



ŠTÁTNÁ
ŠKOLSKÁ
INŠPEKCIA

2025 / 2026

**Stav vypracovania školského vzdelávacieho programu
a implementácie kurikulárnych zmien vo výchovno-vzdelávacom
processe vo vybraných základných školách v školskom roku
2025/2026**

SPRÁVA Z TEMATICKÉHO INŠPEKČNÉHO VÝKONU

**KRITICKÝ
PRIATEĽ ŠKÔL
A ŠKOLSKÝCH
ZARIADENÍ**



Stav vypracovania školského vzdelávacieho programu a implementácie kurikulárnych zmien vo výchovno-vzdelávacom procese vo vybraných základných školách v školskom roku 2025/2026

SPRÁVA Z TEMATICKÉHO INŠPEKČNÉHO VÝKONU

PaedDr. Monika Ružeková, PhD.

Mgr. Zuzana Eretová

Mgr. Zlata Ilievová

Ing. Adriana Vykydalová

Mgr. Alžbeta Štofková Dianovská

OBSAH

MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE	4
1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH	6
2 HLAVNÉ ZISTENIA	8
2.1 STAV VYPRACOVANIA ŠKVP	8
2.2 PODMIENKY IMPLEMENTÁCIE KURIKULÁRNYCH ZMIEN DO VVP.....	11
2.2.1 Personálne zabezpečenie.....	11
2.2.2 Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie	13
2.3 STAV IMPLEMENTÁCIE KURIKULÁRNYCH ZMIEN VO VVP	15
2.3.1 Organizácia vyučovania a reflexia kurikulárnych zmien.....	15
2.3.2 Spolupráca škôl	16
2.4 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	16
2.4.1 Učenie sa žiaka.....	16
2.4.2 Vyučovanie učiteľom.....	20
2.5 INÉ ZISTENIA	21
3 OPATRENIA NA ODSTRÁNENIE ZISTENÝCH NEDOSTATKOV.....	22
4 ODPORÚČANIA.....	22
4.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKÔL.....	22
4.2 ODPORÚČANIA PRE ZRIAĐOVATEĽOV	23
4.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU	23
5 ZOZNAMY	24
5.1 TABUĽKY	24
5.2 GRAFY	24
PRÍLOHA 1.....	24

MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE

Kurikulárna reforma základného vzdelávania na Slovensku predstavuje zásadnú zmenu v obsahu a formách vzdelávania. Jej cieľom je prechod od memorovania faktov k rozvoju kľúčových kompetencií a funkčnej gramotnosti žiakov. Monitorovanie procesu implementácie prostredníctvom tematického inšpekčného výkonu poskytuje spätnú väzbu o tom, ako školy spracovali svoje vzdelávacie programy, aké podmienky vytvorili pre učiteľov a ako sa zmeny prejavovali vo vyučovacom procese a v učení sa žiakov.

Tematický inšpekčný výkon bol realizovaný v 22 základných školách (ZŠ), ktoré sa do implementácie nového kurikula zapojili ako prvé (v školskom roku 2023/2024). Celkovo sa v kontrolovaných školách vzdelávalo 6 302 žiakov, z nich 2 287 bolo v reformných ročníkoch (1. – 3. ročník). Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) tvorili 17,2 % a žiaci z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) 11,5 % z počtu žiakov v reformných ročníkoch. Pre implementáciu kurikula boli vo viac ako v polovici škôl (12) vytvorené školské koordinačné tímy, v ktorých pôsobilo 18 koordinátorov implementácie nového kurikula/supervízorov.

Kontrolované subjekty zabezpečovali výchovu a vzdelávanie podľa školských vzdelávacích programov (ŠkVP) vypracovaných v súlade s platnými kurikulárnymi dokumentmi, pričom ich rôzna miera rozpracovania odrážala individuálny priebeh implementácie kurikulárnej reformy.

- ⇒ Školy sa vo svojich ŠkVP zamerali na komplexný rozvoj žiaka, duševné zdravie a environmentálne povedomie. **Vlastné ciele a poslanie** výchovy a vzdelávania (VaV) zodpovedali podmienkam a zameraniu škôl a vytvárali predpoklady na ich efektívne uplatňovanie vo výchovno-vzdelávacom procese (VVP).
- ⇒ Takmer všetky školy mali vypracované **učebné plány** (UP) pre všetky vzdelávacie cykly a ročníky v súlade s Rámcovým učebným plánom (RUP) štátneho vzdelávacieho programu 2023 (ŠVP 2023) a **učebné osnovy** vyučovacích predmetov v súlade so ŠVP. Disponibilné hodiny využívali predovšetkým na posilnenie vzdelávacej oblasti (VO) Jazyk a komunikácia či Matematika a informatika, ale aj na realizáciu ranných kruhov.
- ⇒ V niektorých školách sa zistilo nezabezpečenie vyučovania tretej vyučovacej hodiny telesnej a športovej výchovy (TSV), nesúlad vo vyučovaní etickej výchovy (ETV), nedodržanie stanoveného rozsahu disponibilných hodín, spájanie žiakov z rôznych ročníkov v rozpore s legislatívou, nedostatky v poznámkach k UP ŠkVP, nevypracovanie učebných osnov v požadovanom rozsahu, nezverejnenie na webovom sídle školy aktuálnej verzie ŠkVP alebo jeho súčastí.

Väčšina škôl zabezpečila personálne podmienky v súvislosti s implementáciou nového kurikula, avšak 22,7 % riaditeľov poukázalo na nedostatok kvalifikovaných učiteľov.

- ⇒ Školský podporný tím (ŠPT) bol zriadený v 81,8 % škôl, pričom polovica škôl vytvorila aj špeciálne koordinačné tímy pre implementáciu kurikulárnych zmien.
- ⇒ Učitelia sa aktívne vzdelávali – až 70 % absolvovalo vzdelávania zamerané na kurikulárnu reformu a inovatívne metódy. Kľúčovú úlohu zohral mentoring zo strany regionálnych centier podpory učiteľov (RCPU), ktorý pozitívne hodnotilo vyše 90 % učiteľov.

Školy disponovali priestorovým zázemím a veľmi dobrou digitálnou infraštruktúrou.

- ⇒ Školy mali zriadené učebne informatiky (81,8 %), oddychové zóny (90,9 %), čitateľské kútiky (81,8 %), exteriérové športoviská (86,4 %), učebne v prírode alebo eko-učebne (81,1 %) a školské záhrady (81,1 %), čím vytvárali podnetné prostredie podporujúce vzdelávanie, všestranný/osobnostný rozvoj žiakov a ich wellbeing, ako aj wellbeing pedagogických zamestnancov.
- ⇒ Napriek modernizácii väčšina škôl stále nie je plne bezbariérová, čo komplikuje inklúziu žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Viac ako dve tretiny škôl upravili organizáciu vyučovania, aby vytvorili priestor pre iné formy práce.

- ⇒ Prevládalo zavedenie blokového vyučovania (63,6 %) a projektového vyučovania (54,6 %).

- ⇒ 68,2 % riaditeľov pravidelne sledovalo výsledky zmien a informovalo o nich zamestnancov, hoci medzi riaditeľmi a koordinátormi existovali rozdiely vo vnímaní miery oceňovania a motivácie učiteľov.
- ⇒ Školy informovali rodičov o reforme primárne najmä cez webové stránky a sociálne siete, pričom viac ako polovica ich zapájala do plánovania aktivít prostredníctvom dotazníkov.

Štátna školská inšpekcia vykonala 265 hospitácií v 3. ročníku prvého cyklu, ktoré ukázali reálny vplyv reformy na učenie sa žiakov a vyučovaciu činnosť učiteľov.

Učenie sa žiaka: Väčšina žiakov bola vo vyučovacom procese aktívna, motivovaná a prejavovala prirodzený záujem o učenie. Na troch štvrtinách pozorovaných vyučovacích hodín mali žiaci prostredníctvom bádateľských aktivít možnosť rozvíjať svoje hodnotiace spôsobilosti, pričom preukázali schopnosť logicky uvažovať, vyvodzovať závery, hodnotiť situácie, formulovať vlastné názory a podporovať ich relevantnými argumentmi. Kritické myslenie a tvorivosť boli rozvíjané v menšej miere. Stabilným prvkom vyučovania bola tímová práca, pri ktorej žiaci preukázali kooperatívne zručnosti. Väčšina z nich dokázala prekonávať prekážky v učení a vnímať chybu ako príležitosť na zlepšenie. Preukázali schopnosť sebahodnotenia, avšak menej príležitostí dostávali na rovesnícke hodnotenie. V jednej škole boli identifikované pomerne výrazné vzdelávacie bariéry žiakov z MRK súvisiace s nedostatočným ovládaním/nízkou úrovňou ovládania slovenského jazyka a s ťažkosťami pri osvojovaní a dodržiavaní dohodnutých pravidiel správania.

Vyučovanie učiteľom: Väčšina učiteľov prešla od transmisívneho modelu vyučovania k aktívnemu, činnostnému a bádateľsky orientovanému vzdelávaniu, pričom časť z nich nadviazala na doterajšie pedagogické postupy a časť upravila metódy a formy práce smerom k efektívnejším stratégiám podporujúcim aktívne učenie sa žiakov. Inkluzívny prístup založený na diferenciacii úloh a rešpektovaní individuálnych potrieb žiakov bol dôsledne uplatňovaný len približne na polovici sledovaných hodín. Napriek tomu, že učitelia žiakom poskytovali priebežnú slovnú spätnú väzbu, formatívne hodnotenie so systematicky stanovenými kritériami úspechu využívali len v obmedzenej miere. Silnou stránkou VVP bol rozvoj sociálnej, emocionálnej a čitateľskej gramotnosti, zatiaľ čo finančná a digitálna gramotnosť, najmä v oblasti kritickej práce s informáciami, boli podporované príležitostne.

Napriek identifikovaným výzvam sa potvrdilo, že zavádzanie kurikulárnej reformy predstavuje významný impulz pre zvyšovanie kvality a inkluzívnosti vzdelávania v školách, avšak napĺňanie tohto zámeru si vyžaduje čas, systematickú podporu škôl a zmenu zaužívaných pedagogických prístupov.

1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH

Štátna školská inšpekcia vykonala 22 tematických inšpekčných výkonov s cieľom zistiť stav vypracovania ŠKVP a implementácie kurikulárnych zmien vo VVP. Kontrolované ZŠ sa zapojili do implementácie nového kurikula v školskom roku 2023/2024. Z celkového počtu kontrolovaných subjektov vo všetkých krajoch SR bolo 17 štátnych, 2 cirkevné a 3 súkromné. Štyri školy boli neplnoorganizované a jedna škola bola s vyučovacím jazykom maďarským (**Tabuľka 1**).

Tabuľka 1 Prehľad vykonaných tematických inšpekčných výkonov

Zriaďovateľ			Počet
štátne školy			17
cirkevné školy			2
súkromné školy			3
Vyučovací jazyk	Počet	Sídlo	Počet
slovenský	21	mesto	9
maďarský	1	vidiek	13

V školskom roku 2025/2026 sa v kontrolovaných ZŠ vzdelávalo **6 302 žiakov**, z nich **3 111 žiakov** primárneho vzdelávania a **3 191 žiakov** nižšieho stredného vzdelávania. Školy evidovali celkovo 1 348 žiakov so ŠVVP, čo predstavovalo **21,4 %** z celkového počtu žiakov. Úvodný ročník zriadili 3 školy¹ a vzdelávalo sa v nich 19 žiakov, z nich 73,7 % tvorili žiaci z MRK.

V reformných ročníkoch (1. – 3. ročník 1. cyklus – vzdeláva sa podľa ŠVP 2023) primárneho vzdelávania bolo evidovaných **2 287 žiakov**, čo predstavovalo takmer tri štvrtiny všetkých žiakov primárneho vzdelávania. Žiaci so ŠVVP tvorili **17,2 %** žiakov, z nich zdravotné znevýhodnenie (ZZ) diagnostikovali 141 žiakom, 208 žiakov pochádzalo zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP), 4 žiaci boli s nadaním a ďalších 43 žiakov vyžadovalo poskytnutie podporných opatrení (PO)². Žiaci cudzinci dosahovali podiel 2,9 %. Podiel žiakov z MRK z celkového počtu žiakov v reformných ročníkoch v primárnom vzdelávaní dosiahol 11,5 %. Významná koncentrácia týchto žiakov bola zaznamenaná v 4 subjektoch, pričom v 2³ z nich tvorili 100 % žiakov a v ďalších 2 školách⁴ tvorili tri štvrtiny všetkých žiakov školy (**Tabuľka 2**).

Tabuľka 2 Údaje o žiakoch a triedach reformných/nereformných ročníkoch 1. a 2. stupňa

Údaje o žiakoch a triedach	Reformné ročníky 1. – 3. ročník	Ostatné nereformné ročníky	Celkový počet
Počet tried	122	200	322
Celkový počet žiakov	2 287	4 015	6 302
z nich MRK	264	518	782
Celkový počet žiakov so ŠVVP	394	954	1 348
z nich so ZZ	141	566	707

¹ ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29; ZŠ, Uzovské Pekľany 131; ZŠ Františka Hrušovského, Gymnaziálna 197, Kláštor pod Znievom

² Žiak, ktorého zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, nadanie, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionálna, tvorivosť alebo zručnosti vyžadujú poskytnutie podporného opatrenia na základe diagnostiky v ZPP

³ ZŠ, Bystrany 13; ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29

⁴ ZŠ, Uzovské Pekľany 131; ZŠ, Rokycany 46

z nich s nadaním	4	7	11
z nich zo SZP	208	322	530
z nich ostatní žiaci s PO	43	55	98
Počet žiakov cudzincov	66	158	224

Výchovno-vzdelávací proces sa realizoval v 322 triedach, z nich bolo **122 tried** 1. cyklu, pričom v 1 ZŠ⁵ sa z kapacitných dôvodov vzdelávali žiaci v dvojzmennej prevádzke⁶. **Triedy so spojenými ročníkmi vytvorili** 3 školy⁷, kde sa vzdelávalo 39 žiakov 1. cyklu (25,6 % žiakov z MRK). Kontrolované subjekty zriadili dovedna 7 tried pre žiakov so ZZ (všetky na 2. stupni) so 60 žiakmi, pričom všetci boli z MRK.

Personálne kapacity umožňovali realizovať vyučovanie v súlade so ŠKVP a reagovať na vzdelávacie potreby žiakov, rozdiely sa však prejavili v personálnej štruktúre jednotlivých škôl. Výchovno-vzdelávací proces v kontrolovaných subjektoch zaisťovalo vrátane katechéto celkovo **735 pedagogických (PZ) a odborných zamestnancov (OZ)**, z nich bolo 504 učiteľov a 231 ďalších PZ a OZ (vychovávateľa, školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, pedagogickí asistenti, školskí digitálni koordinátori/IT koordinátori).

Tabuľka 3 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v kontrolovaných základných školách

Pedagogickí a odborní zamestnanci	Celkový počet	z nich počet
		v 1. – 3. ročníku
učitelia (vrátane katechéto)	504	241
vychovávateľa	92	80
pedagogickí asistenti	93	44
sociálni pedagógovia	7	4
školskí špeciálni pedagógovia	19	17
školskí psychológovia	15	12
liečební pedagógovia	1	1
školskí digitálni koordinátori/IT koordinátori	4	2
Spolu	735	401

V reformných ročníkoch sa na výchovu a vzdelávaní **podieľalo 401 PZ a OZ** (z toho bolo 384 PZ a 17 OZ) (**Tabuľka 3**). Z hľadiska personálneho zabezpečenia vzdelávania po cykloch 22,7 % riaditeľov uviedlo, že nedisponuje dostatočným počtom kvalifikovaných PZ. Ešte nepriaznivejšia situácia sa ukázala v zabezpečení OZ, ich nedostatok v riadených rozhovoroch uvádzalo 36,4 % riaditeľov.

Vytvárať inkluzívne, bezpečné a podnetné prostredie na učenie sa a rozvoj každého žiaka napomáhali vo väčšine škôl (81,8 %) **školské podporné tímy**, ktoré riadili 17 koordinátori, z nich 6 malo kumulovanú funkciu. Na podporu implementácie nového kurikula boli vo viac ako polovici škôl (12) zriadené **školské koordinačné tímy**, ktoré viedlo celkovo 18 koordinátorov implementácie nového kurikula/supervízorov (ďalej koordinátori). Z celkového počtu koordinátorov vykonávalo 9 túto činnosť v rámci kumulácie funkcií. V troch subjektoch⁸ nebola zriadená ani jedna z týchto foriem odbornej podpory implementácie.

⁵ ZŠ, Bystrany 13

⁶ v súlade s § 161w ods. 4 zákona č. 245/2008 Z.z. školský zákon – škole bola udelená výnimka MŠVVaM SR na dočasné pokračovanie vyučovania v dvojzmennej prevádzke, kým sa nedokončí výstavba potrebných kapacít na umožnenie vyučovania v dopoludňajších hodinách pre všetkých žiakov školy

⁷ ZŠ, Školská 299/11, Skýcov; ZŠ, Rokycany 46; ZŠ s MŠ, SNP 239/15, Vlachovo

⁸ ZŠ, Školská 299/11, Skýcov; ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29; ZŠ Františka Hrušovského, Gymnaziálna 197, Kláštor pod Znievom

2 HLAVNÉ ZISTENIA

2.1 STAV VYPRACOVANIA ŠKVP

Väčšina kontrolovaných subjektov mala pre implementáciu kurikulárnej reformy vypracovaný ŠkVP, podľa ktorého uskutočňovali výchovu a vzdelávanie v súlade s ustanoveniami školského zákona a vlastnou víziou a poslaním školy.

Väčšina kontrolovaných subjektov mala v súvislosti s implementáciou kurikulárnej reformy vypracované ŠkVP, podľa ktorých zabezpečovala výchovu a vzdelávanie žiakov od 1. ročníka školského roka 2023/2024. Vypracované boli v súlade so školským zákonom a Štátnym vzdelávacím programom pre základné vzdelávanie (ŠVP 2023)⁹. Kvalita ich vypracovania bola na rôznej úrovni, čo odrážalo postupný a individualizovaný proces implementácie kurikulárnej reformy v jednotlivých školách. Väčšina ŠkVP bola spracovaná koncepčne, prehľadne a bola priebežne aktualizovaná. Takmer všetky ŠkVP mali rozpracovaný systém podpory detí a žiakov v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania, okrem 3 škôl¹⁰, ktoré nezpracovali osobitosti výchovy a vzdelávania žiakov cudzincov v zmysle príslušných dodatkov. Obsahovali aj prepracovaný systém hodnotenia žiakov, ktorý bol zameraný na slovné a formatívne hodnotenie s využitím sebahodnotenia, žiackych portfólií a rovesníckeho hodnotenia. Viaceré školy mali ŠkVP spracované ako inšpiratívne, funkčné, aktualizované, participatívne dokumenty v súlade so ŠVP, ktoré reflektovali moderné požiadavky vzdelávania a reálne sa premietali do pedagogickej praxe.

Súčasťou ŠkVP bola **vízia a poslanie školy**, ktoré sa zameriavali na komplexný rozvoj žiakov, podporu duševného zdravia, rozvoj talentu, environmentálneho povedomia a kvalitných medziľudských vzťahov. Víziu a poslanie školy plánovali napĺňať v inkluzívnom vzdelávacom prostredí, ktoré podporovalo aktívne učenie sa žiakov a vytváralo podmienky na uplatňovanie získaných vedomostí, zručností a kompetencií v praktickom živote.

Vlastné ciele a poslanie výchovy a vzdelávania zodpovedali personálnym, priestorovým a materiálno-technickým podmienkam, boli v súlade so zameraním škôl a vytvárali predpoklady na ich efektívne uplatňovanie vo výchovno-vzdelávacom procese. Zameriavali sa na rozvoj kľúčových kompetencií a funkčných gramotností žiakov, formovanie ich hodnotovej orientácie a podporu využívania získaných vedomostí, zručností a kompetencií v bežnom živote. Dôraz sa kládol najmä na personalizáciu vyučovania a rešpektovanie individuálnych potrieb žiakov, rozvoj kompetencií v oblasti učenia sa, komunikácie, spolupráce a riešenia problémov, využívanie moderných vyučovacích metód a digitálnych technológií, podporu sociálno-emocionálneho rozvoja a wellbeingu vrátane zvládania stresových situácií, ako aj na environmentálnu a regionálnu výchovu.

Výchovno-vzdelávacie ciele boli stanovené pre jednotlivé vzdelávacie cykly v súlade so vzdelávacími štandardmi ŠVP s výnimkou 1 školy¹¹, ktorá nerozpracovala konkrétne ciele výchovy a vzdelávania a vzdelávacie štandardy do ročníkov podľa učebného plánu ŠkVP v učebných osnovách 1. cyklu. V 1. cykle stanovené ciele kládli dôraz na rozvoj schopnosti bádať a vyvodzovať jednoduché závery, budovať hodnotovú orientáciu, estetické cítenia a pozitívny vzťah k pohybu a zásadám fair play.

Takmer všetky školy mali vypracované **učebné plány (UP)** pre všetky vzdelávacie cykly a ročníky v súlade s RUP ŠVP 2023, okrem 2 subjektov. V 1 škole¹² nebol vypracovaný UP pre druhý a tretí cyklus v zmysle Usmernenia pre základné vzdelávanie¹³. Učebné plány zohľadňovali názvy vzdelávacích oblastí a stanovenú časovú dotáciu povinných aj disponibilných vyučovacích hodín v jednotlivých cykloch. Školy doplnili UP o vlastné poznámky, ktoré reflektovali ich špecifické podmienky a konkretizovali organizáciu vyučovania.

⁹ schváleným 31. marca 2023 pod č. 2023/831:7-A2140, na základe uzavretej dohody o experimentálnom overovaní

¹⁰ ZŠ, Školská 299/11, Skýcov; Evanjelická ZŠ, Palisády 57, Bratislava; ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

¹¹ ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

¹² ZŠ, Školská 299/11, Skýcov

¹³ [Usmernenie pre základné školy](#) o postupe pri príprave školského vzdelávacieho programu podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie z 5. marca 2024

Nezrovnalosti v UP boli zistené v piatich kontrolovaných subjektoch. Týkali sa nezabezpečenia tretej vyučovacej hodiny TSV ani jej adekvátnej náhrady¹⁴; nezrovnalosti medzi UP školy a realizáciou výchovy a vzdelávania predmetu ETV¹⁵; nedodržania stanoveného rozsahu disponibilných hodín prekročením celkového počtu vyučovacích hodín a spájania tried 1. a 2. ročníka na niektorých vyučovacích predmetoch¹⁶.

Disponibilné hodiny školy účelne využívali na zvýšenie časovej dotácie niektorých povinných vyučovacích predmetov s cieľom zlepšiť výsledky žiakov. V 1. cykle sa všetky školy zamerali najmä na posilnenie predmetov VO Jazyk a komunikácia, Matematika a informatika, niektoré disponibilnými hodinami posilnili i VO Človek a príroda a Umenie a kultúra. V niektorých subjektoch využili disponibilné hodiny na zavedenie ranných kruhov alebo iných nových predmetov.

Súčasťou ŠKVP boli **učebné osnovy** povinných vyučovacích predmetov a predmetov posilnených disponibilnými hodinami vo všetkých vzdelávacích cykloch, vypracované v súlade so ŠVP. Výnimkou bola 1 ZŠ¹⁷, v ktorej učebné osnovy neboli vypracované v požadovanom rozsahu. Učebné osnovy škôl obsahovali rozpracovanie cieľov VaV a vzdelávacie štandardy nadväzujúce na UP ŠKVP, pričom ich rozsah a miera konkretizácie sa medzi školami líšila. Pre novozavedený vyučovací predmet ranné kruhy školy vypracovali vlastné učebné osnovy.

ŠKVP všetkých škôl boli prerokované v pedagogických radách. Väčšina škôl zverejnila ŠKVP na svojich webových sídlach, okrem 2 škôl. V 1¹⁸ subjekte nezverejnili učebné osnovy a prílohy a v druhom subjekte¹⁹ nebol zverejnený aktuálne platný ŠKVP.

Vedúci pedagogickí zamestnanci školy a ostatní pedagogickí zamestnanci aktívne spolupracovali na tvorbe nového kurikula a implementácii kurikulárnych zmien v 1. cykle.

Z rozhovorov s 22 riaditeľmi škôl a 12 koordinátormi vyplynulo, že **implementačný proces na školách iniciovali predovšetkým riaditelia škôl v úzkej spolupráci s PZ 1. stupňa**. Toto zistenie potvrdili aj koordinátori, ich názory na zapojenie PZ 2. stupňa neboli vždy zhodné s názormi riaditeľov škôl. Ich zapojenie uviedlo 91,7 % koordinátorov, ale iba 63,4 % riaditeľov. Možnosť podieľať sa na implementácii nového kurikula deklarovalo viac ako 90 % vyučujúcich v 1. cykle, ktorí zároveň vyjadrovali vysokú mieru spokojnosti s jeho realizáciou na svojej škole. Učitelia tiež uvádzali, že vedúci pedagogickí zamestnanci oceňovali ich odborné kompetencie, schopnosti a zručnosti pri zavádzaní zmien do VVP. V jednom subjekte²⁰ však učitelia vnímali ako výrazný problém neuspokojivé edukačné výsledky žiakov reformných ročníkov a vysoký počet neprospeievajúcich žiakov 1. cyklu. Dôvodom bol podľa nich vysoký počet vymeškaných hodín, čo potvrdila i analýza zápisníc zo zasadnutia pedagogickej rady v tejto škole (napr. v školskom roku 2023/2024, neprospešlo 63 % žiakov 1. ročníka).

V súvislosti s implementáciou nového kurikula vykonali školy viaceré zmeny. Dve tretiny riaditeľov (63,6 %) považovalo za kľúčové motivovať a angažovať kolegov, zabezpečiť im adekvátne vzdelávanie (86,4 %) a ustanoviť pozíciu koordinátora (72,7 %). Jednou z dôležitých zmien, ktorú uvádzalo 63,6 % riaditeľov, bolo stanovenie jasnej vízie a cieľa vzdelávania, ktoré súviselo s tvorbou nových ŠKVP. Riaditelia súčasne uviedli, že vykonali aj zmeny v ostatnej dokumentácii školy (40,9 %), upravili organizáciu vyučovania (45,5 %) a doplnili materiálno-technické vybavenie škôl (50 %). Uvedené zmeny potvrdili v rozhovoroch aj koordinátori.

Riaditelia škôl v zhode s koordinátormi v rozhovoroch uviedli, že **implementácia kurikulárnych zmien v 1. cykle priniesla viacero zásadných pozitív**. Zhodli sa v tom, že najvýznamnejším prínosom je vysoký miera motivácie učiteľov prijímať inovácie a využívať vo vyučovaní inovatívne metódy, ako i väčšia aktivizácia a motivácia žiakov, spolupráca učiteľov, ale i flexibilita organizácie vyučovania a rozvoj

¹⁴ ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29

¹⁵ ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

¹⁶ ZŠ, Školská 299/11, Skýcov

¹⁷ ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

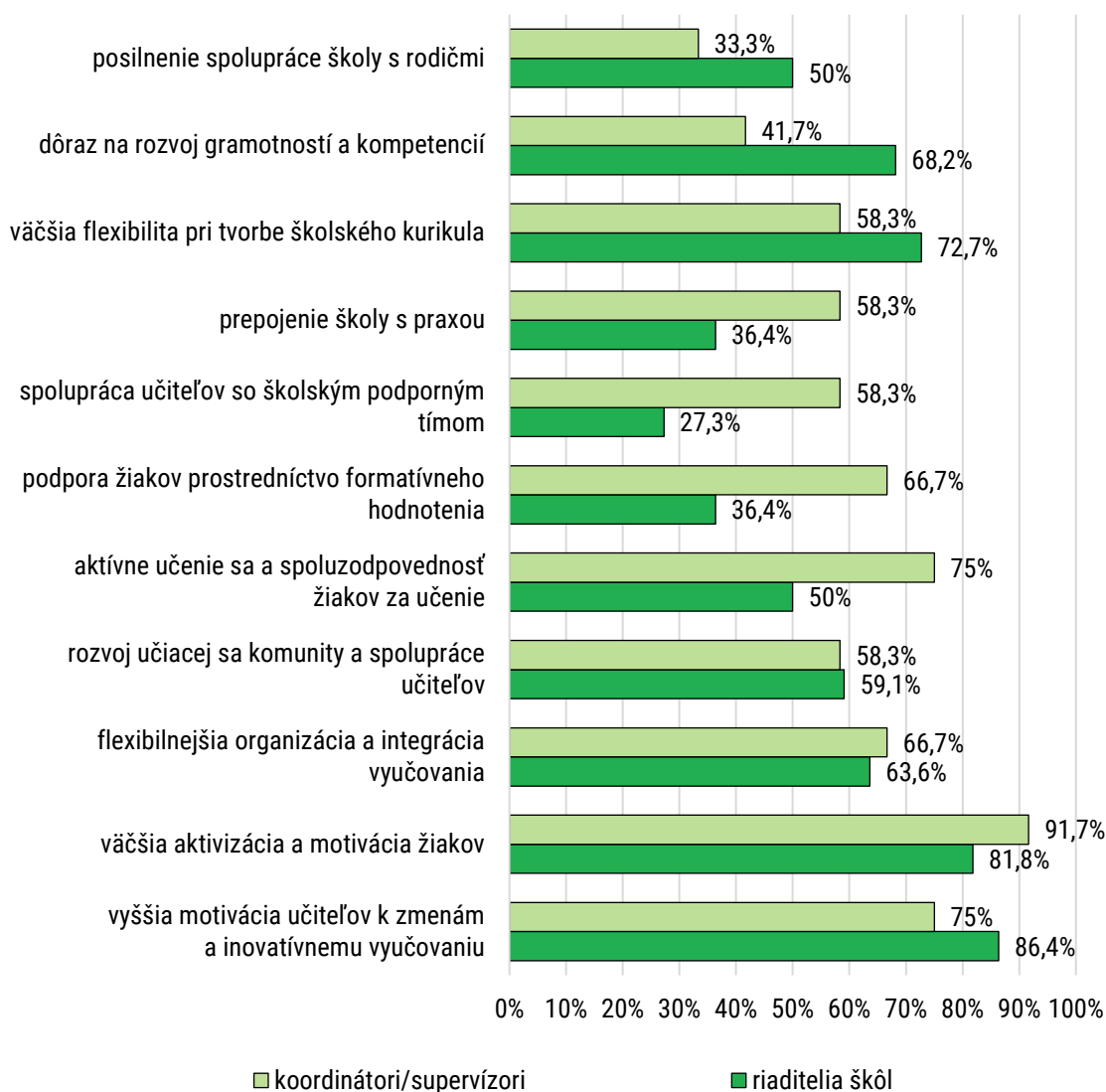
¹⁸ Evanjelická ZŠ, Palisády 57, Bratislava;

¹⁹ Súkromná spojená škola, M. Falešníka 6 Prievidza, organizačná zložka Súkromná ZŠ, M. Falešníka 6, Prievidza

²⁰ ZŠ, Bystrany 13

učiacej sa komunity. Rozdiely vo vyjadreniach sa objavili najmä v tom, ktoré aspekty zmien považovali za najdôležitejšie.

Graf 1 Pozitíva implementácie kurikulárnej reformy z pohľadu riaditeľov škôl a koordinátorov/supervízorov

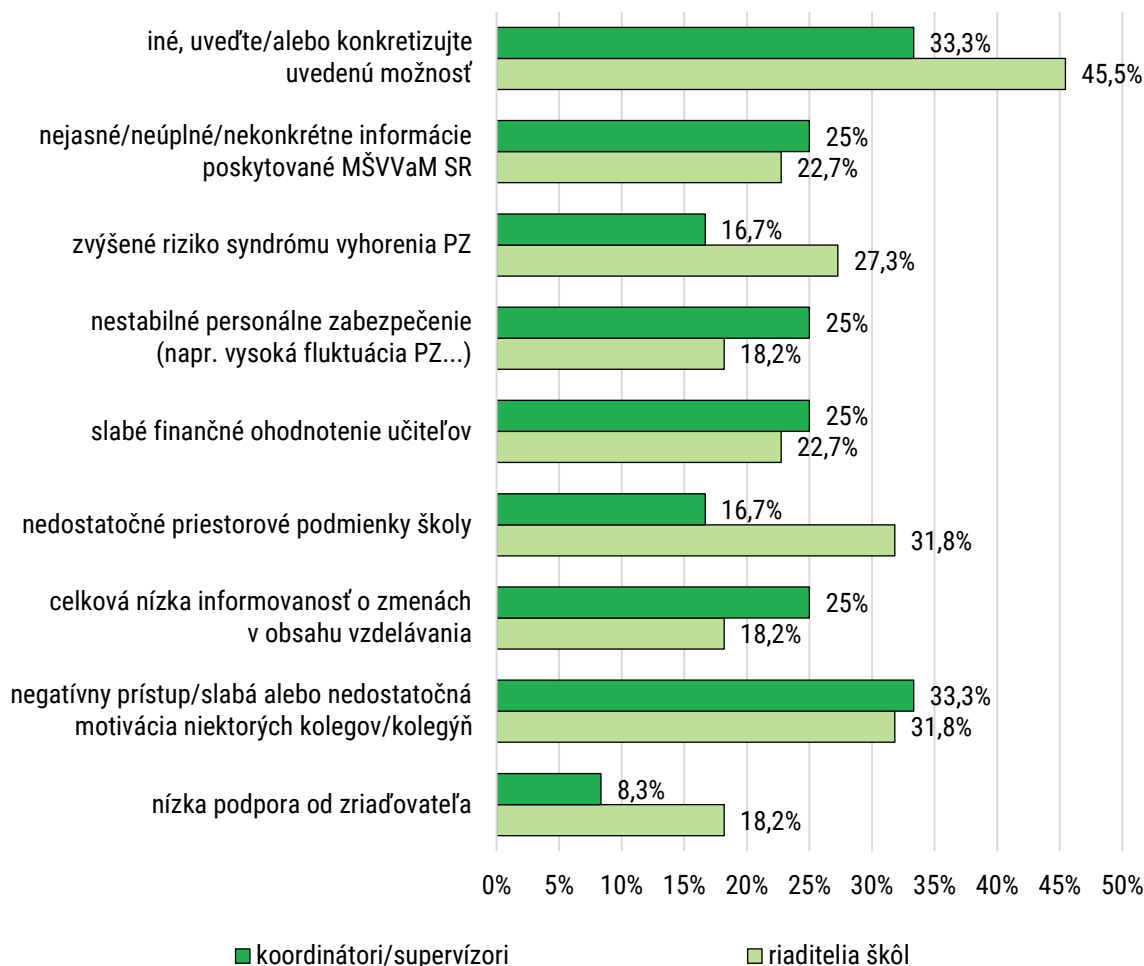


Riaditelia najčastejšie vyzdvihovali vyššiu motiváciu učiteľov prijímať inovácie a využívať inovatívne metódy (86,4 %), zatiaľ čo koordinátori zdôrazňovali najmä zvýšenie motivácie a aktivizácie žiakov (91,7 %). Výraznejšie názorové rozdiely medzi oboma skupinami respondentov (viac ako 20 % bodov) sa prejavili pri posudzovaní prínosov kurikulárnej reformy v oblastiach aktívneho učenia sa žiakov a rozvíjania ich spoluzodpovednosti za vlastné učenie, poskytovania spätnej väzby prostredníctvom formatívneho hodnotenia, prepojenia školy s praxou a spolupráce učiteľov so ŠPT. Tieto aspekty vnímajú koordinátori výrazne pozitívnejšie než riaditelia škôl. Naopak, presun z dôrazu od memorovania učiva k rozvoju gramotností a zručností žiakov, väčšiu flexibilitu pri tvorbe kurikula a spoluprácu školy s rodičmi vnímajú pozitívnejšie riaditelia (**Graf 1**).

Z rozhovorov vyplýva vysoká miera zhody medzi riaditeľmi škôl a koordinátormi **vo vnímaní hlavných prekážok implementácie kurikulárnej reformy**. Najčastejšie identifikovanou prekážkou bol negatívny prístup alebo nedostatočná motivácia časti PZ, čo uviedla zhodne takmer tretina respondentov. Koordinátori o niečo častejšie upozorňovali na celkovú nízku informovanosť o zmenách vo vzdelávaní (25 %) alebo neúplné informácie poskytované MŠVVaM SR (25 %). Riaditelia častejšie poukazovali na nedostatočné priestorové podmienky škôl (31,8 %), riziko zvýšenej pracovnej záťaže a vyhorenia PZ (27 %) a potrebu väčšej podpory zo strany zriaďovateľov (18,3 %). V otvorených odpovediach riaditeľov

(45,5 %) sa opakovane objavoval aj nedostatok času na prípravu a realizáciu zmien ako i potreba stabilného personálneho a materiálno-technického zabezpečenia. Respondenti upozornili aj na potrebu zosúladenia profesijného rozvoja PZ s požiadavkami reformy. Za dôležité považovali aj primerané nastavenie organizácie vzdelávania, výkonových štandardov, testovania a dostatočnú podporu škôl pri prechode na ďalšie etapy kurikulárnej reformy (**Graf 2**).

Graf 2 Bariéry implementácie kurikulárnej reformy z pohľadu riaditeľov škôl a koordinátorov/supervízorov



2.2 PODMIENKY IMPLEMENTÁCIE KURIKULÁRNYCH ZMIEN DO VVP

2.2.1 Personálne zabezpečenie

Väčšina škôl zabezpečila personálne podmienky na implementáciu vzdelávania po cykloch.

Vedúci PZ spĺňali kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii a podkategórii PZ a absolvovali požadované funkčné vzdelávanie v súlade s platnou legislatívou. V 2 školách vedúci PZ (2 riaditeľky²¹ a 1 zástupkyňa²²) nevykonávali priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť v rozsahu určenom základným úväzkom. Zriaďovatelia²³ oboch subjektov boli ŠŠI na túto skutočnosť upozornení. Výchovno-vzdelávací proces a špecializované činnosti v ročníkoch 1. cyklu zabezpečovali PZ

²¹ ZŠ s MŠ, Brehy 422; ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

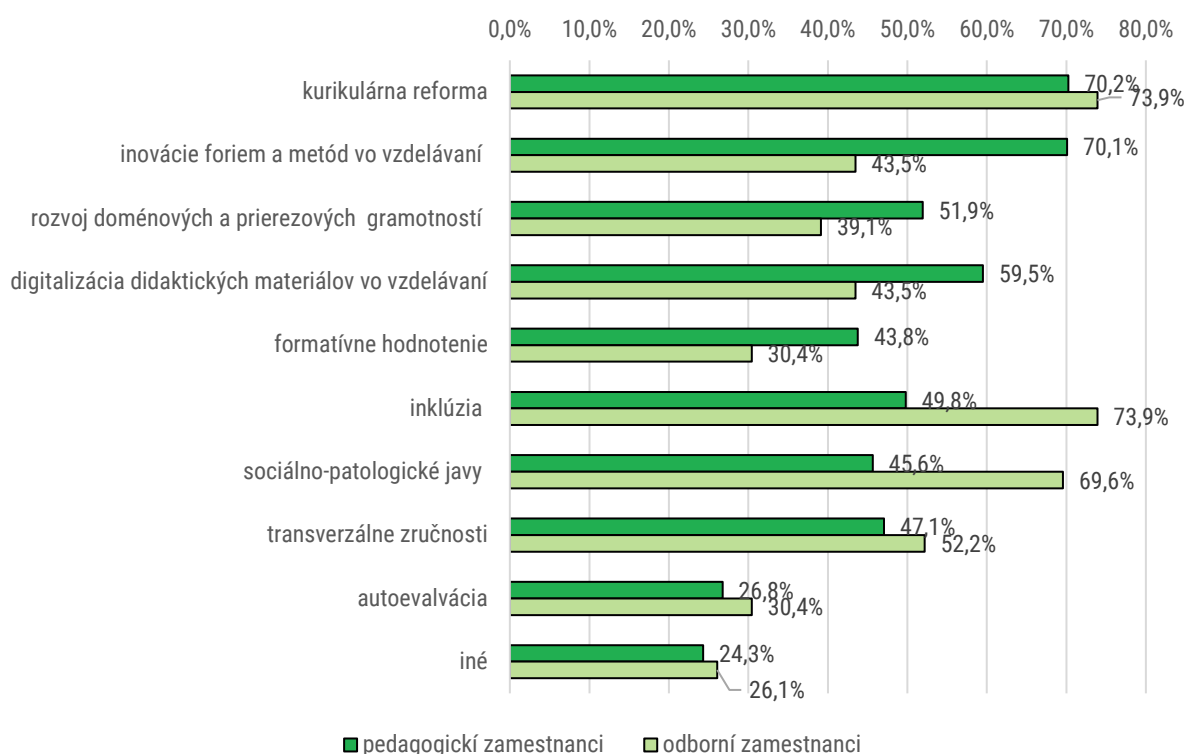
²² ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

²³ Obec Brehy; Mesto Banská Bystrica

a OZ s požadovanou kvalifikáciou, ojedinele sa vyskytli prípady neodbornej výučby²⁴ alebo nesplnenia kvalifikačných predpokladov PZ²⁵.

Pedagogickí zamestnanci počas posledných dvoch rokov absolvovali vzdelávania. Najväčší podiel z nich tvorili vzdelávania zamerané na kurikulárnu reformu (14,4 %), inovácie foriem a metód vzdelávania (14,3 %), digitalizáciu (12,2 %), rozvoj doménových a prierezových gramotností (10,6 %) a inklúziu (10,2 %). Vzdelávanie zamerané na kurikulárnu reformu a inovácie foriem a metód vzdelávania absolvovalo viac ako 70 % všetkých PZ a rozvoj gramotností a digitalizáciu absolvovala viac ako polovica z nich (**Graf 3**). Prínos vzdelávacích programov sa pri zavádzaní nového kurikula a skvalitňovaní VVP prejavoval v jednotlivých školách postupne, keďže tento proces je dlhodobý a ovplyvňovaný aj fluktuáciou PZ. Vo väčšine škôl mali absolvované vzdelávania pozitívny vplyv na transformáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a podporili pripravenosť PZ pri zavádzaní nového kurikula do praxe.

Graf 3 Percentuálny podiel absolvovaných vzdelávaní z celkového počtu PZ a OZ



U odborných zamestnancov prevládali vzdelávania zamerané na inklúziu a sociálno-patologické javy, ktoré predstavovali viac ako tretinu všetkých absolvovaných vzdelávaní (**Graf 3**).

Z rozhovorov s riaditeľmi škôl vyplynulo, že väčšina PZ absolvovala vzdelávanie poskytované NIVaM²⁶ (95,5 %) a RCPU (77,3 %). Podporu vo forme mentoringu zo strany zamestnancov RCPU využívali PZ vo viac ako 90 % škôl, pričom značná časť z nich sa zapájala aj do ďalších vzdelávacích aktivít organizovaných týmito centrami. Takmer tri štvrtiny subjektov zároveň realizovali interné vzdelávanie zabezpečované koordinátormi, supervízormi, vedúcimi PZ alebo ďalšími zamestnancami školy. Polovica škôl využívala aj vzdelávacie programy²⁷ ponúkané neziskovými organizáciami.

Pri zavádzaní nového kurikula sa školy vo veľkej miere opierali o **koordinátorov/supervízorov**, ktorí poskytovali PZ odbornú a metodickú podporu pri implementácii zmien a ich uplatňovaní vo výchovno-

²⁴ ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29

²⁵ ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29; Evanjelická ZŠ, Palisády 57, Bratislava

²⁶ Národný inštitút vzdelávania a mládeže

²⁷ Napr. Edulab; Indícia; ZPP Fedáková; Liga za duševné zdravie; Policajný zbor SR; Sport Institut, Tréneri v škole; Raabe; Vzdelávanie 21; Živica; Indícia; Inšpirácia; OZ Chameleón; Skillfill; PBL Akadémia; AITEC; FILIA; Centrum holistického vzdelávania a pod.

vzdelávacom procese. Systematicky realizovaná supervízia vo väčšine subjektov, uskutočňovaná formou individuálnych a skupinových stretnutí a observácií vyučovania významne prispievala k profesijnému rozvoju PZ, skvalitňovaniu vyučovacích postupov a posilňovaniu profesijnej spolupráce a zdieľania dobrej praxe.

Školské podporné tímy, koordinačné tímy a metodické orgány zriadené v školách aktívne participovali na implementácii kurikulárnej zmeny.

Činnosť **školských podporných tímov** sa podľa vyjadrení riaditeľov zameriavala na vypracovanie dokumentácie a podpory pre žiakov so ŠVVP (77,3 %), poskytovanie konzultácií pre učiteľov (72,7 %) a zákonných zástupcov (68,2 %). V niektorých školách metodické orgány nahradil kurikulárny klub, odborné alebo koordinačné tímy. Ich činnosť bola primárne orientovaná na individuálne poradenstvo učiteľom pri implementácii inovatívnych metód (40,9 %), podporu pri práci so žiakmi so ŠVVP (36,4 %), úpravu hodnotenia žiakov v 1. cykle (40,9 %) a zabezpečenie interného vzdelávania učiteľov (36,4 %), pričom odpovede oboch skupín respondentov boli zhodné. Názorový nesúlad sa vyskytol pri hodnotení činnosti **koordinačných tímov**. Kým 83,3 % koordinátorov uvádzalo, že koordinačné tímy sa podieľali na tvorbe nových kurikulárnych dokumentov, túto činnosť potvrdilo 59,1 % riaditeľov škôl. Zabezpečovanie interného vzdelávania, spoluprácu so ŠPT a individuálne konzultácie potvrdili viac ako dve tretiny koordinátorov, avšak necelá polovica riaditeľov škôl.

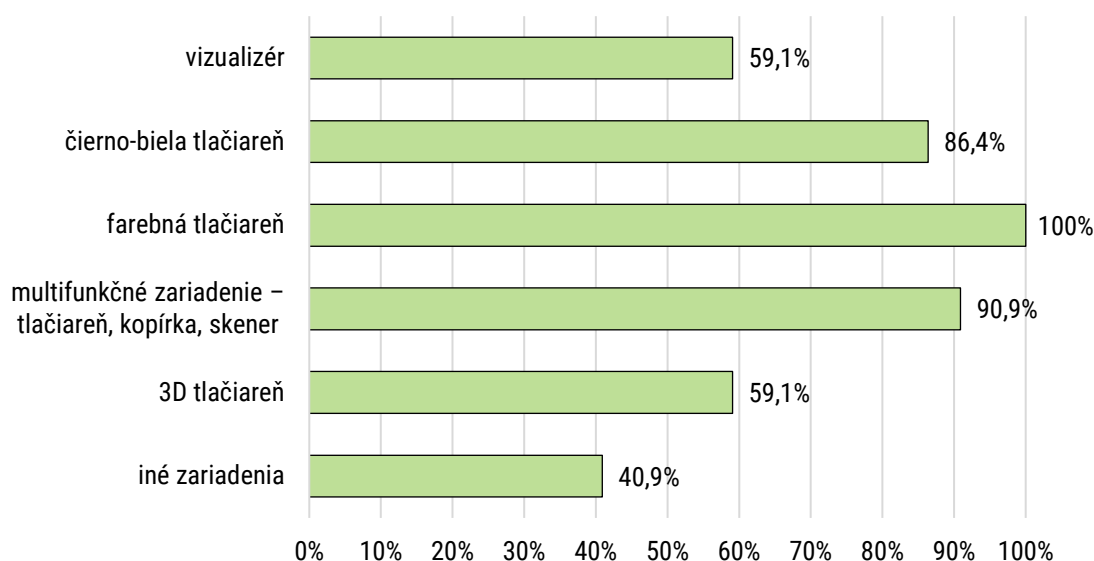
2.2.2 Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie

Školy mali vytvorené primerané materiálno-technické a priestorové zabezpečenie na realizáciu vzdelávania po cykloch vo vzťahu k vzdelávaniu žiakov 1. – 3. ročníka.

Z vyjadrení riaditeľov vyplynulo, že v súvislosti so zabezpečením výchovno-vzdelávacieho procesu v 1. cykle takmer všetky školy (95,5 %) doplnili nové edukačné publikácie, učebné a metodické materiály. Viac ako tri štvrtiny škôl (77,3 %) zároveň zabezpečili žiacke pomôcky na realizáciu pokusov. Viac ako polovica škôl investovala do rozšírenia digitálnej infraštruktúry a väčšina škôl (81,8 %) doplnila aj digitálne technické vybavenie.

Fyzická prehliadka škôl potvrdila, že všetky triedy 1. cyklu mali zabezpečené internetové pripojenie a 95,5 % z nich bolo vybavených počítačom, notebookom alebo tabletom pre učiteľa. Zariadenia pre žiakov boli dostupné v rôznej miere, pričom v 59,1 % škôl mal každý žiak počas vyučovania k dispozícii vlastné zariadenie a v ďalších 18,2 % ZŠ bola digitálna technika dostupná väčšine žiakov. Naopak, v 9,1 % škôl žiaci tieto zariadenia nemali alebo boli dostupné len pre niekoľkých z nich. V takmer troch štvrtinách škôl (72,7 %) boli všetky triedy 1. cyklu vybavené interaktívnou tabuľou alebo dotykovým monitorom. Okrem toho školy disponovali aj ďalšími digitálnymi technológiami a inovatívnymi učebnými pomôckami²⁸, ktoré podporovali realizáciu kurikulárnej reformy a modernizáciu vyučovacieho procesu (**Graf 4**).

²⁸ digitálne učebnice, edukačné softvéry, virtuálna realita, 3D technológie, robotické sady, hlasovacie zariadenia či interaktívne prvky, zariadenia na podporu komunikácie, tvorby multimediálneho obsahu a monitorovania prostredia (napríklad drony, meteostanica, kamery, mikrofóny a informačné tabule)

Graf 4 Ostatná digitálna technika a technológie v kontrolovaných školách

Žiaci nadobúdali nové poznatky i v odborných učebniach. Ich materiálno-technické vybavenie bolo vzhľadom na plnenie vzdelávacích štandardov jednotlivých vyučovacích predmetov adekvátne, podporovalo bádateľské vyučovanie a vytváralo podmienky na rozvoj všetkých kompetencií žiakov. Konkrétne skúsenosti s počítačovými programami a rozvoj digitálnych gramotností sa realizovali v 81,8 % škôl v učebni informatiky. Na rozvoj komunikačných zručností v cudzích jazykoch boli v 45,5 % škôl zriadené jazykové učebne. Necelá polovica škôl (40,9 %) mala zriadenú multimediálnu učebňu, ktorá sa využívala na realizáciu projektových aktivít a aj prácu s digitálnymi vzdelávacími zdrojmi. Žiaci mali možnosť rozvíjať si základné pracovné či tvorivé technické zručnosti v dielni, v cvičných kuchynkách a učebni praktického vyučovania prácou s rôznymi materiálmi a pomôckami. Na rozvoj pohybových zručností mala polovica škôl zriadenú vlastnú telocvičňu a väčšina škôl (81,8 %) disponovala aj ďalšími upravenými priestormi (napr. športová miestnosť, posilňovňa), ktoré umožňovali zabezpečiť potreby vyučovacieho predmetu TSV, školy využívali aj vonkajšie športovisko (**Príloha 1**).

Väčšina škôl (viac ako 80 %) **disponovala vonkajšími priestormi**, ktoré boli využívané vo VVP. Školské záhrady a eko-kútiky poskytovali žiakom možnosti zážitkového učenia a praktického poznávania prírodných javov, zároveň vytvárali vhodné podmienky na rozvoj environmentálneho povedomia a zodpovedného vzťahu k ochrane životného prostredia. Pozornosť školy venovali aj vytváraniu podmienok pre oddych a psychohygienu. **Priestory určené na oddych** mali zriadené takmer všetky školy (90,9 %), pričom vybudované relaxačné zóny (niekde i napr. multisenzorická miestnosť Snoezelen) sa nachádzali v 63,6 % subjektov. Tieto priestory slúžili na podporu duševnej pohody žiakov i zamestnancov a prispievali k vytváraniu pozitívnej školskej klímy. K vytváraniu podnetného prostredia na rozvoj čitateľskej gramotnosti prispievali čitateľské kútiky, ktoré sa nachádzali v 81,8 % škôl a školské knižnice dostupné v 63,6 % z nich. Uvedené priestory podporovali samostatné čítanie, rozvoj čitateľských návykov a motiváciu žiakov k práci s literatúrou. Celkovo tak významne prispievali k vytváraniu stimulujúceho, funkčného a žiakom priateľského školského prostredia (**Príloha 1**). Viacerí riaditelia v rozhovore uviedli, že potrebné priestorové a materiálno-technické zázemie bolo na ich škole vytvorené už pred vstupom do kurikulárnej reformy a niektorí vzhľadom na počet žiakov v budúcnosti plánujú v spolupráci so zriaďovateľmi priestorové kapacity rozšíriť. Napriek týmto pozitívnym zisteniam takmer tri štvrtiny (72,7 %) škôl nemali vytvorené plne bezbariérové prostredie, čo mohlo predstavovať prekážku pri naplňaní princípov inkluzívneho vzdelávania.

Rezervy v oblasti priestorového zabezpečenia boli identifikované v troch školách. V jednej²⁹ z nich priestorové usporiadanie a dispozičné riešenie priestorov vytvárali obmedzenia pre realizáciu

²⁹ ZŠ, Rokycany 46

aktivizujúcich foriem vyučovania a flexibilnú organizáciu vzdelávania. Z dôvodu limitovaných priestorových možností bolo vzdelávanie žiakov 1. a 2. ročníka organizované v triede so spojenými ročníkmi. Zároveň tieto priestorové podmienky³⁰ negatívne ovplyvňovali variabilitu organizácie vyučovania a vytváranie podnetného školského prostredia. Priestorové podmienky v ďalšej škole³¹ ovplyvňovali možnosti organizácie vyučovania, ktoré sa vo všetkých ročníkoch 1. cyklu realizovalo v dvojzmennej prevádzke. Škola mala k dispozícii odbornú učebňu informatiky, avšak nedisponovala učebňami na vyučovanie cudzích jazykov a predmetov zo VO Človek a príroda a Človek a spoločnosť a ani laboratóriom, dielňou či telocvičňou, čo obmedzovalo realizáciu praktických, zážitkových a pohybových aktivít a vytváranie optimálnych podmienok na rozvoj všetkých kľúčových kompetencií žiakov. Zriadenie priestorov pre materskú školu na prízemí v pôvodných triedach inej základnej školy³² viedlo podľa riaditeľky k zníženiu počtu kmeňových tried, pričom niektoré z nich boli zároveň využívané aj ako odborné učebne. Školský areál disponoval trávnatou plochou, športovým a detským ihriskom, no jeho neohraničenie oplotením predstavovalo riziko z hľadiska bezpečnosti žiakov počas pobytu v exteriéri školy.

2.3 STAV IMPLEMENTÁCIE KURIKULÁRNYCH ZMIEN VO VVP

2.3.1 Organizácia vyučovania a reflexia kurikulárnych zmien

Väčšina škôl upravila organizáciu vyučovania v súlade s požiadavkami kurikulárnej reformy najmä úpravou rozvrhu hodín a rozšírením možností na realizáciu blokového, projektového a outdoorového vyučovania.

S cieľom zabezpečiť efektívnu implementáciu zmien v obsahu a forme základného vzdelávania pre žiakov 1. cyklu viaceré školy upravili **organizáciu vyučovania**. Z vyjadrení riaditeľov vyplynulo, že vyučovací proces prešiel transformáciou, ktorá obsahovala úpravu rozvrhu hodín (40,9 %) a vytvorenie priestoru na realizáciu vzdelávacích aktivít aj mimo kmeňových tried (77,3 %). Úpravy v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu sa týkali aj zavedenia blokového (63,6 %) a projektového vyučovania (54,5 %), čo potvrdili i koordinátori. Vyučovanie sa realizovalo podľa stabilných rozvrhov vyučovacích hodín, ktoré okrem štandardných 45-minútových vyučovacích hodín umožňoval aj 90-minútové vyučovacie bloky. Školy pritom využívali rôznorodé organizačné formy a metódy vzdelávania, najmä blokové a projektové vyučovanie, ako i rovesnícke učenie a zážitkové aktivity, pričom niektoré uplatňovali aj prvky daltonského a outdoorového vzdelávania.

Pozornosť školy venovali aj organizácii prestávok. Predĺženie prestávok najmä na obed a oddych vytvorilo žiakom priestor na fyzickú aktivitu v areáli školy a regeneráciu pozornosti. Súčasťou prestávok sa stali rôznorodé aktivity, napríklad dychové prestávky (brain breaks)³³, tanečné či športové aktivity, ktoré podporovali psychohygienu a celkovú pohodu žiakov. Wellbeing žiakov počas prestávok bol podporený oddychovými a čitateľskými kútikmi a zónami. V jednej škole³⁴ však žiaci 1. a 2. ročníka nemali zabezpečenú obedovú prestávku najneskôr po 5. vyučovacej hodine, čo nebolo v súlade s právnym predpisom. V menšej miere riaditelia využili posun začiatku vyučovania, ktorý súvisel najmä so zavedením ranných kruhov. Na ich realizáciu využilo 22,7 % škôl i disponibilné hodiny. V takmer pätine škôl zostala organizácia vyučovania nezmenená. Toto zistenie môže súvisieť s vyjadreniami niektorých riaditeľov, podľa ktorých viaceré organizačné zmeny uplatňovali už pred zavedením kurikulárnej reformy.

³⁰ prechodné triedy, úzke a tmavé chodby a pod.

³¹ ZŠ, Bystrany 13

³² ZŠ, Školská 299/11, Skýcov

³³ projekt [Škola funkčného dýchania a otužovania](#)

³⁴ Spojená škola, Hlavná 1, Pohronská Polhora

Viac ako dve tretiny škôl pravidelne monitorovali výsledky implementovaných zmien a oboznamovali s nimi svojich zamestnancov.

Sledované subjekty využívali pri zavádzaní kurikulárnej reformy rôzne nástroje **monitorovania a vyhodnocovania** jej priebehu a výsledkov. Podľa vyjadrení 72,7 % riaditeľov škôl sa doterajšie zistenia a skúsenosti so zavádzaním kurikulárnej reformy v 1. cykle premietli najmä do aktualizácie ŠkVP. Súčasne 68,2 % z nich uviedlo, že pravidelne monitorujú výsledky implementovaných kurikulárnych zmien a s výsledkami oboznamujú všetkých zamestnancov, čo v dotazníku potvrdili aj takmer všetci vyučujúci v 1. cykle. Väčšina riaditeľov reagovala na identifikované potreby plánovaním a realizáciou vzdelávania PZ a OZ, s čím úzko súvisela aj aktualizácia plánov profesijného rozvoja.

Rozdiely vo vnímaní jednotlivých aktivít medzi riaditeľmi a koordinátormi sa najvýraznejšie prejavili pri organizovaní **otvorených hodín**. Ich realizáciu uviedlo 54,5 % riaditeľov, zatiaľ čo medzi koordinátormi to bolo až 75 %. Odpovede učiteľov vyučujúcich v 1. cykle však naznačujú, že otvorené hodiny sa uskutočňujú menej často, ako predpokladajú riaditelia a koordinátori. Takmer tri štvrtiny učiteľov uviedli, že sa otvorené hodiny na ich škole nerealizovali a ani sa ich nezúčastnili.

Zistenia poukázali na priestor na intenzívnejšie využívanie otvorených hodín ako nástroja dobrej praxe, podpory profesijného rozvoja a prehĺbovania spoločného porozumenia kurikulárnym zmenám. Podobné rozdiely sa prejavil aj pri **kommunikácii zistení a skúseností** so zavádzaním kurikulárnej reformy v 1. cykle s **NIVaM-om a RCPU**, ktorú potvrdilo 77,3 % riaditeľov a len 58,3 % koordinátorov. Ďalšou oblasťou bolo **oceňovanie a motivácia PZ**, ktorú deklarovalo 72,7 % riaditeľov, avšak iba 41,7 % koordinátorov. Rozdiely mohli súvisieť s odlišným postavením a mierou zapojenia riaditeľov a koordinátorov do jednotlivých procesov implementácie kurikulárnej reformy.

2.3.2 Spolupráca škôl

Školy pri implementácii kurikulárnych zmien aktívne spolupracovali s relevantnými aktérmi vzdelávania.

Väčšina škôl pri implementácii kurikulárnej reformy spolupracovala najmä s NIVaM (90,9 %) a RCPU (100 %). Učitelia vyučujúci v 1. cykle hodnotili jednotlivé formy podpory pri implementácii kurikulárnej reformy prevažne pozitívne. Najvyššie ocenili mentoring poskytovaný RCPU, ktorý pozitívne hodnotilo až 91,7 % respondentov, a spoluprácu s NIVaM (87,1 %). Spolupráca s ostatnými organizáciami bola zastúpená v menšej miere. Školy najčastejšie spolupracovali so vzdelávacími agentúrami (50 %) a s neziskovými organizáciami (45,5 %), najmä v súvislosti s poskytovaním rôznych programov vzdelávania.

Viac ako 80 % riaditeľov škôl uviedlo, že si pravidelne vymieňajú skúsenosti s riaditeľmi a koordinátormi ďalších škôl zapojených do kurikulárnej reformy. Táto spolupráca sa realizovala aj prostredníctvom workshopov, prednášok, diskusií organizovaných RCPU i odborných podujatí (napr. EDUKafest). Podľa vyjadrení približne dvoch tretín respondentov tieto podujatia vytvárali priestor na výmenu skúseností, nápadov, materiálov s riaditeľmi a koordinátormi iných ZŠ zapojených do reformy. Uvedené aktivity podporovali zdieľanie skúseností, rozvoj profesijných kontaktov a spoluprácu medzi školami.

Školy venovali pozornosť aj informovaniu zákonných zástupcov žiakov 1. cyklu o zavádzaných zmenách. Najčastejšie pritom využívali školské webové stránky a sociálne siete (68,2 %). Takmer polovica subjektov poskytovala elektronické informačné materiály a pravidelné aktualizácie o priebehu reformy (45,5 %), pričom 40,9 % škôl organizovalo informačné stretnutia a workshopy pre zákonných zástupcov. Viac ako polovica ZŠ (59,1 %) ich zároveň zapájala do plánovania aktivít prostredníctvom dotazníkov a konzultácií.

2.4 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

2.4.1 Učenie sa žiaka

V súvislosti s implementáciou kurikulárnych zmien vo výchovno-vzdelávacom procese bolo v triedach 3. ročníka 1. cyklu zrealizovaných celkovo 265 hospitácií na 287 vyučovacích hodinách. Pozorovania sa uskutočnili na vyučovacích predmetoch VO Jazyk a komunikácia – slovenský jazyk a literatúra (SJL), anglický jazyk (ANJ), maďarský jazyk a literatúra (MJL), slovenský jazyk a slovenská literatúra (SJSJL),

matematika (MAT), informatika (INF), človek a príroda (ČaP), človek a spoločnosť (ČaS), človek a svet práce a výtvarná výchova.

Väčšina hospitácií sa uskutočnila v kmeňových triedach. Vo viac ako tretine škôl³⁵ pozorovanie prebiehalo počas blokového vyučovania realizovaného aj vo vonkajších priestoroch škôl, napríklad v eko-učebniach alebo na školskom dvore. V niektorých školách bolo súčasťou vyučovania predmetov ČaS a ČaP aj zážitkové outdoorové vzdelávanie, ktoré vytváralo podmienky na prepájanie teoretických poznatkov s praktickými skúsenosťami a rozvoj sociálnych a osobnostných kompetencií žiakov, ktoré podporovalo aktívne učenie v autentickom prírodnom prostredí. Napr. v 1 škole³⁶ bola vyučovacia hodina realizovaná v priestoroch chodby školy formou stanovišť zameraných na spoznávanie miestnych pamiatok alebo v 2 subjektoch³⁷ sa vyučovanie uskutočňovalo formou tematického dňa spojeného so zážitkovým učením v mestskom prostredí.

Žiaci sa učili najmä prostredníctvom bádateľských aktivít, v ktorých v rôznej miere prejavili hodnotiace zručnosti, kritické myslenie a tvorivosť.

Takmer na všetkých hospitáciách (94,3 %) sa žiaci aktívne zapájali do vzdelávacích aktivít, prejavovali prirodzený záujem o učenie, zodpovedne plnili zadania a preukazovali primerane rozvinuté pracovné návyky. Odlišná bola situácia v jednej škole³⁸, kde žiaci vykazovali nízku mieru sústredenosti, pasivitu, slabý záujem o učenie a nedodržiavali pravidlá správania, a to napriek snahe učiteľov zabezpečiť ich aktivizáciu a plynulý priebeh vyučovania. Na troch štvrtinách sledovaných hospitácií (75,8 %) sa vzdelávanie realizovalo prostredníctvom aktívneho činnostného učenia a **bádateľsky orientovaných aktivít** s využitím rôznych metód, napr. učenie na stanovištiach, storytellingu, či hudobno-pohybových aktivít. Školy pri implementácii bádateľského vyučovania vychádzali z rozdielnych podmienok. Niektoré nadväzovali na dlhodobo uplatňované inovatívne prístupy v edukácii a ďalej ich rozvíjali, iné začali systematicky zavádzať zážitkové a bádateľsky orientované vyučovanie až v súvislosti s implementáciou kurikulumných zmien. Rozdiely boli pozorované aj v zameraní realizovaných aktivít. Na troch štvrtinách hospitácií smerovali aj k rozvoju **hodnotiacich** spôsobilostí, pričom žiaci na základe získaných informácií preukázali schopnosť logicky uvažovať, vyvodzovať závery, hodnotiť situácie, formulovať vlastné názory a podkladať ich relevantnými argumentmi. Schopnosť **kriticky myslieť** preukázali žiaci približne na dvoch tretinách hodín (64,9 %). Jej rozvoj podporovali najmä aktivity zamerané na prácu s textom, diskusiu, porovnávanie informácií, argumentáciu, prepájanie poznatkov a kladenie podnetných otázok. Žiaci kriticky uvažovali napríklad pri vyjadrovaní názorov na spotrebu a odpad, hodnotení životných vzorov či posudzovaní správnosti riešení matematických úloh. Spomedzi sledovaných oblastí bola v najmenšej miere (56,6 %), rozvíjaná **tvorivosť** a to prostredníctvom aktivít zameraných napríklad na tvorbu plagátov, pojmových máp, rodostromov, opisov, vlastných veršov, návrhov postáv a dramatizácií (**Tabuľka 4**).

Tabuľka 4 *Inšpiratívne príklady bádateľských aktivít so zameraním na rozvoj hodnotenia, kritického myslenia a tvorivosti*

SJL	posudzovali, na základe indícií v texte a obrázku, čo vyvolalo negatívnu reakciu literárnej postavy; analyzovali tematický animovaný príbeh; hľadali rôzne šifry v texte; tvorili záver príbehu; navrhovali spôsoby riešenia problémovej situácie...
ANJ	uplatňovali cudzí jazyk v rôznych komunikačných situáciách zameraných na tvorbu pravidiel – v parku, škole, knižnici; formulovali pravidlá pomocou modálneho slovesa (must/mustn't) uplatniteľné v nových/reálnych situáciách...

³⁵ Spojená škola, Hlavná 1, Pohronská Polhora; ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica; ZŠ s MŠ, Brehy 422; Súkromná ZŠ, Trieda SNP 104, Košice; ZŠ s MŠ Milana Rastislava Štefánika, Školská 11/8A, Budimír; ZŠ s MŠ, SNP 239/15, Vlachovo; ZŠ, Pionierov 1, Rožňava; ZŠ, Uzovské Pekľany 131

³⁶ ZŠ s MŠ, Školská 238, Zubrohlava

³⁷ ZŠ Jana Amosa Komenského, Komenského 1227/8, Sered'; ZŠ s MŠ Rudolfa Dilonga, Hviezdoslavova 823/7, Trstená

³⁸ ZŠ Rokycany 46

MAT	prepájali vizuálnu predstavu zlomku s orientáciou v mriežke a experimentovali s vyznačením zlomkov v mriežke; testovali hypotézy a pracovali s chybou pri programovaní robota; riešili slovné úlohy z praktického života; navrhovali súbor pravidiel, ako postupovať pri problematike kyberšikanovania...
ČLP	skúmali a vysvetľovali biologické funkcie živočíchov (mimikry); identifikovali základné vlastnosti/znaky, podľa ktorých priradzovali živočíchy k vopred známym kategóriám; rozlišovali (šum lístia – sluch, kvety čerešne – čuch, drevo/kameň – hmat, tráva – zrak) zmyslami na základe vlastnej skúsenosti veci okolo seba; overovali pokusmi rozpustnosť látok; pozorovali difúziu; hodnotili a posudzovali význam vody pre živé organizmy i liečivých rastlín pre človeka; tvorili na zadané témy pojmové mapy, plagáty; zostavovali jedálny lístok pre ryby...

Na niektorých sledovaných vyučovacích hodinách však aktivity smerovali najmä k rozvoju nižších kognitívnych procesov a boli zamerané predovšetkým na reprodukciu učiva a jeho porozumenie, čím nebol potenciál bádateľského vzdelávania využitý v plnej miere. V 1 ZŠ³⁹ i napriek snahe učiteľov uplatňovať aktivizujúce metódy a formy preukázali žiaci vedomosti a pracovné zručnosti na veľmi nízkej úrovni. Nedokázali aplikovať elementárne poznatky pri riešení jednoduchých úloh, nepreukázali schopnosť kriticky myslieť, analyzovať a hodnotiť informácie. Tieto zistenia súviseli s nízkou úrovňou komunikačných kompetencií žiakov v slovenskom jazyku. Hoci vo väčšine prípadov porozumeli pokynom učiteľov, ich verbálny prejav bol výrazne obmedzený. Odpovede boli stručné, často jednoslovné, pričom medzi sebou komunikovali prevažne v rómskom jazyku. Písomný prejav žiakov sa vyznačoval vysokou chybovosťou a nízkou úrovňou čitateľnosti. Väčšina žiakov si navyše neosvojila techniku čítania na požadovanej úrovni, čo limitovalo snahu učiteľov o bádateľské vzdelávanie.

Priestor na cieľnú implementáciu aktívneho činnostného učenia sa nebol využitý na štvrtine hospitácií, kde žiaci nemali vytvorené podmienky na samostatné skúmanie a objavovanie. Dominovala prevažne frontálna forma výučby orientovaná najmä na sprostredkovanie a reprodukciu faktografických vedomostí, čo obmedzovalo aktivizáciu žiakov, rozvoj ich komunikačných kompetencií, samostatné uvažovanie a rozvíjanie ich konštruktivistického učenia. V dvoch školách⁴⁰ bol tento aspekt identifikovaný ako významná oblasť vyžadujúca ďalšie skvalitňovanie pedagogickej praxe.

Žiaci si zväčša samostatne organizovali učebný proces, pracovali s chybou ako prirodzenou súčasťou učenia sa a komunikovali asertívne.

Na väčšine hospitácií (84,2 %) žiaci volili vhodné stratégie pri riešení úloh a zároveň preukázali schopnosť **prekonávať bariéry vo vlastnom učení sa**. Pri riešení problémových situácií vychádzali z predchádzajúcich vedomostí a skúseností, využívali rôzne informačné zdroje, náročnejšie úlohy rozdeľovali na menšie časti alebo kladli doplňujúce otázky. Zároveň dokázali požiadať o pomoc a spolupracovať s rovesníkmi, čo prispievalo k rozvoju ich sebadôvery, samostatnosti a úspešnosti vlastného učenia sa. Pri riešení komplexnejších úloh však miera ich autonómnosti nebola vždy dostatočne rozvinutá a vyžadovala podporu a usmernenie zo strany učiteľov. Schopnosť uvedomiť si **vlastné chyby**, identifikovať ich príčiny a samostatne navrhovať spôsoby ich odstránenia preukázali žiaci na troch štvrtinách hospitácií. Takmer na všetkých hospitáciách (88,7 %) žiaci **asertívne komunikovali** svoje potreby učiteľom i spolužiakom, pričom dodržiavali dohodnuté pravidlá a vzájomne sa rešpektovali. Pri náročnejších zadaniach vyhľadávali pomoc najskôr u spolužiakov, následne u učiteľa, kladli doplňujúce otázky a vyžadovali si ďalšie vysvetlenie. Miera samostatnosti a zodpovednosti za vlastné učenie sa medzi žiakmi líšila. Výnimku tvorila 1 ZŠ⁴¹, kde žiaci porušovali pravidlá, mali problém rešpektovať sa vzájomne a učiteľov počas vyučovania, ale aj cez prestávky. Napriek podpore zo strany učiteľov mali ťažkosti s dodržiavaním pravidiel vzájomnej komunikácie, prijímaním zodpovednosti za vlastné konanie a vedením rešpektujúceho dialógu. Na približne **pätine hospitácií** žiaci nedostali dostatočný priestor na samostatné organizovanie práce a prácu s chybou. Tento nedostatok sa prejavil tým, že pri výbere pracovných postupov konali skôr mechanicky, bez hlbšieho zvažovania ich vhodnosti a efektívnosti, čo obmedzovalo rozvoj ich

³⁹ ZŠ, Rokycany 46

⁴⁰ ZŠ, Bystrany 13; ZŠ s VJM – Alapiskola, Čakanovce 29

⁴¹ ZŠ, Rokycany 46

strategického myslenia a samostatnosti v procese učenia sa. Ďalšie systematické posilňovanie tejto oblasti by mohlo prispieť k rozvoju samostatnosti žiakov, ich schopnosti reflektovať vlastné postupy a aktívne riadiť vlastný proces učenia sa.

Žiaci sa pri reflexii učenia zameriavali najmä na sebahodnotenie, pričom príležitosti na rozvoj rovesníckeho hodnotenia a ďalších hodnotiacich zručností boli menej časté.

Žiaci počas vyučovania rozvíjali schopnosť sebahodnotenia. Pomenovať svoje silné a slabé stránky a priebežne upravovať svoje učebné postupy dokázali na 61,5 % hospitácií. Na niektorých vyučovacích hodinách však mala sebareflexia afektívny charakter a obmedzovala sa na jednoduché hodnotiace vyjadrenia („páčilo sa mi – nepáčilo sa mi“), bez hlbšej analýzy príčin úspechu alebo neúspechu a bez formulovania konkrétnych možností ďalšieho zlepšenia. Na približne tretine hospitácií žiaci príležitosť na sebahodnotenie nedostali. Vo všetkých kontrolovaných subjektoch sa ako menej rozvinutá oblasť prejavilo systematické **uplatňovanie rovesníckeho hodnotenia** (40,4 %). Príležitosť empaticky hodnotiť učebné výsledky spolužiakov mali žiaci najčastejšie pri prezentácii výsledkov tímovej práce alebo pri spoločnej reflexii priebehu aktivít. Hodnotenie sa však spravidla realizovalo bez vopred stanovených kritérií, čo obmedzovalo jeho objektívnosť, vecnosť a prínos pre ďalšie učenie sa žiakov.

Uvedené zistenia naznačili potrebu na systematickejšie uplatňovanie princípov **formatívneho hodnotenia**. Sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie boli využívané v rozdielnej miere, pričom ich potenciál na podporu učenia sa žiakov, pri uvedomovaní si vlastného pokroku, identifikovaní silných stránok a oblastí na zlepšenie, ako aj regulovanie učebných stratégií nebol využitý v plnom rozsahu.

Žiaci sa zväčša aktívne zapájali do tímovej práce, pričom príležitosti na organizovanie, prezentovanie a argumentačné obhajovanie výsledkov spoločnej práce dostávali menej často.

Kooperatívne vyučovanie bolo stabilnou súčasťou takmer troch štvrtín hospitácií. Žiaci preukázali schopnosť efektívne **spolupracovať** vo dvojiciach aj v tímoch. Pri spolupráci dodržiavali dohodnuté pravidlá, spolupodieľali sa na plnení spoločných úloh a prejavovali si vzájomný rešpekt. Tímovú spoluprácu podporovala aj vhodná organizácia priestoru v triede (napr. usporiadanie lavíc do tvaru U) ako aj možnosť pracovať na koberci či na sedacích vakoch, čo vytváralo podmienky na komunikáciu, zdieľanie nápadov a vzájomnú podporu. Vysoká miera súdržnosti a ochota si pomáhať medzi žiakmi z MRK a žiakmi majority bola pozorovaná v 1 ZŠ⁴². Princíp tímovej práce nebol založený na súťaživosti, čo sa prejavilo tým, že po splnení úlohy žiaci považovali za prirodzené poskytnúť radu, pomoc a svoje skúsenosti inej skupine, ktorá bola v práci pomalšia. Na niektorých hospitáciách i napriek snahe učiteľov podporovať tímovú spoluprácu sa vyskytli viaceré bariéry ovplyvňujúce jej efektívnosť. Súviseli s neakceptovaním pridelených rolí (napr. kreslič, pisár, prezentátor) alebo nedodržiavaním dohodnutých pravidiel spolupráce zo strany žiakov. Počas prezentácií zároveň niektorí žiaci nevenovali dostatočnú pozornosť výstupom spolužiakov, čo znižovalo efektívnosť vzájomnej komunikácie a obmedzovalo rozvoj kooperatívnych zručností. Na štvrtine hospitácií bola tímová práca obmedzená preferovaním individuálnej práce zo strany učiteľa. V oblasti kooperatívneho učenia sa ukázal priestor na ďalšie rozvíjanie schopnosti žiakov efektívne spolupracovať, vzájomne sa počúvať a aktívne sa podieľať na spoločných úlohách.

Schopnosť **samostatne rozhodovať** o spôsobe práce a výbere členov tímu žiaci preukázali na 42,6 % hospitácií, čo svedčilo o prevažne učiteľom riadenej organizácii spoločných činností. Na viac ako tretine hospitácií zároveň nedostali žiaci príležitosť prezentovať a zdôvodniť výsledky spoločnej práce. Ak však takúto príležitosť mali, dokázali svoje výstupy prezentovať a argumentačne obhájiť, a to najmä v jazykových, prírodovedných a spoločenskovedných aktivitách. Odlišná situácia bola zistená v 1 ZŠ⁴³, kde žiaci nepreukázali primerane osvojené pracovné návyky ani schopnosť samostatne pracovať. Pri riešení učebných činností si vyžadovali neustálu pomoc vyučujúcich a bez jej prítomnosti zostávali pasívni, pričom často nejavili záujem o prácu v tíme ani o prezentovanie výsledkov. Uvedené zistenia poukázali na priestor na ďalšie systematické rozvíjanie pracovných návykov, samostatnosti, sebadôvery a schopnosti žiakov preberať zodpovednosť za vlastné učenie. Zároveň je žiaduce vytvárať viac príležitostí

⁴² ZŠ, Uzovské Pekľany 131

⁴³ ZŠ, Rokycany 46

na spoluprácu, prezentovanie výsledkov vlastnej práce a reflexiu učenia, aby si žiaci postupne osvojovali a upevňovali kompetencie potrebné na aktívne, samostatné a celoživotné učenie.

2.4.2 Vyučovanie učiteľom

Vyučovanie učiteľom sa vo väčšine kontrolovaných subjektoch vyznačovalo uplatňovaním aktivizujúcich metód a podporou aktívneho učenia sa žiakov, pričom však efektívnosť rozvoja vyšších myšlienkových procesov sa medzi školami líšila. Počas väčšiny pozorovaní (80 %) učitelia podporovali aktívne učenie sa žiakov prostredníctvom aplikačných úloh, striedania rôznych typov činností a organizačných foriem práce (frontálnej, skupinovej a samostatnej), ako aj využívaním názorných učebných pomôcok. Uplatňovaním prvkov bádateľského a činnostného vyučovania vytvárali podmienky na rozvoj analytického a **hodnotiaceho myslenia**. Prostredníctvom vhodne zvolených vyučovacích metód poskytovali žiakom príležitosti pracovať s textami, mapami a rôznymi informačnými zdrojmi, čím cielene rozvíjali ich schopnosť analyzovať a hodnotiť informácie, pracovať s chybou a prepájať poznatky z rôznych vzdelávacích oblastí. V edukácii vytvárali priestor aj na prezentovanie výsledkov práce, čím podporovali rozvoj komunikačných zručností, argumentácie, hlbšieho porozumenia učivu, upevňovanie vedomostí, prijímanie konštruktívnej spätnej väzby a budovanie sebavedomia žiakov. Rozvoj **kritického myslenia a tvorivosti** žiakov prostredníctvom bádateľských aktivít a riešenia komplexnejších úloh bol vo vyučovaní zastúpený menej výrazne. Priestor na ďalšie zlepšovanie sa ukazuje najmä v oblasti cielenej podpory gramotností, metakognitívnych zručností a náročnejších myšlienkových operácií. V dôsledku toho vo vyučovaní naďalej prevažoval dôraz na reprodukciu osvojených vedomostí, zatiaľ čo analytické spracovanie informácií, tvorivé využívanie poznatkov a uplatňovanie kritického myslenia boli rozvíjané v menšej miere. Tvorivé a otvorené úlohy podporujúce hľadanie viacerých riešení a vytváranie vlastných produktov boli súčasťou vyučovania v menšej miere.

V oblasti diferencovaného prístupu a vytvárania podmienok na **inkluzívne vzdelávanie** sa prejavili rezervy. Inkluzívny prístup bol uplatňovaný približne na polovici pozorovaných vyučovacích hodín, hoci v triedach boli prítomní aj žiaci so ŠVVP, žiaci vyžadujúci PO, žiaci cudzinci alebo žiaci z MRK s nedostatočnou znalosťou slovenského jazyka. Podporné opatrenia boli uplatňované na 73,2 % hospitácií. Výsledky zároveň naznačujú potrebu venovať tejto oblasti zvýšenú pozornosť a pokračovať v systematickom rozvíjaní pedagogických postupov podporujúcich zohľadňovanie individuálnych vzdelávacích potrieb všetkých žiakov a vytvárať rovné príležitosti na ich vzdelávanie a rozvoj.

Na väčšine pozorovaní bola žiakom poskytovaná priebežná slovná spätná väzba. Hodnotenie zo strany vyučujúcich malo prevažne podporný a povzbudzujúci charakter, čím prispievalo k vytváraniu pozitívnej atmosféry v triede. Kritériá úspechu však neboli vždy jednoznačne formulované ani systematicky komunikované, preto mali žiaci menej príležitostí porozumieť očakávaniam a priebežne sledovať vlastný pokrok v učení sa. **Formatívne hodnotenie** bolo do vyučovania začleňované v obmedzenej miere, čo poukazuje na priestor na ďalší rozvoj sebareflexie a metakognitívnych zručností. Pri rozvíjaní **sebahodnotenia** žiakov využívali učitelia na mnohých vyučovacích hodinách verbálne aj neverbálne techniky, napríklad sebahodnotiace listy, škály úspešnosti, reflexívne otázky, gestá, semafor, smajlíky, farebné terčíky, hodnotenie palcom hore alebo dole či systém hviezd. Tieto nástroje vytvárali žiakom príležitosti na reflexiu vlastného učenia sa a uvedomovanie si miery dosiahnutia stanovených cieľov. Učitelia rozvíjali metakognitívne zručnosti a charakter žiakov prostredníctvom otázok a podnetov, ktorými ich pri riešení učebných úloh a situácií viedli k premýšľaniu o vlastnom učení, uvedomovaniu si svojich silných a slabých stránok. Uplatňovanie takéhoto prístupu bolo zaznamenané na 70,6 % hospitácií. Zistenia poukazujú na potrebu naďalej podporovať a rozširovať využívanie stratégií rozvíjajúcich metakogníciu, aby všetci žiaci mali pravidelné príležitosti reflektovať vlastné učenie a aktívne preberať zodpovednosť za svoj vzdelávací pokrok.

Takmer na všetkých hospitáciách (96,2 %) učitelia cieľavedome podporovali čitateľskú a vizuálnu gramotnosť, ktoré si žiaci rozvíjali pri práci s textami a obrazovým materiálom. Silnou stránkou väčšiny hodín bol aj systematický rozvoj sociálnej a emocionálnej gramotnosti, ako aj podpora rozvoja charakteru (85,7 %). V súlade s cieľmi a poslaním školy vyučujúce kladli dôraz na rozvoj empatie, tolerance a budovanie vzájomných vzťahov. Na tento účel boli efektívne využívané ranné kruhy. Osobitú pozornosť

rozvoju sociálnej a emocionálnej gramotnosti venovali učitelia v 1 ZŠ⁴⁴, kde cielene viedli žiakov k empatickej a asertívnej komunikácii, ktorú aj sami na pozorovaných hodinách uplatňovali. Prirodzenou súčasťou ich pedagogickej činnosti na hodine bola pochvala za pozitívne správanie a poďakovanie. Problémy žiakov s udržaním pozornosti a akceptovaním pokynov riešili trpezlivým dohovaraním, ktoré však žiaci často nerešpektovali. Podnecovali žiakov k rozhovorom o slušnom správaní, vzájomnej pomoci a úcte k starším. Táto oblasť si však naďalej vyžaduje systematickú podporu a dôsledné rozvíjanie žiackych sociálnych a sebaregulačných zručností.

Počas priameho pozorovania vyučovacieho procesu boli menej často zaraďované aktivity na rozvíjanie finančnej (18,5 % hospitácií) a environmentálnej gramotnosti (34 %), čo mohlo súvisieť s charakterom preberaného učiva. Približne na tretine hospitácií mali žiaci možnosť riešiť úlohy, zadania či aktivity na rozvoj digitálnej gramotnosti. Preukazovali ju napríklad pri práci s tabletmi, aplikáciami (napr. Wordwall, Blooket, Classwise) alebo textovými editormi. Zároveň dokázali primerane reflektovať zásady bezpečného správania v online prostredí. V mnohých školách však digitálne technológie slúžili najmä ako vizuálna podpora výučby alebo prostriedok na upevňovanie poznatkov, napríklad prostredníctvom dopĺňania výsledkov, prehliadania obsahu či využívanie časovača. Menej často mali žiaci príležitosť na vyhľadávanie, overovanie a kritické vyhodnocovanie informácií. Na takmer dvoch tretinách pozorovaní žiaci možnosť rozvíjať svoju digitálnu gramotnosť nemali. Napriek dostupnému digitálnemu vybaveniu a internetovému pripojeniu bol rozvoj digitálnych kompetencií žiakov v mnohých školách skôr príležitostný než systematický a cielený.

BOX

Implementácia kurikulárnej reformy vo väčšine kontrolovaných škôl vytvorila predpoklady na zmenu obsahu a foriem vzdelávania v 1. cykle základného vzdelávania. ŠkVP boli vypracované v súlade so ŠVP a vytvárali rámec na rozvoj gramotností, kompetencií a osobnostného potenciálu žiakov. Na ich tvorbe participovali PZ a školy postupne prijímali opatrenia na podporu zavádzania kurikulárnych zmien. Určité rezervy boli identifikované najmä v aktualizácii a dopracovaní niektorých častí ŠkVP a v miere prepojenia deklarovaných cieľov s reálnou pedagogickou praxou. Podmienky výchovy a vzdelávania umožňovali realizáciu reformných zmien, pričom školy vytvárali primerané materiálno-technické a priestorové podmienky na podporu aktívneho učenia sa žiakov. Identifikované riziká sa týkali predovšetkým personálneho zabezpečenia, a to z dôvodu nedostatku kvalifikovaných PZ, zvýšenej časovej náročnosti implementácie zmien a rozdielnej miery angažovanosti PZ. Vo výchovno-vzdelávacom procese sa prejavovalo uplatňovanie princípov kurikulárnej reformy najmä prostredníctvom činnostného, zážitkového a bádateľsky orientovaného vyučovania. Učitelia vytvárali podmienky na rozvoj samostatnosti, hodnotiacich schopností, spolupráce a podporovali ich aktívne zapájanie do učenia. Rezervy sa prejavili v menej systematickom uplatňovaní inkluzívneho vzdelávania, formatívneho hodnotenia, sebahodnotenia, rovesníckeho hodnotenia, metakognitívnych stratégií, rozvoja digitálnej gramotnosti a vo využívaní úloh rozvíjajúcich vyššie myšlienkové procesy.

2.5 INÉ ZISTENIA

- 1 škola⁴⁵ pri realizácii vyučovania s využitím metodiky CLIL v 1. cykle vo vybraných vyučovacích predmetoch za účasti externých lektorov nepostupovala v súlade s *Odporúčaniami pre základné školy integrujúce metodiku CLIL do vyučovania* na prvom stupni základnej školy vydanými Štátnym pedagogickým ústavom dňa 3. júla 2013 pod. č. 2013-7494/31091:3-921. Vyučovanie bolo zabezpečované za finančný príspevok zákonných zástupcov žiakov.
- V 1 ZŠ⁴⁶ boli žiaci z rôznych ročníkov v nižšom strednom vzdelávaní, v rozpore a právnymi predpismi, spojení na vyučovacích hodinách predmetov výtvarná výchova (5. r., 6. a 7., 9. ročník), informatika (5. r., 6. r.), hudobná výchova (5. r., 6. r. a 7. r., 8. r.), občianska náuka (6. r., 7. r. a 8. r., 9. r.) a technika (5. r., 6. r. a 7. r., 9. r.).

⁴⁴ ZŠ, Rokycany 46

⁴⁵ ZŠ, Sokolíkova 2, Bratislava

⁴⁶ ZŠ, Školská 299/11, Skýcov

3 OPATRENIA NA ODSTRÁNENIE ZISTENÝCH NEDOSTATKOV

Podľa závažnosti zistených nedostatkov a porušení všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov uplatnila ŠŠI voči vedúcim pedagogickým zamestnancom kontrolovaných subjektov odporúčania, uložila opatrenia a uložila povinnosť prijať konkrétne opatrenia na ich odstránenie. Na závažné skutočnosti zistené pri výkone inšpekčnej činnosti ŠŠI upozornila zriaďovateľov 2 subjektov.

Upozornenia sa týkali:

- nevykonávania priamej výchovno-vzdelávacej činnosti v rozsahu určenom základným úväzkom vedúcimi pedagogickými zamestnancami v 2 ZŠ⁴⁷.

4 ODPORÚČANIA

4.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKÔL

- Aktualizovať školské vzdelávacie programy v súlade s aktuálnymi zmenami legislatívy, kurikula, príslušných dodatkov a doplniť do poznámok k učebnému plánu ŠkVP špecifiká školy v oblasti organizácie vyučovania.
- Realizovať bádateľsky orientované vyučovanie prostredníctvom otvorených a problémovo zameraných otázok/úloh s cieľom podnecovať kritické myslenie žiakov, rozvíjať ich schopnosť argumentovať, vyjadrovať sa v súvislostiach, hodnotiť informácie a navrhovať vlastné originálne riešenia.
- Využívať digitálne technológie na aktívne učenie sa žiakov, najmä v oblasti práce s informáciami, tvorby digitálneho obsahu, s cieľom rozvíjať ich digitálnu gramotnosť.
- Odstraňovať jazykové bariéry žiakov z MRK s nedostatočnou znalosťou slovenského jazyka dôsledným používaním spisovného jazyka v každodennej komunikácii, cieľným rozvojom slovnej zásoby, počúvania a čítania s porozumením ako aj rozvíjaním čiastkových kognitívnych funkcií prostredníctvom programov/metód podporujúcich pozornosť, vnímanie, pamäť a jazykové schopnosti.
- Uplatňovať formatívne hodnotenie s cieľom systematicky rozvíjať samostatnosť a zodpovednosť žiakov za vlastné učenie sa, podporovať sebahodnotenie a rovesnícke hodnotenie a tým posilňovať ich metakognitívne zručnosti.
- Vytvárať podmienky na stabilizáciu pedagogického tímu prostredníctvom primeraného rozdelenia úloh súvisiacich s implementáciou reformy, podpory vzájomnej spolupráce, oceňovania iniciatívy zamestnancov a prijímania opatrení predchádzajúcich ich nadmernému pracovnému zaťaženiu s cieľom rozvíjať učiaku sa komunitu školy.
- Podporovať profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov prostredníctvom interného vzdelávania, otvorených hodín, vzájomných hospitácií, spoločnej reflexie a zdieľania príkladov dobrej pedagogickej praxe.
- Zefektívniť hospitačnú a kontrolnú činnosť so zameraním na uplatňovanie inovatívnych metód vyučovania a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov
- Pravidelne monitorovať a vyhodnocovať priebeh a výsledky kurikulárnych zmien a na základe zistení prijímať účinné opatrenia na skvalitňovanie výchovno-vzdelávacieho procesu a poskytovať pedagogickým zamestnancom cieľnú metodickú podporu.
- Zriadiť školský koordinačný tím a určiť koordinátora pre implementáciu kurikulárnej reformy s cieľom podporovať pedagogických zamestnancov, monitorovať priebeh zmien a vyhodnocovať ich prínos.
- Zapájať školský podporný tím do implementácie kurikulárnych zmien s dôrazom na inkluzívne vzdelávanie a individualizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu.

⁴⁷ ZŠ s MŠ, Brehy 422; ZŠ, Ružová 14, Banská Bystrica

- Využívať možnosti organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s právnymi predpismi a školským vzdelávacím programom na uplatňovanie inovatívnych organizačných foriem vzdelávania, najmä blokového vyučovania a ranných kruhov.
- Zabezpečiť systematické informovanie zákonných zástupcov o cieľoch, priebehu a zmenách súvisiacich s implementáciou kurikulárnej reformy s cieľom aktívne ich zapájať do procesu jej realizácie.
- Využívať spoluprácu s príslušnými centrami poradenstva a prevencie v oblasti metodickej a supervíznej činnosti pre školský podporný tím, pedagogických, odborných zamestnancov a zákonných zástupcov žiakov.
- Zabezpečiť súlad organizácie vyučovania týkajúci sa rozvrhu hodín, prestávok, spájania žiakov a realizácie jednotlivých vyučovacích predmetov s právnymi predpismi, učebným plánom a školským vzdelávacím programom.
- Systematicky uplatňovať diferenciaciu učebných cieľov, úloh, metód, tempa práce a spôsobov hodnotenia podľa individuálnych vzdelávacích potrieb žiakov.
- Prijímať opatrenia na znižovanie neúspešnosti žiakov vo vzdelávaní v 1. cykle dôsledným sledovaním ich dochádzky, poskytovaním včasnej podpory žiakom s rizikom školského neúspechu a posilnením spolupráce so zákonnými zástupcami.

4.2 ODPORÚČANIA PRE ZRIAĐOVATEĽOV

- Vytvárať podmienky na kvalitnú výchovu a vzdelávanie, najmä v oblasti zabezpečenia kvalifikovaných pedagogických a odborných zamestnancov a činnosti školských podporných tímov.
- Podieľať sa na vytváraní inkluzívneho a bezbariérového školského prostredia odstraňovaním priestorových a technických bariér.
- Podporovať premenu školského prostredia na podnetný priestor pre učenie investíciami do moderných učební, riešenia priestorových bariér, digitálnych technológií, vzdelávacích zdrojov a kvalitného materiálo-technického vybavenia.

4.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU

- Zabezpečiť školám kontinuálnu metodickú podporu pri implementácii kurikulárnej reformy, inkluzívneho vzdelávania a digitálnej transformácie, metodických materiálov a aktualizácií štátneho vzdelávacieho programu a súvisiacich dokumentov.
- Zabezpečiť včasnosť a predvídateľnosť legislatívnych, kurikulárnych a metodických zmien tak, aby sa podmienky implementácie nemenili v priebehu školského roka a školy mali primeraný čas na ich zapracovanie do ŠkVP a pedagogickej praxe.
- Vytvárať udržateľné legislatívne a finančné podmienky na stabilizáciu pedagogických tímov vrátane zabezpečenia dostupnosti pedagogických asistentov a odborných zamestnancov podľa potrieb škôl ako predpokladu úspešnej implementácie kurikulárnych zmien.
- Prijímať systémové opatrenia na zabezpečenie dostupnosti školských podporných tímov vo všetkých školách.
- Pokračovať v poskytovaní vzdelávacích programov pre pedagogických zamestnancov zameraných na efektívne stratégie vyučovania podporujúce rozvoj vyšších myšlienkových procesov, využívanie digitálnych technológií vrátane umelej inteligencie, rozvoj prierezových gramotností, formatívne hodnotenie a metakognitívne zručnosti žiakov,.
- Pokračovať v poskytovaní mentoringu, hospitačnej a konzultačnej podpory pri implementácii kurikulárnej reformy.
- Vytvárať priestor na podporu regionálnych partnerstiev, profesijných sietí a výmenu skúseností medzi základnými školami pri implementácii kurikulárnej reformy.

5 ZOZNAMY

5.1 TABUĽKY

Tabuľka 1 Prehľad vykonaných tematických inšpekčných výkonov	6
Tabuľka 2 Údaje o žiakoch a triedach reformných/nereformných ročníkoch 1. a 2. stupňa	6
Tabuľka 3 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v kontrolovaných základných školách	7
Tabuľka 4 Inšpiratívne príklady bádateľských aktivít so zameraním na rozvoj hodnotenia, kritického myslenia a tvorivosti	17
Tabuľka 5 Učebne/odborné učebne v kontrolovaných školách pre vzdelávanie žiakov 1. – 3. ročníka	24
Tabuľka 6 Ostatné priestory v kontrolovaných školách pre vzdelávanie žiakov 1. – 3. ročníka	24

5.2 GRAFY

Graf 1 Pozitíva implementácie kurikulárnej reformy z pohľadu riaditeľov škôl a koordinátorov/supervízorov	10
Graf 2 Bariéry implementácie kurikulárnej reformy z pohľadu riaditeľov škôl a koordinátorov/supervízorov	11
Graf 3 Percentuálny podiel absolvovaných vzdelávaní z celkového počtu PZ a OZ	12
Graf 4 Ostatná digitálna technika a technológie v kontrolovaných školách	14

PRÍLOHA 1

Tabuľka 5 Učebne/odborné učebne v kontrolovaných školách pre vzdelávanie žiakov 1. – 3. ročníka

Učebne/odborné učebne	Počet škôl	% škôl
Odborná učebňa na vyučovanie predmetov VO Človek a príroda	10	45,5%
Odborná učebňa na vyučovanie predmetov VO Človek a spoločnosť	5	22,7%
Učebňa informatiky	18	81,8%
Multimediálna učebňa	9	40,9%
Laboratórium	9	40,9%
Odborná učebňa na vyučovanie cudzieho jazyka	10	45,5%
Učebňa praktického vyučovania	7	31,8%
Dielňa	14	63,6%
Cvičná kuchynka	12	54,5%

Tabuľka 6 Ostatné priestory v kontrolovaných školách pre vzdelávanie žiakov 1. – 3. ročníka

Ostatné priestory školy	Počet škôl	% škôl
Školská knižnica	14	63,6%
Čitateľský kútik	18	81,8%
Školská záhrada	18	81,8%
Učebňa v prírode/eko-učebňa	18	81,8%
Relaxačná miestnosť	14	63,6%
Oddychová zóna	20	90,9%
Telocvičňa	11	50,0%
Priestor na vyučovanie TSV	18	81,8%
Exteriérové športovisko	19	86,4%