2 161 žiakov 8. a 9. ročníka nebola rozhodnutá na akej strednej škole budú ďalej v štúdiu pokračovať. Najpočetnejšia skupina žiakov prejavila záujem o študijné odbory na strednej odbornej škole (36,1 % žiakov) a na gymnázium (17,3 % žiakov; takmer dvakrát viac dievčat ako chlapcov) (**Graf 18**).

Graf 18 Predbežný záujem žiakov 8. a 9. ročníka o ďalšie štúdium (výsledky z dotazníka)



Zameranie kariérového poradenstva sa koncentrovalo najmä na administratívne a organizačné úlohy spojené s informovaním žiakov 8. a 9. ročníka o možnostiach ďalšieho štúdia. Chýbal však systematický prístup k identifikácii individuálnych potrieb, schopností a záujmov žiakov, ktoré sú kľúčové pre ich správne profesijné smerovanie. **Negatívnym bolo tiež zistenie**, že až pätina KP nemala vypracovanú víziu, stratégiu plánovania a projektovania kariérového poradenstva alebo nevedela príslušnú dokumentáciu. Efektivitu KP negatívne ovplyvňovala aj **kumulácia funkcií** (výchovného a kariérového poradcu), ktorá obmedzovala časové možnosti poradcov venovať sa profesijnej orientácii žiakov v plnej miere a sledovať aktuálne trendy a informácie v tejto oblasti.

Kľúčovú úlohu v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov a drogových závislostí zohrávali **70 školských koordinátorov vo výchove a vzdelávaní** (tzv. koordinátori prevencie). Ich práca obsahovala

nielen organizovanie preventívnych aktivít, ale aj poskytovanie konzultácií žiakom a ich zákonným zástupcom. Podieľali sa na plnení úloh vyplývajúcich z národných programov zameraných na ochranu fyzického a psychického zdravia, prevenciu kriminality a podporu zdravého životného štýlu. Mnohí z nich pôsobili v kombinovaných funkciách (napr. výchovný poradca/koordinátor prevencie). V základných školách s ročníkmi 1. – 4. tieto preventívne aktivity zastrešovali riaditelia či triedne učiteľky. Úroveň realizácie preventívnych aktivít sa medzi školami líšila. Viaceré školy sa zapojili do projektov zameraných na zvýšenie bezpečnosti, prevenciu negatívnych prejavov správania (napr. projekt Planet Youth)⁴⁵, bezpečné používanie internetu či rozvoj právneho povedomia. Koordinátori prevencie motivovali žiakov k účasti na dobrovoľníckych aktivitách, celonárodných kampaniach a charitatívnych zbierkach. Pri realizácii preventívnych programov školy často spolupracovali s odborníkmi z poradenských zariadení, príslušníkmi Policajného zboru a ďalšími inštitúciami. Za najefektívnejšie považovali koordinátori aktivity realizované v spolupráci s triednymi učiteľmi a školským podporným tímom, ktoré sa cielene zameriavali na odhaľovanie, predchádzanie a riešenie konfliktov v žiackych kolektívoch. Napriek snahe a rôznorodosti aktivít sa však ukázalo, že niektoré preventívne programy boli jednorazové, bez jasného zacielenia a s obmedzeným dopadom na žiakov. Správanie žiakov sledovali koordinátori najmä prostredníctvom pozorovania v školskom aj mimoškolskom prostredí, prípadne niekde využívali aj anonymné dotazníky. Na základe získaných údajov prijímali konkrétne opatrenia a realizovali intervencie, ktoré považovali za primerané a účinné. O výsledkoch komunikovali s ostatnými pedagógmi. Niektoré školy zaviedli aj schránky dôvery – jednoduchý, no efektívny nástroj, ktorý žiakom umožnil anonymne vyjadriť svoje obavy a pocity. Tento krok vytvoril priestor na odhaľovanie negatívnych javov a posilnil pocit bezpečia v školskom prostredí.

V riadenom rozhovore viac ako polovica (56,7 %) opýtaných koordinátorov prevencie (67) potvrdila výskyt a riešenie niektorých prejavov šikanovania v škole (najčastejšie zosmiešňovanie, agresívne správanie sa žiakov, či kyberšikanovanie), avšak identifikovanie problémov prostredníctvom napr. depistážnych dotazníkov (monitoring), ich vyhodnocovanie a prijímanie opatrení na eliminovanie zistených negatívnych prejavov dokladovali iba v menšej miere. Koordinátori (89,5 %) uviedli, že žiaci sa im najčastejšie zdôverujú s osobnými (napr. poruchy príjmu potravy, sebapoškodzovanie, závislosť na sociálnych sieťach, problémy v správaní) i vzťahovými problémami (rodinné vzťahy). Iba približne dve tretiny koordinátorov potvrdili, že realizovali pravidelný monitoring zameraný na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní a príznakov šikanovania, prípadne i na podporu wellbeingu, častejšie až v prípade zaznamenania problémových situácií. V prípade negatívnych zistení prijímali opatrenia. Riaditelia neplnoorganizovaných škôl v rozhovoroch uviedli, že vzhľadom na nízky počet žiakov realizovali monitoring správania najmä formou priebežného pozorovania. V prípadoch výskytu nevhodného správania sa problém riešil priamo – buď rozhovorom so žiakom, alebo kontaktovaním jeho zákonného zástupcu. Inšpekčné zistenia však odhalili viaceré nedostatky. Niektoré školy napriek deklarovanému záujmu nepredložili žiadnu dokumentáciu o realizovanom monitoringu zameranom na šikanovanie či identifikáciu problémov v osobnostnom a sociálnom vývine žiakov.

Elimináciu edukačných bariér žiakov zabezpečovalo 56 subjektov prostredníctvom činností **školských špeciálnych pedagógov**. Tí poskytovali odborné intervencie najmä žiakom so zdravotným znevýhodnením, pričom sa zameriavali na individuálnu a skupinovú starostlivosť, reedukáciu vývinových porúch učenia a kompenzáciu handicapu – najmä u žiakov nižších ročníkov. Súčasťou ich práce bolo aj špeciálno-pedagogické poradenstvo pre zákonných zástupcov. Špeciálni pedagógovia aktívne spolupracovali s poradenskými zariadeniami, podieľali sa na tvorbe IVP a poskytovali odbornú pomoc PZ. Ich metodické usmerňovanie sa sústreďovalo najmä na oblasť primárnej prevencie, včasnej pedagogickej a psychologickkej diagnostiky, čím významne prispievali k inkluzívnemu charakteru vzdelávania. Nedostatky v činnosti školských špeciálnych pedagógov v 19 školách sa zväčša týkali nerealizovania orientačnej diagnostiky, neposkytovania špeciálno-pedagogických intervencií, nevedenia záznamov o činnostiach so žiakmi. V jednej ZŠ⁴⁶ nebola zriadená pozícia školského špeciálneho pedagóga, a to aj

⁴⁵ projekt zameraný na prevenciu pred vážnymi problémami v spojitosti s užívaním návykových látok u žiakov vyšších ročníkov, súčasťou ktorého bolo monitorovanie návykov žiakov v oblasti fajčenia a pitia alkoholu, spôsoby využívania voľného času

⁴⁶ ZŠ, Nižný Hrabovec 155

napriek tomu, že kontrolovaný subjekt evidoval vysoký počet žiakov so ZZ (29 % z celkového počtu žiakov v škole).

V reakcii na aktuálne potreby a výzvy v 24 školách boli zabezpečené služby **školských psychológov**. Títo odborníci sa stali oporou nielen pre žiakov, ale aj pre učiteľov a zákonných zástupcov žiakov. Poskytovali individuálne aj skupinové poradenstvo, pomáhali riešiť vzťahové konflikty, osobné ťažkosti či školské neúspechy. Psychológovia realizovali diagnostické testovania pred nástupom detí do 1. ročníka základnej školy a podľa potreby zisťovali príčiny vzdelávacích alebo osobnostných problémov jednotlivcov. V úzkej spolupráci s triednymi učiteľmi sa podieľali na riešení náročných situácií v triedach, zapájali žiakov do preventívnych programov a výchovných aktivít. V niektorých školách pracovali s celými triednymi kolektívami, inde sa viac sústredili na individuálne konzultácie. Podieľali sa na vytváraní bezpečného prostredia a podmienok na kvalitnejšiu výchovu a vzdelávanie, aj prostredníctvom pravidelných stretnutí s PZ a OZ. Nedostatky v 4 subjektoch sa týkali napr. nerealizovania orientačnej psychologickéj diagnostiky, nepreukázania realizácie podpornej úrovne druhého stupňa vrátane prevencie.

V 14 školách sa **sociálni pedagógovia** stali dôležitou podporou pre žiakov, ktorí čelili náročným životným situáciám, sociálnemu znevýhodneniu či riziku sociálno-patologických javov. Ich práca nebola len o riešení problémov, ale najmä o predchádzaní – prostredníctvom cielej prevencie, včasnej intervencie a poradenstva, ktoré poskytovali nielen žiakom, ale aj ich rodinám. Podieľali sa na realizácii preventívnych programov, ktoré pomáhali odhaľovať príčiny a eliminovať nežiadúce správanie žiakov a zároveň vytvárali priestor pre pozitívne zmeny. Vďaka ich prítomnosti sa školám darilo lepšie reagovať na potreby zraniteľných skupín a podieľať sa na vytváraní prostredia, v ktorom sa každý žiak cíti prijatý a podporovaný. Dôležitú úlohu pri poskytovaní cielej podpory žiakom alebo skupinám žiakov, ktorí čelili rôznym bariéram vo vzdelávaní, zohrávali v 74 školách **pedagogickí asistenti** (PA). V úzkej spolupráci s vyučujúcimi – a v mnohých prípadoch aj so školským podporným tímom – sa podieľali na vytváraní rovnosti príležitostí pre žiakov so ŠVVP i žiakom odídencom z Ukrajiny. Ich práca bola zameraná na hľadanie účinných stratégií, ktoré by podporili rozvoj potenciálu týchto žiakov. Pomáhali pri riešení úloh, pripravovali didaktické pomôcky, prispôbovali výklad učiva alebo ho opakovane vysvetľovali tak, aby bol pre žiakov zrozumiteľný. Výsledky ich práce boli často viditeľné priamo na vyučovacích hodinách, kde sa prejavoval pozitívny vplyv ich podpory na zapojenie a pokrok žiakov. Nedostatky v činnosti PA, sa vyskytli v 8 školách. Riaditelia škôl sa zhodli v tom, že aktuálny počet PA je vzhľadom na počet žiakov so ŠVVP nedostatočný a v záujme zabezpečenia optimálnych podmienok výchovy a vzdelávania týchto žiakov by bolo potrebné ich počet navýšiť. Nedostatočný počet PA, ako aj absentovanie školského špeciálneho pedagóga, prípadne ďalších odborných zamestnancov pri výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP bol najcitlivejší v jednom subjekte⁴⁷.

V 4 subjektoch pôsobili aj **školskí logopédi**, ktorí sa prioritne venovali žiakom prvého stupňa. Na základe odborných správ zo zariadení poradenstva a prevencie pravidelne vyhodnocovali potrebu logopedickej intervencie najmä u žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS). Dôraz kládli na primárnu prevenciu a včasnú diagnostiku, pričom zohľadňovali špecifika výchovno-vzdelávacieho procesu. Cieľom logopedických intervencií bolo predchádzať prehlbovaniu rečových chýb a porúch. Systematickým rozvíjaním aktívnej aj pasívnej slovnej zásoby prispievali k zmierňovaniu vývinových aj získaných rečových ťažkostí. Zákonných zástupcov žiakov pravidelne informovali o postupe domáceho precvičovania a poskytovali im metodickú podporu. Na výkon svojej činnosti mali zabezpečené primerané priestorové a materiálno-technické podmienky, ktoré umožňovali efektívnu prácu so žiakmi.

V snahe posilniť spoluprácu a **podporiť inkluzívne vzdelávanie** boli v 47 základných školách zriadené školské podporné tímy. Ich koordinátori zohrávali kľúčovú úlohu – prepájali činnosť jednotlivých členov tímu, plánovali individuálne aj skupinové aktivity pre žiakov, vyhodnocovali ich prínos a aktívne spolupracovali s poradenskými zariadeniami. Napriek týmto snahám však účinnosť podpory inklúzie oslabovali viaceré faktory. V niektorých školách podporné tímy chýbali úplne alebo neboli personálne dostatočne obsadené. Absencia koordinátora, nedostatok odborných zamestnancov či podporného personálu (**Graf 2**), niekde formálna činnosť jeho členov ako aj, nesystematický prístup zo strany vedenia

⁴⁷ ZŠ, Nižný Hrabovec 155

školy v niektorých prípadoch, výrazne limitovali možnosti ich efektívneho fungovania, zároveň bránili poskytovaniu komplexnej podpory žiakom a znemožňovali efektívnu kontrolu nastavenia podporných opatrení.

Z dostupných inšpekčných zistení, z dotazníkov a príslušnej dokumentácie vyplynulo, že systém výchovného poradenstva a prevencie v niektorých školách nefungoval dostatočne efektívne. Poradenské služby neboli vždy poskytované komplexne, chýbal pravidelný monitoring negatívnych javov, vrátane šikanovania, a spolupráca s externými partnermi bola obmedzená, najmä pri výmene informácií o potrebách trhu práce. Efektivitu oslabovala aj kumulácia funkcií pedagogických zamestnancov, v niektorých školách nevytvorenie školského podporného tímu, alebo jeho neefektívne nastavenie. Zlepšenie si vyžaduje aj cielenejšie využívanie preventívnych aktivít, podpora pozitívnej školskej klímy a systematické vzdelávanie pedagogických zamestnancov (**Tabuľka 12**).

Služby školy boli na priemernej úrovni (73,1 %; Graf 10).

Tabuľka 12 Hlavné zistenia z posudzovania služieb školy

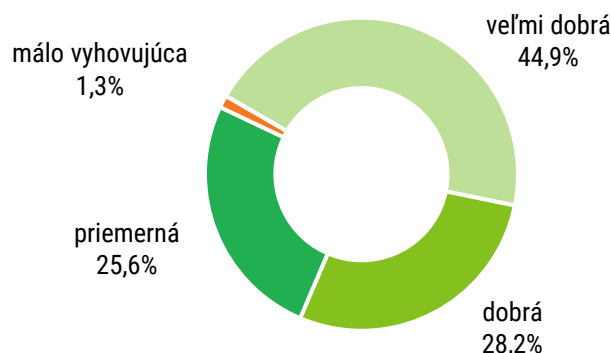
Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • posilnenie odbornej podpory v oblasti výchovy, vzdelávania, poradenstva a prevencie zriadením školských podporných tímov
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • zriadenie samostatných pozícií výchovného poradcu, kariérového poradcu a koordinátora pre výchovu a vzdelávanie s cieľom zabezpečiť odborné vedenie v oblasti poradenstva, prevencie a podpory žiakov • plánovanie činnosti výchovných poradcov so zameraním na pravidelné stretnutia s triednymi kolektívami, ktoré podporujú pozitívnu triednu klímu a zdravé vzťahy medzi žiakmi • poskytovanie poradenských služieb učiteľom, žiakom a ich zákonným zástupcom, zamerané na riešenie výchovných, vzdelávacích a osobnostných otázok • realizovanie kariérového poradenstva prostredníctvom monitorovania a identifikácie individuálnych predpokladov žiakov, s cieľom podporiť ich orientáciu pri výbere ďalšieho štúdia a rozvoji vlastných schopností už v nižších ročníkoch • implementovanie systémových preventívnych aktivít zameraných na predchádzanie rizikovému správaniu a podporu psychickej pohody (wellbeingu) žiakov • spolupráca s externými subjektmi pri výmene informácií o potrebách trhu práce, a tým zabezpečenie praktickej využiteľnosti kariérového poradenstva • vzdelávanie príslušných pedagogických zamestnancov v oblasti kariérového poradenstva, aby dokázali efektívne podporovať žiakov v ich profesijnom smerovaní

2.3 PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Podmienky výchovy a vzdelávania boli na **veľmi dobrej úrovni** v 35 subjektoch, **dobrú úroveň** dosiahli v 22 ZŠ, v 20 boli na **priemernej úrovni** a v 1⁴⁸ škole na **málo vyhovujúcej úrovni** (**Graf 19**).

⁴⁸ Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117

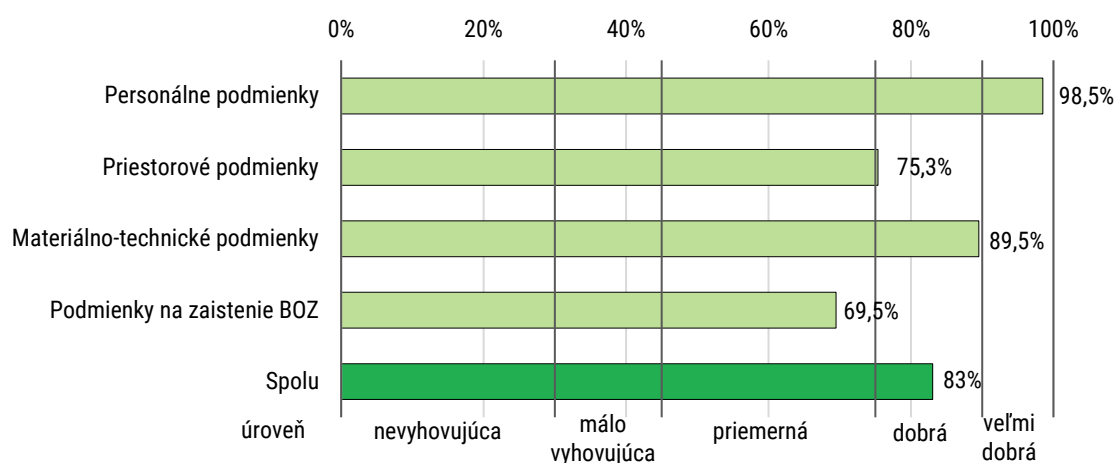
Graf 19 Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach



Celková úroveň podmienok výchovy a vzdelávania bola v školách na dobrej úrovni (83 %; Graf 20).

Pri posudzovaní celkovej úrovne oblasti podmienky výchovy a vzdelávania za zistilo, že dosiahli dobrú úroveň (83 %), najvyššiu veľmi dobrú úroveň (98,5 %) dosiahli podmienky personálne. Na nižšej úrovni boli v sledovaných školách zabezpečené priestorové podmienky a podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia (Graf 20).

Graf 20 Podmienky výchovy a vzdelávania



2.3.1 Personálne podmienky

Kontrola personálnych podmienok preukázala, že takmer všetci vedúci PZ spĺňali všetky stanovené kvalifikačné kritériá, vrátane požiadaviek na výkon riadiacej funkcie a úspešného absolvovania príslušných modulov funkčného vzdelávania, čím boli splnené podmienky pre výkon riadiacej činnosti. Zo zistení vyplynulo, že riaditeľ 1 ZŠ⁴⁹ základný úväzok vedúceho PZ nevykonával a riaditeľ ďalšej školy⁵⁰ nevyučoval aprobačné predmety, v ktorých získal vzdelanie, a to v rozsahu najmenej jednej polovice jeho základného úväzku zníženého o jednu hodinu. V ZŠ⁵¹ z dôvodu dlhodobej práceneschopnosti riaditeľa školy vykonávala túto funkciu poverená PZ. Výchovno-vzdelávacia činnosť bola v subjektoch celkovo zaistená učiteľmi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady. V 15 ZŠ pôsobilo 22 PZ, ktorí nezískali vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v požadovanom študijnom odbore.

⁴⁹ Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117

⁵⁰ ZŠ, Farská lúka 64/A, Flákovovo

⁵¹ ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Fláková 8, Rimavská Baňa

Odbornosť vyučovania zabezpečili riadiaci zamestnanci škôl celkovo na **85,7 %** (v triedach pre žiakov so ZZ na 93,9 %, v primárnom vzdelávaní na 89,8 %, v nižšom strednom vzdelávaní na 80,8 %). **V 2 ZŠ⁵² bola odbornosť vyučovania zaistená na menej ako 70 %**. Na túto skutočnosť ŠŠI upozornila zriaďovateľov škôl a zároveň bolo zaslané oznámenie Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (MŠVVaM SR) z dôvodu nezabezpečenia adekvátnej odbornosti vyučovania v týchto subjektoch.

Analýza odbornosti vyučovania poukazuje i na výrazné rozdiely medzi jednotlivými predmetmi a stupňami vzdelávania. Odbornosť vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti Človek a príroda, bola v primárnom vzdelávaní zabezpečená na veľmi dobrej úrovni. V predmete **prvouka** dosiahla úroveň odbornosti 95 % a v predmete **prírodoveda** 94,3 %. V nižšom strednom vzdelávaní bola najvyššia odbornosť zaznamenaná v predmete **biológia** (96,3 %), nasledovaná **chémiou** (71,4 %) a **fyzikou** (58,4 %). Závažným zistením je, že predmety fyzika vo viac ako tretine škôl a chémia vo **viac ako štvrtine** škôl boli v **plnej miere vyučované neodborne**.

V nižšom strednom vzdelávaní bola miera odbornosti vyučovania predmetu **etická výchova** na úrovni **54,7 %** (v primárnom vzdelávaní iba na úrovni 42,9 %) a **občianska náuka** na úrovni **64,5 %**. Predmety, ktorých cieľom je rozvíjať u žiakov rešpekt k medziludským vzťahom, podporovať demokratické myslenie, oboznamovať ich s právami a povinnosťami, viesť ich ku konštruktívnej diskusii a aktívnej občianskej angažovanosti boli **vyučované (etická výchova bola v takmer tretine škôl na oboch stupňoch vzdelávania a občianska náuka vo štvrtine subjektov) v plnej miere neodborne (Graf 21)**. Tento stav môže negatívne ovplyvniť kvalitu hodnotového a občianskeho vzdelávania, ktoré je nevyhnutné pre rozvoj demokratickej spoločnosti.

Odbornosť vo vyučovaní predmetov zo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce bola **výrazne nízka**. V predmete **technika** bola na úrovni **46,2 %**, čo znamená, že takmer polovica hodín bola vedená neodborne. Vo viac ako v tretine škôl tieto predmety – ktoré majú žiakom pomôcť získať základné pracovné zručnosti, naučiť ich pracovať s rôznymi materiálmi a rozvíjať technické myslenie – vyučovali PZ bez potrebnej odbornosti. Žiaci prichádzali o možnosť rozvíjať praktické schopnosti, ktoré sú kľúčové pre ich budúce uplatnenie. To môže mať negatívny dopad na pripravenosť žiakov na ďalšie štúdium aj na praktický život (**Graf 21**).

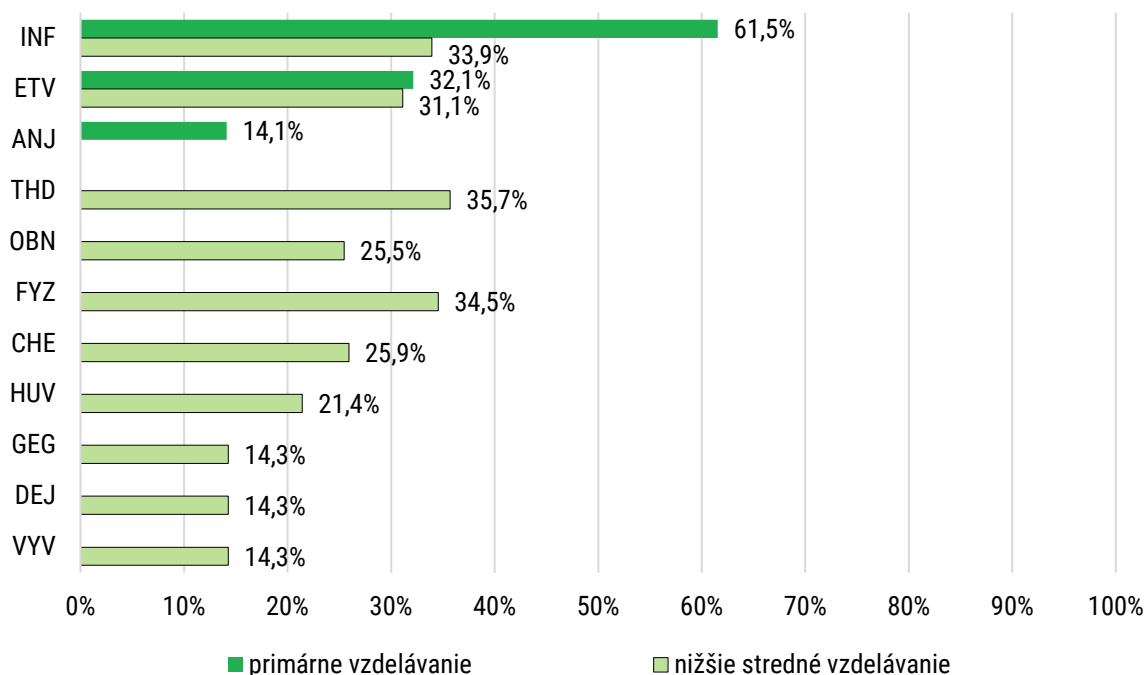
K predmetom s **nízkou odbornosťou vyučovania** patrili v primárnom vzdelávaní **prvý cudzí jazyk** (anglický jazyk) – **67,4 %** a **druhý cudzí jazyk** – **68,2 %**, a to v období, keď sú jazykové zručnosti jedným zo základných predpokladov úspechu v globálnom svete.

Výrazný problém v zabezpečení odbornosti vyučovania na oboch stupňoch vzdelávania pretrváva v predmete **informatika** (v primárnom vzdelávaní – **35 %**, v nižšom strednom vzdelávaní – **53,4 %**). A pritom práve informatika má byť jedným z kľúčových predmetov 21. storočia. Má žiakov naučiť logicky myslieť, riešiť problémy, tvoriť algoritmy, pracovať s informáciami a efektívne komunikovať v digitálnom svete. Napriek tomu sa v **takmer dvoch tretinách škôl v primárnom vzdelávaní** a vo **viac ako v tretine škôl v nižšom strednom vzdelávaní** tento predmet **vyučoval úplne neodborne (Graf 21)**.

Medzi ďalšie predmety, ktoré boli v nižšom strednom vzdelávaní odučené neodborne patrili aj predmety HUV (dosiahnutá úroveň 62,7 %), VYV (dosiahnutá úroveň 59,6 %), pričom predmety HUV v 12 a VYV v 8 školách boli vyučované v plnej miere neodborne. Rovnako v plnej miere neodborne boli v 8 školách vyučované predmety GEG a DEJ.

⁵² Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117 (odbornosť 58,6 %); ZŠ s MŠ, Jeséniova 54, Bratislava (odbornosť 52,4 %)

Graf 21 Percento škôl, ktoré majú 0 %-nú odbornosť vyučovania niektorých predmetov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní



V mnohých subjektoch nebol zabezpečený dostatočný počet PZ s požadovanou aprobáciou. Výučba viacerých predmetov bola často zabezpečovaná formou doplnenia úväzku učiteľmi iných odborností, čo negatívne ovplyvnilo kvalitu a kontinuitu vzdelávacieho procesu. Zistenia poukazujú na potrebu zabezpečiť, aby každý predmet vyučovali odborne spôsobilí učitelia, ktorí disponujú nielen odbornými znalosťami, ale aj schopnosťou inšpirovať žiakov, rozvíjať ich potenciál a pripraviť ich na výzvy súčasnej spoločnosti. Analýza personálnych podmienok poukazuje na potrebu posilniť zastúpenie učiteľov s požadovanou aprobáciou v kľúčových predmetoch. Zlepšenie v tejto oblasti predstavuje významnú príležitosť na podporu rozvoja prírodovednej, matematickej, technickej a jazykovej gramotnosti žiakov. Hoci ide o výzvu s dlhodobým charakterom, jej včasné rozpoznanie otvára priestor pre strategické kroky, ktoré môžu priniesť pozitívne a udržateľné zmeny vo vzdelávacom systéme.

Personálne podmienky boli v školách na veľmi dobrej úrovni (98,5 %; Graf 20).

2.3.2 Priestorové podmienky

Vnútorne aj vonkajšie priestory väčšiny kontrolovaných škôl poskytovali primerané podmienky na realizáciu ŠKVP, a to v súlade s definovanými edukačnými cieľmi a počtom žiakov. V snahe o modernizáciu a skvalitnenie školského prostredia pristúpili niektorí zriaďovatelia k rekonštrukcii interiérových a exteriérových častí škôl. Napriek týmto pozitívnym krokom však až 69,2 % subjektov nedisponovalo **bezbariérovými priestormi**, čo predstavuje nedostatok z hľadiska zabezpečenia rovného prístupu k vzdelávaniu pre žiakov so ZZ. Využitie interiéru a exteriéru bolo zabezpečené podľa vypracovaných prevádzkových poriadkov a rozvrhov hodín, proces výchovy a vzdelávania sa realizoval vo funkčne a účelne zariadených kmeňových triedach. Vyučovanie dvojzmennou prevádzkou bolo z priestorových dôvodov organizované **v 6 školách**⁵³, **v budovách modulového typu** sídlili **3 ZŠ**⁵⁴.

Zriadenie **odborných učební** vrátane **multimediálnej** v **67,9 %** základných škôl výrazne prispelo k prehĺbeniu porozumenia prírodným javom a procesom zo strany žiakov. Tieto priestory umožnili realizáciu laboratórnych cvičení, bádateľských aktivít a praktických experimentov, pri ktorých sa žiaci učili

⁵³ ZŠ, I. Krasku 342/1, Trebišov; ZŠ, Drienovec 44; ZŠ s MŠ, Lomnička 29; ZŠ, Jarovnice 192; ZŠ, Jarovnice 464; ZŠ, Podhorany 68

⁵⁴ ZŠ, Podhorany 68; ZŠ, Krížová Ves 43; ZŠ, Jarovnice 192

pozorovať, merať, analyzovať a interpretovať získané údaje. Vďaka tomu sa teoretické poznatky premieňali na konkrétne skúsenosti, čím sa posilňovala schopnosť aplikovať vedomosti v reálnych situáciách. Naopak, v 32,1 % škôl odborné učebne absentovali, čo obmedzovalo možnosti praktického vyučovania. V týchto prípadoch sa cvičenia realizovali prevažne v bežných triedach, čo síce umožnilo základnú formu praktickej výučby, no limitovalo rozsah a kvalitu bádateľských aktivít.

V 39 školách (50 %) boli žiakom vytvorené podnetné podmienky na rozvoj manuálnych zručností, technického myslenia a tvorivého prístupu k práci v rámci vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. V týchto školách mali k dispozícii **učebne techniky/dielne**, navyše niekde polytechnické učebne, ktoré umožňovali praktickú manipuláciu s nástrojmi, konštrukčné činnosti a prepájanie teoretických poznatkov s reálnymi úlohami. Školy, ktoré takýmito priestormi nedisponovali, čelili obmedzeniam pri napĺňaní cieľov tejto oblasti. Absencia vhodných priestorov sa negatívne odrážala na možnostiach rozvíjať technické myslenie, pracovné návyky a praktické zručnosti žiakov, ktoré sú nevyhnutné pre ich budúcu uplatniteľnosť v praxi. Možnosť praktickej výučby v **cvičnej kuchynke** malo zabezpečenú 28 subjektov.

Rozvoj digitálnej gramotnosti a praktických zručností pri práci s počítačom a digitálnymi aplikáciami bol zaistený v 79,5 % kontrolovaných škôl prostredníctvom výučby v odborných **učebniach informatiky**. Tieto priestory poskytovali žiakom vhodné technické zázemie na osvojovanie si základov digitálneho sveta, od práce s textom až po programovanie či tvorbu multimediálneho obsahu.

Vlastné **telocvične** a rozmanité športové areály – od multifunkčných ihrísk cez atletické dráhy, basketbalové a futbalové ihriská, doskočiská, posilňovne či niekde pohybové štúdio a bazén – využívalo 70,5 % škôl na rozvoj pohybových zručností žiakov. Tieto priestory poskytovali rôzne možnosti pre športové aktivity, súťaže aj neformálny pohyb. Ostatné školy (29,5 %) riešili výučbu TSV alternatívne – využívali telocvične iných subjektov, zriaďovali pohybové miestnosti, organizovali hodiny na chodbách (najmä pre žiakov primárneho vzdelávania) alebo v prenajatých či obecných priestoroch. Napriek obmedzeným podmienkam sa snažili zabezpečiť žiakom pravidelný pohyb a rozvíjať ich motorické schopnosti.

Približne polovica škôl vyučovala cudzie jazyky v špecializovaných **jazykových učebniach** či laboratóriách, ktoré umožňovali interaktívne a pútavejšie učenie. Niektoré subjekty využívali na výučbu kmeňové triedy, kde sa jazyková edukácia realizovala v štandardných podmienkach.

Rozvíjanie čitateľských zručností žiakov výrazne podporilo zriadenie **školských knižníc**, ktoré boli dostupné v 44,9 % škôl s dostatočným knižničným fondom. Školy bez vlastnej knižnice kompenzovali túto absenciu návštevami mestských či obecných knižníc a organizovaním rôznorodých aktivít zameraných na rozvoj čitateľskej gramotnosti – od čitateľských klubov po tematické dni s knihou. V niektorých školách boli pre žiakov vytvorené aj relaxačné a oddychové zóny, ktoré podporovali pokojné čítanie a vytvárali pozitívny vzťah k literatúre. V neplnoorganizovaných školách neboli plne funkčné školské knižnice, často ich nahrádzali skrine s detskými knihami v kmeňových učebniach a v oddelení ŠKD.

Školské **exteriéry** sa stávali prirodzeným pokračovaním vzdelávacieho prostredia – boli upravené tak, aby podporovali oddych, pohyb aj neformálne učenie. Relaxačné kútiky s lavičkami, altánky, preliezačky či odpočinkové zóny vytvárali príjemné a podnetné prostredie, ktoré prispievalo k duševnej pohode žiakov. V niektorých prípadoch sa vo vonkajšom areáli nachádzala **ekologická trieda**, využívaná najmä pri výučbe prírodovedných predmetov, čím sa podpora environmentálneho povedomia prenášala priamo do praxe. Viaceré školy tiež disponovali školským pozemkom, pestovateľským poličkom, vyvýšenými záhonmi, niektoré aj skleníkom, pričom starostlivosť o bylinkové a zeleninové záhony rozvíjala u žiakov vzťah k prírode, zodpovednosť a manuálne zručnosti.

Stravovanie žiakov bolo zabezpečené formou teplých obedov, najčastejšie vo vlastných školských jedálňach alebo výdajných miestnostiach, v niektorých prípadoch prostredníctvom spolupráce s inými subjektmi. Z dôvodu absencie školskej jedálne bola v 7 školách vrátane elokovaných pracovísk zabezpečená strava v podobe balíčkov (suchá strava). Vnútorne aj vonkajšie priestory škôl boli využívané efektívne, v súlade s prevádzkovými poriadkami a rozvrhmi hodín. Školské priestory v čase mimo vyučovania slúžili na aktivity ŠKD, prípravu na súťaže a olympiády, doučovanie a individuálnu podporu žiakov. Niektoré školy otvárali svoje priestory aj verejnosti, čím posilňovali komunitný rozmer vzdelávania.

Nedostatok zistený pri inšpekčnej činnosti v 1 ZŠ⁵⁵ sa týkal nepostačujúcich priestorových podmienok v škole, ktoré mali výrazne negatívny dopad na dôsledné plnenie príslušných ŠVP vrátane plnenia obsahu vzdelávania a tiež negatívne ovplyvňovali zabezpečenie podmienok, ktoré by zodpovedali potrebám telesného a psychického vývinu žiakov. Predmetná škola z dôvodu dvojzmennej prevádzky (vrátane žiakov 1. ročníka), nemohla tiež zriadiť ŠKD ani realizovať záujmové aktivity v čase mimo vyučovania. Na základe vyššie uvedených skutočností ŠŠI konštatovala nerešpektovanie princípu výchovy a vzdelávania týkajúceho sa zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť **segregácie** na základe etnickej príslušnosti žiakov (rezidenčná segregácia)⁵⁶. Na zistené nedostatky upozornila ŠŠI zriaďovateľa a príslušné štátne inštitúcie. Z inšpekčných zistení tiež vyplynulo, že výchovno-vzdelávací proces sa v 2 kontrolovaných ZŠ⁵⁷ realizoval aj na 3 pracoviskách⁵⁸, ktoré v čase konania komplexnej inšpekcie neboli zaradené v Sieti škôl a školských zariadení SR. V jednom subjekte⁵⁹ sa zistilo viditeľné poškodenie časti dreveného povrchu podlahy v telocvični, na túto skutočnosť bol upozornený zriaďovateľ ZŠ. Ďalším negatívnym zistením tiež bolo, že kvalita podmienok edukácie v jednom kontrolovanom subjekte⁶⁰ bola negatívne ovplyvnená nepostačujúcimi a nevhodne využívanými priestormi pre vzdelávanie žiakov z MRK. Napriek tomu, že škola disponovala čiastočne zrekonštruovanou, priestorovo rozsiahlou dvojpodlažnou budovou, ich vzdelávanie sa realizovalo segregovane, v kapacitne nepostačujúcich a hygienicky nevyhovujúcich priestoroch, rozdielnych v porovnaní s priestormi ostatných vzdelávaných žiakov. Tieto priestory vykazovali podozrenie súvisiace s nedodržaním práva žiaka na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom⁶¹ a hygienicky vyhovujúcom prostredí⁶² a neakceptovania princípu výchovy a vzdelávania týkajúceho sa zákazu všetkých foriem diskriminácie a segregácie na etnickom základe. Počas priameho inšpekčného výkonu prevádzkový poriadok s rozhodnutím príslušného regionálneho úradu verejného zdravotníctva (RÚVZ) o povolení vzdelávania žiakov v uvedených priestoroch riaditeľ školy nepredložil. Súčasťou školy bolo aj elokované pracovisko nachádzajúce sa priamo v osade, ktoré nemalo vybudovanú telocvičňu alebo cvičebňu, ani upravený školský dvor a kapacita kmeňových tried bola vzhľadom k počtu žiakov nepostačujúca. Požiadavka na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a hygienicky vyhovujúcom prostredí nebola zabezpečená v ďalších 3 ZŠ⁶³ (v 1 z nich z dôvodu nevyhovujúcich priestorových podmienok triedy pre žiakov so ZZ). Na zistené skutočnosti ŠŠI upozornila príslušný RÚVZ.

Priestorové podmienky boli v školách na priemernej úrovni (75,3 %; Graf 20).

2.3.3 Materiálno-technické podmienky

Všetky kontrolované subjekty disponovali dostatočným počtom **edukačných publikácií** (učebníc, učebných textov, pracovných zošitov pre intaktných žiakov i žiakov so ŠVVVP) schválených MŠVVaM SR vo vzťahu k plneniu obsahu vzdelávania a cieľov stanovených v ŠKVP. Učebnicový fond niektoré školy dopĺňali aj z vlastných zdrojov. Z hľadiska obsahu vzdelávania bolo materiálno-technické zabezpečenie škôl učebnými pomôckami prevažne adekvátne (89,7 % škôl). K dispozícii boli nové aj staršie, avšak funkčné pomôcky, ktoré podporovali vizuálnu a auditívnu názornosť. Ich priebežné

⁵⁵ ZŠ s MŠ, Lomnička 29

⁵⁶ § 3 písm. d) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

⁵⁷ ZŠ, Skalka 34, Lietavská Lúčka; ZŠ, Podhorany 68

⁵⁸ Nezaradené pracovisko Podhorany 198; nezaradené pracovisko Podhorany 194; nezaradené pracovisko Májová 5, Lietavská Lúčka

⁵⁹ ZŠ, Kostolné 263

⁶⁰ ZŠ, Moskovská 1, Michalovce

⁶¹ odtoková rúra z pisoára nebola zabezpečená krytom, poškodené boli podlahy v triedach a kryty vypínačov, chýbali prahové lišty

⁶² opadané murivo zo stien – vonkajších, vnútorných, vlhké prostredie, nevyhovujúce osvetlenie

⁶³ Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117 (v jednej z dvoch tried pre žiakov so ZZ bolo umiestnené veľké vyhrievacie teleso na ohrev vody (bojler), ktorý bol svojím technickým zvukom rušivým prvkom a spolu so stĺpom v rozlohou menšom priestore triedy mali nepriaznivý vplyv na vzdelávacie podmienky pre žiakov s poruchami autistického spektra s MP); ZŠ, Školská 3, Jasov (prítomnosť hľadavcov v triedach); ZŠ, Farská ulica 20, Horné Lefantovce (nevytváranie podnetného školského prostredia a ohrozovanie zdravia detí z hľadiska hygienických požiadaviek pre zanedbaný stav nevyužívaných školských priestorov.)

dopĺňanie a modernizácia boli realizované z rôznych zdrojov vrátane vlastných finančných prostriedkov, národných projektov, zriaďovateľa a sponzorov, čo umožňovalo efektívne napĺňanie učebných osnov všetkých predmetov. **Kompenzačné pomôcky pre žiakov so ŠVVP**, odporúčané poradenskými zariadeniami, boli zabezpečené v 81,6 % škôl. Ich využívanie malo pozitívny vplyv na vzdelávací proces – podporovalo myslenie, koncentráciu aj zapamätávanie žiakov. V 18,4 % subjektov ich množstvo na podporu vzdelávania žiakov so ŠVVP nebolo postačujúce, v prípade potreby ich vyučujúci zabezpečovali v súčinnosti s vedúcimi PZ alebo si ich pripravovali svojpomocne, niekde chýbali úplne.

Funkčná **didaktická technika** vrátane digitálnych nástrojov bola súčasťou učební vo väčšine škôl (89,7 %), čím sa vytvárali podmienky pre moderné a interaktívne vyučovanie. Napriek tomu dostatočne **výkonné internetové pripojenie** nemalo 12,8 % škôl, čo obmedzovalo plnohodnotné využitie digitálnych technológií vo vyučovaní. Vhodné vybavenie digitálnou technikou, ktorú školy môžu poskytnúť žiakom/učiteľom v prípade prechodu na dištančnú formu vzdelávania, absentovalo v 17,9 % subjektov.

Počas inšpekcie bola osobitná pozornosť venovaná nie len priestorovému ale i materiálo-technickému zabezpečeniu výučby predmetov vzdelávacích oblastí Človek a príroda a Človek a svet práce. Zatiaľ čo niektoré školy disponovali kvalitným vybavením a učebnými pomôckami, ktoré umožňovali realizovanie praktických ukážok a aktívne objavovanie, v iných chýbali základné učebné pomôcky či nástroje na bádanie a experimentovanie. Nedostatok pomôcok obmedzoval možnosť žiakov učiť sa cez vlastnú skúsenosť, čo oslabovalo rozvoj ich praktických a manuálnych zručností – kľúčových pre prepojenie teórie s praxou a pochopenie sveta okolo nás.

Materiálo-technické podmienky boli na dobrej úrovni (89,5 %; Graf 20).

2.3.4 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia

Takmer všetky sledované školy uviedli, že zabezpečili primerané podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom **školského poriadku**, vypracovaného v súlade s ustanoveniami školského zákona a vydaného po prerokovaní v pedagogickej rade i v príslušných orgánoch školskej samosprávy. Dokument zahŕňal komplexne spracované ustanovenia o právach a povinnostiach všetkých aktérov vzdelávacieho procesu, ako aj adaptované znenie smernice⁶⁴ k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov, prispôsobené konkrétnym podmienkam jednotlivých škôl. V prevažnej väčšine subjektov – s výnimkou 6,4 % – boli žiaci a ich zákonní zástupcovia s obsahom školského poriadku preukázateľne oboznámení. Transparentnosť a dostupnosť dokumentu bola zároveň zabezpečená jeho zverejnením na verejne prístupnom mieste, čím sa posilnila informovanosť všetkých zúčastnených strán. **Školské poriadky neboli komplexne spracované v 33,3 % subjektov**, niekde chýbali dôležité ustanovenia týkajúce sa bezpečnosti, ochrany zdravia a vzťahov v školskom prostredí. Neboli dostatočne upravené pravidlá správania medzi žiakmi a zamestnancami školy, ani opatrenia na ochranu pred šikanovaním, násilím, diskrimináciou a šírením drog. V niektorých dokumentoch absentovali aktuálne informácie o právach a povinnostiach zákonných zástupcov, najmä v súvislosti s ospravedlňovaním neprítomnosti žiakov alebo ojedinele neobsahovali pravidlá o nakladaní s majetkom školy a riešení škôd, pričom sa vyskytli prípady uplatňovania kolektívnej viny, niekde absentovalo zapracovanie podrobností o podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou a násilím v zmysle aktuálne platnej smernice. Nie všetky subjekty, kontrolované od 01. 01. 2025, implementovali a zverejnili na verejne prístupnom mieste aj aktualizovanú verziu školského poriadku so zapracovanými „*Štandardmi dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní*“. Tieto zistenia poukazujú na potrebu systematickej revízie a aktualizácie školských poriadkov s cieľom zabezpečiť ich súlad s legislatívnymi požiadavkami a podporiť bezpečné, spravodlivé a podporujúce školské prostredie. **V 32,1 % škôl nebol príslušný dokument prerokovaný** orgánmi školskej samosprávy a v pedagogickej rade. Diskusiu o pravidlách správania, ktoré sú súčasťou školského poriadku, absolvovala podľa odpovedí z anonymného dotazníka väčšina žiakov druhého stupňa základných škôl. Z celkového počtu 4 984 respondentov z 5. až 9. ročníka ju potvrdilo 84 % opýtaných. Zvyšných 16 % uviedlo, že takúto diskusiu v škole nezaznamenalo, alebo obsah školského poriadku vôbec nepoznalo.

⁶⁴ Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach

V školskom roku 2023/2024 evidovali sledované školy **20 681** žiakov. Z počtu 10 702 žiakov primárneho vzdelávania bolo 2 950 zo SZP, 838 so ZZ a 3 745 z MRK. V nižšom strednom vzdelávaní z celkového počtu 9 979 žiakov bolo 1 829 zo SZP, 1 338 so ZZ a 2 580 z MRK. Celkový počet žiakov z MRK tvorilo až 30,6 % z evidovaného počtu žiakov v školskom roku 2023/2024. Žiaci v sledovaných školách v uvedenom školskom roku vymeškali celkovo 3 476 432 vyučovacích hodín (\emptyset 168,1 hodín na žiaka; **Tabuľka 13**). V súvislosti **so záškoláctvom** v školskom roku 2023/2024 subjekty evidovali na 1. stupni 285 251 neospravedlnených hodín s výrazným podielom žiakov z MRK (266 930 – \emptyset 71,28 hodín na žiaka z MRK). V rámci 2. stupňa školy evidovali 117 672 neospravedlnených hodín, z nich 93 503 vymeškali žiaci z MRK (\emptyset 36,24 hodín na žiaka z MRK). Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo spolu 2 017 žiakov. Riaditelia škôl identifikovali ako najčastejší dôvod vedomé vyhýbanie sa vyučovaniu, teda záškoláctvo.

Výsledky zo zadaných dotazníkov žiakom nižšieho stredného vzdelávania naznačujú pozitívny vzťah k školskej dochádzke. Až 90,3 % respondentov uviedlo, že vyučovanie vynechali len zriedkavo alebo vôbec nie z dôvodu neochoty zúčastniť sa na vyučovaní. Až 94,4 % žiakov neuviedlo, že by pociťovali strach z učiteľa a 97,3 % sa necítilo byť ohrozenými ani zo strany spolužiakov. Tieto faktory preto neboli identifikované ako významné príčiny školských absencií. Za pozornosť však stojí zistenie, že takmer 40 % žiakov vníma zo strany školy určitú mieru tolerancie voči neskorým príchodom na vyučovanie. Tento údaj môže poukazovať na potrebu dôslednejšieho nastavenia pravidiel a opatrení v oblasti dochádzky s cieľom podporiť zodpovedný prístup žiakov k plneniu školských povinností. Školy zaslali **5 281 oznámení o záškoláctve** príslušnému orgánu štátnej správy. Až 4 584 (86,8 %) z týchto oznámení sa týkalo žiakov z MRK, čo poukazuje na pretrvávajúce výzvy v oblasti inklúzie a školskej dochádzky v tejto skupine žiakov. Riaditelia škôl ako najčastejšie opatrenia na riešenie problému záškoláctva uvádzali využívanie kombinácie preventívnych a monitorovacích opatrení. Medzi najčastejšie uvádzané stratégie patrili pravidelné informovanie zákonných zástupcov o dochádzke ich dieťaťa, jasne definované pravidlá v školskom poriadku, ktoré upravujú postupy pri neospravedlnenej absencii a zároveň nastavujú rámec pre zodpovednosť žiakov a ich rodičov, sledovanie rannej dochádzky žiakov, ktoré umožňuje včasnú identifikáciu nepravidelnej prítomnosti a promptné riešenie vzniknutých situácií. Napriek vysokému počtu podnetov však školy obdržali len **139 spätných oznámení** o prijatých opatreniach. Tento **výrazný nepomer naznačuje nedostatočnú spätnú väzbu zo strany štátnych orgánov, čo môže znižovať efektivitu riešenia problémov so záškoláctvom a zároveň oslabovať dôveru škôl v systém spolupráce s verejnou správou.** V oblasti nadväzovania kontaktov s inými školami bola prínosná práca riaditeľa ZŠ⁶⁵, ktorý je zakladateľom Prorómskej školskej iniciatívy – PRŠI, dnes už občianskeho združenia, ktorého cieľom je zabezpečiť otvorenú komunikáciu medzi členskými školami združenia a ústrednými orgánmi štátnej správy a ich inštitúciami pri riešení problémov v práci s deťmi a žiakmi z MRK a ich zákonnými zástupcami.

Je možné skonštatovať, že vysoká absencia žiakov na vyučovaní výrazne oslabuje ich vzdelávacie výsledky vo výchovno-vzdelávacom procese a zároveň tiež znemožňuje efektívne poskytovanie podpory tým, ktorí ju najviac potrebujú. Ak žiak nie je v škole, nie je možné mu v plnej miere a efektívne poskytovať podporné stimuly a opatrenia. Nepravidelná dochádzka, najmä v raných ročníkoch, narúša nadobúdanie základných vedomostí a zručností. Tieto medzery sa časom prehĺbujú a vytvárajú bariéry v ďalšom učení naprieč všetkými predmetmi. Výsledkom môže byť opakovanie ročníka, predčasné ukončenie školskej dochádzky a obmedzené možnosti na získanie nižšieho stredného vzdelania. To všetko má priamy dopad na budúce pracovné príležitosti a životné šance žiakov.

Tabuľka 13 Prehľad o celkovej dochádzke žiakov v školskom roku 2023/2024

Prehľad o dochádzke za celý školský rok 2023/2024		1. stupeň	2. stupeň
Celkový počet vymeškaných hodín		1 798 275	1 678 157
z toho	neospravedlnených vymeškaných hodín	285 251	117 672
	neospravedlnených vymeškaných hodín v percentách	15,9	7,0
Priemerný počet neospravedlnených vymeškaných hodín na žiaka		\emptyset 26,7	\emptyset 11,8

⁶⁵ ZŠ s MŠ, Lomnička 29

Riaditeľmi škôl bolo na konci 2. polroka školského roka 2023/2024 udelených 4 098 pochvál (na 1. stupni 2 132 a na 2. stupni 1 966) 19,8 % žiakov. Za závažnejšie opakované previnenia voči školskému poriadku a na posilnenie disciplíny bolo udelených **847 pokarhaní** (na 1. stupni **225** a na 2. stupni **622**). Zníženú známku zo správania mali 730 žiaci na 1. stupni a 739 na 2. stupni.

V cieľom posilnenia participácie žiakov na rozhodovacích procesoch školy, presadzovania ich potrieb a záujmov, ako i zlepšenia vzťahov medzi všetkými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu, bol **školský parlament** (ŠkP) zriadený v 53,6 % plnoorganizovaných škôl. Činnosť členov školského parlamentu, ako jedného z orgánov školskej samosprávy, sa realizovala v súlade s vypracovaným plánom školských a mimoškolských aktivít. Ich aktívna účasť na formovaní pozitívnych medziľudských vzťahov v prostredí škôl bola preukázaná na základe výpovedí koordinátorov ŠkP a doložená predloženou dokumentáciou. Takmer všetci členovia ŠkP (92,3 %) v dotazníkovom zisťovaní uviedli, že sa podieľajú na tvorbe návrhov aktivít a podnetov do plánu práce školy. Podľa vyjadrení riaditeľov škôl, ako aj samotných členov ŠkP, bola väčšina týchto návrhov vedením školy akceptovaná. Žiaci mali možnosť každoročne podávať i návrhy a pripomienky k obsahu školského poriadku, ich zapracovanie potvrdila viac ako polovica členov ŠkP. Spolupráca medzi členmi školského parlamentu a učiteľmi pri riešení individuálnych výchovných situácií sa prejavila v odpovediach 46,8 % žiakov, ktorí ju označili za aktívnu. Zároveň 87 % respondentov vyjadrilo dôveru v spravodlivý prístup učiteľov pri riešení porušení disciplíny. Aktívnu spoluprácu s výchovným poradcom pri zlepšovaní vzájomných vzťahov v triedach alebo medzi žiakmi potvrdili takmer tri štvrtiny členov ŠkP.

Základné fyziologické, psychologické a hygienické potreby žiakov **pri organizácii vyučovania** školy prevažne dodržiavali. Nedostatky však boli zaznamenané vo viac ako v tretine kontrolovaných subjektov, týkali sa nezariadenia/nedodržania rozsahu prestávok; zabezpečenia pedagogického dozoru žiakom počas voľných hodín zaradených v rozvrhu hodín; nedodržania povoleného najvyššieho počtu žiakov v triede alebo v skupine; nedodržania dĺžky vyučovacích hodín bez riadneho prerokovania v pedagogickej rade. Negatívnym zistením bola organizácia vyučovania v 3 ZŠ (v 1⁶⁶ z nich z dôvodu nepostačujúcich priestorových podmienok a v ďalších 2⁶⁷ z dôvodu zadelenia žiakov rómskeho etnika do samostatných tried, ako aj delení tried do skupín pri vyučovaní určitých predmetov), ktoré javili **znaky segregácie na základe etnickej príslušnosti**, čo bolo v rozpore s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania stanovenými právnymi predpismi. Organizácia **aktivít realizovaných v čase mimo vyučovania** bola vo väčšine škôl v súlade s právnymi predpismi. Nedostatky sa vyskytli v 20,5 % ZŠ pričom išlo najmä o realizáciu bez vyhotovenia ich organizačného zabezpečenia, absenciu informovaných súhlasov zákonných zástupcov žiakov o organizácii exkurzií, výletov či športového výcviku, ako i o nedostatočné alebo nepreukázateľné poučenie zúčastnených osôb o BOZ pred uskutočnením niektorej zo školských akcií.

Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia boli na priemernej úrovni (69,5 %; Graf 20).

Personálne zloženie škôl vo všeobecnosti vytváralo vhodné podmienky pre výchovno-vzdelávacie procesy. V niektorých prípadoch však aprobačná skladba neumožnila zabezpečiť odborné vyučovanie všetkých predmetov, čo mohlo ovplyvniť kvalitu výučby. Školské priestory boli prevažne využívané funkčne a podporovali inkluzívne vzdelávanie. Materiálno-technické vybavenie malo potenciál aktivizovať žiakov, no jeho systematické využívanie na rozvoj činnostného učenia sa nepreukázalo. Mechanizmy na včasné zachytávanie rizikového správania nefungovali vo všetkých školách efektívne, chýbala koordinovaná prevencia a citlivé reagovanie na varovné signály. (**Tabuľka 14**)

Tabuľka 14 Hlavné zistenia z posudzovania podmienok výchovy a vzdelávania

Pozitívne zistenia

⁶⁶ ZŠ s MŠ, Lomnička 29

⁶⁷ ZŠ, 8. mája 640/39, Svidník; ZŠ, Michalovská 1, Michalovce

- racionálne a efektívne využívanie vnútorných a vonkajších priestorov školy počas vyučovacieho procesu, ako aj v čase mimo vyučovania
- primerané vybavenie škôl edukačnými publikáciami, učebnicami a učebnými textami, ako aj materiálno-technickými prostriedkami

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- zabezpečenie odbornosti vyučovania s cieľom zaistiť odborné vedenie vyučovacích predmetov
- zriadenie odborných a multimediálnych učební ako špecializovaných priestorov vybavených modernými technológiami, ktoré podporujú inovatívne formy výučby a prispievajú k rozvoju digitálnych kompetencií žiakov
- zabezpečenie bezbariérového prístupu ku vzdelávaniu prostredníctvom realizácie stavebných a technických úprav školských budov, zameraných na odstránenie architektonických bariér a vytvorenie inkluzívneho prostredia pre všetkých žiakov
- zavedenie komplexného systému monitoringu správania žiakov, ktorý zahŕňa implementáciu preventívnych a intervenčných mechanizmov na včasné odhaľovanie a riešenie negatívnych javov, a to v úzkej spolupráci s odbornými zamestnancami školy, zákonnými zástupcami žiakov a ďalšími relevantnými subjektmi
- posilnenie participácie žiakov na riadení školy ustanovením a aktívnou podporou činnosti školského parlamentu ako nástroja na vyjadrovanie názorov žiakov k dôležitým otázkam výchovy a vzdelávania
- dôsledné zakotvenie práv a povinností žiakov, ich zákonných zástupcov a všetkých aktérov vzdelávania do školských poriadkov
- aktualizovanie a prerokovanie školského poriadku v pedagogickej rade a rade školy s cieľom zabezpečiť jeho zrozumiteľnosť, aktuálnosť a akceptáciu všetkými zainteresovanými stranami
- zosúladenie organizácie vyučovania s aktuálnymi platnými právnymi predpismi

2.4 INÉ ZISTENIA

- V 1 ZŠ⁶⁸ bolo kontrolou predloženej evidencie sťažností zistené, že nebola vedená v zmysle právneho predpisu.
- V inom subjekte⁶⁹ sa zistilo, že sídlo školy v predloženej zriaďovacej listine nebolo v súlade so sídlom školy uvedeným v Sieti škôl a školských zariadení SR.
- V 1 ZŠ⁷⁰ prekročili maximálny povolený počet žiakov vo všetkých 3 oddeleniach ŠKD.
- Elokované pracovisko v 1 ZŠ s MŠ⁷¹ nebolo aktívne, využívalo ho na činnosť Montessori centrum a súkromná základná umelecká škola pre žiakov ZŠ.

3 OPATRENIA NA ODSTRÁNENIE ZISTENÝCH NEDOSTATKOV

Podľa závažnosti zistených nedostatkov a porušení všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov uplatnila Štátna školská inšpekcia voči vedúcim pedagogickým zamestnancom kontrolovaných subjektov odporúčania, uložila opatrenia a uložila povinnosť prijať konkrétne opatrenia na ich odstránenie. Na závažné skutočnosti zistené pri výkone inšpekčnej činnosti Štátna školská inšpekcia upozornila zriaďovateľov 19 subjektov.

Upozornenia sa týkali:

- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v 5 školách⁷²

⁶⁸ ZŠ s MŠ, Krivec 1355, Hriňová

⁶⁹ Sídliisko 341/1, Jaslovské Bohunice

⁷⁰ ZŠ, Komenského 21, Nesvady

⁷¹ ZŠ s MŠ, Novozámocká, Nitra

⁷² ZŠ, Školská 339/2, Michalany Cirkevná ZŠ Juraja Sklenára, Školská 55, Letanovce; ZŠ, Školská 3, Jasov; ZŠ, Drienovec 44; ZŠ, Školská 339/2, Michalany

- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy, málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov a neakceptovanie princípu výchovy a vzdelávania týkajúceho sa zákazu všetkých foriem diskriminácie a segregácie v 1 škole⁷³
- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní v 1 ZŠ⁷⁴
- nevyhovujúcej úrovne riadenia školy a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v 2 školách⁷⁵
- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní a nevyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v nižšom strednom vzdelávaní v 1 škole⁷⁶
- nesúladu ŠKVP so ŠVP, nezabezpečenia odbornosti vyučovania nižšia ako 70 % a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov a nevyhovujúcej úrovne riadenia školy v 1 subjekte⁷⁷
- nezabezpečenia odbornosti vyučovania v 1 ZŠ⁷⁸ (nižšia ako 70 %)
- realizovania výchovno-vzdelávacej činnosti na pracoviskách bez ich predchádzajúceho zaradenia do Siete škôl a školských zariadení SR ako elokovaných pracovísk v 2 školách⁷⁹
- nesúladu údajov (adresa sídla školy) v zriaďovacej listine s údajmi uvedenými v Sieti škôl a školských zariadení SR v 1 škole⁸⁰
- neuskutočňovania výchovy a vzdelávania podľa školského vzdelávacieho programu a nedostatkov v oblasti riadenia v 1 škole⁸¹
- nezabezpečenia materiálno-technického vybavenia a realizácie výchovy a vzdelávania v nebezpečnom a hygienicky závadnom prostredí v 1 škole⁸²
- nezabezpečenia priestorových podmienok na uskutočňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré negatívne ovplyvňovali organizáciu vyučovania v 1 ZŠ⁸³
- viditeľného poškodenie časti drevenej podlahy, čo negatívne ovplyvňovalo mieru zaistenia bezpečnosti žiakov pri výchovno-vzdelávacích činnostiach a pohybových aktivitách v 1 subjekte⁸⁴
- prejavov segregácie vo výchove a vzdelávaní spôsobené priestorovým vyčlenením žiakov rómskeho etnika do samostatných tried, skupín a početných nedostatkov v oblasti riadenia školy v 1 ZŠ⁸⁵

Príslušnému **Regionálnemu úradu školskej správy** bola poskytnutá informácia o nedostatkoch zistených pri inšpekčnej činnosti v 1 ZŠ⁸⁶ týkajúcich sa nepostačujúcich priestorových podmienok v škole, ktoré majú výrazne negatívny dopad na dôsledné plnenie príslušných štátnych vzdelávacích programov vrátane plnenia obsahu vzdelávania a tiež negatívne ovplyvňujú zabezpečenie podmienok, ktoré by zodpovedali potrebám telesného a psychického vývinu žiakov.

⁷³ ZŠ, Moskovská 1, Michalovce

⁷⁴ ZŠ, SNP 13, Spišské Vlachy

⁷⁵ ZŠ s MŠ Juraja Palkoviča, Fľaková 8, Rimavská Baňa; ZŠ, Ratková 229

⁷⁶ ZŠ, Jarovnice 192

⁷⁷ Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117 (odbornosť 58,6 %)

⁷⁸ ZŠ s MŠ, Jeséniova 54, Bratislava (odbornosť 52,4 %)

⁷⁹ ZŠ, Skalka 34, Lietavská Lúčka; ZŠ, Podhorany 68

⁸⁰ adresa Sídlisko 341/1, Jaslovské Bohunice a sídlo uvedené v sieti – Jaslovské Bohunice 341

⁸¹ ZŠ s MŠ Andreja Radlinského, Okružná 2062/25, Dolný Kubín, organizačná zložka Cirkevnej spojenej školy, Okružná 2062/25, Dolný Kubín

⁸² ZŠ, Farská ulica 20, Horné Lefantovce

⁸³ ZŠ s MŠ, Lomnička 29

⁸⁴ ZŠ, Kostolné 263

⁸⁵ ZŠ, 8. mája 640/39, Svidník

⁸⁶ ZŠ s MŠ, Lomnička 29

Regionálny úrad verejného zdravotníctva⁸⁷ bol upozornený na skutočnosť, že v 3 ZŠ⁸⁸ sa realizovala výchova a vzdelávanie v hygienicky nevyhovujúcom prostredí. Ďalšie upozornenie sa týkalo nedostatkov v priestorovom zabezpečení triedy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením v 1 ZŠ⁸⁹.

Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR boli zaslané oznámenia z dôvodu nezabezpečenia odbornosti vyučovania v 2 ZŠ⁹⁰ (nižšia ako 70 %) a z nich v 1 ZŠ⁹¹ aj nesúladu ŠKVP so ŠVP.

Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR boli zaslané informácie, Úradu vlády SR – **Úradu splnomocnenca vlády SR pre rómske komunity a Poradni pre občianske a ľudské práva** upozornenia, a zároveň podnety **Slovenskému stredisku pre ľudské práva**, ktoré sa týkali nedodržovania rovného prístupu vo vzdelávaní žiakov, nevytvorenia podmienok výchovy a vzdelávania, ktoré by slúžili najlepšiemu záujmu skupiny žiakov z MRK v 3 školách⁹².

4 ODPORÚČANIA

4.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKÔL

- realizovať procesy autoevalvácie a systematicky využívať ich výstupy ako východisko pre efektívne plánovanie činnosti školy a jej neustále zlepšovanie ako vzdelávacej inštitúcie; do týchto procesov aktívne zapájať aj pedagogických a odborných zamestnancov a tým posilňovať ich spoluzodpovednosť za kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu
- uskutočňovať výchovno-vzdelávací proces prostredníctvom školských vzdelávacích programov vypracovaných v súlade s platnými štátnymi vzdelávacími programami, pričom zohľadniť špecifické podmienky jednotlivých škôl, v prípade žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami definovať potrebné úpravy podmienok vzdelávania a podrobne ich rozpracovať v individuálnych vzdelávacích programoch, prierezové témy systematicky integrovať do obsahu vyučovacích predmetov a primerane ich rozčleniť podľa jednotlivých stupňov vzdelávania
- nastaviť vnútorný systém kontroly a hodnotenia ako funkčný nástroj riadenia kvality, ktorý pokrýva všetky oblasti výchovno-vzdelávacej a riadiacej činnosti školy. Zistenia z kontrol systematicky analyzovať, zovšeobecňovať, prijímať na ich základe opatrenia, sledovať ich realizáciu a vyhodnocovať ich účinnosť
- realizovať systematické monitorovanie a hodnotenie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľom objektívne hodnotiť úroveň rozvoja kľúčových kompetencií žiakov, kontrolnú činnosť cielene orientovať na podporu poznávacích kompetencií prostredníctvom úloh zameraných na hodnotenie, tvorivosť a rozvoj kompetencií potrebných pre celoživotné učenie, dôraz klásť na činnostné učenie, sebahodnotenie a vzájomné hodnotenie medzi žiakmi, ako aj na vytváranie podnetného prostredia, ktoré podporuje individuálne učenie každého žiaka, poskytovať systematickú podporu pri prekonávaní prekážok vo výchove a vzdelávaní, v prípade zistenia nedostatkov prijímať konkrétne nápravné opatrenia a následne dôsledne sledovať ich realizáciu
- zaistiť účinné napĺňanie vzdelávacej, kontrolnej a hodnotiacej úlohy metodických orgánov (v prípade ich zriadenia), s cieľom systematicky zvyšovať kvalitu vyučovacieho procesu a aktívne sa podieľať na riadení školy
- motivovať pedagogických zamestnancov k inovácii vyučovacích metód a k využívaniu efektívnych stratégií edukačného procesu, ktoré podporujú rozvoj vyšších myšlienkových operácií a kritického myslenia žiakov, podporovať častejšie využívanie kooperatívnych foriem výučby, rozvíjať kompetencie žiakov potrebné pre celoživotné učenie, poskytovať podnety na individuálne učenie

⁸⁷ Regionálny úrad verejného zdravotníctva Michalovce; Regionálny úrad verejného zdravotníctva v Trenčíne; Regionálny úrad verejného zdravotníctva v Nitre; Regionálny úrad verejného zdravotníctva v Košiciach

⁸⁸ ZŠ, Moskovská 1, Michalovce; ZŠ, Školská 3, Jasov; ZŠ, Farská ulica 20, Horné Lefantovce

⁸⁹ Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117

⁹⁰ ZŠ s MŠ, Jeséniova 54, Bratislava; Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117

⁹¹ Súkromná ZŠ s MŠ, Skalka nad Váhom 117

⁹² ZŠ, Moskovská 1, Michalovce; ZŠ, 8. mája 640/39, Svidník; ZŠ s MŠ, Lomnička 29

každého žiaka a prispôbovať vzdelávacie prostredie špecifickým potrebám žiakov ohrozených predčasným ukončením školskej dochádzky

- sledovať a vyhodnocovať, ako poznatky z kontinuálneho vzdelávania pedagógov ovplyvňujú kvalitu edukácie, najmä v oblasti aplikácie moderných vyučovacích prístupov, ktoré podporujú a rozvíjajú aktívne učenie a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov
- vytvoriť prepojený a efektívne fungujúci systém výchovného, psychologického a kariérového poradenstva, ktorý bude komplexne reagovať na osobnostné, vzdelávacie a sociálne potreby žiakov, zabezpečiť vzájomnú spoluprácu a obsahovú koordináciu všetkých zložiek poradenstva, zaviesť samostatné pozície výchovného a kariérového poradcu a systematicky plánovať kariérové poradenstvo už od nižších ročníkov, aby sa žiakom poskytla včasná a cielená podpora pri rozhodovaní o ich ďalšom smerovaní
- vytvoriť a udržiavať bezpečné školské prostredie prostredníctvom systematickej prevencie a včasného odhaľovania negatívnych prejavov správania, vrátane šikanovania, zabezpečiť pravidelný monitoring, jeho dôsledné vyhodnocovanie a prijímanie konkrétnych opatrení zameraných na predchádzanie a elimináciu rizikového správania žiakov
- podporovať vytváranie podnetného a rešpektujúceho prostredia pre žiakov, pedagogických aj odborných zamestnancov školy, budovať kultúru vzájomnej dôvery, otvorenej komunikácie a spolupráce v triednych aj pedagogických kolektívoch, vytvárať atmosféru, ktorá umožňuje slobodné myslenie, vyjadrovanie názorov a vedenie otvoreného, kritického dialógu, čím sa posilňuje aktívna účasť žiakov na vzdelávacom procese a ich osobnostný rozvoj
- systematicky vytvárať inkluzívne vzdelávacie prostredie, ktoré rešpektuje princípy rovnosti, rovnakého prístupu ku vzdelávaniu a dôstojnosti všetkých žiakov, predchádzať vzniku praktík vedúcich k priamej alebo nepriamej segregácii, najmä na základe etnického pôvodu, aktívne presadzovať opatrenia proti diskriminácii, vytvárať podmienky pre pôsobenie školských podporných tímov
- viesť žiakov k aktívnemu zapájaniu sa do rozhodovacích procesov v škole prostredníctvom účasti na tvorbe a činnosti školského parlamentu, podporovať ich spoluúčasť pri tvorbe školského poriadku a pri riešení výchovných problémov spolužiakov a tým posilňovať ich zodpovednosť, samostatnosť a schopnosť konštruktívne komunikovať a spolupracovať
- systematicky plánovať a realizovať odborné vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov so zameraním na inkluzívne prístupy vo vzdelávaní a podporu žiakov ohrozených školským neúspechom; plánovať vlastný manažérsky rozvoj, zameraný na posilnenie kompetencií v oblasti strategického riadenia, vedenia tímu a efektívneho rozhodovania s cieľom zvyšovať kvalitu riadiacich procesov v školskom prostredí
- posilňovať spoluprácu medzi školou a zákonnými zástupcami žiakov, najmä v prípade žiakov, ktorí potrebujú zvýšenú podporu; vytvárať priestor pre pravidelnú komunikáciu, zapájať zákonných zástupcov žiakov do plánovania podporných opatrení a poskytovať im nástroje na aktívnu účasť na vzdelávaní svojich detí s cieľom prispieť k zlepšeniu školských výsledkov, motivácie žiakov a ich celkového rozvoja
- aktívne spolupracovať so zriaďovateľom na plánovaní, dobudovaní a úpravách školských priestorov vrátane vstupných priestorov, s cieľom zabezpečiť bezbariérový prístup pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

4.2 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ZRIAĐOVATEĽA

- podnecovať školy v realizácii procesov autoevalvácie s cieľom systematického rozvoja a zvyšovania kvality výchovno-vzdelávacej činnosti
- participovať na vytváraní podmienok pre školy na zabezpečenie plnohodnotných pracovných miest pre členov školských podporných tímov, najmä v školách s vyšším počtom žiakov so ŠVV

- podporovať školy prostredníctvom úzkej spolupráce pri riešení priestorových nedostatkov a zabezpečovaní materiálno-technického vybavenia, zameriavať sa najmä na modernizáciu nevyhovujúcich priestorov, dobudovanie telocviční, odborných učební a dielní, ako aj na ich moderné a účelné vybavenie
- aktívne sa podieľať na tvorbe a realizácii opatrení zameraných na budovanie bezbariérového prístupu do školských budov a ich vnútorných priestorov, s dôrazom na zabezpečenie plnohodnotnej dostupnosti a mobility pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

4.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU

- vyvíjať metodické materiály pre učiteľov, ktoré reagujú na meniace sa potreby praxe a podporujú implementáciu inovatívnych vzdelávacích prístupov
- pokračovať v realizácii programov kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov so zameraním na rozvoj ich pedagogických kompetencií v oblastiach:
 - diagnostiky a hodnotenia učebných štýlov žiakov,
 - využívania aktivizujúcich a inovačných metód, foriem a nástrojov na zefektívnenie vyučovania a rozvoja kľúčových kompetencií žiakov
 - podpory inkluzívneho vzdelávania, personalizácie výučby a práca so žiakmi ohrozenými školským neúspechom,
 - tvorby, realizácie a vyhodnocovania autoevalvačných plánov zameraných na zvyšovanie kvality vzdelávania a celkovej činnosti školy,
 - prevencie a riešenia šikanovania, kyberšikanovania a iných sociálno-patologických javov v školskom prostredí,
 - budovania a uplatňovania efektívneho systému vnútornej kontroly vo všetkých oblastiach činnosti školy
- vytvárať systémové podmienky, ktoré školám umožnia flexibilne reagovať na zvýšený počet žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prostredníctvom zriadenia plnohodnotných pracovných miest pre členov školských podporných tímov, s cieľom zabezpečiť rovnosť prístupu ku kvalitnej podpore pre všetkých žiakov
- prehodnotiť obsah, rozsah a dostupnosť predprimárneho vzdelávania tak, aby efektívne plnilo prípravnú funkciu na vstup do základného vzdelávania; zistenia naznačujú, že súčasná forma povinnej predškolskej prípravy nenahrádza úlohu nultého ročníka, ktorý v minulosti zohrával významnú rolu v podpore školského úspechu detí
- zvýšiť atraktivitu učiteľského povolania prostredníctvom motivačných programov, finančných stimulov a kariérneho rastu; podporovať štúdium učiteľských odborov formou štipendií, mentoringu a spolupráce s univerzitami; otvárať študijné programy obsahujúce aprobačné zloženie v súlade s potrebami školskej praxe; zaviesť flexibilné formy vzdelávania a rekvalifikácie pre záujemcov o pedagogickú prácu z iných profesijných oblastí.

5 ZDROJE

5.1 TABUĽKY

Tabuľka 1 Prehľad o vykonaných komplexných inšpekciách v ZŠ	7
Tabuľka 2 Údaje o počte žiakov	7
Tabuľka 3 Údaje o žiakoch a triedach prvého a druhého stupňa	8
Tabuľka 4 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v základných školách	8
Tabuľka 5 Hlavné zistenia z priameho pozorovania VH na prvom a druhom stupni	18
Tabuľka 6 Hlavné zistenia z posudzovania ŠKVP	24
Tabuľka 7 Hlavné zistenia z posudzovania pedagogického riadenia	26
Tabuľka 8 Hlavné zistenia z posudzovania vnútorného systému kontroly	28
Tabuľka 9 Počet žiakov v sledovaných školách v školskom roku 2023/2024	32
Tabuľka 10 Prehľad o komisionálnych skúškach – údaje na konci školského roka 2023/2024	32
Tabuľka 11 Hlavné zistenia z posudzovania klímy a kultúry školy	36
Tabuľka 12 Hlavné zistenia z posudzovania služieb školy	42
Tabuľka 13 Prehľad o celkovej dochádzke žiakov v školskom roku 2023/2024	49
Tabuľka 14 Hlavné zistenia z posudzovania podmienok výchovy a vzdelávania	50

5.2 GRAFY

Graf 1 Porovnanie úrovne sledovaných oblastí v kontrolovaných základných školách	5
Graf 2 Pomer medzi skutočným a požadovaným stavom pedagogických a odborných zamestnancov	9
Graf 3 Prehľad o počtoch vykonaných hospitácií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	10
Graf 4 Priebeh výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach	11
Graf 5 Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií na sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	11
Graf 6 Hodnotenie rozvíjania komunikačných kompetencií v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	13
Graf 7 Percentuálny podiel vyučovacích hodín, na ktorých žiaci mali možnosť riešiť úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	14
Graf 8 Hodnotenie rozvíjania poznávacích kompetencií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	16
Graf 9 Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠKVP) ..	19
Graf 10 Riadenie školy	20
Graf 11 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov	20
Graf 12 Celková úroveň vypracovania školských vzdelávacích programov	21
Graf 13 Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov	29
Graf 14 Prejavy nevhodného správania v sledovaných školách z pohľadu žiakov	31
Graf 15 Poskytovanie podporných opatrení žiakom so ŠVVP	35
Graf 16 Spokojnosť kariérových poradcov s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít	38
Graf 17 Faktory ovplyvňujúce výber strednej školy žiakmi	39
Graf 18 Predbežný záujem žiakov 8. a 9. ročníka o ďalšie štúdium (výsledky z dotazníka)	39
Graf 19 Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach	43
Graf 20 Podmienky výchovy a vzdelávania	43
Graf 21 Percento škôl, ktoré majú 0 %-nú odbornosť vyučovania niektorých predmetov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní	45

PRÍLOHY

PRÍLOHA 1

písmeno	PODPORNÉ OPATRENIA podľa § 145a ods. 2 školského zákona
a)	poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní
b)	poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania a hodnotenia výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi vo výchove a vzdelávaní
c)	zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy
d)	činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti
e)	zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy
f)	zabezpečenie doučovania alebo cieleného učenia na dosiahnutie najvyššieho individuálneho kognitívneho potenciálu dieťaťa alebo žiaka
g)	skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia
h)	zabezpečenie vzdelávania sa vo vyučovacom predmete alebo vo vzdelávacej oblasti vo vyššom ročníku
i)	zabezpečenie osobitných foriem komunikácie dieťaťa so zdravotným postihnutím alebo žiaka so zdravotným postihnutím so školou alebo so školským zariadením
j)	činnosť na podporu sociálneho zaradenia
k)	činnosť na podporu predchádzania ukončenia školskej dochádzky v nižšom ako poslednom ročníku základnej školy alebo strednej školy
l)	špecializované kariérové poradenstvo
m)	zabezpečenie pôsobenia pedagogického asistenta v triede
n)	poskytovanie zdravotnej starostlivosti
o)	zabezpečenie sebaobslužných úkonov podľa osobitného predpisu v čase výchovno-vzdelávacieho procesu
p)	poskytnutie špeciálnych edukačných publikácií a kompenzačných pomôcok
q)	zabezpečenie úpravy priestorov školy určených na podporu vnímania a nadobúdanie zručností
r)	odstraňovanie fyzických bariér v priestoroch školy alebo školského zariadenia a organizačných bariér pri výchove a vzdelávaní
s)	zabezpečenie diétného stravovania