



Číslo: 6081/2025-2026

SPRÁVA
o výsledkoch inšpekčného výkonu
vykonaného v dňoch **od 24. 03. 2026 do 27. 03. 2026 a od 30. 03. 2026 do 31. 03. 2026**

Názov kontrolovaného subjektu	
Základná škola s vyučovacím jazykom maďarským, Veľké Dravce 220	
Zriaďovateľ	Obec Veľké Dravce

Vedúci zamestnanec kontrolovaného subjektu:

Mgr. Ildikó Csányiová, riaditeľka školy

V súlade s poverením na **inšpekčný výkon** č. 6081/2025-2026 zo dňa 03. 03. 2026 **inšpekčný výkon vykonali:**

Mgr. Renáta Alaksová, školská inšpektorka, ŠIC Banská Bystrica

Mgr. Natália Beľová, školská inšpektorka, ŠIC Banská Bystrica

Mgr. Andrea Koristeková, školská inšpektorka, ŠIC Banská Bystrica

PaedDr. Erzsébet Máté, školská inšpektorka, ŠIC Banská Bystrica

Mgr. Katarína Benčíková, odborníčka z praxe

Mgr. Katarína Ďurošová, odborníčka z praxe

Mgr. Eva Pauková, odborníčka z praxe

1 PREDMET INŠPEKČNÉHO VÝKONU

Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v základnej škole.

1.1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE

Kontrolovaným subjektom bola plnoorganizovaná štátna vidiecka základná škola s vyučovacím jazykom maďarským (VJM). Škola mala zriadených 6 tried, z toho jednu triedu na prvom stupni, v ktorej boli spoločne vzdelávaní žiaci 1. až 4. ročníka. Navštevovalo ju 65¹ žiakov, z nich 13 žiakov so **špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami** (ŠVVP), z toho 12 so zdravotným znevýhodnením (ZZ) a 1 žiak zaradený do skupiny ostatných žiakov. Podľa individuálneho

¹ 21 žiakov v primárnom a 44 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní

vzdelávacieho plánu (IVP) postupovali 4 žiaci (so ZZ). Žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP), marginalizovanej rómskej komunity (MRK) neevidovala, vzdelávala žiakov rómskeho etnika.

Podporné opatrenia (PO) poskytovali 13 žiakom, všetkým na základe komplexnej diagnostiky zrealizovanej zariadením poradenstva a prevencie (ZPP), z toho 12 žiakom zo ZZ a 1 žiakovi zaradenému do skupiny ostatných žiakov. Podľa IVP postupovali 4 žiaci, ostatní žiaci², ktorým jeho vypracovanie odporučilo ZPP, ich vypracované nemali.

V škole mali zriadený školský podporný tím (ŠPT), ktorého členmi boli 8 učitelia, 1 vychovávateľ, 2 pedagogickí asistenti zamestnaní na čiastočný úväzok. Jeho zloženie nebolo prerokované v pedagogickej rade, čo nebolo v súlade s právnym predpisom.

Podľa vyjadrenia riaditeľky školy (RŠ) bol počet pedagogických zamestnancov vzhľadom k počtu žiakov so ŠVVP nepostačujúci.

1.2 ZISTENIA A ICH HODNOTENIE

PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

V primárnom vzdelávaní bolo vykonaných celkom 20 hospitácií, z toho 3 vo vyučovacom predmete maďarský jazyk a literatúra (MJL), 6 v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra (SJS), 2 v predmete anglický jazyk (ANJ), v matematike (MAT) 6, v prírodovede (PDA) 3 hospitácie.

PRIMÁRNE VZDELÁVANIE

Maďarský jazyk a literatúra

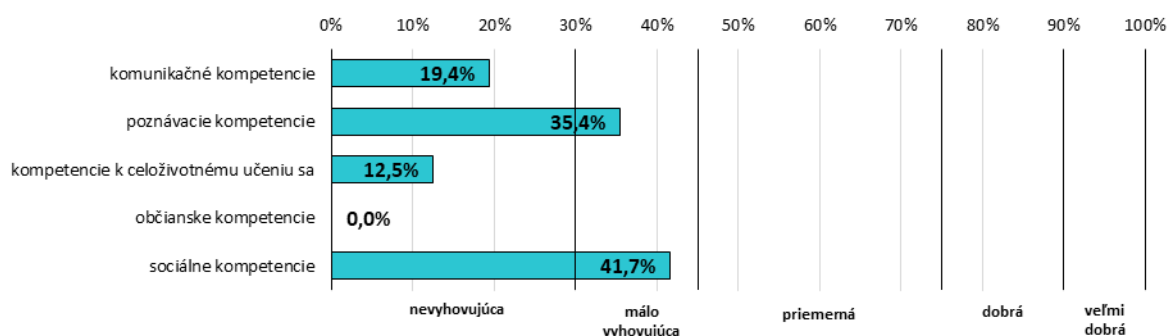
Učenie sa žiakov a vyučovanie učiteľom

Žiaci na sledovaných vyučovacích hodinách (VH) nedisponovali veku primeranými **komunikačnými kompetenciami** (19,4 %; Graf 1). Väčšina žiakov nepreukázala schopnosť vecne, logicky a súvisle sformulovať vlastné myšlienky, ich odpovede na zisťovacie otázky učiteľky boli prevažne strohé, často obmedzené na jednoslovné vyjadrenia. Nedostatočne rozvinutá a málo kultivovaná slovná zásoba výrazne limitovala kvalitu ich ústneho prejavu a schopnosť aktívne sa zapájať do vyučovacieho procesu. Negatívom všetkých VH bolo aj nedôsledné používanie a slabé osvojenie odbornej terminológie. Napriek kultivovanému a spisovnému rečovému prejavu učiteľky sa v odpovediach žiakov opakovane vyskytovali gramaticky nesprávne, miestami i nárečové a nespisovné slová, čo svedčilo o nedostatočne rozvinutej jazykovej kultúre žiakov. Rozvoj ich komunikačných kompetencií bol síce na každej VH podporovaný prácou so súvislými literárnymi textami v printovej podobe, avšak efektivita tejto činnosti bola nízka. Úroveň čitateľských zručností väčšiny žiakov na všetkých sledovaných hodinách bola nedostatočná, pričom výrazným limitujúcim faktorom bola nezvládnutá technika čítania. Po tichom aj hlasnom čítaní textu žiaci ani na jednej VH prevažne nepreukázali porozumenie jeho obsahu a bez intenzívnej podpory učiteľky alebo pedagogického asistenta neboli schopní samostatne vyhľadať a identifikovať základné informácie. Na 1 VH žiaci dostali príležitosť na základe analýzy textu vyvodit' 2-3 vlastnosti postáv, ale úlohu dokázali splniť len za výraznej podpory učiteľky, čo potvrdilo ich nízku mieru samostatnosti pri práci s textom. Učiteľka neposkytla žiakom priestor na hodnotenie textu a formulovanie vlastných záverov. Absentovalo účelné a zmysluplné využívanie IKT, internetu a vyučovacích programov na získavanie, spracovávanie a overovanie

² 1 žiak 1. ročník (VPU), 1 žiak 4. ročník (MP – A- variant), 1 žiak 5. ročník (MP – A- variant), 1 žiak 8. ročník (MP – A- variant),

informácií. Uvedené nedostatky negatívne ovplyvňovali úroveň práce s textom, rozvoj čitateľskej gramotnosti a celkovú kvalitu komunikačných kompetencií žiakov. Na väčšine VH bolo účelným využitím materiálnych didaktických prostriedkov (učebnica, pracovný zošit, pracovné listy) podporené rozvíjanie kognitívnych kompetencií žiakov predovšetkým na úrovni zapamätania, porozumenia a aplikácie. Zadania boli veku a možnostiam žiakov primerané a pri ich riešení si väčšina z nich vyžadovala len menšiu mieru podpory zo strany učiteľky. V procese učenia sa mali na všetkých VH vytvorené príležitosti na rozvíjanie analytického myslenia prostredníctvom obsahovej analýzy textov a identifikácie správne napísaných slov. Pri riešení týchto úloh na 2 VH väčšina žiakov nepracovala samostatne, potrebovala výraznejšie usmernenie učiteľky, realizované najmä formou cielených otázok zameraných na pochopenie zadania a postupu riešenia. Úlohy zacielené na rozvoj hodnotiaceho a tvorivého myslenia boli do vyučovania zaraďované len v menšej miere, čo sa výrazne prejavilo na nižšej úrovni **poznávacích kompetencií žiakov** (35,4 %; Graf 1). Na 1 VH mali žiaci 3. ročníka možnosť riešiť úlohu zameranú na hodnotenie, a to charakteristiku postáv rozprávky, ktorú zvládli len s výraznou podporou učiteľky, čo poukázalo na ich nízku mieru samostatnosti. Úlohy rozvíjajúce tvorivé myslenie boli realizované na 2 VH. Väčšina žiakov však nedokázala vytvárať rýmujúce sa slová k zadaným výrazom samostatne, čo upozornilo na nedostatočne rozvinuté tvorivé myslenie a minimálne skúsenosti s riešením divergentných úloh. Počas všetkých sledovaných hodín boli žiakom poskytované podporné stimuly najmä prostredníctvom pedagogického asistenta, ktorý podporoval žiakov so ŠVVP a flexibilne reagoval aj na potreby ostatných žiakov v triede. Učiteľka rešpektovala individuálne pracovné tempo žiakov, priebežne reagovala na ich vzdelávacie potreby a poskytovala im primeranú a cielenú spätnú väzbu. Na jednej VH uplatnila diferenciáciu úloh s cieľom podporiť efektívne učenie každého žiaka. V procese rozvíjania kompetencií k celoživotnému učeniu sa žiaci na väčšine VH reagovali na podnety učiteľky, prejavovali snahu zapájať sa do edukačného procesu. Dominantné uplatňovanie frontálnej formy práce spolu s výraznou prevahou konvergentných úloh a absenciou práce s chybou však výrazne obmedzovali možnosti žiakov rozvíjať a preukázať kritické myslenie a samostatné uvažovanie. Len na 1 VH mali žiaci možnosť prostredníctvom otázok učiteľky hodnotiť svoj výkon v oblasti čítania s porozumením, túto činnosť však nezvládli a bez výraznej podpory nedokázali svoje porozumenie textu adekvátne reflektovať. Žiakom neboli vytvárané príležitosti na rovesnícke hodnotenie, chýbalo stanovenie jasných, merateľných výchovno-vzdelávacích cieľov zameraných na zmenu výkonu žiakov i uplatňovanie formatívneho hodnotenia, čo významne obmedzovalo rozvoj ich **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** (12,5 %). **Občianske kompetencie** (0 %; Graf 1) žiakov neboli v procese učenia sa cielene rozvíjané. Žiakom nebol vytvorený priestor na vyjadrovanie vlastných názorov, postojov ani na vedenie diskusie, čím sa nemohli aktívne podieľať na formovaní občianskeho vedomia. Sociálne zručnosti žiaci na väčšine VH preukázali kultivovaným správaním a dodržiavaním dohodnutých pravidiel, pričom na viac ako polovici VH bola zaznamenaná len čiastočne efektívna komunikácia s učiteľkou a so spolužiakmi, čo súviselo s ich slabšie rozvinutými komunikačnými kompetenciami, najmä s nedostatočnou slovnou zásobou a obmedzenou schopnosťou vecne a súvisle vyjadrovať vlastné myšlienky. K riešeniu úloh formou práce v skupinách ani pároch žiaci neboli vedení, čo limitovalo rozvíjanie ich **sociálnych kompetencií** (41,7 %; Graf 1).

Graf 1 Celková úroveň posudzovaných kompetencií žiakov v predmete maďarský jazyk a literatúra v primárnom vzdelávaní



Slovenský jazyk a slovenská literatúra

Učenie sa žiakov a vyučovanie učiteľom

Žiaci nedisponovali požadovanými **komunikačnými kompetenciami** (Graf 1a; 1,4 %) v štátnom jazyku. Nevyhovujúcu úroveň ovplyvňovalo prostredie s výlučným používaním maďarského jazyka, nepriaznivé sociálne pomery rodín, z ktorých väčšina pochádzala, ale tiež absencia príležitostí na komunikáciu v cieľovom jazyku na vyučovaní. Nepodnecovanie k plynulému, ucelenému prejavu a uplatňovanie najmä uzavretých otázok ich viedlo k prevažne jednoslovným odpovediam, pričom prevažne nepreukázali postačujúco osvojenú základnú slovnú zásobu. Aj následkom nevyužívania jazykových cvičení³ sa vo vyjadrovaní žiakov vyskytovali chyby vo výslovnosti i artikulácii spôsobené odlišnosťou s ich materinským jazykom⁴. V dôsledku neustáleho prekladu bežných príkazov, pokynov a súvislých prejavov učiteľky, prípadne ich zadávania len v materinskom jazyku, žiaci nedostali možnosť preukázať porozumenie cieľového jazyka. Nemali príležitosť pracovať s počutým či čítaným textom, čo výrazne obmedzovalo rozvoj ich receptívnych aj produktívnych jazykových zručností.

S výnimkou 1 VH v 4. ročníku nedokázali správne reprodukovať osvojené vedomosti pri riešení úloh na zapamätanie a pochopenie bez usmernenia učiteľky, pričom na zisťovacie otázky z dôvodu nedostatočnej slovnej zásoby často reagovali v materinskom jazyku. Žiaci nemali možnosť aplikovať nadobudnutú slovnú zásobu v slovenskom jazyku, čím si ju náležite neupevňovali a nerozvíjali si aktívne jazykové zručnosti potrebné pre autentickú komunikáciu. Neumožnenie analyzovať, porovnávať, vytvárať vlastné závery ani používať cieľový jazyk v nových kontextoch minimalizovalo rozvoj ich **poznávacích kompetencií** (Graf 1a; 2,8 %). Nedostatočná individualizácia vyučovania a absencia vizuálnej podpory⁵ nevytvárali adekvátne podmienky na zažitie úspechu pre každého žiaka.

Kompetencie k **celoživotnému učeniu sa** (Graf 1a; 0,0 %) si žiaci nerozvíjali. V dôsledku chýbajúcej motivácie, prevládajúceho frontálneho vyučovania, nevyužívania dialógov s modelovými vetami a nepodnecovania k otázkam a iniciatíve žiaci plnili pokyny pasívne a prijímali informácie bez kritického posudzovania jazykových javov či komunikačných situácií.

³ rytmiizácia slov, jazykové hry, krátke artikulčné básničky

⁴ nedostatočná znelosť, nesprávna výslovnosť l/i, mäkkých slabík, nesprávna artikulácia sykaviek

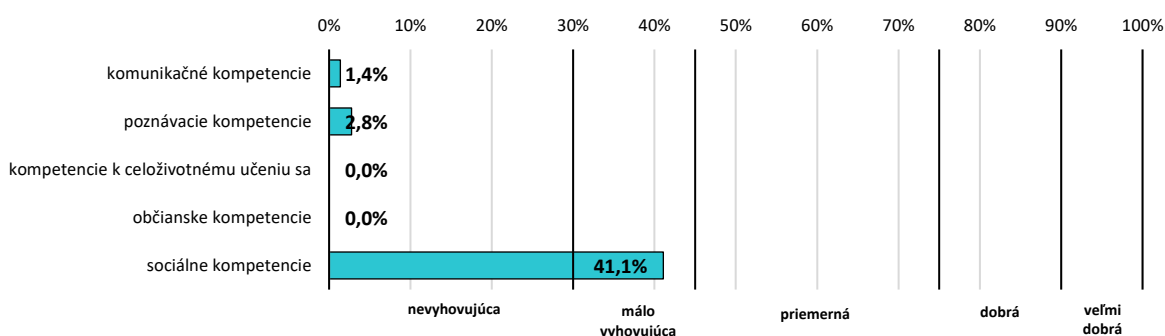
⁵ názorné učebné pomôcky s možnosťou variabilných aktivít

Nevytváranie priestoru na prácu s chybou, na reflektovanie vlastného učebného výkonu či výkonu spolužiakov a absencia formatívneho hodnotenia žiakom neumožňovali efektívne regulovať svoje učenie.

K vyjadreniu vlastných hodnotových postojov, názorov k učebným témam/aktuálnej situácii v triede neboli stimulovaní, takže nemali možnosť posilňovať svoje **občianske kompetencie** (Graf 1a; 0,0 %).

Dominantný verbálny prejav učiteľky v materinskom jazyku, chýbajúci priestor na interakciu v rozličných rečových situáciách a nerozvinutá slovná zásoba dostatočne neumožňovali žiakom zmysluplne komunikovať s učiteľkou či spolužiakmi v cieľovom jazyku. Žiaci dodržiavali stanovené pravidlá správania, navzájom sa akceptovali, čím prispievali k priaznivej atmosfére na VH. Na dvoch VH pracovali v skupinách, ale možnosť prezentovať výsledok spoločnej činnosti pred ostatnými spolužiakmi nedostali. Na väčšine VH však príležitosť prehĺbovať svoje **sociálne kompetencie** (Graf 1a; 41,1 %) v kooperatívnych činnostiach nemali.

Graf 1a Celková úroveň posudzovaných kompetencií žiakov v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra v primárnom vzdelávaní



Anglický jazyk, matematika, prírodoveda

Učenie sa žiaka

Žiaci v sledovaných predmetoch nepreukázali primerané **komunikačné kompetencie** (Graf 2; 29,6 %). V predmetoch MAT a PDA sa vyjadrovali zväčša zrozumiteľne a spisovne správne. Väčšinou využívali primeranú slovnú zásobu, v PDA a na polovici VH MAT aj s uplatňovaním odbornej terminológie. V anglickom jazyku nedisponovali dostatočnou slovnou zásobou, na otázky kladené s výraznou oporou materinského jazyka odpovedali krátkymi, prevažne jednoslovnými výrazmi, v 3. ročníku často len s pomocou učiteľky. Pokyny k činnostiam prijímali vo veľkej miere v materinskom jazyku, čím neboli systematicky vedení k pochopeniu inštrukcií v anglickom jazyku a nemali dostatok príležitostí rozvíjať stratégiu porozumenia z kontextu, gest alebo opory vizuálnych podnetov. Takmer na polovici VH (ANJ, čiastočne MAT) nedostali príležitosť na tvorbu ucelenejších rečových prejavov primeraných ich veku a náležitej jazykovej úrovni v cieľovom jazyku. Iba sporadicky pracovali so súvislým (PDA – tiché čítanie textu, sledovanie krátkeho prírodopisného filmu) a nesúvislým textom⁶ (ANJ – určovanie príslovky miesta). Odpoveďami na zisťovacie otázky a správnym riešením úloh súvisiacich s jeho obsahom zväčša preukázali porozumenie, dokázali vyhľadávať a v PDA tiež reprodukovat' kľúčové informácie. Možnosť prepájať širšie súvislosti obsahu textu so svojimi poznatkami a skúsenosťami, posudzovať a hodnotiť text žiaci nemali. V procese získavania a spracovávaní informácií nepracovali s IKT. Vo veľkej miere však priestor na funkčné čítanie a počúvanie nedostali.

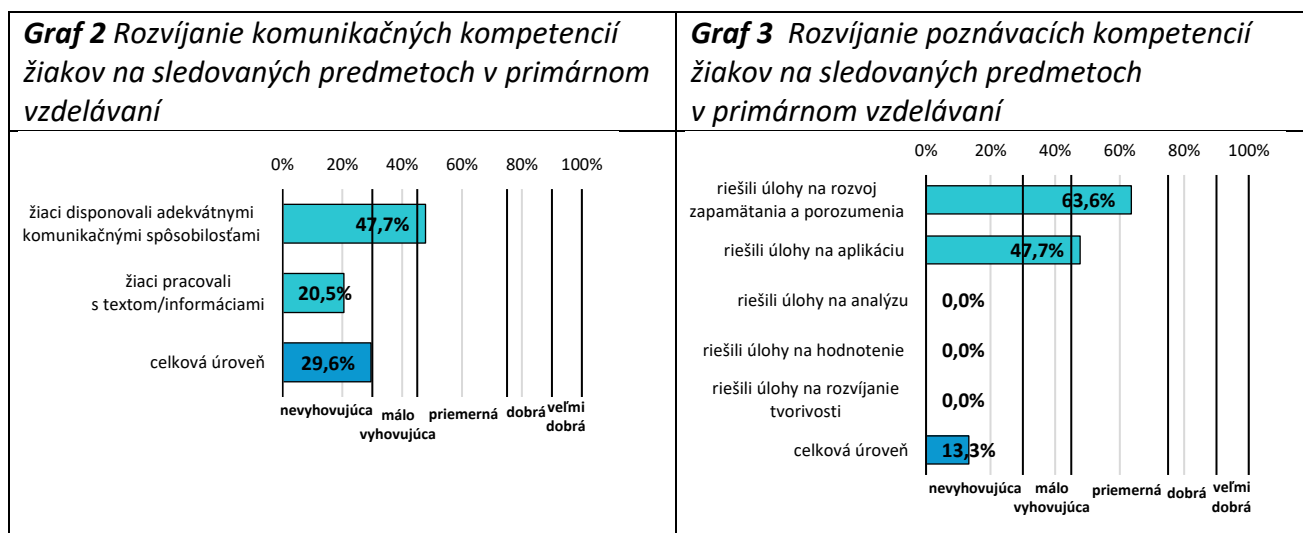
⁶ otázky + obrázky,

Na väčšine VH dokázali samostatne alebo s menšou pomocou učiteľiek reprodukovať osvojené vedomosti a správne odpovedať na otázky zisťujúce ich porozumenie. Zväčša dostali možnosť aplikovať získané poznatky pri riešení praktických úloh a zadaní v učebnici, pracovnom zošite a pracovnom liste⁷, no nie vždy to zvládli bez podpory učiteľiek. V predmete PDA si prírodovednú gramotnosť rozvíjali pozorovaním života lesa a počúvaním lesných zvukov prostredníctvom videa. Absencia otázok, úloh a činností vyžadujúcich zapojenie vyšších myšlienkových operácií na úrovni analýzy, hodnotenia a tvorivého prístupu neumožňovala žiakom primerane si rozvíjať **poznávacie kompetencie** (Graf 3; 13,3 %).

Kompetencie k celoživotnému učeniu sa si rozvíjali v minimálnej miere (Graf 4; 5,1 %). Pasívne plnili pokyny učiteľky, neprejavovali známky vnútornej motivácie ani prevzatia zodpovednosti za vlastné učenie. Nemali vytváraný priestor na rozvoj kritického a reflektívneho myslenia, neboli systematicky vedení k uvedomovaniu si vlastných chýb, k identifikovaniu ich príčin ani k hľadaniu možností nápravy. Iba na polovici VH MAT vedeli verbálne vyjadriť spokojnosť/nespokojnosť so svojím výkonom, príležitosť korigovať svoje postupy na základe hodnotenia spolužiakov a učiteľiek nedostali. Na ostatných VH žiaci neboli zapájaní do procesov reflexie vlastného ani rovesníckeho výkonu, čím si nerozvíjali sebaregulačné zručnosti.

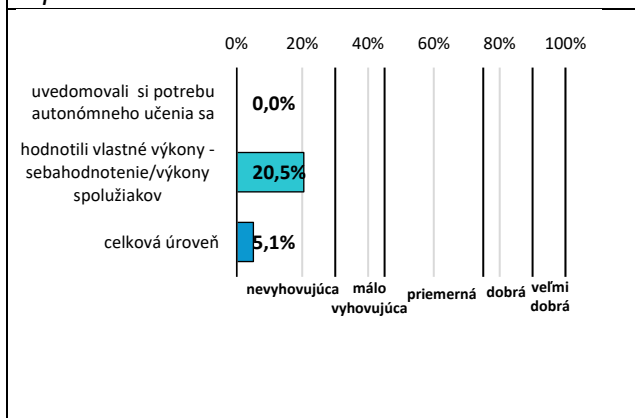
Iba na VH PDA žiaci formulovali svoje názory v súvislosti s učivom, ale bez možnosti ich zdôvodňovania. Väčšinou sa aktívne počúvali a vzájomne rešpektovali. Na ostatných VH k prejavu vlastných myšlienok a hodnotových postojov v kontexte preberanej témy neboli podnecovaní, čím si nerozvíjali **občianske kompetencie** (Graf 5; 15,3 %).

Žiaci svojím správaním a dodržiavaním dohodnutých pravidiel prispievali k pokojnej atmosfére v triede. Len na VH ANJ si **sociálne kompetencie** (Graf 6; 48,7 %) prehlbovali pri kooperatívnych činnostiach, kde dokázali vo dvojici spolupracovať. Príležitosť výsledok spoločnej práce samostatne prezentovať však nedostali.

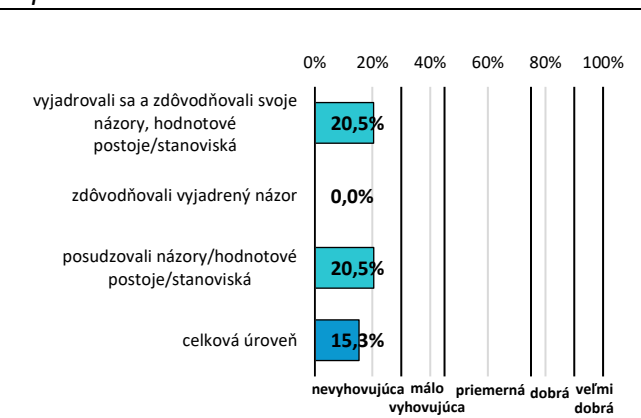


⁷ napr. MAT - určenie súčtu a súčinu na základe náhodne hodených čísel, stavba telies z kociek, znázornenie násobenia ako sčítania rovnakých sčítancov, vyhľadávanie správneho výsledku, doplnenie druhého činiteľa; PDA – výtvarné stvárnenie poznatkov o lese; ANJ – priradovanie prísloviek miesta k vizuálnym situáciám

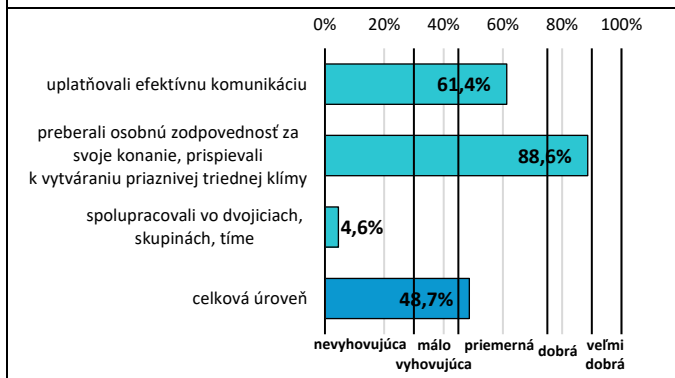
Graf 4 Rozvíjanie kompetencií k celoživotnému sa učeniu žiakov na sledovaných predmetoch v primárnom vzdelávaní



Graf 5 Rozvíjanie občianskych kompetencií žiakov na sledovaných predmetoch v primárnom vzdelávaní



Graf 6 Rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov na sledovaných predmetoch v primárnom vzdelávaní



Vyučovanie učiteľom

Takmer na polovici VH učiteľky nevenovaním dostatočnej pozornosti personalizácii vyučovania adekvátne nezabezpečovali **podporné stimuly pre efektívne stratégie učenia sa**. Neumožnili žiakom slobodnú voľbu pri výbere úloh/činností, neuplatňovali diferenciaciu vzhľadom na pracovné tempo alebo kognitívne schopnosti jednotlivcov a nedôsledne sledovali plnenie zadaných úloh, čím nevytvárali podmienky na inkluzívne vzdelávanie umožňujúce každému žiakovi zažiť úspech. Prevažne účelne využívali **materiálne prostriedky**⁸, ktoré napomáhali najmä názornému sprostredkovaniu učiva. K aktívnej práci s dostupnými IKT žiakov nevedli, čím nerozvíjali ich elementárne digitálne zručnosti. **Stratégie vyučovania** učiteľky neuplatňovali efektívne. Ich dominantný verbálny prejav a uprednostňovanie frontálneho vyučovania bez primeranej motivácie viedli k nízkej angažovanosti žiakov a k pasívnemu prijímaniu poznatkov. Učiteľky zameriavali úlohy a činnosti len na zapamätanie a základné porozumenie učiva, nie vždy aj na aplikáciu (ANJ, PDA), čím žiakom obmedzovali príležitosti na využívanie poznatkov v nových situáciách. Nestimulovaním vyšších myšlienkových procesov žiakov nerozvíjali ich schopnosť samostatne uvažovať, argumentovať a riešiť komplexnejšie úlohy.

⁸ napr. hracie kocky, stavebnice, karty písmen, obrázky, audio nahrávka (Zvuky lesa), krátky film (O veveričke), kresliace potreby, pracovné listy

Korekciu chýb cielene nevyužívali ako prostriedok podporujúci učenie sa žiakov. V predmete ANJ učiteľka nevytvárala cudzojazyčné prostredie, nevedla žiakov k aktívnej komunikácii v interaktívnych činnostiach či simulovaných situáciách, čo nevytváralo podmienky na rozvoj komunikačných kompetencií žiakov v cieľovom jazyku a ich možnosti aktívne používať jazyk v autentických situáciách. Učiteľky neformulovali očakávané výsledky, na väčšine VH nepodnecovali žiakov k sebahodnoteniu a neuplatňovali **formatívne hodnotenie**, čím žiakom neumožnili pochopiť a zhodnotiť vlastný pokrok v učení ani identifikovať možnosti zlepšenia. Empatickým prístupom a kladením dôrazu na dodržiavanie stanovených pravidiel správania sa prispievali k **atmosfére istoty a psychického bezpečia v triedach**.

Tabuľka 1 Hodnotenie úrovni sledovaných vyučovacích predmetov podľa vzdelávacích oblastí v primárnom vzdelávaní

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	Úroveň
Jazyk a komunikácia	maďarský jazyk a literatúra	nevyhovujúca úroveň
	slovenský jazyk a slovenská literatúra	nevyhovujúca úroveň
	anglický jazyk	nevyhovujúca úroveň
Človek a príroda	prírodoveda	málo vyhovujúca úroveň
Matematika a práca s informáciami	matematika	nevyhovujúca úroveň

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- podnecovanie žiakov k uceleným jazykovým prejavom, využívanie práce s textom, vytváranie cudzojazyčného prostredia a zaraďovanie aktivizujúcich metód na rozvoj produktívnych komunikačných kompetencií žiakov v anglickom jazyku,
- zadávanie otázok a úloh stimulujúcich vyššie myšlienkové procesy,
- motivovanie žiakov k aktívnemu učeniu sa, posilňovanie ich schopností vedome riadiť vlastné učenie rozvíjaním kritického myslenia, vedením k práci s chybou a k reflexii vlastných i spolužiakových výkonov,
- poskytovanie priebežnej spätnej väzby uplatňovaním princípov formatívneho hodnotenia,
- vedenie žiakov k vyjadrovaniu a obhajovaniu vlastných názorov a rozvíjaniu ich sociálnych zručností v kooperatívnych činnostiach.

Učenie sa žiakov v primárnom vzdelávaní bolo na nevyhovujúcej úrovni.

NIŽŠIE STREDNÉ VZDELÁVANIE

V nižšom strednom vzdelávaní bolo realizovaných celkovo 27 hospitácií, z toho 5 na vyučovacích hodinách predmetu maďarský jazyk a literatúra (MJL), 5 v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra (SJS), 5 v predmete anglický jazyk (ANJ), 5 v predmete matematika (MAT), 3 v predmete biológia (BIO) a 4 v predmete telesná a športová výchova (TSV).

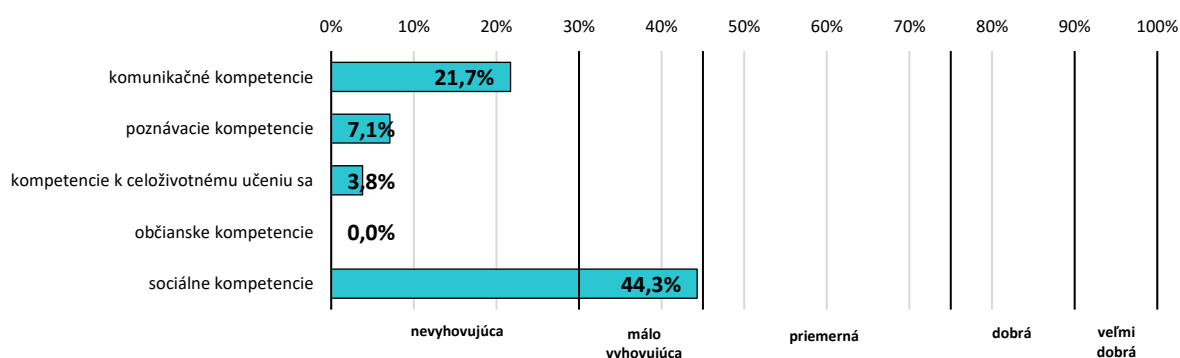
Maďarský jazyk a literatúra

Učenie sa žiakov a vyučovanie učiteľom

Žiaci disponovali **komunikačnými kompetenciami** na nevyhovujúcej úrovni (21,7 %; Graf 7). Na všetkých sledovaných vyučovacích hodinách (VH) prevažne nedokázali jasne, súvisle, vecne ani logicky formulovať svoje myšlienky a primerane reagovať na zisťujúce otázky učiteliek. Ich ústne vyjadrenia boli najčastejšie stručné, obsahovo nerozvinuté a často obmedzené na jednoslovné odpovede, s ktorými sa učiteľky spravidla uspokojili bez ďalšieho usmerňovania alebo rozvíjania. K nízkej kvalite verbálneho prejavu žiakov prispievali výrazné nedostatky v používaní jazykovo-vyjadrovacích prostriedkov a obmedzený rozsah aktívnej slovnej zásoby. Žiaci zároveň nepreukazovali dostatočnú schopnosť presne a dôsledne uplatňovať odbornú terminológiu vzťahujúcu sa k preberanému učivu, prípadne ju neovládali v potrebnom rozsahu. Napriek tomu, že učiteľky poskytovali žiakom primeraný jazykový vzor prostredníctvom kultivovaného a spisovného rečového prejavu, v komunikácii žiakov sa vyskytovali nárečové a nespisovné jazykové prostriedky, ako aj gramatické nepresnosti, ktoré znižovali celkovú úroveň ich verbálneho prejavu. Rozvoj komunikačných kompetencií žiakov bol na väčšine VH podporovaný prácou so súvislým literárnym aj vecným textom v tlačenej podobe. Pri práci s textom a informáciami však žiaci na väčšine VH neporozumeli prečítanému textu a **nedokázali** z neho vyhľadať základné informácie. Na prácu s textom na vyššej úrovni, zameranej na prepájanie informácií s vlastnými poznatkami a vyvodzovanie širších súvislostí žiaci na sledovaných VH nedostali príležitosť. Rovnako im nebol vytvorený priestor na posudzovanie a hodnotenie textu, formulovanie vlastného stanoviska ani na tvorivé spracovanie informácií. Žiaci zároveň **nedostali príležitosť** získavať a spracúvať informácie prostredníctvom IKT, čo obmedzovalo rozvoj ich digitálnych zručností v spojení s prácou s textom a informáciami. Na všetkých sledovaných hodinách žiaci dostali príležitosť si rozvíjať poznávacie kompetencie na nižšej kognitívnej úrovni. V oblasti zapamätania a porozumenia žiaci ani na jednej VH **nezvládali samostatne** vybaviť si a reprodukovať základné fakty, poznatky a informácie; tieto činnosti realizovali **prevažne s výraznou pomocou učiteliek**. Úlohy zamerané na aplikáciu osvojených vedomostí v konkrétnych situáciách žiaci tiež nedokázali riešiť samostatne, čo sa potvrdilo na všetkých VH. Na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov na úrovni **analýzy, hodnotenia a tvorivosti** žiaci **nedostali príležitosť**. Učiteľky nevytvárali podmienky na rozbor informácií, vyvodzovanie záverov, hodnotenie získaných poznatkov, formulovanie vlastných názorov ani na tvorivé riešenie úloh, čím bol rozvoj **poznávacích kompetencií** (7,1 %; Graf 7) žiakov výrazne obmedzený. Na sledovaných VH učiteľky neposkytovali podporné stimuly podporujúce učenie sa každého žiaka ani neprispôbovali edukačný proces individuálnym vzdelávacím potrebám a možnostiam žiakov. Nevytvárali edukačné podmienky umožňujúce inkluzívne vzdelávanie, ktoré by zabezpečovalo aktívne zapojenie všetkých žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Absencia cielenej podpory a individualizácie výučby negatívne ovplyvňovala možnosti rozvoja potenciálu jednotlivých žiakov. Rozvoj kompetencií k celoživotnému učeniu sa žiakov bol na sledovaných VH výrazne limitovaný spôsobom organizácie vyučovania a uplatňovanými pedagogickými postupmi. Na väčšine VH učiteľky **nedokázali žiakov účinne motivovať k učeniu sa**, čo sa prejavovalo ich pasivitou a nízkou mierou aktívneho zapájania sa do vyučovania. Nízka miera motivácie žiakov súvisela aj s **neefektívnym využívaním materiálnych prostriedkov vyučovania**, ktoré na väčšine hodín neposkytovali dostatočnú názornosť ani podnety podporujúce záujem žiakov o učivo. Prevažujúca frontálna forma práce s dominantným postavením učiteliek a sprostredkovanie hotových informácií nevytvárali priestor na aktívne učenie sa, samostatné myslenie ani na preberanie zodpovednosti žiakov za vlastný učebný proces. Zadávané úlohy boli zamerané len na nižšie myšlienkové procesy, čo obmedzovalo rozvoj ich kritického myslenia. Absentovala systematická práca s chybou ako prirodzeným nástrojom učenia sa, žiaci neboli vedení k reflexii vlastných postupov, identifikácii nedostatkov ani k hľadaniu možností ich odstránenia.

V procese učenia sa **nemali vytvárané príležitosti na sebahodnotenie ani na hodnotenie výkonov spolužiakov** a nebolo uplatňované formatívne hodnotenie. Žiaci tak nedostávali spätnú väzbu podporujúcu sebareguláciu v učení sa, uvedomovanie si vlastného pokroku a rozvoj učebných stratégií. Vyučovacie ciele neboli orientované na dosiahnutie zmeny vo výkone žiakov, keďže učiteľky nestanovovali konkrétne a merateľné ciele vyučovania zamerané na rozvoj učebných kompetencií, ale obmedzovali sa prevažne na oznámenie témy hodiny a vykonávaných činností, čím bol rozvoj **kompetencií žiakov k celoživotnému vzdelávaniu** (3,8 %; Graf 7) výrazne obmedzený. Žiaci nedostali možnosť preukázať svoje **občianske kompetencie** (0 %; Graf 7), nedostali príležitosť vyjadrovať vlastné názory, hodnotové postoje ani stanoviská, nerozvíjali si argumentačné schopnosti. Rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov bolo na sledovaných VH obmedzené najmä spôsobom organizácie vyučovania a nízkou mierou interakcie medzi žiakmi. Nízka úroveň komunikácie žiakov pozorovaná na všetkých VH súvisela s ich obmedzenými komunikačnými spôsobilosťami, ktoré im sťažovali vedenie funkčného dialógu, primerané reagovanie a aktívne počúvanie. Žiaci na všetkých VH **dodržovali dohodnuté pravidlá správania, vo vzťahoch so spolužiakmi sa správali tolerantne**, čo pozitívne vplývalo na triednu klímu. Žiaci **nedostali príležitosť spolupracovať vo dvojiciach alebo skupinách**. Absencia kooperatívnych foriem práce a príležitostí na vzájomnú spoluprácu obmedzovala rozvoj ich **sociálnych kompetencií** (44,3 %; Graf 7) v oblasti spolupráce, komunikácie a preberania spoluzodpovednosti pri plnení úloh.

Graf 7 Celková úroveň posudzovaných kompetencií žiakov v predmete maďarský jazyk a literatúra v nižšom strednom vzdelávaní



Slovenský jazyk a slovenská literatúra

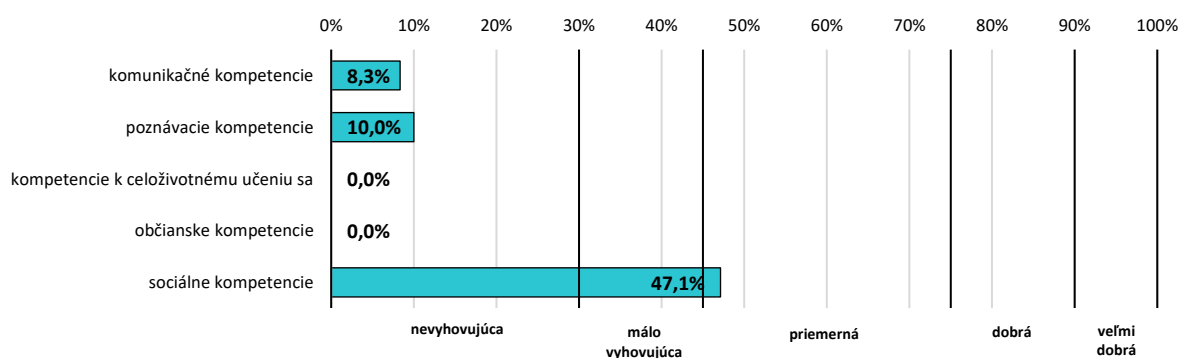
Učenie sa žiaka a vyučovanie učiteľom

Úroveň **komunikačných kompetencií** žiakov v slovenskom jazyku nedosahovala požadovanú úroveň (8,3 %; Graf 7a). Jazykové zručnosti žiakov boli výrazne podmienené sociolingvistickým kontextom, v ktorom dominoval maďarský jazyk, ako aj obmedzenými príležitosťami na používanie slovenského jazyka v bežnej komunikácii, keďže kontakt so štátnym jazykom bol viazaný výlučne na školské prostredie. Hospitačné zistenia na všetkých vyučovacích hodinách (VH) poukázali na slabé zvládnutie základných jazykových prostriedkov, čo sa odrážalo v obmedzených možnostiach verbálneho vyjadrovania žiakov. Ich ústna komunikácia sa redukovala len na pomenovanie jednotlivých javov bez schopnosti ich vetného vyjadrenia. V priebehu všetkých VH väčšina žiakov mala výrazné ťažkosti s porozumením inštrukcií a otázok kladených v slovenskom jazyku, na ktoré často nereagovali, prípadne odpovedali v materinskom jazyku. Učiteľky sa na všetkých sledovaných hodinách snažili komunikovať v spisovnom slovenskom jazyku, avšak pokyny, otázky, zadania i obsah učiva zopakovali súbežne i v maďarskom jazyku, aby zabezpečili ich pochopenie. Na všetkých VH dominovala

gramaticko-prekladová metóda. Pozornosť zamerali najmä na sprostredkovanie obsahu učiva prostredníctvom prekladu, pričom gramatické javy prezentovali izolovane, bez ich funkčného zasadenia do kontextu viet alebo bežných komunikačných situácií. Absencia systematického precvičovania jazykových štruktúr v prirodzenej komunikácii sa negatívne premietla do rozvoja produktívnych jazykových zručností v slovenskom jazyku ako druhom jazyku (L2). Na všetkých VH učiteľky len sporadicky vytvárali príležitosti na rozvíjanie interakčných schopností žiakov. Chýbala cielene koncipovaná práca s modelovými vetami, dialógmi či krátkymi súvislými prejavmi, ktoré by podporovali aktívne používanie cieľového jazyka. Jazyková produkcia žiakov sa obmedzovala na nesúvislé jazykové prejavy bez schopnosti formulovať jednoduché vety alebo adekvátne reagovať v základných komunikačných situáciách. Na všetkých VH žiaci pracovali so súvislým vecným textom v učebnici, ale získavať a spracovávať informácie s využitím IKT a internetu a tým si rozvíjať svoje digitálne zručnosti nedostali. Väčšina žiakov na sledovaných hodinách nepreukázala zvládnutie základných čitateľských zručností. Práca s textom prebiehala prevažne pod vedením učiteľiek. Porozumenie textu na všetkých VH bola podporená prekladom do materinského jazyka, čo napomáhalo porozumeniu obsahu, ale obmedzovalo samostatnú prácu žiakov s textom v slovenskom jazyku. K vyhľadávaniu explicitne uvedených informácií v texte boli žiaci vedení na 3 VH, avšak túto činnosť nedokázali realizovať samostatne a bez opory v preklade do materinského jazyka. Na 1 VH žiaci nedokázali samostatne na základe analýzy posúdiť pravdivosť a nepravdivosť výrokov, ich aktuálnu úroveň samostatného porozumenia textu nezodpovedala náročnosti zadanej úlohy. Práca s textom nebola využívaná ako východisko na rozvoj ústneho prejavu ani na tvorbu súvislejších jazykových výstupov, potenciál práce s vecným textom na rozvoj komunikačných zručností v slovenskom jazyku zostal nevyužitý. Svoje **poznávacie kompetencie** (10 %; Graf 7a) žiaci preukázali na väčšine VH riešením úloh zameraných na zapamätanie základnej slovnej zásoby, určovanie slovných druhov a vetných členov. Osvojené vedomosti následne nevedeli aplikovať pri odpovediach na jednoduché otázky učiteľiek a pri riešení jazykových cvičení, ktoré väčšina žiakov nedokázala riešiť samostatne a úspešne. Žiaci si vyžadovali výraznú pomoc učiteľiek, najmä vo forme prekladu zadania, doplňujúcich a navádzajúcich otázok. Na 1 VH posúdiť tvrdenia v úlohe (pravdivosť/nepravdivosť) väčšina žiakov nevedela. Úlohy rozvíjajúce hodnotenie a tvorivosť nemali možnosť riešiť. Absencia týchto úloh výrazne obmedzovala rozvoj kritického a tvorivého myslenia žiakov, ich schopnosť argumentovať a samostatne rozhodovať. Nezohľadňovanie individuálnych potrieb a štýlov učenia sa žiakov na väčšine VH viedlo k rovnakému prístupu vo vyučovaní, ktorý neumožňoval rozvinúť ich potenciál. Žiaci na sledovaných hodinách nedostali príležitosť na rozvíjanie svojich **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** (0,0 %; Graf 7a). Neboli systematicky vedení k uvedomovaniu si významu učenia sa pre vlastný osobnostný a vzdelávací rozvoj ani k preberaniu zodpovednosti za svoje učebné výsledky. Učiteľkám sa nepodarilo žiakov primerane motivovať, čo sa prejavovalo ich výraznou pasivitou, nízkou mierou zapájania sa do vyučovacieho procesu a slabým záujmom o riešenie úlohy. K nízkej miere motivácie žiakov prispievalo aj neefektívne využívanie materiálnych prostriedkov edukačného procesu, keďže okrem učebnice neboli využívané iné učebné pomôcky, vizuálne materiály ani IKT. Prevažujúca frontálna forma vyučovania a málo variabilné činnosti nevytvárali podnetné prostredie pre aktívne učenie sa, rozvoj zvedavosti a iniciatívy žiakov. Žiaci nemali vytvorený priestor na prácu s chybou ako súčasťou vlastného učenia sa, čím si nerozvíjali schopnosť uvedomovať si a korigovať vlastné nedostatky. Rovnako nemali vytvorené príležitosti na sebahodnotenie ani hodnotenie výkonov spolužiakov. Absencia formatívneho hodnotenia na uvedomenie si svojich ďalších rozvojových možností výrazne limitovala rozvoj ich kompetencií k celoživotnému učeniu sa. Na sledovaných VH žiaci neboli vedení k vyjadrovaniu vlastných hodnotových postojov a názorov k učebným

témam ani k aktuálnym situáciám v triede, v dôsledku čoho si nerozvíjali **občianske kompetencie** (0 %; Graf 7a). V oblasti rozvíjania **sociálnych kompetencií** (47,1 %; Graf 7a) žiaci počas všetkých VH prejavovali najmä schopnosť dodržiavať stanovené pravidlá správania a rešpektovať svojich spolužiakov, čo vytváralo podmienky pre pokojné a bezpečné pracovné prostredie. Prejavy týchto kompetencií však zostávali predovšetkým v rovine správania a výrazne sa nepretavili do aktívnej spolupráce ani komunikácie v slovenskom jazyku. Nedostatočne rozvinutá slovná zásoba spolu s obmedzeným počtom cielene vytváraných komunikačných príležitostí viedli k tomu, že žiaci neboli schopní viesť plnohodnotnú komunikáciu s učiteľkami ani so spolužiakmi v cieľovom jazyku. Pri práci v skupinách na 1 VH síce rešpektovali pravidlá spolupráce a prejavovali vzájomnú toleranciu, ich verbálna komunikácia však prevažne neprebíhala v slovenskom jazyku alebo bola uplatňovaná v minimálnej miere. Výsledky spoločnej činnosti prezentovali najmä aktívni žiaci, k zdôvodňovaniu výsledku neboli vedení.

Graf 7a Celková úroveň posudzovaných kompetencií žiakov v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra v nižšom strednom vzdelávaní



Anglický jazyk, matematika, biológia, telesná a športová výchova

Učenie sa žiakov

Žiaci nedisponovali dostatočne rozvinutými **komunikačnými kompetenciami** (Graf 8; 28,6 %). Ich verbálny prejav bol na väčšine VH obmedzený znalosťou odbornej terminológie, schopnosťou plynule, vecne a zrozumiteľne sa vyjadrovať a nízkou úrovňou práce s textom.

V matematike na overujúce otázky odpovedali prevažne jednoslovné, bez používania matematických pojmov, v niektorých ročníkoch (7., 8. a 9.) žiaci nedostali príležitosť rozvíjať súvislý ústny prejav. Na hodinách ANJ komunikovali zväčša v maďarskom jazyku a čítanému textu bez jeho prekladu do maďarského jazyka prevažne neporozumeli. Jednoduchým pokynom v cieľovom jazyku nerozumeli, ich odpovede boli jednoslovné alebo tvorené z veľmi krátkych slovných spojení. Žiaci 5. ročníka na hodine biológie nedokázali identifikovať vybrané druhy vodných živočíchov, odborne pomenovať ich prirodzené prostredie pre život, v 7. ročníku žiaci poznali jednotlivé orgány dýchacej sústavy, ale nevedeli ich správne použiť v navodených situáciách.

Ústny prejav žiakov na TSV bol pohotovejší, no nie vždy kultivovaný a pri popise pohybových činností alebo herných prvkov nepoužívali odbornú terminológiu. Na všetkých hodinách pri práci s textom vyžadovali zvýšenú mieru podpory zo strany učiteľov.

Poznávacie kompetencie (Graf 9; 16,7 %) si rozvíjali najmä na úrovni zapamätania a porozumenia. V matematike plnili úlohy prevažne reprodukčného charakteru, v 7. ročníku riešili zadania, ktoré nezodpovedali požiadavkám vzdelávacích štandardov pre príslušný ročník

a svojou náročnosťou reflektovali učivo 3. ročníka ZŠ. V anglickom jazyku zväčša vedeli priradiť lexikálne jednotky k ich prekladu, v jednoduchých cvičeniach dokázali dopĺňať chýbajúce slová do viet, zvoliť správny gramatický tvar pri tvorbe prídavných mien vyjadrujúcich pocity alebo stav. Na väčšine hodín žiaci riešili úlohy zamerané na osvojovanie slovnej zásoby bez práce s textom na úrovni porozumenia, interpretácie či samostatného spracovania obsahu.

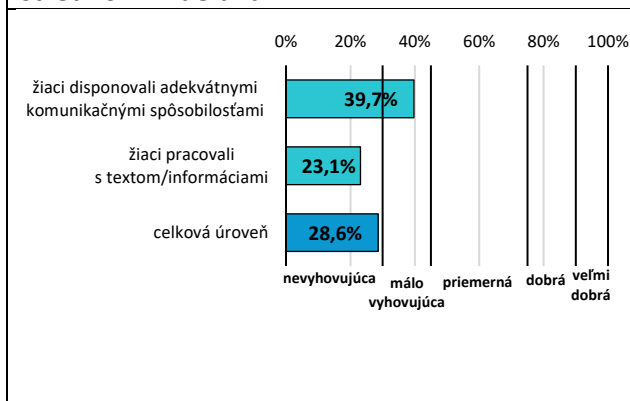
V biológii plnili prevažne faktografické úlohy. Žiaci vedeli pomenovať orgány dýchacej sústavy (pľúca, priedušnica, priedušky), avšak nedokázali priradiť ich funkcie ani vysvetliť vzťahy medzi štruktúrou a funkciou v kontexte fungovania ľudského organizmu. Na hodine TSV preukázali osvojené jednoduché motorické činnosti – vedenie lopty priamym smerom a medzi kužeľmi, zastavenie lopty, zmena smeru, krátke prihrávky, jednoduché koordinačné úlohy. Všetky aktivity boli na úrovni mechanického napodobňovania a základnej aplikácie. Nezaraďovanie úloh zameraných na analýzu, hodnotenie a tvorivosť výrazne znižovalo rozvoj ich **poznávacích kompetencií**.

Žiaci prejavovali záujem o učebné témy. Na väčšine VH nemali vytvorený priestor na sebareflexiu svojich výkonov, najmä pri práci s chybou, regulácii vlastného učenia a hodnotenia osobných silných a slabých stránok, čím bolo výrazne limitované rozvíjanie ich **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** (Graf 10; 27,9 %). Sebahodnotenie žiakov na hodine TSV sa vyznačovalo najmä emocionálne orientovanou reflexiou.

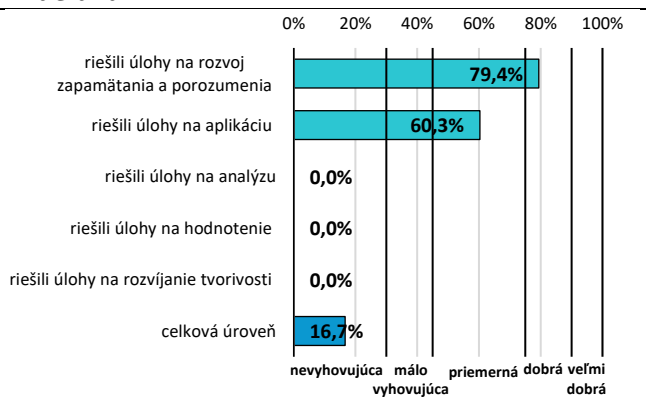
Občianske kompetencie (Graf 11; 39,7 %) si rozvíjali na menej ako polovici hodín. V matematike a anglickom jazyku žiaci nemali príležitosti vyjadriť alebo zdôvodniť svoje názory. V športových hrách prejavili tieto postoje rešpektovaním herných pravidiel, v biológii boli schopní formulovať svoj postoj k zdravému životnému štýlu, avšak bez dostatočného argumentačného zdôvodnenia.

Sociálne kompetencie (Graf 12; 54,4 %) si rozvíjali na polovici hodín. Takmer na všetkých hodinách reagovali na podnety primerane a rešpektovali dohodnuté pravidlá. Priestor na prácu v skupinách mali vytvorený vo viacerých predmetoch. V biológii a v telesnej a športovej výchove žiaci spolupracovali v skupinách/družstvách, pričom dodržiavali pravidlá spolupráce. V anglickom jazyku pracovali vo dvojiciach na spoločných úlohách, avšak výsledky svojej práce neprezentovali.

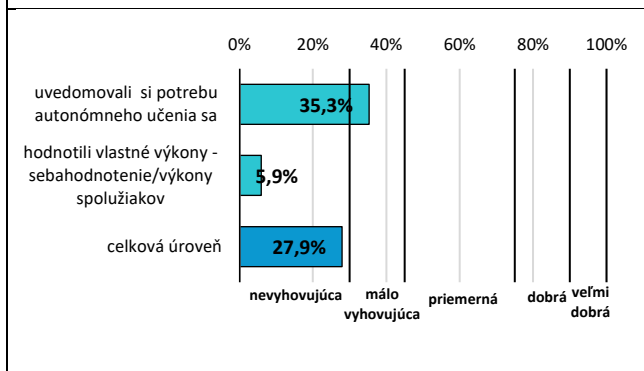
Graf 8 Rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov na sledovaných predmetoch v nižšom strednom vzdelávaní



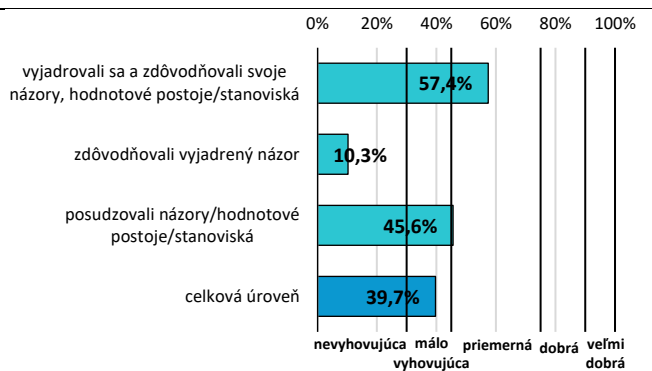
Graf 9 Rozvíjanie poznávacích kompetencií žiakov na sledovaných predmetoch v nižšom strednom vzdelávaní



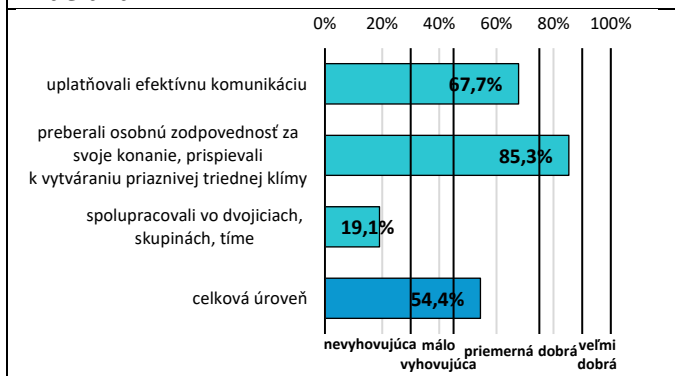
Graf 10 Rozvíjanie kompetencií k celoživotnému učeniu sa žiakov na sledovaných predmetoch v nižšom strednom vzdelávaní



Graf 11 Rozvíjanie občianskych kompetencií žiakov na sledovaných predmetoch v nižšom strednom vzdelávaní



Graf 12 Rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov na sledovaných predmetoch v nižšom strednom vzdelávaní



Vyučovanie učiteľom

Učitelia na väčšine VH stanovovali zrozumiteľné a primerané **ciele** vyučovania, ich priebežné overovanie však realizovali len na časti hodín. **Podporné stimuly** k učeniu poskytovali obmedzene. V matematike a anglickom jazyku pripravili pre žiakov so ŠVVP pracovné listy. **Materiálne pomôcky** v súčinnosti s charakterom preberaných tém či športových činností využívali účelne, IKT prostriedky len ojedinele. **Efektívne vyučovacie stratégie** učitelia neuplatnili. Pri sprístupňovaní učiva využívali slovné metódy – výklad, vysvetľovanie a riadený rozhovor. Vo všetkých predmetoch nezaďávali úlohy zamerané na rozvoj vyšších myšlienkových procesov, na riešenie problémov, samostatné bádanie alebo vyvodzovanie záverov. Na väčšine hodín vytvárali príležitosti na aplikáciu učiva v rovine mechanického vykonávania postupov, nestimulovali žiakov k samostatnému uvažovaniu.

Takmer na všetkých hodinách vytvárali **atmosféru psychického bezpečia** a istoty. Komunikovali pokojne, empaticky a podporovali prijatie a rešpekt v triede, žiakom vytvárali priaznivé podmienky na zapájanie sa do vyučovania.

Hodnotenie práce žiakov neuplatňovali systematicky. Formatívne hodnotenie a klasifikáciu nevyužili, slovné hodnotenie uplatnili ojedinele.

Tabuľka 2 Hodnotenie úrovni sledovaných vyučovacích predmetov podľa vzdelávacích oblastí v nižšom strednom vzdelávaní

Vzdelávacia oblasť	Vyučovací predmet	Úroveň
Jazyk a komunikácia	maďarský jazyk a literatúra	nevyhovujúca úroveň
	slovenský jazyk a slovenská literatúra	nevyhovujúca úroveň
	anglický jazyk	nevyhovujúca úroveň
Človek a príroda	biológia	málo vyhovujúca úroveň
Zdravie a pohyb	telesná a športová výchova	málo vyhovujúca úroveň
Matematika a práca s informáciami	matematika	málo vyhovujúca úroveň

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- rozvíjanie komunikačných kompetencií žiakov a schopnosti pracovať s textom prostredníctvom prepájania informácií, vyvodzovania súvislostí a využívania odbornej terminológie a vecnej argumentácie,
- uplatňovanie úloh stimulujúcich vyššie myšlienkové procesy na úrovni analýzy, hodnotenia a tvorivosti,
- rozvíjanie metakognitívnych schopností žiakov prostredníctvom podpory kritického myslenia a cieľenej reflexie vlastného učenia a výkonov spolužiakov,
- uplatňovanie formatívneho hodnotenia ako nástroja na poskytovanie priebežnej spätnej väzby zameranej na podporu učenia žiakov.

Učenie sa žiakov v nižšom strednom vzdelávaní bolo na nevyhovujúcej úrovni.

RIADENIE ŠKOLY

Škola nerealizovala výchovu a vzdelávanie podľa vlastného⁹ školského vzdelávacieho programu. Predložený dokument nestanovoval vlastné ciele, poslanie a nezodpovedal reálnym podmienkam školy. Vedenie školy nepredložilo učebný plán školy, čím nedeklarovali realizáciu výchovy a vzdelávania (VaV) v súlade s princípmi a cieľmi stanovenými školským zákonom a príslušným štátnym vzdelávacím programom (ŠVP). Využitie disponibilných hodín (DS) bolo identifikované len prostredníctvom analýzy rozvrhov hodín, z ktorých vyplynulo posilnenie vyučovacích predmetov: MJL v 2. ročníku, SJSL v 3. ročníku, výtvarná výchova a hudobná výchova v 2. – 4. ročníku, MJL v 9. ročníku (po 1 hodine). V nižšom strednom vzdelávaní¹⁰ škola nevyužila stanovený počet disponibilných hodín, čo nebolo v súlade so všeobecne záväzným právnym predpisom.

Škola nezabezpečila vyučovanie tretej hodiny vyučovacieho predmetu telesná a športová výchova (TSV) ani nenahradila jej realizáciu vhodne organizovanou pohybovou aktivitou, ktorá má tretiu hodinu TSV podľa UP substituovať.

⁹ Predložený ŠKVP prevzatý zo ZŠ, Školská 194, Kalinkovo

¹⁰ zo stanoveného počtu 7 disponibilných hodín nevyužili 6 hodín

Organizácia vyučovania niektorých vyučovacích predmetov (VP) nebola v súlade s právnym predpisom. Z analýzy aktuálneho rozvrhu hodín vyplynulo spájanie žiakov viacerých ročníkov nižšieho stredného vzdelania vo vyučovacích predmetoch výtvarná výchova (žiaci 5. a 6. ročníka, 8. a 9. ročníka), občianska náuka (žiaci 8. a 9. ročníka), anglický jazyk (žiaci 8. a 9. ročníka), matematika (žiaci 6., 8. a 9. ročníka), informatika (žiaci 3. a 4. ročníka boli spájaní so žiakmi 8. ročníka), technika (žiaci 5. a 6. ročníka, ako aj 8. a 9. ročníka).

Učebné osnovy (UO) predmetov SJS, MJL a INF na 1. stupni, MJL na 2. stupni neboli vypracované pre všetky ročníky, čo nebolo v súlade so ŠVP.

UO predmetov vlastiveda na 1. stupni, TSV a ANJ na 2. stupni neobsahovali rozpracovanie vzdelávacích štandardov do jednotlivých ročníkov podľa RUP.

Od septembra 2025 bola škola zapojená do kurikulárnej reformy, postupne zavádzanej od 1. ročníka.

Prierezové témy boli v niektorých učebných osnovách vyučovacích predmetov formálne uvedené, bez preukázateľného spôsobu ich realizácie.

Nedostatky boli zistené i v zapracovaní **Národného štandardu finančnej gramotnosti** do učebných osnov vybraných predmetov aj v preukázateľnosti jeho realizácie, keďže škola nedisponovala dokumentáciou umožňujúcou overiť rozsah a systematickosť jeho uplatňovania. Škola vzdelávala 13 žiakov so **ŠVVP**¹¹, všetkým poskytovali podporné opatrenia (PO). Neakceptovaním odporúčaní (nevypracovanie IVP 4 žiakom) zariadenia poradenstva a prevencie (ZPP), neboli v dostatočnej miere vytvorené podmienky na rozvoj potenciálu každého žiaka z hľadiska naplňovania **princípov inkluzívneho vzdelávania**.

Individuálne vzdelávacie programy (IVP) vypracovali 4 žiakom, ktoré neboli v súlade s odporúčaniami ZPP. Absentovali súhlasy zákonných zástupcov (ZZ) a konzultácie so žiakmi v 5. a vyššom ročníku. Súčasťou dokumentácie žiakov so ŠVVP boli správy z diagnostických vyšetrení a IVP, nebolo však preukázané, že každému ZZ bola poskytnutá jeho kópia, čo nezodpovedalo právnemu predpisu. Riaditeľka školy nevydala vyjadrenia k poskytnutiu PO, čím potvrdila ich poskytovanie v plnom rozsahu. Žiakom neposkytovali v rámci inkluzívneho vzdelávania činnosti podpornej úrovne 1. stupňa, pedagogickú diagnostiku a intervenciu, ani podpornú úroveň 2. stupňa, orientačnú diagnostiku a prevenciu.

IVP neboli v súlade s odporúčaniami ZPP, chýbali spôsoby hodnotenia, PO boli len formálne vymenované, neboli rozpracované na potreby jednotlivých žiakov, čím nenaplnili svoj účel. Doposiaľ ich nevyhodnocovali, všetci žiaci so ŠVVP boli diagnostikovaní v aktuálnom školskom roku, pričom rozsah poskytovaných PO mali stanovený na 10 mesiacov. Edukácia žiakov so ŠVVP sa uskutočňovala v bežných triedach, žiaci s mentálnym postihnutím (MP) postupovali podľa UO príslušného ročníka. Dokumentácia žiakov so ŠVVP a s PO bola uschovaná v zborovni v uzamknutej skrinke.

Škola nepredložila doklady o oboznámení pedagogických zamestnancov s obsahom ŠkVP na pedagogickej rade, o prerokovaní dokumentu v rade školy ani o informovaní zákonných zástupcov žiakov a verejnosti zverejnením na verejne prístupnom mieste.

Analýzou **pedagogickej a ďalšej dokumentácie** bolo zistené, že škola **viedla dokumentáciu súvisiacu s výchovno-vzdelávacím procesom, ako aj organizáciou a riadením školy** na formulároch podľa vzorov **schválených a zverejnených ministerstvom školstva**, a to v listinnej forme, od aktuálneho školského roka aj v elektronickej podobe (triedne knihy, katalógové listy, triedne výkazy). Kontrolou elektronicke vedených triednych kníh sa preukázalo, že preberané učivo z jednotlivých predmetov nebolo zapisované pravidelne, zápisy neboli

¹¹ 5 žiaci s MP variant a 7 žiakov s VPU, 1 žiak – zaradený do skupiny ostatných žiakov

vyhotovené dvojazyčne, t. j. v štátnom jazyku a v jazyku národnostnej menšiny. Nedostatky boli zistené i vo vedení katalógových listov žiakov, v ktorých absentovalo odôvodnenie zníženého stupňa zo správania a u niektorých žiakov chýbalo hodnotenie z jednotlivých predmetov za predchádzajúce klasifikačné obdobia, v dôsledku čoho nebolo uzavreté ich celkové hodnotenie za príslušné klasifikačné obdobie. Kontrolou pedagogickej dokumentácie sa zistilo, že súčasťou evidencie žiačky, ktorá sa vzdelávala podľa individuálneho učebného plánu nebol vypracovaný individuálny učebný plán vrátane dohody o podmienkach a organizácii vzdelávania. Dokumentácia žiakov so ŠVVP nebola vedená kompletne. Zápisnice z rokovaní pedagogickej rady **nepreukázali prerokovanie zásadných pedagogických dokumentov a vnútorných predpisov školy**¹².

Riaditeľka školy nepredložila vypracovaný plán profesijného rozvoja, čo neumožnilo komplexne posúdiť systematickosť a aktuálnosť plánovania profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov (PZ) v hodnotenom školskom roku.

Plány profesijného rastu PZ na aktuálny školský rok mali vypracované 7 z 9 pedagogických zamestnancov. Vzdelávacie aktivity boli orientované na odborné a informačné vzdelávania realizované podľa aktuálnej ponuky NIVAM a iných vzdelávacích inštitúcií. V aktuálnom školskom roku všetci pedagogickí zamestnanci absolvovali aktualizčné vzdelávanie zamerané na aktivizujúce metódy vyučovania, digitálne spracovanie a využívanie didaktických materiálov. Poznatky z absolvovaných vzdelávaní PZ neuplatnili vo výchovno-vzdelávacom procese, inovatívne metódy a formy vyučovania podporujúce aktívne učenie sa žiakov využili ojedinele (4,3 %), rovnako v obmedzenej miere v edukácii použili digitálne technológie (4,3 %).

V **Pláne manažérskeho a pedagogického rozvoja** riaditeľky školy na príslušný školský rok bolo naplánované inovačné vzdelávanie zamerané na rozvoj lektorských kompetencií a odborné vzdelávanie v oblasti mentoringu.

Rozhodnutia neboli vydávané v súlade s právnymi predpismi. Škola vydala rozhodnutia o prijatí prestupom, rozhodnutia o prijatí žiakov do 1. ročníka neboli predložené. V aktuálnom školskom roku škola nevydala rozhodnutie týkajúce sa plnenia povinnej školskej dochádzky mimo územia Slovenskej republiky (SR). Komisionálne skúšky súvisiace so vzdelávaním týchto žiakov v predchádzajúcom školskom roku neboli realizované, keďže zákonní zástupcovia o ich vykonanie nepožiadali. Individuálne vzdelávaných žiakov podľa § 24 ods. 2 písm. b) školského zákona škola neevidovala. Jednej žiačke bolo povolené vzdelávanie podľa individuálneho učebného plánu zo závažných zdravotných dôvodov, ale bez žiadosti zákonného zástupcu, čím nebol dodržaný zákonom stanovený postup.

Metodické združenie ani predmetové komisie neboli zriadené. Pedagogická rada školy sa na svojich zasadnutiach venovala najmä príprave a organizácii školských aktivít, aktualizovaním fondu učebníc a učebných pomôcok, zabezpečením dozoru počas prestávok, určením priameho a nepriameho pracovného času pedagogických zamestnancov, ako aj dochádzkou a meškaním žiakov na vyučovanie.

Dokumentácia súvisiaca s **vnútorným systémom kontroly** a hodnotenia žiakov nebola predložená.

Analýzou žiackych písomných prác bolo zistené nedodržiavanie stanovených kritérií hodnotenia diktátov v 5. – 9. ročníku v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra. V predmete maďarský jazyk a literatúra neboli v 6. – 9. ročníku predložené slohové práce, čo neumožnilo overiť plnenie ŠkVP.

¹² Školský poriadok, ŠkVP, plán profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov

Negatívnym zistením bolo tiež hodnotenie diktátov žiakov s VPU známkou a nie vyčíslením chýb.

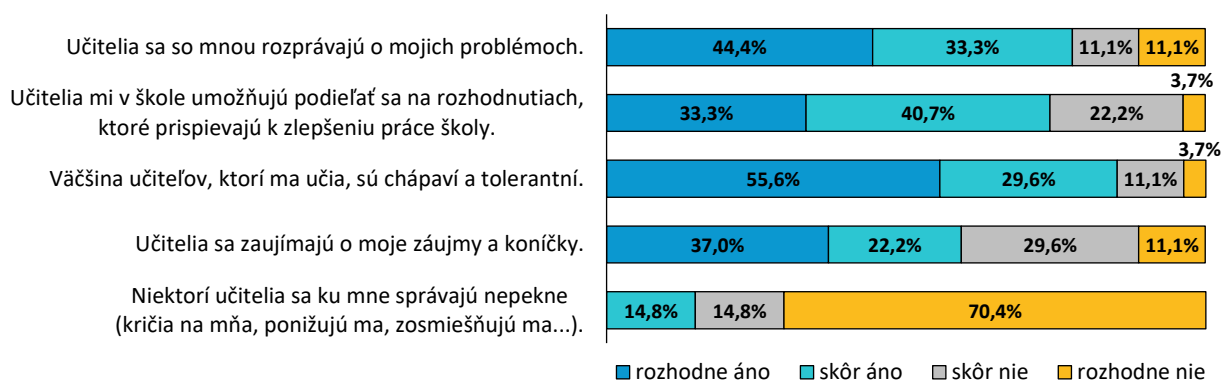
Plán vnútroškolskej kontroly bol orientovaný predovšetkým na plnenie úloh v oblasti administratívnej, organizačnej a pedagogickej, so zameraním na kontrolu dokumentácie školy a výsledkov výchovy a vzdelávania. Jeho realizácia však nebola preukázaná, pretože riaditeľka školy nepredložila záznamy z hospitačnej činnosti.

Škola uskutočňovala hodnotenie pedagogických zamestnancov v súlade s právnym predpisom v písomnej podobe.

Škola nerealizovala systematické **autoevalvačné procesy**. Sebahodnotenie školy nevnímala ako nástroj zvyšovania kvality práce školy, zároveň ho však nepovažovala ani za nadbytočnú administratívnu záťaž bez významného vplyvu na kvalitu školy.

Riaditeľka školy v rozhovore uviedla, že škola podporovala budovanie pozitívnych a ústretových vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi i žiakmi navzájom, čo potvrdili aj zistenia z hospitačnej činnosti školskej inšpekcie, ktoré preukázali vytváranie atmosféry istoty a psychického bezpečia na takmer všetkých VH (97,9 %). Z výsledkov dotazníka školskej inšpekcie zadaného žiakom 5. – 9. ročníka vyplynulo, že **žiaci prevažne pozitívne vnímali sociálne vzťahy s učiteľmi** (Graf 13). Výrazná väčšina z nich označila učiteľov za chápaných, tolerantných (85,2 %). Vo veľkej miere uviedli možnosť hovoriť s učiteľmi o svojich problémoch (77,7 %), takmer tri štvrtiny žiakov sa kladne vyjadrilo o poskytnutí možnosti podieľať sa na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy (77,7 %). Viac ako polovica ocenila, že učitelia sa zaujímali o ich záľuby a koníčky (59,2 %). Negatívnu skúsenosť s nepekým správaním učiteľov (krik, ponižovanie, zosmiešňovanie) zažilo 14,8 % žiakov. Z dotazníka bolo tiež zrejmé, že vo veľkej miere radi chodili do svojej školy, kde sa cítili byť spolužiakmi prijatí (85,2 %). Zväčša svoju triedu označili ako dobrý kolektív a medzi spolužiakmi mali kamarátov/kamarátky, s ktorým často trávili i voľný čas (77,8 %). Takmer všetci respondenti (92,6 %) považovali učivo za dôležité pre ďalší život a mysleli si, že dobré výsledky im pomôžu v ďalšom uplatnení. Značná časť žiakov však prežívala v škole úzkosť a stres (44,4 %) a viac ako polovica sa obávala zlých známok, aj keď boli na vyučovanie dobre pripravení (59,2 %), čo poukazovalo na ich nízku sebadôveru pri zvládaní školských požiadaviek a na nedostatočnú motiváciu k učeniu.

Graf 13 Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov



Z rozhovorov s PZ¹³ vyplynulo, že **sociálnu klímu** školy charakterizovali dobré vzťahy medzi členmi kolektívu, ale negatívne ju ovplyvňovalo nesystémové a netransparentné riadenie školy. Monitoring vzájomných vzťahov a klímy škola nerealizovala.

Odpovede žiakov v dotazníku celkovo potvrdili, že **učitelia u nich cielene podporovali osvojenie si a využívanie efektívnych stratégií učenia sa** (77,8 %), čo však nekorešpondovalo so zisteniami ŠŠI. Vo veľkej miere sa ukázal rozpor s ich vyjadreniami pri plánovaní a organizovaní samostatného učenia (92,6 %), či poskytovaní možnosti sebahodnotenia (88,9 %), keďže na hospitovaných hodinách mali žiaci iba veľmi málo možností sebarealizácie a osobného rozvoja (14,4 %) či reflexie (6,9 %). Hoci podľa 77,8 % žiakov ich učitelia hodnotili komplexne poukazovaním na možnosti ďalšieho napredovania, školské inšpektorky na sledovaných hodinách nezaznamenali uplatňovanie formatívneho hodnotenia. Takmer tri štvrtiny opýtaných súhlasilo s tým, že učitelia ku nim pristupovali podľa ich schopností (70,4 %) a robili vyučovanie zaujímavým (74,0 %), ale inkluzívne vzdelávanie bolo zaznamenané iba na 36,2 % VH a motivácia žiakov na menej ako polovici sledovaných hodín. Nesúlad medzi odpoveďami žiakov a zisteniami ŠŠI sa prejavil aj pri umožnení diskusie (70,3 %), ktorá bola ŠŠI pozorovaná na 21,3 % VH.

Podľa vyjadrenia riaditeľky školy spoluprácu a vzájomnú dôveru so zákonnými zástupcami posilňovali formou osobných stretnutí, ktoré iniciovali najmä telefonicky a prostredníctvom terénnych pracovníkov komunitného centra v obci, ako aj organizovaním rôznych školských aktivít¹⁴. Ich účasť však bola z dôvodu často ľahostajného prístupu ku vzdelávaniu svojich detí a neochoty zapájať sa do života školy nepravidelná. Väčšina učiteľov (66,7 %) v dotazníku menej úspešných žiakov (MÚŽ) uviedla, že vytvárajú podmienky na spoluprácu a zapojenie rodičov do vyučovacieho procesu či mimoškolskej činnosti, ale komunikácia s rodičmi MÚŽ bola limitovaná ich nezáujmom. Nízka proaktivita učiteľov v komunikácii s rodičmi (33,3 %) a nedostatočné iniciovanie príležitostí na osobné stretnutia s nimi počas školského roka (33,3 %) **nepotvrdili systematické budovanie partnerských vzťahov so zákonnými zástupcami** v oblasti predchádzania neúspešnosti žiakov.

Výsledky dotazníka zameraného na bezpečnosť školského prostredia (BŠP), určeného pre žiakov nižšieho stredného vzdelávania preukázali, že v školskom prostredí sa takmer štvrtina respondentov (22,2 %) necítila **bezpečne**. Počas prestávok sa žiaci najčastejšie venovali rozhovorom so spolužiakmi (92,6 %), väčšina (70,3 %) počas nich zaznamenala aj výskyt konfliktov, ako sú bitky alebo hádky. Hoci s výnimkou 1 VH nebolo počas hospitačnej činnosti ŠŠI spozorované nedodržanie dohodnutých pravidiel, 74,4 % žiakov v dotazníku pripustilo nevhodné správanie, ako vyrušovanie alebo nedodržanie pokynov učiteľa aj počas vyučovania. Prevažná časť opýtaných (77,7 %) uznala spravodlivý prístup učiteľov pri riešení problémov v správaní. Dve tretiny žiakov (66,6 %) potvrdili, že na vyučovaní mali možnosť vyjadriť svoj názor a 70,4 % sa učilo, ako postupovať, ak by im niekto ubližoval. Z pozorovaní ŠŠI vyplynulo, že takmer na všetkých sledovaných VH (97,9 %) učitelia vytvárali prostredie psychickej pohody a bezpečia. Viac ako tretina respondentov (37,0 %) zažila šikanovanie, najviac vo forme vysmievania (37,0 %), fyzických útokov a ignorovania (33,3 %), či agresívneho správania i ohovárania (29,6 %). Sporadickejšie sa vyskytovalo ničenie vecí a písanie klamstiev na facebooku (14,8 %), ale aj kyberšikana vyhrážaním či uverejňovaním fotiek/videí, ktoré ich zosmiešňovali (11,1 %). Spolužiakovi, ktorému niekto ubližoval pomohlo 59,3 % respondentov. V prípade šikanovania sa žiaci zdôverovali najmä kamarátom (22,2 %). Rodičom sa zverilo 11,1 %, triednej učiteľke/učiteľovi alebo inému učiteľovi 7,4 %, ojedinele riaditeľke školy

¹³ Väčšina PZ pôsobila v ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220 len od aktuálneho školského roka.

¹⁴ Deň matiek, Deň seniorov, vianočný program

a školskému psychológovi (3,7 %). Viac ako štvrtina z nich (25,9 %) nepovedala o šikanovaní nikomu, čo mohlo signalizovať nízku mieru dôvery a neiste vnímaný pocit bezpečia. Z analýzy dokumentácie a rozhovoru s výchovnou poradkyňou vyplynulo, že problémy v správaní žiakov riešili triedne učiteľky rozhovormi s nimi a s ich zákonnými zástupcami, v prípade vážnych previnení aj s riaditeľkou školy, prípadne v súčinnosti s políciou. Monitoring zameraný na odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania škola nerealizovala. Výsledky dotazníka BŠP poukazovali na potrebu posilniť systém prevencie šikanovania a vytvárania bezpečnej a dôveryhodnej školskej klímy.

Na konci školského roka 2024/2025 neprosperlo 8¹⁵ žiakov, ktorí boli hodnotení stupňom nedostatočný v troch alebo vo viacerých vyučovacích predmetoch. Jeden žiak siedmeho ročníka (zo SZP) predčasne ukončil školskú dochádzku. Vzdelávacie problémy mali žiaci predovšetkým v predmetoch SJSL, MJL, MAT, ANJ, v nižšom strednom vzdelávaní aj v predmete fyzika. Podľa riaditeľky školy sociálne podmienky žiakov predstavovali hlavný determinant ovplyvňujúci ich školský neúspech. Ako jeho príčiny uviedla nepravidelnú dochádzku do školy, nevyhovujúce materiálne podmienky, nezáujem rodičov o vzdelávacie výsledky detí, nízku spoluprácu so školou, kultúrnu úroveň a narušenú štruktúru rodiny i ťažkosti spôsobené prechodom z materskej školy¹⁶, z 1. stupňa vzdelávania na 2. stupeň. Nepravidelnú školskú dochádzku identifikovali v dotazníku ako jednu z príčin ich neúspechu aj učitelia¹⁷ a potvrdili to tiež žiaci¹⁸. Škola **nemala vypracovanú stratégiu znižovania školského neúspechu** ohrozených skupín žiakov, čo nevytváralo dostatočné predpoklady zabezpečenia včasnej identifikácie a cielenej individuálnej podpory týchto žiakov. Riaditeľka školy medzi najčastejšie opatrenia prijaté na zníženie počtu **menej úspešných žiakov (MÚŽ)** uviedla individuálny prístup, doučovanie, komunikáciu so zákonnými zástupcami, motiváciu k práci v záujmových útvaroch a systémové vzdelávanie PZ v oblasti školského neúspechu žiakov. Z výsledkov dotazníkov (MÚŽ) vyplynulo, že väčšina opýtaných nechodila na doučovanie a ako formu podpory ho nevyužívala ani väčšia časť učiteľov. Učiteľmi deklarované zadávanie diferencovaných úloh žiaci nepotvrdili (100 %), prevažne nesúhlasili (80 %) ani s individuálnym prístupom na vyučovaní. Uplatňovanie formatívneho hodnotenia pripustila väčšina oslovených, ale zistenia ŠŠI jeho aplikáciu na sledovaných hodinách nepreukázali. Využívanie rovesníckeho učenia a podporu PA žiaci nezaznamenali. Aj keď sa vyjadrili, že rodičia sú pravidelne informovaní o ich učebnom pokroku, väčšina učiteľov neuviedla proaktívne kontaktovanie zákonných zástupcov. Nepravidelnú dochádzku do školy považovali žiaci za dôvod svojho slabého prospechu (100 %), s čím sa stotožnili aj všetci učitelia. Napriek využívaniu frontálnych metód (66,6 %) pri sprístupňovaní nového učiva, väčšinu opýtaných žiakov (60 %) vyučovanie neprestalo baviť. Aj keď riaditeľka školy i učitelia uvádzali uplatňovanie podpory menej úspešným žiakom (v rozhovoroch aj v dotazníkovom zisťovaní), v priebehu väčšiny hospitovaných hodín nebola dostatočne preukázaná, o čom svedčil i pretrvávajúci podiel neprospiievajúcich žiakov¹⁹. Zistenia zároveň nepotvrdili konzistentné monitorovanie účinnosti poskytovanej podpory ani jej prispôsobovanie individuálnym potrebám žiakov, čo indikovalo absenciu systémového postupu pre podporu menej úspešných žiakov. Riaditeľka školy v rozhovore uviedla absolvovanie vzdelávania PZ v oblasti MÚŽ, aj jeho ďalšie plánovanie, analýza príslušnej dokumentácie to

¹⁵ 4 žiaci na 1. stupni, 4 žiaci na 2. stupni

¹⁶ niektorí žiaci nenavštevovali materskú školu

¹⁷ dotazník pre učiteľov (MÚŽ) vyplnili 3 PZ;

¹⁸ dotazník pre žiaka (úspešnosť vo vzdelávaní) – MÚŽ – odpovedalo 5 žiakov nižšieho stredného vzdelávania

¹⁹ koniec šk. roka 2024/2025 - 8 neprospiievajúcich žiakov (6,08 %); 1. polrok šk. roka 2025/2026 – 10 neprospiievajúcich žiakov (6,5 %)

však nepreukázala. Podľa jej vyjadrenia nepovažovala všetkých PZ za dostatočne pripravených a spôsobilých na vzdelávanie týchto žiakov. Vzhľadom k zloženiu žiakov (rómske etnikum, žiaci so ZZ) škola vytvárala prostredie, zaisťujúce **nediskriminačný prístup** vo výchove a vzdelávaní.

Podporné opatrenia v rámci vyučovacieho procesu poskytovali 13 žiakom, všetkým v zmysle záverov stanovených komplexnou diagnostikou uskutočnenou odbornými zamestnancami ZPP. Poskytovanie PO zabezpečovali učitelia v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom, ich účinnosť doposiaľ nevyhodnocovali, z dôvodu stanovenia diagnózy žiakov so ŠVVP v aktuálnom školskom roku, ich časový rozsah určili na jeden školský rok.

Uplatňovanými PO boli poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní (13), poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania a hodnotenia výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi vo výchove a vzdelávaní (12), zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy (13) a zabezpečenie pôsobenia pedagogického asistenta v triede (12).

Program vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania škola neorganizovala.

Škola **spolupracovala** so zriaďovateľom a radou školy, pri realizácii aktivít²⁰ nadväzovala kontakty s občianskym združením Zdravé regióny a Policajným zborom vo Fiľakove. Žiakov zapájala do **mimoškolskej činnosti** najmä kultúrneho a environmentálneho charakteru²¹. Svoje záľuby a talent mohli žiaci rozvíjať v záujmových útvaroch športového a umeleckého zamerania. Počas uplynulého a aktuálneho školského roka sa zapájali do školských kôl recitačných a jazykových súťaží²². Informácie o svojich aktivitách škola poskytovala verejnosti prostredníctvom svojho webového sídla.

Kumulovanú funkciu **výchovnej (VP) a kariérovej poradkyne (KP)** vykonávala pedagogická zamestnankyňa od septembra aktuálneho školského roka. Spĺňala kvalifikačné predpoklady na výkon týchto činností, mala stanovené konzultačné hodiny, avšak nemala znížený úväzok ani upravený rozvrh hodín. Na svoju prácu nemala k dispozícii samostatnú miestnosť, k dispozícii mala notebook s prístupom na internet. Špecializačné vzdelávanie v oblasti výchovného/kariérového poradenstva neabsolvovala, aktuálne informácie získavala najmä prostredníctvom porád organizovaných ZPP v Lučenci.

Z predloženej dokumentácie²³ a z rozhovoru s VP vyplynulo, že proces vzdelávania žiakov so ŠVVP aj s PO, ako aj spoluprácu s príslušnými poradenskými zariadeniami koordinoval školský špeciálny pedagóg. Ten zároveň poskytoval metodickú pomoc PZ pri výchove a vzdelávaní žiakov, ako i zákonným zástupcom žiakov pri riešení študijných problémov ich detí. Podľa vyjadrenia VP sa na riešení výchovných problémov jednotlivcov nepodieľala. Systém poskytovania výchovného poradenstva vykazoval nedostatky. Z rozhovoru s VP a z analýzy predloženého plánu práce na školský rok 2025/2026 vyplynulo, že sa venovala riešeniu osobnostných, vzdelávacích a sociálnych potrieb všetkých žiakov, ale o poskytovaní týchto služieb nevedla písomné záznamy. Preventívne aktivity zamerané na podporu pozitívnej triednej klímy a prevenciu sociálno-patologických javov nerealizovala. Z výsledkov dotazníka²⁴, ktorý vyplnilo 10 žiakov 8. a 9. ročníka vyplynulo, že väčšina z nich (80 %) poznala VP. Podľa

²⁰ prednášky, ponuka ovocia do školy

²¹ napr. návšteva divadelného predstavenia, príprava kultúrnych programov, čistenie okolia školy, pečenie medovníkov

²² recitačná súťaž v maďarskom jazyku Mihály Tompu, Poznaj slovenskú reč

²³ plán práce VP na školský rok 2025/2026;

²⁴ dotazník pre žiaka – výchovný poradca;

vyjadrenia väčšiny respondentov (70 %) VP im poradila v prípade potreby a prejavovala záujem o ich problémy (70 %). Zároveň však polovica žiakov uviedla, že sa s ňou vôbec nestretla, nemali záujem o stretnutie alebo jej pomoc nepotrebovali. Počas realizovaných stretnutí sa najčastejšie rozprávali o vzťahoch so spolužiakmi (40 %), o ich správaní v škole (20 %) a o ťažkostiach s učením (10 %). Podľa vyjadrenia žiakov sa polovica ich rodičov s VP nestretla, a to z dôvodu nezájmu o stretnutie alebo z presvedčenia, že poradenstvo nepotrebovali.

V oblasti **kariérového poradenstva** zabezpečovala najmä organizačné a administratívne činnosti súvisiace s prijímacím konaním na stredné školy²⁵. Priebežne aktualizovala údaje žiakov v informačnom systéme Proforient a koordinovala účasť žiakov na dňoch otvorených dverí, burzách a besedách so zástupcami stredných škôl. Spolupracovala so ZPP v Lučenci, ktoré realizovalo diagnostiku profesijnej orientácie žiakov 8. a 9. ročníka. O jej výsledkoch boli odbornými zamestnancami ZPP informovaní žiaci a ich zákonní zástupcovia. Z výsledkov dotazníkového zistenia²⁶ však vyplynulo, že absolvovanie testov profesijnej orientácie potvrdilo len 30 % žiakov. KP z realizovanej poradenskej činnosti nevedla písomné záznamy, a to ani z individuálnych alebo skupinových konzultácií so žiakmi, ani zo stretnutí so zákonnými zástupcami. V dotazníku 70 % respondentov konštatovalo, že vie, ktorý učiteľ je KP a 90 % z nich považovalo za dôležité mať takého učiteľa na škole. Výber strednej školy hodnotilo ako významný životný krok 90 % žiakov. Väčšina žiakov (70 %) uviedla, že o výbere ďalšieho štúdia rozhodli samostatne, v 20 % prípadov školu zvolili ich rodičia. Z rozhovoru s KP vyplynulo, že individuálne rozhovory realizovala aj so žiakmi, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku v nižšom ročníku, ale o zameraní a výsledkoch tejto činnosti nepredložila písomné zápisy. V dotazníku zadanom ŠŠI²⁷ KP uviedla, že väčšina žiakov sa s ňou radila o možnostiach ďalšieho štúdia. Tento údaj však nekorešpondoval s výsledkami dotazníkového zisťovania, podľa ktorého sa stretnutia s KP v súvislosti s výberom strednej školy zúčastnilo len 30 % žiakov a 60 % ich rodičov.

Pozícia **koordinátora prevencie v škole nebola zriadená**. Napriek tomu, že viac ako tretina žiakov (37,0 %) v dotazníku BŠP zadanom ŠŠI uviedla skúsenosť so šikanovaním v školskom prostredí, škola systematicky nerealizovala monitoring sociálno-patologických javov ani cielené mapovanie sociálnej klímy v triedach. V rozhovore RŠ uviedla, že v aktuálnom školskom roku v spolupráci Políciou SR realizovali 2 preventívne aktivity zamerané na problematiku sociálno-patologických javov, trestnoprávnu zodpovednosť a sexuálne obťažovanie. Tieto aktivity však neboli súčasťou uceleného systému prevencie a nenahrádzali absentujúce systematické preventívne pôsobenie školy.

Školský špeciálny pedagóg (ŠŠP) bol koordinátorom procesov inkluzívneho vzdelávania vrátane zabezpečenia podpory intaktným žiakom a žiakom so ŠVVP. Viedol evidenciu a dokumentáciu žiakov so ŠVVP a s PO. Zabezpečoval spoluprácu a súčinnosť s odbornými zamestnancami ZPP²⁸. Jeho činnosť bola zameraná na poskytovanie poradenstva žiakom so ŠVVP a s PO individuálnou formou. V škole pôsobil na 0,5 úväzok, mal vypracovaný plán práce a pracoval so žiakmi podľa rozvrhu aj podľa aktuálnej potreby, nemal stanovené konzultačné hodiny.

Žiakom so ŠVVP a s PO poskytoval špeciálnopedagogické reedukačné a intervenčné činnosti a zároveň zabezpečoval poradenské služby pre ich zákonných zástupcov. Analýza predloženej dokumentácie nepreukázala systematické vyhľadávanie a identifikáciu zdrojov rizík u žiakov (najmä žiakov menej úspešných), čo sa negatívne prejavilo v ich vzdelávacích výsledkoch.

²⁵ evidencia žiakov, spracovanie a podávanie prihlášok;

²⁶ Dotazník pre žiakov 8. a 9. ročníka – kariérový poradca;

²⁷ Dotazník pre kariérového poradcu

²⁸ ŠCPP, Štvrť M. R. Štefánika 12, Lučenec; CPP, M. Rázusa 25, Lučenec;

Pri tvorbe individuálnych vzdelávacích programov (IVP) absentovalo praktické uplatňovanie podporných opatrení podľa individuálnych potrieb žiakov.

V škole bol zriadený **školský podporný tím (ŠPT)**, ktorého zloženie a kompetencie boli upravené v samostatnom dokumente, avšak záznamy o jeho prerokovaní v pedagogickej rade, ako aj záznamy zo stretnutí riaditeľka školy nepredložila. Dokument obsahoval zloženie členov tímu, stanovené úlohy, organizáciu činností a spoluprácu so ZPP. Jeho koordináciou nebol poverený žiadny pedagogický ani odborný zamestnanec školy.

Pedagogickí asistenti, zamestnaní na čiastočný úväzok²⁹, poskytovali žiakom so ŠVVP a žiakom s PO podporu prostredníctvom vhodne zvolených metód a foriem práce. Zabezpečovali individuálny prístup, využívali kompenzačné pomôcky³⁰ a potrebný čas na dokončenie úlohy s rešpektovaním pomalšieho pracovného tempa.

Počas hospitácií sa aktívne zapájali do podpory žiakov, diferencovaním úloh, zadávaním menej náročných úloh žiakom so ŠVVP, pričom svoju činnosť realizovali v súlade s rozvrhom hodín. Asistovali im pri prekonávaní identifikovaných edukačných bariér. Jeden PA pôsobil priamo v triedach, činnosť druhého PA bola zameraná na prípravu a pomoc žiakom v popoludňajších hodinách, poskytovaním doplňujúceho vysvetlenia pri vypracovávaní úloh a pri kontrole správnosti zápisov i porozumenia učebnému textu.

Riadenie školy bolo na nevyhovujúcej úrovni.

PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Riaditeľka školy spĺňala **kvalifikačné predpoklady** aj požiadavky stanovené pre výkon riadiacej funkcie. Výchovno-vzdelávací proces zabezpečovali PZ a OZ spĺňajúci kvalifikačné predpoklady na výkon požadovaných činností v ZŠ. **Odbornosť** vyučovania dosahovala v primárnom vzdelávaní 100,0 %, v nižšom strednom vzdelávaní 65,4 %. Celková odbornosť vyučovania predstavovala 72,0 %. Na 2. stupni sa neodborne vyučovali predmety matematika, fyzika, chémia, geografia, občianska náuka, technika a výtvarná výchova.

Škola mala vybudované primerané a funkčné učebné **priestory**, ktoré umožňovali plnenie vzdelávacích štandardov. V areáli sa nachádzala aj budova materskej školy a objekt školskej jedálne s kuchyňou. Kmeňové triedy boli situované v hlavnej budove, kde boli žiaci 1. stupňa umiestnení na prízemí a žiaci 2. stupňa na poschodí. Odborné učebne, medzi ktoré patrila IKT učebňa a fyzikálno-chemická učebňa, boli vhodne zariadené a postupne dopĺňané potrebným vybavením. Vo vonkajšom areáli školy sa nachádzali športoviská, a to basketbalové ihrisko, futbalové ihrisko a doskočisko na skok do diaľky. Vyučovanie predmetu TSV prebiehalo v priestoroch telocvične zriadenej úpravou jednej z tried. Telocvičné náradie a náčinie (koza, dva stolnotenisové stoly, činky, kladina, lopty) bolo postupne obnovované a priebežne dopĺňané. Počas hodín TSV vyučujúci využívali aj športoviská v areáli školy, ktoré v popoludňajších hodinách slúžili aj žiakom ŠKD. Školská knižnica bola podľa vyjadrení vyučujúcich využívaná počas vyučovania a žiakom bola k dispozícii aj v popoludňajších hodinách. Rozvrhy hodín umiestnené v triedach neboli aktuálne ani prerokované v pedagogickej rade. Budova školy mala zabezpečený **bezbariérový prístup**. Na chodbách školy boli umiestnené tablá absolventov a na nástenkách boli vystavené výtvarné práce žiakov.

Zabezpečenie materiálno-technických podmienok umožnilo plnenie vzdelávacích štandardov jednotlivých vyučovacích predmetov. Päť tried bolo vybavených interaktívnou tabuľou. Na chodbe sa nachádzal multiboard, ktorý škola využívala najmä pri organizovaní školských akcií na premietanie. Všetci pedagogickí zamestnanci mali k dispozícii notebooky a pripojenie

²⁹ Jeden na 0,25 %, druhý na 0,75 % úväzok;

³⁰ čítacie okienka, kalkulačky, matematické a gramatické tabuľky, číselná os, rysovacie pomôcky;

na internet. Škola disponovala dostatočným množstvom **učebníc a pracovných zošitov** pre všetky vyučovacie predmety. Kompenzačných pomôcok mala škola dostatok vzhľadom k počtu žiakov so ŠVVP.

Z hospitačnej činnosti školskej inšpekcie vyplynulo účelné využívanie materiálnych prostriedkov na viac ako polovici VH (74,5 %), prostriedky IKT boli zmysluplne využívané len sporadicky (4,3 %).

Školský poriadok (ŠP) bol vydaný riaditeľkou školy bez jeho prerokovania v pedagogickej rade a v samosprávnych orgánoch školy. Škola nepredložila záznamy potvrdzujúce preukázateľné oboznámenie žiakov s obsahom školského poriadku.

Väčšina respondentov (88,89 %) v dotazníku³¹ uviedla, že sa o jeho obsahu rozprávali s učiteľmi. Oboznámenie zákonných zástupcov so ŠP nebolo zabezpečené preukázateľným spôsobom. Dokument nebol zverejnený na verejne prístupnom mieste a jeho obsah nebol v súlade s požiadavkami školského zákona. Absentovalo vymedzenie práv a povinností zákonných zástupcov, úprava pravidiel a vzájomných vzťahov a vzťahov s pedagogickými zamestnancami a ďalšími zamestnancami školy. ŠP neobsahoval ustanovenia o podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a žiakov a ich ochrany pred prejavmi rizikového správania, diskrimináciou alebo násilím a práva a povinnosti žiakov neboli rozpracované v rozsahu ustanovenom školským zákonom. Nedostatkom bolo i nezapracovanie štandardov dodržiavanie zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní do ŠP, ako aj neupravenie podrobností a postupov vyplývajúcich z usmernenia ministerstva školstva³².

V školskom roku 2024/2025 vymeškalo 75 žiakov školy spolu 9 747 ospravedlnených a 11 neospravedlnených hodín. Výsledky dotazníka BŠP preukázali, že väčšina respondentov nesúhlasila s tvrdením, že by vymeškávanie z vyučovania súviselo s nechúťou chodiť do školy (81,48 %), so strachom z učiteľa (88,89 %) ani so strachom zo spolužiakov (88,89 %). V súlade s pravidlami správania uvedenými v školskom poriadku škola udelila v predchádzajúcom školskom roku 14 pochvál. Znížený stupeň zo správania mali 3 žiaci nižšieho stredného vzdelávania.

Školský parlament (ŠkP) nebol ustanovený.

Stanovený začiatok a koniec vyučovania i dĺžka vyučovacích hodín boli dodržané. V **organizácii vyučovania** však boli zistené nedostatky v dodržaní legislatívou určenej minimálnej dĺžky veľkej prestávky a obedňajšej prestávky pre žiakov 1. a 2. ročníka. Zaisteniu bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchovno-vzdelávacích činnostiach škola venovala náležitú pozornosť. Organizovanie výletov, lyžiarskeho a plaveckého výcviku bolo v súlade s príslušným právnym predpisom.

V dôsledku absencie **Plánu uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie** vo výchove a vzdelávaní škola nemala vytvorené mechanizmy na ich predchádzanie a elimináciu.

Podmienky výchovy a vzdelávania boli priemernej úrovni.

INÉ ZISTENIA

Riaditeľka školy Mgr. Ildikó Csányiová skončila pracovný pomer 31. 03. 2026. Od 01. 04. 2026 bola poverená vedením školy Mgr. Tímea Matúzová.

³¹ dotazník pre žiaka ZŠ (Bezpečnosť školského prostredia);

³² Usmernenie k všeobecným pravidlám ospravedlňovania neprítomnosti žiaka vo výchove a vzdelávaní v základnej škole (Číslo: 2025/14759:1A3710);

2 ZÁVERY

PROCES VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Komunikačné kompetencie si žiaci nerozvíjali v dostatočnej miere. Na väčšine hodín nepreukázali schopnosť plynule, vecne a súvisle vyjadrovať vlastné myšlienky, primerane reagovať na zisťovacie otázky. Ich odpovede boli prevažne stručné, často obmedzené na jednoslovné vyjadrenia, čo súviselo s nedostatočne rozvinutou aktívnou slovnou zásobou a neuplatňovaním odbornej terminológie. Pracovať so súvislým textom, porozumieť jeho obsahu na väčšine hodín nedostali príležitosť. Dominantné uplatňovanie frontálnej formy vyučovania, prevažné zadávanie uzavretých otázok a obmedzené vytváranie príležitostí na diskusiu, argumentáciu a formulovanie vlastných názorov výrazne limitovali rozvoj komunikačných zručností žiakov vo všetkých sledovaných predmetoch.

Poznávacie kompetencie si žiaci rozvíjali prevažne na úrovni zapamätania a základného porozumenia učiva. Väčšina žiakov dokázala reprodukovať osvojené poznatky, avšak len ojedinele ich vedela aplikovať v nových situáciách. Úlohy orientované na analytické myslenie dokázali riešiť len na 1 VH (MJL 4. roč.). Absencia problémových úloh, práce s hypotézami, vyvodzovania záverov a prepájanie učiva so skúsenosťami žiakov obmedzovala rozvoj vyšších myšlienkových procesov. Žiaci mali málo príležitostí na rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu sa**. Boli motivovaní k plneniu úloh na menej ako polovici hodín, na väčšine hodín absentoval priestor na sebareflexiu, prácu s chybou, identifikáciu príčin neúspechu a reguláciu vlastných učebných postupov. Formatívne hodnotenie učiteľa neuplatňovali, čím žiaci nemali vytvorené dostatočné príležitosti na reguláciu vlastného učenia sa.

Občianske kompetencie si žiaci rozvíjali v malej miere. Len na štvrtine VH dokázali vyjadrovať vlastné názory k učebným témam a svoje stanoviská, postoje prevažne nedokázali vecne zdôvodniť. Žiakom neboli systematicky vytvárané podmienky na posudzovanie názorov iných a rozvíjanie argumentačne podloženej diskusie, čo nepodporovalo rozvoj ich schopnosti participovať na diskusii a uplatňovať vlastné stanoviská na základe argumentov.

Sociálne kompetencie žiaci preukazovali predovšetkým v oblasti dodržiavania dohodnutých pravidiel správania a rešpektovania spolužiakov. Väčšina žiakov sa dokázala správať disciplinovane a prispievať k pokojnej atmosfére v triede. Schopnosť spolupracovať vo dvojiciach alebo skupinách a efektívne komunikovať počas kooperatívnych činností žiaci preukazovali v menšej miere. Príležitosti na prezentovanie výsledkov spoločnej práce boli vytvárané len ojedinele a k ich argumentačnému zdôvodňovaniu neboli systematicky vedení. Obmedzené uplatňovanie skupinových foriem práce a nízka miera aktívnej interakcie medzi žiakmi znižovali možnosti rozvoja ich sociálnych a kooperatívnych zručností.

Oblasti vyžadujúce si zlepšenie

- podnecovanie žiakov k uceleným jazykovým prejavom, využívanie práce s textom, vyvodzovania súvislostí a využívania odbornej terminológie a vecnej argumentácie, vytváranie cudzojazyčného prostredia a zaraďovanie aktivizujúcich metód na rozvoj produktívnych komunikačných kompetencií žiakov v anglickom jazyku,
- zadávanie otázok a úloh stimulujúcich vyššie myšlienkové procesy,
- rozvíjanie metakognitívnych schopností žiakov prostredníctvom podpory kritického myslenia a cielenej reflexie vlastného učenia aj výkonov spolužiakov, posilňovanie ich schopností vedome riadiť vlastné učenie rozvíjaním kritického myslenia, vedením k práci s chybou a k reflexii vlastných i spolužiakových výkonov,

- poskytovanie priebežnej konštruktívnej spätnej väzby uplatňovaním princípov formatívneho hodnotenia,
- vedenie žiakov k vyjadrovaniu a obhajovaniu vlastných názorov a rozvíjaniu sociálnych zručností v kooperatívnych činnostiach.

Učenie sa žiakov v primárnom vzdelávaní bolo na nevyhovujúcej úrovni.

Učenie sa žiakov v nižšom strednom vzdelávaní bolo na nevyhovujúcej úrovni.

RIADENIE ŠKOLY

Škola nemala vypracovaný vlastný **ŠkVP**, čím sa obmedzovala jeho funkcia ako základného nástroja riadenia výchovy a vzdelávania. Škola nedisponovala UP. Na druhom stupni boli na vyučovaní spájaní žiaci viacerých ročníkov do jednej triedy, čím sa neuskutočňoval proces výchovy a vzdelávania v súlade s príslušným ŠVP. **UO** neboli vypracované alebo neobsahovali rozpracovanie vzdelávacích štandardov do jednotlivých ročníkov podľa RUP. Metodické orgány neboli zriadené.

Profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov nebol zabezpečený systematicky, plány profesijného rastu riaditeľka školy nepredložila od všetkých pedagogických zamestnancov a ich plnenie nevyhodnocovala. Napriek absolvovaniu vzdelávaní zameraných na aktivizujúce metódy a digitálne technológie PZ získané poznatky do výchovno-vzdelávacieho procesu takmer nepremietli. Plánované aktivity v oblasti manažérskeho rozvoja riaditeľky školy nebolo možné posúdiť, keďže k ich realizácii ani k získavaniu spätnej väzby neboli predložené žiadne doklady. Výkon **štátnej správy** v prvom stupni nebol realizovaný v súlade s právnymi predpismi. Škola nepreukázala vydanie všetkých povinných rozhodnutí súvisiacich s prijímaním žiakov a v jednom prípade povolila individuálne vzdelávanie zo zdravotných dôvodov bez žiadosti zákonného zástupcu, čím nebol dodržaný zákonom stanovený postup.

Činnosť pedagogickej rady bola zameraná predovšetkým na úlohy v oblasti organizačného a prevádzkového zabezpečenia školy. Z analýzy zápisníc zo zasadnutí pedagogickej rady vyplynulo, že hodnoteniu žiakov sa venovala najmä v rovine priebežného informovania o prospechu jednotlivcov.

Absencia **vnútorného systému kontroly** a hodnotenia žiakov neumožnila posúdenie dosahovania vzdelávacích cieľov a uplatňovania pravidiel hodnotenia v pedagogickej praxi. Zistené boli nedostatky v hodnotení žiackych výkonov, vrátane nedodržiavania stanovených kritérií a nepredloženia povinných písomných prác.

Kontrolná činnosť školy bola orientovaná predovšetkým na administratívnu a organizačnú oblasť práce zamestnancov. Riadenie školy nepreukázalo realizáciu hospitačnej činnosti, čím nebol vytvorený priestor na cieľavedomé skvalitňovanie pedagogickej praxe. Pozitívnym zistením bolo plnenie zákonnej povinnosti hodnotenia pedagogických zamestnancov a zabezpečenie kontroly plnenia pracovných povinností zamestnancov školy.

Riadenie školy nevytváralo predpoklady na strategické a operatívne vedenie školy, na vytváranie podmienok pre kvalitné vyučovanie, na monitorovanie a vyhodnocovanie činnosti školy s cieľom zlepšovania učenia sa žiakov.

Systém **výchovného a kariérového** poradenstva nebol v škole funkčne nastavený. Činnosť výchovnej a kariérovej poradkyne nebola systematická, nebola dokumentovaná a mala prevažne administratívno-organizačný charakter, pričom preventívne aktivity ani systematická spolupráca so zákonnými zástupcami neboli realizované.

Oblasť prevencie sociálno-patologických javov nebola systémovo zabezpečená, keďže škola nemala zriadenú pozíciu koordinátora prevencie a absentoval monitoring sociálnej klímy napriek preukázanému výskytu šikanovania. Inkluzívne procesy boli formálne zabezpečené

činnosťou školského špeciálneho pedagóga a pedagogických asistentov, ich riadenie a prepojenie s individuálnymi potrebami žiakov však nebolo systematické ani vyhodnocované. V oblasti **inkluzívneho vzdelávania** neboli vytvorené podmienky na systematickú podporu žiakov so ŠVVP, keďže IVP neboli vypracované alebo neboli v súlade s odporúčaniami zariadení poradenstva a prevencie a dokumentácia žiakov nebola vedená kompletne a v súlade s právnym predpisom.

Podporné opatrenia boli poskytované prevažne formálne, bez ich rozpracovania na individuálne potreby žiakov a bez pravidelného vyhodnocovania ich účinnosti, čím neboli napĺňané princípy inkluzívneho vzdelávania.

Riadenie školy bolo na nevyhovujúcej úrovni.

PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Personálne podmienky školy umožňovali zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogickí a vedúci pedagogickí zamestnanci spĺňali kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v príslušnej kategórii a podkategórii, ale ich kvalifikovanosť neprispievala k zvýšeniu úrovne učenia sa žiakov, a to z dôvodu prevažne uplatňovaného frontálneho spôsobu vyučovania a nestimulovania žiakov k rozvoju ich kritického, divergentného a tvorivého myslenia. Priestorové a **materiálno-technické podmienky** umožňovali vzdelávanie každého žiaka, učebné priestory boli funkčné a účelne využívané. V oblasti podmienok školy na zaistenie bezpečnosti školského prostredia a ochrany zdravia boli zistené závažné nedostatky. **Školský poriadok** nebol prerokovaný v pedagogickej rade, v orgánoch školskej samosprávy, ani vypracovaný v súlade s požiadavkami školského zákona. Žiaci a ich zákonní zástupcovia neboli preukázateľne oboznámení s jeho obsahom. Pri **organizácii** vyučovania neboli dodržané legislatívne požiadavky na minimálnu dĺžku prestávok. Chýbajúci plán uplatňovania štandardov dodržiavania zákazu segregácie neumožňoval efektívne monitorovanie jeho uplatňovania v praxi, prevenciu a elimináciu rizík segregácie v školskom prostredí.

Podmienky výchovy a vzdelávania boli na priemernej úrovni.

Komparácia výsledkov s komplexnou školskou inšpekciou z roku 2007 preukázala pokles úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu z dobrej na nevyhovujúcu, čo súviselo s nedostatočným rozvíjaním sledovaných kompetencií žiakov vo všetkých hodnotených oblastiach. Oblasť riadenia klesla z dobrej na nedostatočnú úroveň v dôsledku nevypracovania ŠkVP. Podmienky výchovy a vzdelávania zostali na priemernej úrovni.

Školská inšpekcia na hodnotenie škôl/školských zariadení používa tieto hodnotiace výrazy:

veľmi dobrý	výrazná prevaha pozitív, drobné formálne nedostatky, mimoriadna úroveň
dobrý	prevaha pozitív, formálne, menej významné vecné nedostatky, nadpriemerná úroveň
priemerný	vyrovnanosť pozitív a negatív, priemerná úroveň
málo vyhovujúci	prevaha negatív, výrazné nedostatky, citeľne slabé miesta, podpriemerná úroveň
nevyhovujúci	výrazná prevaha negatív, zásadné nedostatky ohrozujúce priebeh výchovy a vzdelávania

otvorená klíma školy

je charakterizovaná vzájomnou dôverou v učiteľskom zbore, súdržnosťou kolektívu, angažovanosťou učiteľov, demokratickým štýlom riadenia školy, pričom systém riadenia je pevný a stabilný

uzavretá klíma školy

je charakteristická nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou; v riadení školy je cítiť formalizmus, riaditeľ si udržiava odstup, chod školy a smerovanie školy sú učiteľom nejasné

Zistilo sa porušenie všeobecne záväzných právnych a interných predpisov:

1. § 7 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nevypracovanie vlastného školského vzdelávacieho programu; neuskutočňovanie výchovy a vzdelávania v súlade s príslušným ŠVP – spájanie tried z rôznych ročníkov*);
2. § 7 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*neprerokovanie ŠkVP v pedagogickej rade školy a rade v školy*);
3. § 7 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nezabezpečenie tretej hodiny telesnej a športovej výchovy ani jej náhrady vhodne organizovanou pohybovou aktivitou; nedodržanie kritérií hodnotenia diktátov v 5.- 9. ročníku v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra, nerealizovanie slohových prác v 6. a 9. ročníku v predmete maďarský jazyk a literatúra; nevyužitie určeného počtu disponibilných hodín v nižšom strednom vzdelávaní*);
4. § 7 ods. 4 písm. e) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nevypracovanie učebného plánu ako povinnej súčasť ŠkVP*);
5. § 7 ods. 4 písm. f) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nevypracovanie UO SJSL, MJL a INF na 1. stupni, MJL na 2 stupni*);
6. § 7 ods. 4 písm. h) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*absencia hodnotenia žiakov v ŠkVP*);
7. § 7a ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*vzdelávanie žiakov podľa individuálneho vzdelávacieho programu bez informovaného súhlasu zákonného zástupcu*);
8. § 7a ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nevypracovanie individuálneho vzdelávacieho programu žiakom na základe odporúčania zariadenia poradenstva a prevencie*);
9. § 7a ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*vypracovanie IVP, ktoré neobsahovali podporné opatrenia ani úpravu obsahu, metód, foriem a spôsobov hodnotenia výchovy a vzdelávania*);
10. § 9 ods. 7 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*učebné osnovy predmetov vlastiveda na 1. stupni, TSV a ANJ na 2. stupni neobsahovali rozpracovanie vzdelávacích štandardov do ročníkov podľa RUP*);

11. § 11 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nedôsledné zapisovanie učiva z jednotlivých predmetov do triednych kníh dvojjazyčne, a to v štátnom jazyku a v jazyku národnostnej menšiny*);
12. § 26 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*povolenie vzdelávania podľa individuálneho učebného plánu bez žiadosti zákonného zástupcu žiaka*);
13. § 26 ods. 3 a 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nevypracovanie individuálneho učebného plánu pre žiačku, ktorej bola povolená osobitná forma vzdelávania*);
14. § 131 ods. 2 písm. a), b) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nerealizovanie činností podpornej úrovne 1. stupňa, najmä pedagogickej diagnostiky a pedagogickej intervencie*);
15. § 131 ods. 3 písm. a), b) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nerealizovanie činností podpornej úrovne 2. stupňa, najmä orientačnej diagnostiky a preventívnych činností*);
16. § 145 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nezapracovanie štandardov zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní do školského poriadku*);
17. § 153 ods. 2 a 3 písm. a), c) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*neoboznámenie žiakov a ich zákonných zástupcov preukázateľným spôsobom so školským poriadkom; neprerokovanie školského poriadku s orgánmi školskej samosprávy a v pedagogickej rade, nezapracovanie práv a povinností zákonných zástupcov v škole, pravidiel vzájomných vzťahov a vzťahov s pedagogickými zamestnancami a ďalšími zamestnancami školy, podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov a ich ochrany pred prejavmi rizikového správania, diskrimináciou alebo násilím do školského poriadku*);
18. § 37 ods. 2 písm. a) zákona č. 321/2025 Z. z. o školskej správe a o zmene a doplnení niektorých zákonov (*nevydávanie rozhodnutí riaditeľkou školy o prijatí žiakov na primárne vzdelávanie*);
19. § 4 ods. 1 písm. f) zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nekorektné a neúplné vedenie pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy a dokumentácie žiakov s PO*);
20. § 40 ods. 4 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*nevydanie plánu profesijného rozvoja po prerokovaní v pedagogickej rade, so súhlasom zástupcov zamestnancov a po schválení zriaďovateľom*);
21. § 84a ods. 3 zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (*neprerokovanie zloženia ŠPT v pedagogickej rade*);
22. § 2 ods. 2 vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 223/2022 Z. z. o základnej škole (*neprerokovanie rozvrhu hodín v pedagogickej rade*);

23. § 2 ods. 6 vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 223/2022 Z. z. o základnej škole (*nedodržanie minimálnej dĺžky veľkej a obedňajšej prestávky*);
24. § 7 ods. 1 vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 223/2022 Z. z. o základnej škole (*neposkytnutie kópie IVP zákonnému zástupcovi žiaka*);
25. Čl. 9 ods. 3 Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy (*neodôvodnenie zníženého stupňa zo správania v katalógovom liste žiaka*);
26. Príloha č. 2 k Metodickému pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy bod 11 (*hodnotenie diktátov žiakov s vývinovými poruchami učenia známku*);
27. Usmernenie Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR k všeobecným pravidlám ospravedlňovania neprítomnosti žiaka vo výchove a vzdelávaní v základnej škole č. 2025/14759:1A3710 (*nedodržanie usmernenia k všeobecným pravidlám ospravedlňovania neprítomnosti žiaka vo výchove a vzdelávaní v základnej škole*).
- Zamestnanci, ktorých sa príslušné inšpekčné zistenia týkajú, boli s výsledkami a závermi oboznámení.

OPATRENIA ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

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

1. odporúča

- vytvoriť funkčný vnútorný systém na podporu MÚŽ a jeho efektivitu pravidelne vyhodnocovať;
- implementovať NŠFG do UO jednotlivých vyučovacích predmetov;
- realizovať kontrolnú činnosť so zameraním na uplatňovanie inovatívnych foriem a metód vyučovania a zmysluplné využívanie IKT; rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov, kritického myslenia; práce s chybou a na vedenie žiakov k zodpovednosti za vlastný proces učenia sa uplatňovaním formatívneho hodnotenia,
- zriadiť pozíciu koordinátora prevencie a realizovať pravidelný monitoring sociálno-patologických javov a sociálnej klímy v triedach, analyzovať výsledky a vyhodnocovať účinnosť prijatých opatrení,
- vypracovať strategický plán kariérového poradenstva už od ročníkov primárneho vzdelávania, identifikovať v ňom špecifiká kariérového vývinu žiakov z ohrozených skupín (so zdravotným znevýhodnením, rómskych komunít, ktorí ukončili povinnú školskú dochádzku v nižšom ročníku),
- zamerať výchovné poradenstvo na riešenie osobnostných a študijných problémov žiakov, viesť záznamy z realizovaných pohovorov so žiakmi a ich zákonnými zástupcami.

2. ukladá kontrolovanému subjektu

V lehote do 10. 06. 2026 **priať konkrétne opatrenia** na odstránenie zistených nedostatkov týkajúcich sa **ŠkVP** (*nevypracovanie vlastného školského vzdelávacieho programu; neprerokovanie ŠkVP v pedagogickej rade školy a rade školy; neuskutočňovanie výchovy a vzdelávania v súlade s príslušným ŠVP - spájanie tried z rôznych ročníkov; nevypracovanie učebného plánu ako povinnej súčasti ŠkVP; nevypracovanie UO SJSL, MJL, INF na 1. stupni, MJL na 2. stupni; nedodržanie kritérií hodnotenia diktátov v 5.- 9. ročníku v predmete slovenský jazyk a slovenská literatúra, nerealizovanie slohových prác v 6. a 9. ročníku v predmete maďarský jazyk a literatúra; nezabezpečenie tretej hodiny telesnej a športovej výchovy ani jej náhrady vhodne*

organizovanou pohybovou aktivitou; nevyužitie určeného počtu disponibilných hodín v nižšom strednom vzdelávaní; UO predmetov vlastiveda na 1. stupni, TSV a ANJ na 2. stupni neobsahovali rozpracovanie vzdelávacích štandardov do ročníkov podľa RUP; absencia hodnotenia žiakov v ŠkVP); **vzdelávania žiakov so ŠVVP a PO** (vzdelávanie žiakov podľa individuálneho vzdelávacieho programu bez informovaného súhlasu zákonného zástupcu; nevypracovanie individuálneho vzdelávacieho programu žiakom na základe odporúčania zariadenia poradenstva a prevencie; vypracovanie IVP, ktoré neobsahovali PO ani úpravu obsahu, metód, foriem a spôsobov hodnotenia výchovy a vzdelávania; neposkytnutie kópie IVP zákonnému zástupcovi žiaka; nevypracovanie individuálneho učebného plánu pre žiačku, ktorej bola povolená osobitná forma vzdelávania; nerealizovanie činností podpornej úrovne 1. stupňa, najmä pedagogickej diagnostiky a pedagogickej intervencie; nerealizovanie činností podpornej úrovne 2. stupňa, najmä orientačnej diagnostiky a preventívnych činností; nehodnotenie diktátov žiakov s vývinovými poruchami učenia známku; neodôvodnenie zníženého stupňa zo správania v katalógovom liste žiaka; povolenie vzdelávania podľa individuálneho učebného plánu bez žiadosti zákonného zástupcu žiaka); **organizácie a podmienok výchovy a vzdelávania** (neprerokovanie rozvrhu hodín v pedagogickej rade; nedodržanie minimálnej dĺžky veľkej prestávky a obedňajšej prestávky; neprerokovanie školského poriadku s orgánmi školskej samosprávy a v pedagogickej rade; nezapracovanie práv a povinností zákonných zástupcov v škole, pravidiel vzájomných vzťahov a vzťahov s pedagogickými zamestnancami a ďalšími zamestnancami školy, podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia žiakov a ich ochrany pred prejavmi rizikového správania, diskrimináciou alebo násilím do školského poriadku; neoboznámenie žiakov a zákonných zástupcov so školským poriadkom preukázateľným spôsobom; nedôsledné zapisovanie učiva z jednotlivých predmetov do triednych kníh dvojjazyčne, a to v štátnom jazyku a v jazyku národnostnej menšiny; nedodržanie usmernenia k všeobecným pravidlám ospravedlňovania neprítomnosti žiaka vo výchove a vzdelávaní v základnej škole; nezapracovanie štandardov zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní do školského poriadku); **riadenia školy** (nekorektné a neúplné vedenie pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy, dokumentácie žiakov s PO; nevydanie plánu profesijného rozvoja po prerokovaní v pedagogickej rade, so súhlasom zástupcov zamestnancov a po schválení zriaďovateľom; neprerokovanie zloženia školského podporného tímu v pedagogickej rade; nevydanie rozhodnutí riaditeľkou školy o prijatí žiakov na primárne vzdelávanie) a predložiť ich Školskému inšpekčnému centru Banská Bystrica s uvedenými termínmi splnenia a menami zodpovedných zamestnancov.

Správu o splnení prijatých a uložených opatrení na odstránenie nedostatkov a ich príčin predložiť Školskému inšpekčnému centru Banská Bystrica v termíne do 10. 09. 2026.

PÍSOMNÉ MATERIÁLY POUŽITÉ PRI INŠPEKČNOM VÝKONE:

1. RUP a UO;
2. školský poriadok;
3. správa o výchovno-vzdelávacej činnosti, jej výsledkoch a podmienkach školy za školské roky 2022/2023, 2023/2024, 2024/2025;
4. koncepcia rozvoja ZŠ s VJM Veľké Dravce 2021-2026;
5. plán kontrolnej činnosti na školský rok 2025/2026;
6. školská stratégia znižovania školského neúspechu a podporné opatrenia pre žiakov v závislosti od výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov, koncepcia inkluzívneho vzdelávania;
7. triedne knihy, triedne výkazy, katalógové listy žiakov;

8. rozhodnutia vydané riaditeľkou školy;
9. plán profesijného rozvoja PZ a OZ;
10. hodnotenie pedagogických a odborných zamestnancov;
11. rozvrh hodín, prevádzkové poriadky;
12. dokumentácia súvisiaca s organizovaním mimoškolských aktivít vrátane informovaných súhlasov;
13. zápisnice zo zasadnutí pedagogickej rady a rady školy za školský rok 2024/2025, 2025/2026;
14. doklady o vzdelaní PZ;
15. dokumentácia žiakov so ŠVVP a PO;
16. protokoly o komisionálnych skúškach;
17. agenda výchovnej/kariérovej poradkyne, koordinátorky prevencie.

Správu o výsledkoch inšpekčného výkonu vyhotovila:

Školská inšpektorka: Mgr. Renáta Alaksová

Dňa: 20. 04. 2026

PREROKOVANIE SPRÁVY

Na prerokovaní správy o výsledkoch inšpekčného výkonu sa zúčastnili:

- a) za Štátnu školskú inšpekciu, Školské inšpekčné centrum Banská Bystrica:
Mgr. Renáta Alaksová
- b) za kontrolovaný subjekt zodpovedný vedúci zamestnanec:
Mgr. Tímea Matúzová
- c) za zriaďovateľa kontrolovaného subjektu štatutárny orgán:
Mgr. Viera Rubintová

Prerokovanie správy o výsledkoch inšpekčného výkonu potvrdzujú dňa 30. 04. 2026

vo Veľkých Dravciach:

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

Mgr. Renáta Alaksová, školská inšpektorka

.....

- b) za kontrolovaný subjekt zodpovedný vedúci zamestnanec:

Mgr. Tímea Matúzová, riaditeľka školy

.....

- c) za zriaďovateľa kontrolovaného subjektu štatutárny orgán:

Mgr. Viera Rubintová

.....

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

Mgr. Tímea Matúzová, riaditeľka školy

.....

Stanovisko školského inšpektora k vyjadreniu:

Mgr. Renáta Alaksová, školská inšpektorka

.....

Na vedomie

Úsek inšpekčnej činnosti