ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

2025 / 2026

# Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v základných školách v školskom roku 2025/2026

KRITICKÝ PRIATEĽ ŠKÔL A ŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

# Stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v základných školách v školskom roku 2025/2026

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

© Štátna školská inšpekcia, Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

# OBSAH

**SKRATKY VYUČOVACÍCH PREDMETOV ..... 4**
**MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE ..... 5**
**1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH ..... 7**
1.1 Údaje o žiakoch ..... 7
1.2 Údaje o pedagogických a odborných zamestnancoch ..... 8
**2 HLAVNÉ ZISTENIA ..... 9**
2.1 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA ..... 9
2.1.1 Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní ..... 10
2.1.2 Učenie sa žiakov v triedach pre žiakov so zdravotným znevýhodnením ..... 17
2.2 RIADENIE ŠKOLY ..... 19
2.2.1 Školský vzdelávací program ..... 20
2.2.2 Pedagogické riadenie ..... 24
2.2.3 Vnútorný systém kontroly a hodnotenia ..... 27
2.2.4 Klíma a kultúra školy ..... 29
2.2.5 Služby školy ..... 37
2.3 PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA ..... 44
2.3.1 Personálne zabezpečenie ..... 44
2.3.2 Priestorové zabezpečenie ..... 46
2.3.3 Materiálno-technické zabezpečenie ..... 48
2.3.4 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia ..... 49
2.4 INÉ ZISTENIA ..... 53
**3 OPATRENIA NA ODSTRÁNENIE ZISTENÝCH NEDOSTATKOV ..... 53**
**4 ODPORÚČANIA ..... 54**
4.1 Odporúčania na úrovni škôl ..... 54
4.2 Odporúčania pre zriaďovateľov ..... 55
4.3 Odporúčania na úrovni systému ..... 56
**5 ZDROJE ..... 57**
5.1 Tabuľky ..... 57
5.2 Grafy ..... 57

## SKRATKY VYUČOVACÍCH PREDMETOV

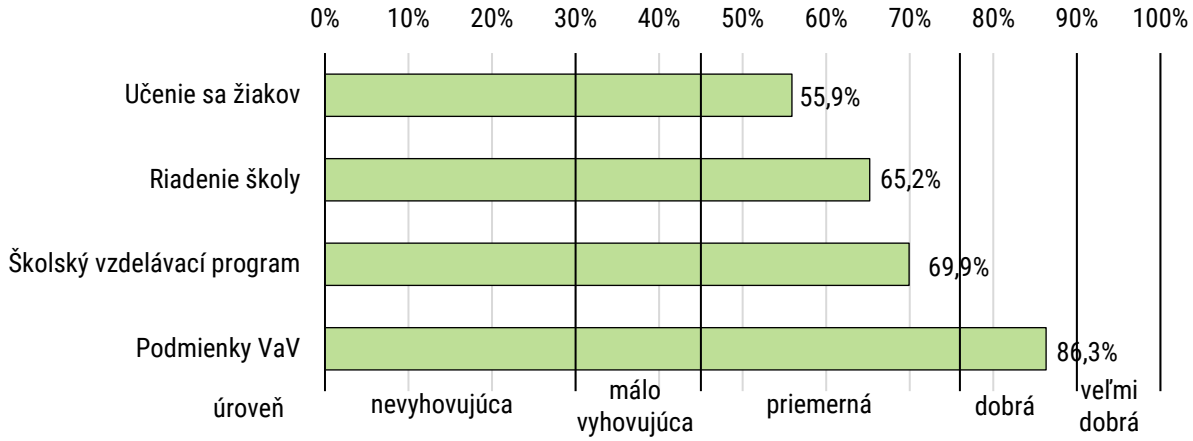
Slovenský jazyk a literatúra – SJL
Slovenský jazyk a slovenská literatúra – SJSL
Maďarský jazyk a literatúra – MJL
Nemecký jazyk – NEJ
Anglický jazyk – ANJ
Cudzí jazyk – CUJ
Rómsky jazyk – ROJ
Matematika – MAT
Informatika – INF
Prvouka – PVO
Prírodoveda – PDA
Vlastiveda – VLA
Etická výchova – ETV
Technika – THD
Pracovné vyučovanie – PVC
Hudobná výchova – HUV
Výtvarná výchova – VYV
Telesná a športová výchova – TSV
Fyzika – FYZ
Chémia – CHEM
Biológia – BIO
Dejepis – DEJ
Geografia – GEG
Občianska náuka – OBN
Náboženská výchova – NBV
Vecné učenie – VUC

# MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE

Komplexný inšpekčný výkon sa realizoval v **58** základných školách vo všetkých krajoch Slovenskej republiky, **štátne** základné školy (ZŠ) tvorili **93,1 %** kontrolovaných škôl a **cirkevné 6,9 %**.

Z porovnania výsledkov jednotlivých posudzovaných oblastí vyplynulo, že **výchovno-vzdelávací proces v kontrolovaných ZŠ dosiahol úroveň len 55,9 %, čo predstavovalo najnižšiu hodnotu zo všetkých sledovaných oblastí.** Zistenie je o to významnejšie, že ide o oblasť, ktorá najviac ovplyvňuje kvalitu vzdelávania a rozvoj kompetencií žiakov (**Graf 1**).

***Graf 1*** *Porovnanie úrovne sledovaných oblastí v kontrolovaných základných školách*




**Celková úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu z aspektu učenia sa žiakov dosiahla priemernú úroveň (55,9 %). Najvyššia úroveň rozvíjania bola zaznamenaná pri komunikačných kompetenciách (71 %), naopak najnižšia pri občianskych kompetenciách (40,7 %).**

- ⇒ Rozvoj **komunikačných kompetencií** žiakov dosiahol priemernú úroveň. Rezervy sa prejavili najmä v práci s textami zameranej na rozvoj vyšších myšlienkových procesov. Absentovali úlohy podporujúce kritické posudzovanie a hodnotenie informácií, ako aj aktivity vytvárajúce priestor na vyjadrenie a zdôvodnenie vlastných názorov žiakov.
- ⇒ Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** žiakov bolo výrazne limitované nízkym zastúpením úloh podporujúcich vyššie kognitívne procesy na oboch stupňoch vzdelávania. Podnety smerujúce k rozvoju vyšších myšlienkových procesov, hodnotenia a tvorivosti boli zastúpené menej často. Zadávanie úloh a činností rozvíjajúcich analytické, hodnotiace a tvorivé myslenie nebolo systematické, čo sa prejavilo absenciou cielenej podpory analytického myslenia na štvrtine sledovaných hodín, hodnotiaceho myslenia na viac ako polovici hodín a tvorivého myslenia na takmer troch štvrtinách sledovaných vyučovacích hodín. Dominancia tradičných frontálnych metód zároveň obmedzovala možnosti žiakov aktívne sa zapájať do učenia sa, diskutovať a overovať si poznatky vlastnou činnosťou.
- ⇒ V oblasti rozvoja **občianskych kompetencií** sa prejavili rezervy predovšetkým vo vytváraní príležitostí na prezentovanie vlastných názorov, ich argumentačné zdôvodňovanie a konfrontáciu s názormi ostatných rovesníkov. Skutočnosť, že na viac ako polovici hodín absentoval priestor na aktívne počúvanie a diskusiu, poukazuje na potrebu systematickejšieho uplatňovania participatívnych a dialogických metód vo vyučovaní.
- ⇒ Rozvíjanie **sociálnych kompetencií** žiakov oslabovala najmä nižšia miera využívania kooperatívnych foriem práce. Aktivity založené na spolupráci vo dvojiciach alebo v tímoch boli realizované len približne na polovici sledovaných hodín, čo obmedzovalo možnosti rozvíjať kooperatívne zručnosti, vzájomnú komunikáciu a budovanie pozitívnych sociálnych vzťahov.
- ⇒ Rozvoj **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** nebol dostatočne podporovaný systematickým využívaním aktivít zameraných na kritické myslenie, prácu s chybou a reflexiu procesu učenia sa. Chýbajúce príležitosti na sebareflexiu a rovesnícke hodnotenie obmedzovali rozvoj schopnosti

žiakov objektívne posudzovať vlastné učebné výsledky a vedome rozvíjať stratégie samostatného učenia sa.

⇒ Zistenia z pozorovania výchovno-vzdelávacieho procesu naznačili priestor na intenzívnejšie zohľadňovanie **individuálnych potrieb žiakov**, najmä žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov ohrozených školským neúspechom. Na viac ako polovici sledovaných hodín mali žiaci len obmedzené možnosti výberu vzdelávacích činností, čo mohlo oslabovať ich aktívnu participáciu, samostatnosť a preberanie zodpovednosti za vlastné učenie sa. Na časti hodín sa zároveň inkluzívne princípy neuplatňovali v plnom rozsahu, približne na každej piatej pozorovanej hodine, čo poukázalo na možnosti ďalšieho rozvoja v oblasti vytvárania podporného a inkluzívneho vzdelávacieho prostredia.

**Riadenie školy, vrátane pedagogického riadenia (70,2 %), bolo celkovo na priemernej úrovni (65,2 %).**

⇒ **Vnútorný kontrolný systém** prispieval k riadeniu kvality, avšak nie vo všetkých oblastiach rovnako efektívne. K zníženej efektívnosti systému prispievalo nedôsledné riešenie identifikovaných nedostatkov a absentujúce sledovanie účinnosti prijatých opatrení. V dôsledku toho neposkytoval dostatočnú podporu pre systematické skvalitňovanie riadiacich procesov a výchovno-vzdelávacieho procesu.

⇒ Rezervy sa prejavili aj v oblasti **klímy a kultúry školy**. Zatiaľ čo klíma medzi pedagogickými zamestnancami bola hodnotená pozitívne, viac ako tretina žiakov nepociťovala dostatočnú podporu zo strany učiteľov. Tento rozdiel vo vnímaní poukazuje na potrebu cielene posilňovať kultúru školy založenú na partnerskom prístupe, vzájomnej dôvere, rešpekte a otvorenej partnerskej komunikácii medzi všetkými aktérmi vzdelávania.

⇒ Napriek širokej ponuke **preventívnych aktivít** sa v niektorých školách nepodarilo zabezpečiť ich dostatočnú kontinuitu a prepojenie s reálnymi potrebami žiakov. Aktivity mali často charakter izolovaných jednorazových podujatí, čo obmedzovalo ich dlhodobejší preventívny účinok. Hoci väčšina žiakov vnímala školu ako bezpečné a podporné prostredie, 15,1 % sa vyjadrilo opačne. Zároveň sa ukázalo, že nastavené mechanizmy na odhaľovanie rizikového správania neboli vždy dostatočne účinné pri včasnej identifikácii problémov a prijímaní adekvátnych opatrení.

**Podmienky výchovy a vzdelávania dosiahli celkovo dobrú úroveň (86,3 %), najvyššiu veľmi dobrú úroveň dosiahlo personálne (95,2 %) a materiálno-technické zabezpečenie (91,8 %), najnižšiu úroveň dosiahli podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia (76,8 %).**

⇒ Celková úroveň zabezpečenia **odbornosti vo vyučovaní** dosiahla 84,9 %. Rezervy však pretrvávali v školách, kde aprobačná štruktúra pedagogických zamestnancov neumožňovala zabezpečiť odborné vyučovanie všetkých predmetov. Na základe zistení ŠŠI bolo Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (MŠVVaM SR) zaslané oznámenie o nezabezpečení odbornosti vyučovania v troch ZŠ, kde miera odbornosti klesla pod 70 %.

⇒ **Priestorové zabezpečenie** vo väčšine škôl vytváralo vhodné podmienky na vzdelávanie všetkých žiakov a bolo využívané efektívne. Napriek tomu pretrvávali rezervy v oblasti bezbariérovosti, keďže až v 58,6 % subjektov neboli vytvorené podmienky na plnohodnotný prístup žiakom so zdravotným znevýhodnením.

⇒ **Materiálno-technické zabezpečenie** škôl poskytovalo dostatok príležitostí na zatraktívnenie a zefektívnenie vyučovania. Napriek tomu sa digitálne technológie a interaktívne prvky nestávali prirodzenou súčasťou učenia v takej miere, aby významnejšie podporovali aktivitu žiakov, ich samostatnosť a bádateľský prístup k poznávaniu.

# 1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH

Komplexný inšpekčný výkon bol vykonaný v **58** základných školách **(Tabuľka 1)**, z nich bolo 11 škôl neplnoorganizovaných. Súčasťou väčšiny kontrolovaných subjektov bol aj školský klub detí (ŠKD). V mestách sídlilo 21 škôl a na vidieku 37. Z celkového počtu kontrolovaných subjektov bolo 11 škôl (19 %), v ktorých sa vzdelávalo 60 % a viac žiakov z rómskeho etnika, z nich boli 3 ZŠ, v ktorých sa vzdelávalo 60 % a viac žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK).

***Tabuľka 1*** *Prehľad o vykonaných komplexných inšpekčných výkonoch v ZŠ*

| Základné údaje o školách | | Počet škôl |
|---|---|---|
| **Vyučovací jazyk škôl** | slovenský (VJS) | 54 |
| | maďarský (VJM) | 3 |
| | slovenský a maďarský (VJSaM) | 1 |
| **Zriaďovateľ** | štátne školy | 54 |
| | cirkevné školy | 4 |
| **Sídlo škôl** | mesto | 21 |
| | vidiek | 37 |

## 1.1 ÚDAJE O ŽIAKOCH

V kontrolovaných ZŠ sa celkovo vzdelávalo **16 471 žiakov.** Školy evidovali 2 752 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), čo predstavovalo 16,7 % z celkového počtu žiakov. Školy evidovali 1 924 žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ), 622 zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (SZP)[1], 11 žiakov s nadaním a 208 ostatných žiakov s PO[2], ktorí sa vzdelávali inkluzívne v bežných triedach (**Tabuľka 2**). **Podporné opatrenia** poskytovali kontrolované základné školy spolu **2 871** žiakom.

***Tabuľka 2*** *Údaje o počte žiakov v kontrolovaných ZŠ*

| Údaje o žiakoch | | Počet žiakov |
|---|---|---|
| **Celkový počet žiakov škôl** | | **16 471** |
| **Celkový počet žiakov so ŠVVP** | | 2 752 |
| z nich celkový počet žiakov | so ZZ | 1 924 |
| | zo SZP | 622 |
| | s nadaním | 11 |
| | ostatných žiakov s PO | 208 |

V sledovaných školách sa výchovno-vzdelávací proces realizoval **v 407 triedach 1. stupňa**, v ktorých sa vzdelávalo **7 485** žiakov, z nich bolo 8,8 % z MRK a 13,2 % žiakov so ŠVVP. Na **2. stupni sa v 444 triedach** vzdelávalo **8 986** žiakov, z nich 10 % z MRK a 19,6 % žiakov so ŠVVP **(Tabuľka 3)**. V primárnom vzdelávaní mali školy zriadených 24 samostatných tried len so žiakmi z MRK, v ktorých sa vzdelávalo 303 žiakov. V nižšom strednom vzdelávaní bolo zriadených 19 takýchto tried s 293 žiakmi.

[1] Žiak so SZP môže byť zároveň aj žiak so ZZ

[2] žiaci, ktorých zdravotný stav, sociálne podmienky, jazykové schopnosti, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia, emocionalita, tvorivosť alebo zručnosti vyžadujú poskytnutie podporného opatrenia

*Tabuľka 3 Údaje o žiakoch a triedach prvého a druhého stupňa*

| Prvý stupeň (1. – 4. ročník) | Počet | Druhý stupeň (5. – 9. ročník) | Počet |
|---|---|---|---|
| **počet tried** | 407 | **počet tried** | 444 |
| **celkový počet žiakov** | 7 485 | **celkový počet žiakov** | 8 986 |
| **celkový počet žiakov z MRK** | 660 | **celkový počet žiakov z MRK** | 900 |
| **celkový počet žiakov so ŠVVP** | 990 | **celkový počet žiakov so ŠVVP** | 1 762 |
| z toho so ZZ | 608 | z toho so ZZ | 1 316 |
| z toho zo SZP | 265 | z toho zo SZP | 357 |
| z toho s nadaním | 5 | z toho s nadaním | 6 |
| z toho ostatných žiakov s PO | 119 | z toho ostatných žiakov s PO | 89 |

Celkový počet žiakov 1. stupňa patriacich k **národnostným menšinám**, ktorí majú materinský jazyk odlišný ako vyučovací jazyk školy v sledovaných subjektoch bol **158**. Na 2. stupni bol celkový počet žiakov patriacich k národnostným menšinám **92**.

**V školách mimo územia Slovenskej republiky si plnilo povinnú školskú dochádzku** (PŠD) **480 žiakov, z nich bolo 48 žiakov z MRK.** V školskom roku 2025/2026 riaditelia škôl povolili plniť povinnú školskú dochádzku v školách mimo územia SR 199 žiakom. Počet žiakov vzdelávaných v školách mimo územia SR, ktorí vykonali komisionálne skúšky v predchádzajúcom školskom roku, bol 90. V školskom roku 2025/2026 povolilo 7 kontrolovaných subjektov 17 žiakom plniť školskú dochádzku osobitným spôsobom formou individuálneho vzdelávania žiaka[3]. Zároveň 16 subjektov povolilo v tomto školskom roku 42 žiakom, ktorým ich zdravotný stav neumožňoval účasť na vzdelávaní v škole, plniť školskú dochádzku osobitným spôsobom formou individuálneho vzdelávania žiaka[4].

V sledovaných školách zriadili spolu 41 **tried pre žiakov so ZZ,** v ktorých sa vzdelávali žiaci s ohľadom na druh a stupeň postihnutia. Zo zistení vyplynulo, že kým na 1. stupni bol podiel žiakov z MRK v triedach pre žiakov so ZZ 38,2 %, na 2. stupni bol podiel žiakov z MRK až 63,4 %. V 3 školách otvorili 5 **adaptačných tried** (3 triedy na 1. stupni s 28 žiakmi/100 % žiakov z MRK a 2 triedy na 2. stupni pre 16 žiakov cudzincov).

V 12 školách bolo zriadených 19 **tried so spojenými ročníkmi**. Triedy **úvodného ročníka v bežnej základnej škole** mali zriadené 4 školy (vzdelávalo sa v nich 28 žiakov, a to 22 žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou ľahkého stupňa a 6 žiakov s vývinovými poruchami ľahkého stupňa).

Súčasťou kontrolovaných ZŠ boli **školské kluby detí** (ŠKD), ktoré navštevovalo na 1. stupni 5 064 žiakov (z nich 161 z MRK /iba 3,2 %) a na 2. stupni 99 žiakov, z ktorých bolo 14 žiakov z MRK/14,1 %.

## 1.2 ÚDAJE O PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOCH

V kontrolovaných subjektoch sa na realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu podieľalo **1 489 učiteľov a vychovávateľov (Tabuľka 4)**.

*Tabuľka 4 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v základných školách*

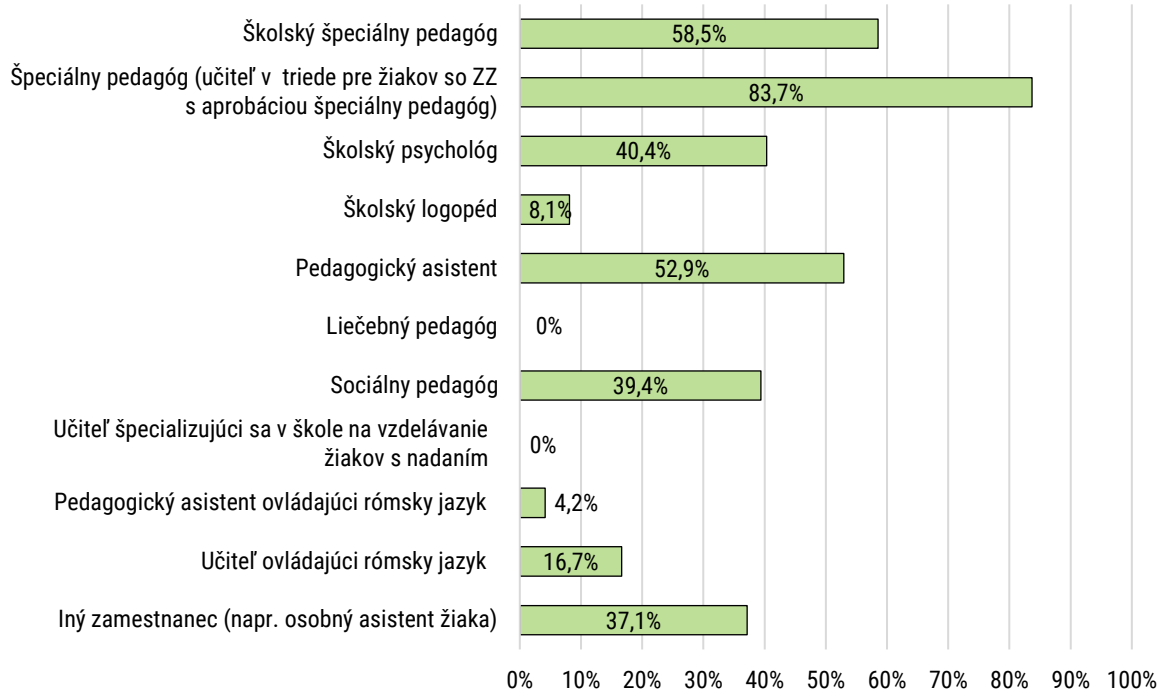
| Pedagogickí zamestnanci | Počet |
|---|---|
| učiteľ 1. stupňa (vrátane katechéta) | 504 |
| učiteľ 2. stupňa (vrátane katechéta) | 772 |
| vychovávateľ | 213 |
| z nich ovládajúci rómsky jazyk | 1 |

Na zabezpečovaní výchovy a vzdelávania sa okrem učiteľov a vychovávateľov podieľalo aj **415 pedagogických** a **odborných zamestnancov**, pričom **315** z nich pracovalo na plný a **100** na čiastočný úväzok.

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

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

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




Analýza personálneho zabezpečenia ukázala, že v porovnaní s požadovaným stavom bol skutočný počet odborných zamestnancov v školách výrazne nižší **(Graf 2)**. Najvýraznejší nedostatok sa prejavil v počte školských logopédov, školských psychológov a sociálnych pedagógov. Úplne absentovali učitelia špecializovaní na vzdelávanie nadaných žiakov a liečebný pedagógovia pričom školy zároveň nemali dostatočne zabezpečené ani ďalšie pozície podieľajúce sa na výchovno-vzdelávacom procese, napríklad osobných asistentov žiakov, či učiteľov ovládajúcich rómsky jazyk. Vzhľadom na počet evidovaných žiakov so ŠVVP sa počet pedagogických a odborných zamestnancov pôsobiacich v základných školách v uvedených pozíciách javí ako nižší, než by si vyžadovali aktuálne potreby škôl. Pozíciu **školského špecialistu vo výchove a vzdelávaní** mali zriadenú v 10 školách, v 15 **supervízora** a v 22 subjektoch i pozíciu **školského digitálneho koordinátora**.

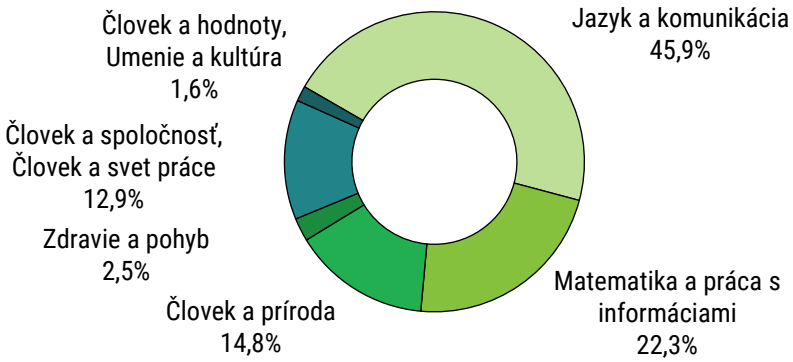
# 2 HLAVNÉ ZISTENIA

## 2.1 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Stav a úroveň rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov a vytváranie podmienok na ich dosahovanie sa posudzovali prostredníctvom priameho pozorovania vyučovacích hodín predmetov v rámci vzdelávacích oblastí: Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty, Človek a svet práce, Umenie a kultúra a Zdravie a pohyb. V bežných triedach sa **celkovo realizovalo 2 629 priamych pozorovaní.**

Priebeh výchovy a vzdelávania bol v **primárnom vzdelávaní** sledovaný na **1 135** vyučovacích hodinách a v ročníkoch **nižšieho stredného vzdelávania** bol pozorovaný na **1 494** vyučovacích hodinách **(Graf 3)**.

***Graf 3*** *Podiel vykonaných hospitácií v jednotlivých vzdelávacích oblastiach v bežných triedach*

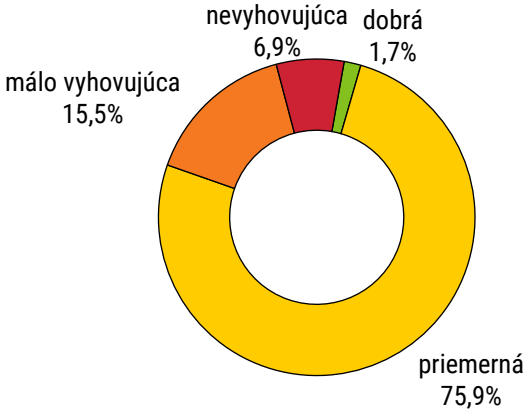



### 2.1.1 Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní

Priame sledovanie vyučovacích hodín bolo orientované na sledovanie a hodnotenie procesov učenia sa žiakov, ktoré podporujú rozvoj ich kľúčových kompetencií. Zároveň sa sledovalo uplatňovanie pedagogických stratégií, metód a vyučovacích postupov, ktoré napomáhali aktívnemu a činnostnému učeniu sa žiakov.

Výchovno-vzdelávací proces v **1** ZŠ dosiahol **dobrú úroveň**, v **44 priemernú,** v **9** subjektoch[5] **málo vyhovujúcu** a v **4** školách[6] **úroveň nevyhovujúcu (Graf 4). Veľmi dobrú úroveň** nedosiahla žiadna z kontrolovaných ZŠ.

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




**Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní bolo na priemernej úrovni (55,9 %; Graf 5)**[7].

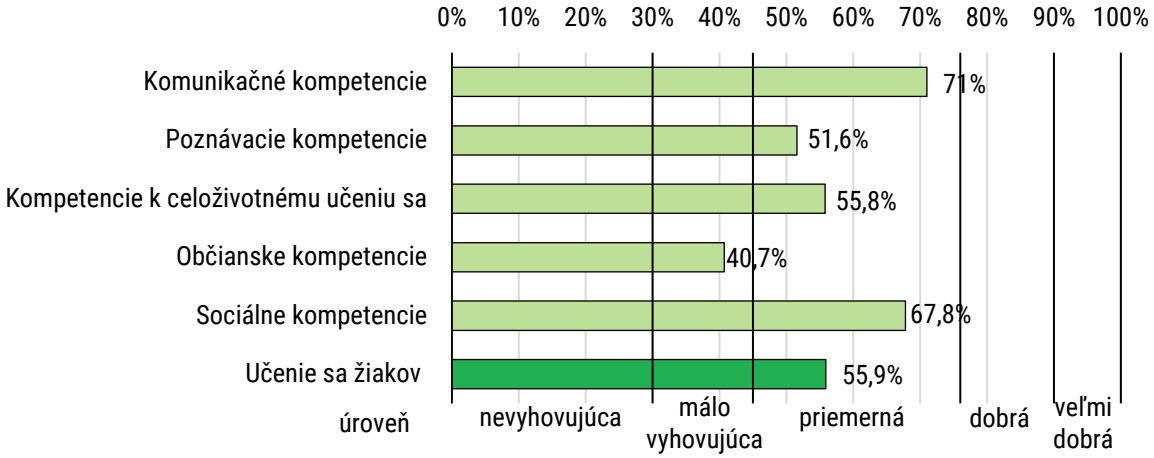
Výsledky posudzovania kľúčových kompetencií žiakov na oboch stupňoch vzdelávania preukázali ich celkovo priemernú úroveň. Najvyššiu úroveň dosiahli **komunikačné kompetencie** (**71 %**), zatiaľ čo **poznávacie kompetencie** vykazovali úroveň **51,6 %**. Najnižšiu úroveň dosiahli **občianske kompetencie** (**40,7 %**).

[5] ZŠ, Zliechov 47; ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom; ZŠ s VJM - Alapiskola, Školská ulica 301/12, Turňa nad Bodvou; ZŠ s MŠ, Bracovce 26; ZŠ, Postupimská 37, Košice; ZŠ, Gemerská Hôrka 92; ZŠ sv. Dominika Sávia, Kopanická 286, Machulince; ZŠ, Kukučínova ulica 106, Vranov nad Topľou; ZŠ s MŠ ako organizačná zložka Spojenej školy, Školská 478, Zborov

[6] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220; ZŠ, Vrbnica 20; ZŠ, Hrnčiarska 795/61, Stropkov; ZŠ, Chmeľov 161

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

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




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

**Komunikačné kompetencie žiakov v bežných triedach primárneho i nižšieho stredného vzdelávania boli rozvíjané na priemernej úrovni, čo predstavovalo 71 % (Graf 5).** Počas priameho pozorovania na vyučovacích hodinách väčšina žiakov preukázala **primerané komunikačné spôsobilosti a veku primerane rozvinutú slovnú zásobu (78,8 %; Graf 6).** Vyučujúci cielene vytvárali podnetné prostredie, ktoré podporovalo otvorenú komunikáciu, spoluprácu a výmenu názorov medzi všetkými účastníkmi vyučovania. Žiaci reagovali na podnety učiteľov pohotovo, prejavovali záujem o riešené témy a ochotne sa zapájali do spoločných rozhovorov. Ich ústny prejav bol prevažne plynulý (na 86,7 % hodín), vecný a logicky vystavaný, pričom sa vyjadrovali kultivovane a využívali spisovný jazyk (na 82,3 % hodín).

Žiaci v **primárnom vzdelávaní** väčšinou reflektovali na podnety vyučujúcich spontánne a s porozumením. Primerane rozumeli zadávaným pokynom, dokázali vytvárať jednoduché vety, formulovať otázky súvisiace s preberanou témou a reprodukovať obsah krátkeho textu. V prvom ročníku sa vzdelávacie aktivity sústreďovali predovšetkým na osvojovanie písmen a rozvoj základných čitateľských zručností. Väčšina žiakov úspešne zvládla čítanie jednoduchých viet, rozpoznávanie hlások a slabík podľa sluchu a bez výraznejších ťažkostí pracovala s tlačeným i písaným písmom, čím si postupne vytvárala pevné základy pre ďalší rozvoj čitateľskej gramotnosti a komunikačných kompetencií. Komunikačné zručnosti žiakov pochádzajúcich z prostredia s odlišným materinským jazykom (rómskym alebo maďarským) poukázali na rezervy v ovládaní štátneho jazyka. Ich prejav sa vyznačoval obmedzenejšou slovnou zásobou, gramatickými a štylistickými nepresnosťami, ako aj nižšou schopnosťou súvisle a vecne prezentovať osvojené poznatky. V ich odpovediach sa objavovali jednoslovné reakcie alebo nesúvislé vety s neúplnou gramatickou štruktúrou, čo znižovalo úroveň a kultivovanosť verbálneho prejavu. Učitelia pritom tieto nedostatky nie vždy dôsledne korigovali a využívali ako príležitosť na systematický rozvoj komunikačných kompetencií žiakov. Kým väčšina žiakov preukázala primerane rozvinuté grafomotorické zručnosti a bez väčších problémov písala tvary písmen i jednoduché vety, u niektorých sa vyskytovali nedostatky v presnosti písomného prejavu. Najvýraznejšie rezervy boli pozorované u žiakov z MRK, ktorí mali problémy s rozpoznávaním a reprodukciou grafickej podoby písmen. Táto skutočnosť negatívne ovplyvňovala rozvoj ich čitateľských zručností a schopnosť efektívne pracovať s textom.

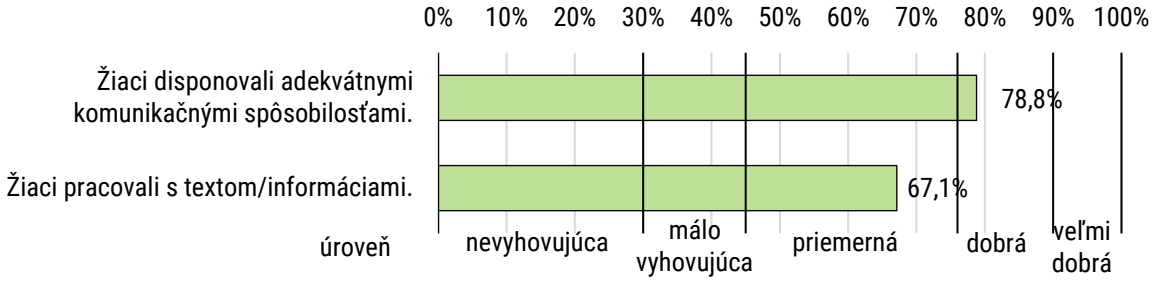
Vo vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania žiaci úspešne pracovali s textami v rôznych formách – pri hlasnom i tichom čítaní a aj pri počúvaní. Dokázali reprodukovať ich obsah, vyhľadávať podstatné informácie a využívať pritom široké spektrum informačných zdrojov, od tlačených materiálov až po interaktívne cvičenia, či niekde aj digitálne výučbové programy. Na 71,2 % sledovaných hodín efektívne prepájali nové informácie s vlastnými vedomosťami a analyzovali obsah textov. Priestor na rozvoj kritického myslenia však dostávali v menšej miere. Na 41,1 % hodín dokázali vyjadriť vlastný názor, argumentovať alebo hodnotiť získané informácie, pričom absencia týchto aktivít na viac ako polovici hodín obmedzovala rozvoj vyšších úrovní čitateľskej gramotnosti a schopnosť žiakov samostatne a kriticky pracovať s informáciami. Dialóg medzi učiteľmi a žiakmi podporoval interakciu a otvorenú komunikáciu. U časti žiakov s odlišným materinským jazykom sa prejavovali rezervy v používaní odbornej terminológie a v plynulom vyjadrovaní myšlienok. Ich odpovede boli často stručné, jednoslovné a len

čiastočne odrážali úroveň osvojených vedomostí. Tieto ťažkosti súviseli najmä s jazykovým prostredím, z ktorého pochádzali. Na rozvoj komunikačných zručností vplývalo aj menej podnetné jazykové prostredie, čo sa následne odrážalo v ich schopnosti presne a súvisle formulovať svoje myšlienky. Žiaci mali bez cielenej podpory učiteľa problém porozumieť hovorenému textu a samostatne formulovať vlastné myšlienky. Ich komunikačný rozvoj navyše oslaboval prístup niektorých pedagógov, ktorí len sporadicky vyžadovali odpovede vo forme rozvitých viet. Žiaci sa tak neraz uspokojovali s jednoslovnými alebo veľmi stručnými odpoveďami, bez potreby svoje myšlienky rozvíjať a zdôvodňovať. Takýto prístup obmedzoval priestor na zdokonaľovanie jazykového prejavu, argumentácie a kultivovaného vyjadrovania, ktoré sú dôležitými predpokladmi úspešného vzdelávania.

Žiaci na **nižšom strednom stupni vzdelávania** sa vo väčšine prípadov vyjadrovali spisovne a primerane kultivovane. Počas vyučovania vystupovali aktívne, na podnety učiteľov reagovali pohotovo a svoje myšlienky formulovali prevažne samostatne a plynulo. Najvýraznejšie sa ich komunikačné zručnosti prejavovali v diskusiách, pri riešení problémových úloh a prezentovaní vlastných názorov. Niektorí jednotlivci dokázali prezentovať súvislý a vecný prejav, primerane využívať odbornú terminológiu a aktívne sa zapájať do spoločných aktivít. Ich komunikačné kompetencie vytvárali priaznivé predpoklady nielen pre efektívnu spoluprácu so spolužiakmi, ale aj pre otvorenú a podnetnú interakciu s učiteľmi. Nižšia úroveň komunikačných zručností sa častejšie prejavovala v školách situovaných v regiónoch s výrazným nárečovým zázemím, na národnostne zmiešanom území a v triedach s vyšším zastúpením žiakov z MRK. Obmedzená slovná zásoba a vplyv materinského jazyka znižovali kvalitu ich vyjadrovania, schopnosť argumentovať a súvisle prezentovať osvojené poznatky. Žiaci sa často vyjadrovali stručne, jednoslovne, s výskytom gramatických, výslovnostných a štylistických nepresností. Odborné pojmy využívali len sporadicky a prevažne na základnej úrovni. Najväčší problém mali na vyučovacích hodinách vyučovacieho predmetu cudzí jazyk, keď často nedokázali porozumieť textu, samostatne sa vyjadriť a uplatniť odbornú terminológiu súvisiacu s daným predmetom. Hoci učitelia žiakov motivovali k aktívnejšiemu prejavu, výsledky boli rozdielne. Pozitívne sa prejavovali najmä tie pedagogické prístupy, ktoré cielene rozvíjali slovnú zásobu, upevňovali odbornú terminológiu a vytvárali priestor na aktívne používanie jazyka v autentických komunikačných situáciách. Rezervy boli identifikované aj v rozvíjaní prirodzenej komunikácie žiakov. Situačné aktivity a tvorba krátkych dialógov, ktoré by vytvárali priestor na praktické uplatňovanie jazykových zručností, sa v edukácii objavovali len sporadicky. Možnosti rozvíjať komunikačné kompetencie prostredníctvom vzájomnej interakcie navyše oslabovala absencia párových a skupinových foriem práce na viac ako tretine (38,4 %) sledovaných hodín. Priestor na vyjadrovanie žiakov sa zužoval aj v situáciách, keď komunikácii dominoval učiteľ, kládol prevažne uzavreté otázky alebo dopĺňal odpovede namiesto nich. Žiaci tak dostávali menej príležitostí formulovať vlastné myšlienky, argumentovať a rozvíjať súvislý, samostatný verbálny prejav.

Žiaci **primárneho a nižšieho stredného vzdelávania pracovali s textami a informáciami na priemernej úrovni (67,1 %; Graf 6***)*. Pri práci s rozmanitými textovými zdrojmi – od súvislých a nesúvislých textov až po audiovizuálne materiály – na väčšine hodín (91,5 %) žiaci preukázali schopnosť porozumieť ich obsahu a pracovať s informáciami. Digitálne platformy a internetové aplikácie boli využívané v menšej miere, čím žiaci mali menej príležitostí rozvíjať svoje digitálne zručnosti a kompetencie pri práci s online zdrojmi. Na základe premyslene formulovaných otázok učiteľov vedeli vyhľadávať relevantné údaje a reprodukovať kľúčové informácie. V niektorých prípadoch časť žiakov potrebovala podporu učiteľa a preklad do materinského jazyka, aby dokázali informácie správne identifikovať a interpretovať. Vyššie úrovne práce s textom, ako sú analýza informácií, porovnávanie nových poznatkov s vlastnými skúsenosťami, či ich kritické posudzovanie preukázali na približne dvoch tretinách hodín (66,9 %). Na štvrtine hodín žiaci nedostali príležitosť uplatniť tieto náročnejšie myšlienkové operácie, čo obmedzovalo rozvoj ich čitateľských zručností. Na viac ako polovici hodín im nebol poskytnutý priestor na formulovanie vlastných záverov i formulovanie hypotéz či riešenie úloh vyžadujúcich prepájanie nových informácií s už osvojenými vedomosťami. Obmedzené príležitosti na aktívnu prácu s textom tak nevytvárali dostatočné podmienky na rozvoj porozumenia textu, argumentačných schopností a komunikačných zručností. U žiakov z MRK sa zároveň prejavili rezervy v oblasti čitateľských zručností, keďže menej plynulé čítanie im často sťažovalo orientáciu v texte a jeho porozumenie. Pri interpretácii informácií a formulovaní odpovedí na otázky preto väčšina z nich potrebovala intenzívnejšiu podporu a usmerňovanie zo strany učiteľa.

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

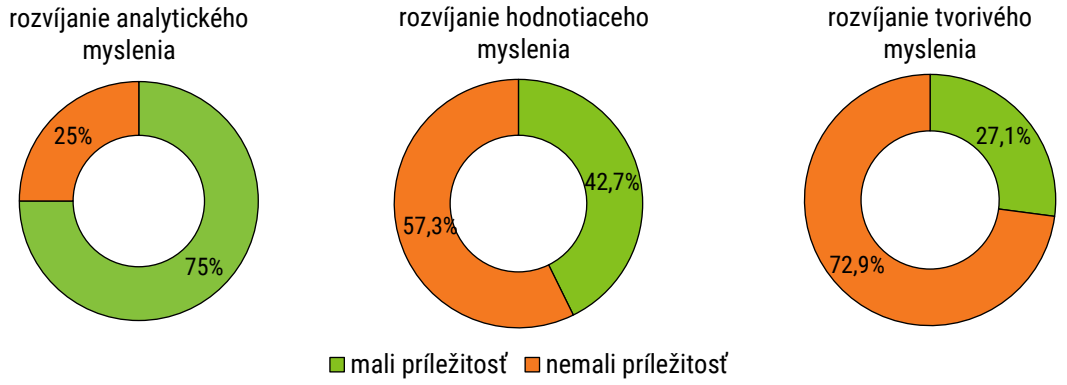



Napriek tomu, že takmer všetky školy mali k dispozícii funkčnú digitálnu techniku a internetové pripojenie, ich potenciál vo vyučovaní zostával do značnej miery nevyužitý. Učitelia len zriedka zapájali žiakov do aktivít založených na práci s výučbovými programami, digitálnymi aplikáciami alebo internetovými zdrojmi, čím sa obmedzovali možnosti **rozvoja** ich **digitálnych kompetencií**. Informačno-komunikačné technológie (IKT) sa uplatnili na tretine hodín (33,6 %), pričom slúžili najmä na zvýšenie názornosti vyučovania. Napriek značnému potenciálu boli využívané najmä na sprostredkovanie informácií, pričom podpora aktívneho učenia sa a samostatného zapájania žiakov do vzdelávacieho procesu zostávala menej výrazná. V dôsledku toho sa ich prínos pri rozvíjaní aktívnej participácie žiakov, efektívnejšej organizácii vyučovania a zefektívňovaní práce učiteľa neprejavil v plnom rozsahu. Príležitosti na samostatné spracovanie informácií a prepájanie poznatkov naprieč vyučovacími predmetmi sa na sledovaných hodinách objavovali len sporadicky. Pozitívom však bolo, že materiálno-technické prostriedky učitelia zväčša využívali vhodne, účelne a zmysluplne k stanoveným cieľom vyučovania a učebnej téme.

**Komunikačné kompetencie** žiakov boli rozvíjané na **priemernej** a súčasne **najvyššej úrovni** spomedzi všetkých sledovaných oblastí (**71 %; Graf 5).** Dosiahnutú úroveň ovplyvnil obmedzený priestor venovaný rozvíjaniu vyšších kognitívnych operácií pri práci s textom, najmä jeho interpretácii, hodnoteniu a formulovaniu vlastných názorov a postojov. Rozvíjanie týchto zručností je pritom nevyhnutné pre podporu kritického myslenia, argumentačných schopností a samostatného posudzovania informácií.

Dosiahnutá priemerná úroveň rozvíjania **poznávacích kompetencií** žiakov (51,6 %; Graf 5) súvisela najmä s absenciou podnetov podporujúcich rozvoj vyšších myšlienkových procesov. Úlohy rozvíjajúce hodnotenie, tvorivosť a analytické myslenie sa objavovali len zriedkavo, čo obmedzovalo priestor na hlbšie spracovanie poznatkov a rozvoj kritického uvažovania žiakov. V procese učenia prevažovali úlohy zamerané na zapamätanie a porozumenie, ktoré žiaci zvládali na veľmi dobrej úrovni **(90,3 %; Graf 8).** Dominancia úloh rozvíjajúcich nižšie kognitívne procesy a konvergentné myslenie **(až na 94,8 % hodín)** sa prejavovala najmä častým využívaním faktografických otázok a úloh s jednoduchou aplikáciou vedomostí. Takýto prístup však len v obmedzenej miere podporoval schopnosť žiakov prepájať poznatky, uvažovať v širších súvislostiach a odhaľovať príčinné vzťahy. Väčšina žiakov dokázala učivo nielen reprodukovať, ale aj vysvetliť vlastnými slovami, pričom podporu učiteľa potrebovali len jednotlivci. Na sledovaných vyučovacích hodinách sa výraznejšie rezervy prejavili v **rozvíjaní vyšších poznávacích schopností** žiakov. **Analytické** myslenie sa nerozvíjalo na štvrtine hodín, **hodnotiace** myslenie absentovalo na viac ako polovici hodín a **tvorivé** myslenie bolo podporované len ojedinele, keďže chýbalo na takmer troch štvrtinách sledovaných hodín (**Graf 7**).

***Graf 7*** *Percentuálny podiel vyučovacích hodín, na ktorých žiaci mali možnosť riešiť úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov*



Uvedené zistenia sa prejavili v dosiahnutej **málo vyhovujúcej** až **nevyhovujúcej úrovni vyšších kognitívnych kompetencií** žiakov (**Graf 8**). U časti žiakov sa prejavili ťažkosti pri riešení slovných úloh, s porozumením a spracovaním informácií zo zadania, ich interpretáciou a vzájomným porovnávaním, ako aj pri analyzovaní situácií z každodenného života. Pri spracovaní úloh často potrebovali usmernenie alebo podporu učiteľa. Schopnosť analyzovať problém, hľadať vzájomné súvislosti a vyvodzovať závery z dostupných informácií preukázala len menšia časť žiakov. Rezervy sa prejavili aj v oblasti hodnotiaceho myslenia, keďže žiaci len zriedka dostávali priestor kriticky posudzovať informácie, overovať ich dôveryhodnosť alebo hodnotiť vlastné postupy a výsledky. Riešenie zadaní tak často prebiehalo bez hlbšieho premýšľania, sebareflexie a vecnej argumentácie. Vyučovanie bolo vo veľkej miere založené na tradičných vyučovacích metódach, pričom podnety podporujúce aktívne a činnostné učenie sa objavovali len sporadicky. Až na 50,9 % hodín žiaci nemali dostatok príležitostí na aktívne zapojenie do procesu učenia, ktoré by rozvíjalo ich schopnosť samostatne premýšľať, vytvárať si úsudky a hľadať vlastné riešenia, čím sa oslaboval rozvoj zručností dôležitých pre celoživotné učenie sa.

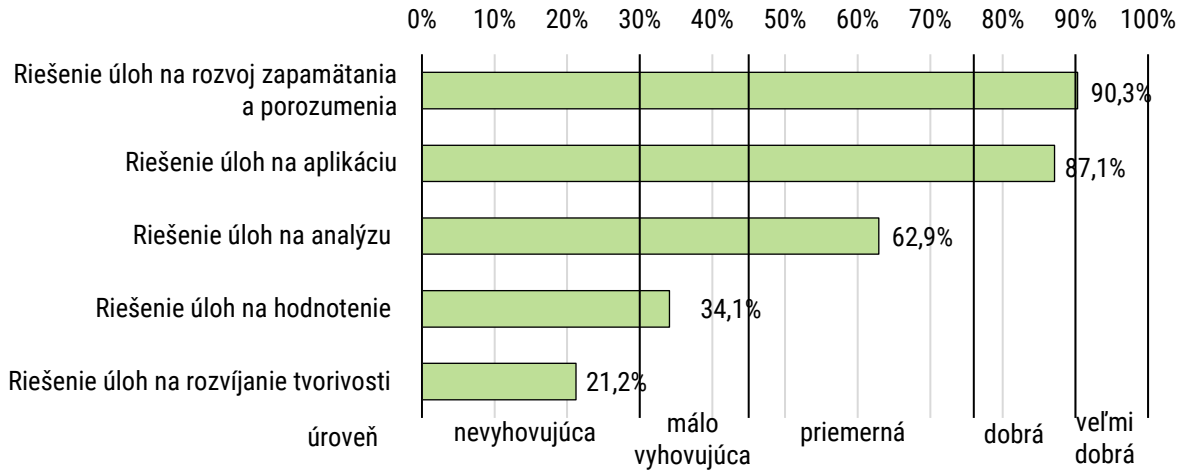
V **primárnom vzdelávaní** bol rozvoj vyšších myšlienkových procesov žiakov prostredníctvom tvorivých zadaní a úloh podporovaný len v obmedzenej miere, keď dosiahol úroveň 25,2 %. Najmenej príležitostí na uplatnenie tvorivého myslenia mali žiaci na vyučovacích hodinách zo vzdelávacích oblastí Matematika a práca s informáciami (dosiahnutá úroveň 21,8 %) a Človek a príroda (23,4 %), kde prevažovali úlohy zamerané na reprodukciu poznatkov a faktografické úlohy. Len mierne lepšie výsledky boli zaznamenané vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia (25 %). Väčší priestor na rozvoj tvorivosti poskytovali predmety zo vzdelávacích oblastí Človek a spoločnosť (dosiahnutá úroveň 34,8 %) a Človek a svet práce (35 %). Najvýraznejšia podpora vyšších myšlienkových procesov bola zaznamenaná na vyučovacích predmetoch vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra, kde tvorivé zadania a aktivity dosiahli úroveň 70,5 %,

V **nižšom strednom vzdelávaní** dosiahlo rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov pomerne nízku úroveň, a to len 18,2 %. Najmenej priestoru na tvorivosť poskytovali vyučovacie hodiny RUJ ako druhého cudzieho jazyka, kde dosiahlo rozvíjanie tvorivosti žiakov – 0 %, ETV (2,3 %), jazyk národnostnej menšiny (5 %), CHE (8,7 %), FYZ (10,9 %), MAT (11,2 %), GEG (12,6 %), BIO (14,2 %) a DEJ (17,9 %). O niečo častejšie mali žiaci možnosť uplatniť vlastné nápady a tvorivé riešenia na vyučovacích hodinách ANJ (21,6 %), HUV (22,2 %) a SJL/SJSL (24,9 %). Výraznejšiu podporu tvorivosti zaznamenali vyučovacie hodiny INF, kde rozvíjanie tvorivého myslenia žiakov dosiahlo úroveň 34,2 % a OBN – 44,1 %, ktoré vytvárali priaznivejšie podmienky na samostatné uvažovanie a hľadanie riešení.

Za pozornosť stojí situácia v prírodovedných predmetoch, kde sa **bádateľsky orientované vyučovanie** – založené na experimentovaní, skúmaní a objavovaní – využívalo len sporadicky. Práve tento prístup pritom patrí k najúčinnejším nástrojom rozvoja kritického myslenia, samostatnosti a aktívneho učenia sa. Jeho obmedzené využívanie naznačuje priestor na efektívnejšie rozvíjanie hlbšieho porozumenia učivu a vyšších kognitívnych schopností žiakov. Namiesto objavovania súvislostí a tvorby vlastných riešení tak vo vyučovaní častejšie dominovalo osvojovanie a reprodukovanie už sprostredkovaných poznatkov.

Sledovanie na vyučovacích hodinách odhalilo aj priestor na posilnenie cielenej podpory učenia sa všetkých žiakov, vrátane žiakov so ŠVVP a žiakov ohrozených školským neúspechom. Medzi slabšie stránky edukácie patrila nižšia miera využívania podporných stratégií, ktoré by prispievali k vyrovnávaniu rozdielov vo vedomostiach a zručnostiach jednotlivých žiakov. Na viac ako polovici sledovaných hodín (52,8 %) žiaci nedostali možnosť voľby pri realizácii učebných činností, čo mohlo obmedzovať ich aktívnu participáciu, samostatnosť a preberanie zodpovednosti za vlastné učenie sa. Princípy inkluzívneho vzdelávania, zohľadňujúce rozmanitosť potrieb, schopností a učebných štýlov žiakov, neboli uplatňované približne na každej piatej pozorovanej hodine i napriek tomu, že takmer štvrtina žiakov v triedach boli žiaci, ktorí vyžadovali poskytovanie podpory.

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




Rozvoj **poznávacích kompetencií žiakov** na oboch stupňoch vzdelávania **dosiahol dolnú hranicu priemernej úrovne – 51,6** % (**Graf 5**). Výsledok naznačuje, že v edukácii mali žiaci len v obmedzenej miere vytvorené podmienky na aktívne učenie sa a samostatné objavovanie poznatkov. Práve aktívne učenie sa, založené na objavovaní a skúmaní súvislostí, kladení otázok a hľadaní vlastných riešení problémov, pritom predstavuje jeden z kľúčových predpokladov úspešného rozvoja poznávacích kompetencií.

Rozvíjanie kompetencií žiakov k **celoživotnému učeniu sa** dosiahlo priemernú úroveň (**55,8 %; Graf 5**). Vyučujúci využívali motivačné činnosti, ktoré žiakov stimulovali k vyššej aktivite a výkonu. Ak učitelia vytvorili priestor pre aktívnu prácu žiakov, žiaci sa spravidla zapájali do riadených diskusií, prepájali nové poznatky s vedomosťami z iných vyučovacích predmetov a obohacovali ich o vlastné skúsenosti. V školách s VJM sa žiaci do vyučovania zapájali aktívne, no u niektorých sa v dôsledku obmedzenej slovnej zásoby prejavovala tendencia odpovedať na otázky pedagógov v materinskom jazyku. U žiakov z MRK sa aj napriek podpore učiteľov častejšie objavovali problémy s koncentráciou, pričom pozornosť počas výkladu a opakovania učiva dokázali udržať len po kratší čas. K nižšej miere ich zapojenia prispievalo aj to, že na viac ako polovici sledovaných hodín absentovali metódy a formy práce podporujúce aktívne učenie sa a vlastnú činnosť žiakov. Prevaha frontálneho vyučovania a odovzdávania hotových poznatkov vytvárala len obmedzený priestor na objavovanie, skúmanie a samostatné hľadanie riešení, čo sa následne odrážalo v nižšej motivácii a aktivite žiakov počas vyučovania. Ak mali žiaci vytvorený priestor na samostatné uvažovanie a formulovanie vlastných stanovísk, dokázali kriticky pristupovať k informáciám, analyzovať ich a posudzovať ich vierohodnosť. V opačných prípadoch zostávali skôr v pozícii pasívnych prijímateľov poznatkov, pričom úlohy plnili bez výraznejšej iniciatívy, zvedavosti či potreby vyjadriť vlastný názor. Na viac ako dvoch pätinách hodín (44,2 %) pritom takáto príležitosť vôbec nevznikla. Schopnosť pracovať s chybou ako prirodzenou súčasťou učenia sa, odhaľovať jej príčiny a posudzovať účinnosť vlastných postupov preukázali žiaci na 57 % hodín, hoci pri týchto činnostiach často potrebovali usmernenie a podporu učiteľa. Na 29,2 % hodín však nemali možnosť tieto zručnosti rozvíjať. Rozvoj kompetencií žiakov k celoživotnému učeniu oslabovala aj nízka miera vytvárania príležitostí na hodnotenie a sebareflexiu. Takmer na polovici sledovaných hodín žiaci nemali možnosť zamyslieť sa nad vlastným výkonom, pomenovať svoje silné a slabé stránky a ani posúdiť vlastný pokrok v učení. Priestor na hodnotenie výkonov spolužiakov s odôvodnením svojho názoru vedeli len na 22,7 % hodín. Na viac ako polovici hodín zároveň nemali príležitosť reagovať na spätnú väzbu k svojmu výkonu. Ak však takúto možnosť dostali, spravidla dokázali uvedomiť si vlastné nedostatky a identifikovať i oblasti, v ktorých sa potrebujú ďalej zlepšovať. Sebareflexia žiakov sa na ostatných hodinách obmedzovala najmä na vyjadrovanie pocitov a emocionálneho prežívania, zatiaľ čo hodnotenie učebných výsledkov zostávalo prevažne na strane učiteľov. Rezervy sa prejavili aj v organizácii hodnotiacich aktivít, ktoré boli často zaradené až na koniec vyučovacej hodiny, pre ich realizáciu tak nezostával dostatočný časový priestor. K menej rozvinutým sebahodnotiacim zručnostiam prispievali aj menej konkrétne formulované výchovno-vzdelávacie ciele orientované na zlepšovanie výkonu žiakov, čo bolo pozorované na viac ako štvrtine sledovaných hodín. Negatívny vplyv na schopnosť žiakov reflektovať vlastné učenie sa malo aj

nedostatočné poskytovanie spätnej väzby vrátane klasifikácie, zaznamenané na takmer dvoch tretinách hodín, čo zároveň znižovalo efektívnosť ich ďalšieho učebného napredovania.

**Kompetencie k celoživotnému učeniu sa** žiakov boli rozvíjané na priemernej úrovni (**55,8 %**; **Graf 5**). Menej často boli vedení ku kritickému hodnoteniu informácií, overovaniu ich pravdivosti, učeniu sa z chýb, či k reflektovaniu vlastného pokroku prostredníctvom sebahodnotenia a poskytovaniu spätnej väzby spolužiakom. Práve tieto skúsenosti pomáhajú žiakom uvedomovať si vlastné silné a slabé stránky, prevziať zodpovednosť za svoje učenie sa a rozvíjať schopnosť učiť sa efektívne a samostatne aj v ďalších etapách života.

Najnižšia, a to málo vyhovujúca úroveň spomedzi sledovaných oblastí bola zaznamenaná v rozvíjaní **občianskych kompetencií** žiakov, ktorá dosiahla len **40,7 % (Graf 5)**. Tento výsledok naznačuje, že tejto oblasti nebola v edukácii venovaná dostatočná pozornosť. Na viac ako dvoch tretinách sledovaných vyučovacích hodín dostali žiaci priestor vyjadrovať svoje hodnotové postoje, reagovať na aktuálne spoločenské témy a prezentovať vlastné názory. Väčšina z nich sa do diskusií zapájala so záujmom, svoje myšlienky formulovala zrozumiteľne a pri obhajobe stanovísk vychádzala najmä z osobných skúseností. Napriek vytvoreným príležitostiam na vyjadrovanie vlastných názorov sa rezervy prejavili v schopnosti žiakov aktívne počúvať a reflektovať názory spolužiakov. V primárnom vzdelávaní túto spôsobilosť preukázali iba na 39,8 % sledovaných hodín a v nižšom strednom vzdelávaní na 39,5 % hodín. Pozitívnym zistením však bolo, že sa žiaci vo všeobecnosti rešpektovali, prejavovali vzájomnú toleranciu a akceptáciu vrátane žiakov so ZZ a žiakov cudzincov. Hoci na vyučovaní prevládala konštruktívna komunikácia a priaznivá sociálna klíma, viaceré zistenia poukázali na rezervy v rozvoji komunikačných a občianskych kompetencií. Časť rómskych žiakov narážala na bariéry súvisiace s obmedzenejšou slovnou zásobou a nižšou pohotovosťou vo vyjadrovaní. Rozvoj schopnosti formulovať a obhajovať vlastné názory navyše oslabovalo nedostatočné vytváranie priestoru na diskusiu – na približne tretine hodín žiaci nedostali príležitosť vyjadriť svoje stanovisko a na takmer polovici hodín ho argumentačne podporiť. Chýbajúci priestor na aktívne počúvanie a výmenu názorov s rovesníkmi, zaznamenaný na 55 % hodín, zároveň limitoval rozvoj ich občianskeho uvažovania a argumentačných schopností.

**Občianske kompetencie žiakov** dosiahli **najnižšiu – málo vyhovujúcu úroveň** spomedzi sledovaných oblastí (**40,7 %**; **Graf 5**). Žiaci mali len obmedzený priestor zapájať sa do diskusií, formulovať a obhajovať vlastné názory či učiť sa rešpektovať rozmanitosť postojov iných. Práve skúsenosti s otvorenou komunikáciou, argumentáciou, vzájomným rešpektom sú nevyhnutné pre rozvoj demokratického zmýšľania a vytvárajú pritom základ pre formovanie aktívneho, tolerantného a zodpovedného občianskeho konania.

Rozvoj **sociálnych kompetencií** žiakov na oboch stupňoch vzdelávania dosiahol priemernú úroveň **(67,8 %; Graf 5).** Schopnosť konštruktívne komunikovať s učiteľmi aj so spolužiakmi žiaci preukázali na viac ako troch štvrtinách vyučovacích hodín (87,7 %). Vo vzájomných vzťahoch spravidla prejavovali zodpovednosť za svoje správanie, dokázali ho primerane regulovať a citlivo reagovali na potreby a pocity ostatných. Tieto prejavy sa pozitívne odzrkadlili v atmosfére tried, ku ktorej žiaci aktívne prispievali vytváraním priaznivého a podporného sociálneho prostredia (96,2 % hodín). Možnosti rozvíjania sociálnych kompetencií žiakov boli čiastočne limitované prevahou frontálnej výučby a individuálnej práce na riešení úloh. Kooperatívne aktivity, ktoré prirodzene podporujú spoluprácu, vzájomnú komunikáciu a budovanie sociálnych vzťahov, sa realizovali len približne na polovici sledovaných hodín. Ak však žiaci dostali príležitosť spolupracovať, väčšinou rešpektovali dohodnuté pravidlá, ochotne si navzájom pomáhali a aktívne sa podieľali na plnení zverených úloh. Pri riešení čiastkových zadaní pracovali zodpovedne, rovnomerne sa zapájali do činností a spravidla ich dokončili v stanovenom čase. Prezentovať výsledky spoločnej práce však žiaci dokázali len na 43,9 % hodín, zatiaľ čo na ostatných hodinách im takýto priestor poskytnutý nebol. Ešte výraznejšie rezervy sa prejavili v podpore sebahodnotenia, zdôvodňovania výsledkov skupinovej práce a argumentačnej obhajoby vlastných stanovísk, keďže tieto činnosti absentovali až na 76,4 % sledovaných hodín. Aj v prípadoch, keď žiaci príležitosť prezentovať svoje zistenia a obhájiť ich dostali, mnohí mali problémy so samostatným formulovaním vecných argumentov. Ojedinele sa vyskytli aj situácie, najmä u niektorých žiakov z MRK, keď nedokázali rešpektovať pravidlá komunikácie, vzájomne sa prekrikovali, nereagovali primerane na pokyny vyučujúcich a mali ťažkosti s reguláciou vlastného správania.

**Sociálne kompetencie** žiakov boli rozvíjané na priemernej úrovni (**67,8 %; Graf 5**). Žiaci mali menej príležitostí pracovať vo dvojiciach, v tímoch, diskutovať o spoločných riešeniach, obhajovať svoje názory či konfrontovať ich s pohľadmi spolužiakov. Tým sa oslaboval rozvoj schopností, ktoré sú pre život v spoločnosti nevyhnutné – komunikovať, spolupracovať, prejavovať empatiu, rešpektovať odlišnosti a spoločne hľadať najvhodnejšie riešenia.

Rezervy sa prejavili aj v oblasti hodnotenia žiakov. Formatívne hodnotenie bolo súčasťou vyučovania len na 29,6 % hodín. Spätná väzba k výkonom žiakov často nebola dostatočne komplexná a klasifikácia či slovné hodnotenie (39,5 % hodín) boli odôvodnené iba výnimočne, a to len na pätine sledovaných hodín. Takýto spôsob hodnotenia neposkytoval žiakom dostatočný priestor na uvedomenie si vlastného pokroku v učení sa ani na identifikáciu oblastí, v ktorých sa potrebujú zlepšiť.

Pedagogickí zamestnanci vytvárali primerané podmienky na realizáciu vyučovacieho procesu a dôsledne dbali na dodržiavanie dohodnutých pravidiel správania. Vo výchovno-vzdelávacom procese podporovali budovanie **pozitívnych medziľudských vzťahov, rozvoj spolupráce a tolerancie** medzi žiakmi, čím prispievali k vytváraniu bezpečnej a podpornej atmosféry v triedach. Žiaci sa v takomto prostredí spravidla cítili prirodzene a mali vytvorený priestor na aktívne zapojenie sa do vyučovania. Napriek tomu sa nie vždy darilo zohľadňovať individuálne potreby a osobitosti všetkých žiakov tak, aby každý z nich mal príležitosť zažiť úspech a naplno rozvíjať svoj potenciál.

### 2.1.2 Učenie sa žiakov v triedach pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

**Učenie sa žiakov v triedach pre žiakov so zdravotným znevýhodnením bolo na priemernej úrovni (54,1 %)**

V triedach pre žiakov so ZZ (pre žiakov s mentálnym postihnutím) bolo vykonaných spolu **97 priamych pozorovaní** na vyučovacích predmetoch SJL, SJSL, MAT, PVC, VUC, VLA, DEJ, GEG a FYZ.

Žiaci vzdelávaní v triedach pre žiakov so ZZ preukázali **priemerné komunikačné kompetencie** zodpovedajúce požiadavkám príslušného vzdelávacieho programu a ich individuálnym možnostiam. Aj napriek prekážkam vyplývajúcim zo zdravotného znevýhodnenia sa takmer na polovici sledovaných hodín väčšina žiakov dokázala zapájať do komunikácie a reagovať na podnety učiteľov. Ich prejav však bol často stručný, s prevahou jednoslovných odpovedí a s výskytom jazykových či artikulačných nepresností. Pri vyjadrovaní myšlienok sa opierali nielen o hovorené slovo, ale v niektorých prípadoch aj o kresbu alebo pohybové vyjadrenie. Menšia slovná zásoba a nižšia istota v komunikácii sťažovali niektorým žiakom aktívnejšie zapájanie sa do vyučovania. Používanie odbornej terminológie robilo žiakom často ťažkosti, preto pri jej osvojovaní a uplatňovaní potrebovali zvýšenú mieru podpory a usmerňovania zo strany učiteľov. Komunikačné bariéry súviseli predovšetkým s ich mentálnym postihnutím alebo narušenou komunikačnou schopnosťou, čo sa prejavovalo v obmedzenej istote pri vyjadrovaní a prezentovaní poznatkov. Pri práci s informáciami prostredníctvom výučbových programov dosahovali prevažne základnú úroveň zručností. Učitelia ich síce viedli k práci s textom, rozvoju čitateľských zručností však venovali menšiu pozornosť. Čítanie bolo najčastejšie súčasťou plnenia úloh a zadávaných inštrukcií alebo sa realizovalo prostredníctvom počúvania náučných textov a audiovizuálnych nahrávok, pričom systematické zdokonaľovanie techniky čítania zostávalo skôr v úzadí. Z týchto dôvodov bola úroveň čitateľských zručností žiakov rozdielna. Kým niektorí čítali plynulo, u iných sa prejavovalo pomalšie tempo čítania a výslovnostné nedostatky, ktoré učitelia priebežne usmerňovali a korigovali. Táto podpora sa pozitívne odrazila v porozumení textu, ktoré žiaci preukázali na viac ako troch štvrtinách sledovaných hodín (79,4 %). Väčšie ťažkosti im však spôsobovala samostatná orientácia v texte a vyhľadávanie relevantných informácií, pričom úspešní boli na 26,8 % hodín. Pri práci s obrázkami a ilustráciami prevažne preukazovali schopnosť odpovedať na otázky a reprodukovať obsah textu, avšak často potrebovali usmernenie učiteľa. Náročnejšie úlohy vyžadujúce prepájanie informácií, hľadanie súvislostí a objavovanie vzťahov medzi javmi však zvládali len s menšou úspešnosťou, pričom na viac ako dvoch pätinách hodín tieto schopnosti nepreukázali. Rozvoj písomného prejavu žiakov limitovali najmä ťažkosti spojené s jemnou motorikou a zrakovo-motorickou koordináciou, ktoré sa prejavovali nepresným formovaním tvaru písmen. Väčšina žiakov však s podporou učiteľa dokázala písomné úlohy zvládať, čo bolo pozorované na 53,6 % sledovaných hodín. Na časti vyučovacích hodín (15,5 %) však písomné zručnosti neboli cielene rozvíjané. Učitelia na takmer polovici sledovaných hodín pravidelne poskytovali

žiakom priebežnú spätnú väzbu, ktorá im pomáhala prekonávať individuálne ťažkosti a postupne zlepšovať úroveň ich písomnej i celkovej komunikácie.

**Poznávacie kompetencie** žiakov v triedach pre žiakov so ZZ sa rozvíjali najmä prostredníctvom úloh zameraných na porozumenie a upevňovanie učiva. Pozitívnym zistením bolo, že na takmer troch štvrtinách sledovaných hodín dokázali žiaci získané vedomosti využívať aj v praktických činnostiach. Učitelia vytvárali podporné a zrozumiteľné učebné prostredie, využívali špeciálne metodické postupy i kompenzačné pomôcky a rešpektovali individuálne vzdelávacie potreby žiakov. Hoci mnohí žiaci zvládali reprodukovať osvojené poznatky samostatne, náročnejšie bolo pre nich tvorivo pracovať s vedomosťami a prenášať ich do nových situácií. Práve schopnosť aplikovať naučené poznatky mimo známeho kontextu zostávala jednou z oblastí vyžadujúcich zvýšenú pozornosť.

**Rozvoj občianskych kompetencií** spojený s kultúrou dialógu a argumentácie zostával v triedach pre žiakov so ZZ výzvou. Žiaci síce na polovici sledovaných hodín dokázali vyjadriť svoj názor, no len zriedka ho vedeli podložiť argumentmi alebo obhájiť v diskusii. Aktívne zapájať sa do výmeny názorov dokázali iba na 22,7 % hodín. Schopnosť počúvať, prijímať a reflektovať názory ostatných sa prejavila na polovici vyučovacích hodín, čo naznačuje priestor na ďalšie posilňovanie komunikačnej istoty a sociálnych kompetencií žiakov.

Žiaci v triedach pre žiakov so ZZ pristupovali k učeniu prevažne pozitívne, prejavovali záujem o nové poznatky a aktívne sa zapájali do vyučovacích činností. Menej rozvinutou oblasťou však zostávalo **sebahodnotenie a hodnotenie výkonov spolužiakov**, keďže príležitosti na takéto aktivity sa na sledovaných hodinách objavovali menej často. Žiaci potrebovali podporu pri uvedomovaní si vlastného pokroku, identifikovaní svojich silných stránok i oblastí vyžadujúcich zlepšenie. Rovnako náročné pre nich bolo objektívne posudzovanie práce spolužiakov. Hoci na spätnú väzbu zo strany učiteľov reagovali zväčša primerane a ochotne prijímali usmernenia, schopnosť samostatne rozpoznať a opraviť vlastné chyby sa prejavovala len ojedinele. Proces korekcie preto zostával prevažne v rukách učiteľov, ktorí žiakov jednotlivými krokmi cielene sprevádzali.

Rozvoj **sociálnych kompetencií** žiakov v triedach pre žiakov so ZZ prostredníctvom kooperatívneho učenia bol podporovaný len v obmedzenej miere. Na 71,1 % sledovaných hodín neboli vytvárané podmienky na párovú alebo skupinovú prácu, čím sa znižoval priestor na rozvoj spolupráce, vzájomnej komunikácie a sociálnych kompetencií žiakov. Tento stav bol do značnej miery podmienený charakterom ich zdravotného znevýhodnenia a s ním súvisiacimi vzdelávacími potrebami.

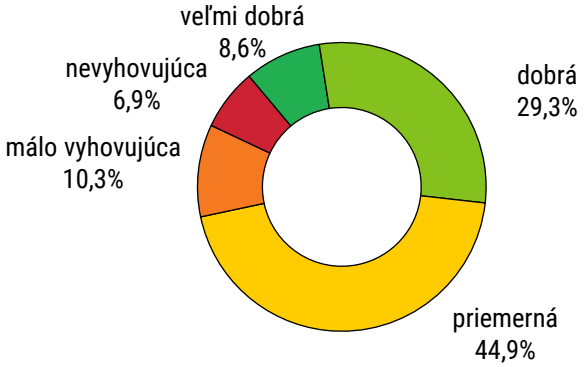
***Tabuľka 5*** *Hlavné zistenia z priameho pozorovania VH na prvom a druhom stupni v bežných triedach*

| Oblasti vyžadujúce zlepšenie |
|---|
| • rozvíjanie slovnej zásoby, porozumenia a komunikačných kompetencií žiakov z MRK a žiakov s odlišným materinským jazykom prostredníctvom cielených aktivít a diferencovaných metód a foriem výučby zohľadňujúcich ich individuálne vzdelávacie potreby a jazykové predpoklady<br>• vytváranie príležitostí na rozvoj jazykových zručností v reálnych komunikačných situáciách, ktoré žiakom umožnia efektívne uplatňovať jazyk v každodennom živote<br>• uplatňovanie úloh stimulujúcich vyššie myšlienkové procesy žiakov, najmä hodnotenie informácií, formulovanie vlastných záverov a tvorivé riešenie úloh<br>• podnecovanie žiakov k zamýšľaniu sa nad vlastným pokrokom v učení sa a ku konštruktívnemu hodnoteniu práce spolužiakov<br>• posilňovanie občianskych kompetencií žiakov zapájaním do aktivít, ktoré rozvíjajú schopnosť argumentovať, rešpektovať odlišné názory a zodpovedne formulovať vlastné postoje<br>• rozvíjanie kooperatívnych zručností žiakov ich zapájaním do aktivít podporujúcich tímovú prácu, prezentovanie výstupov a reflexiu spoločnej činnosti<br>• zvyšovanie úrovne digitálnych kompetencií žiakov prostredníctvom systematického začleňovania digitálnych technológií do vyučovacieho procesu |

## 2.2 RIADENIE ŠKOLY

Úroveň oblasti riadenie školy sa v sledovaných subjektoch líšila. **Veľmi dobrú úroveň** dosiahlo 5 škôl, **dobrá úroveň** bola zaznamenaná v 17 základných školách. Najpočetnejšiu skupinu tvorilo 26 škôl s **priemernou úrovňou** riadenia. Na druhej strane, **málo vyhovujúca úroveň** bola identifikovaná v **6**[8] školách a **nevyhovujúca úroveň** v **4**[9] školách **(Graf 9)**.

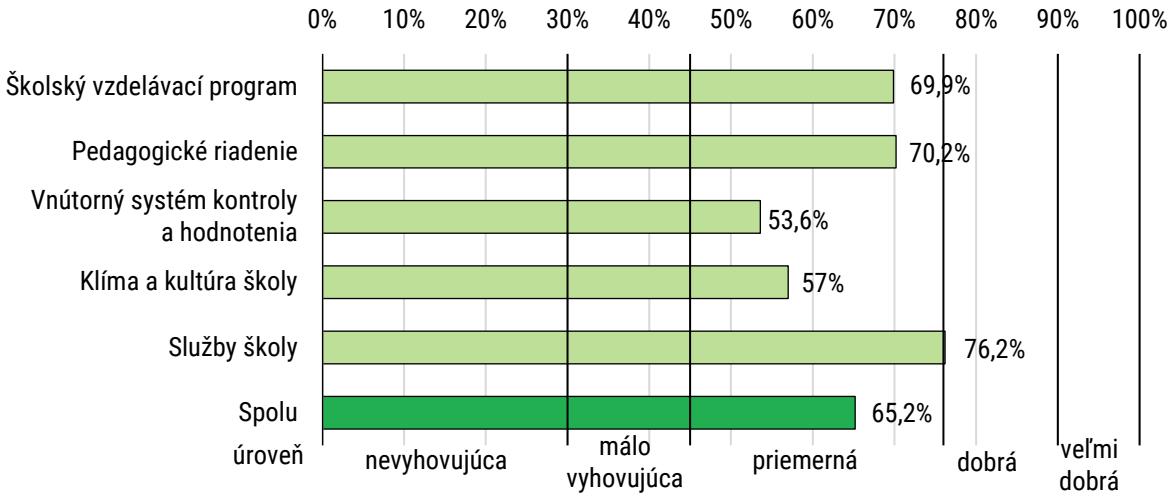
***Graf 9*** *Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠkVP)*




**Celkovo oblasť riadenie škôl dosiahla priemernú úroveň (65,2 %; Graf 10).**

Väčšina škôl realizovala výchovu a vzdelávanie v súlade so **školským vzdelávacím programom** (priemerná úroveň 69,9 %). Jeho úroveň však znižovala absencia vlastných poznámok k učebnému plánu (UP) reflektujúcich špecifiká školy. Niekde absentovalo zadefinovanie cieľov, podmienok výchovy a vzdelávania niektorej zo skupín žiakov, alebo pri formulovaní cieľov neboli vždy dostatočne zohľadnené podmienky školy. **Pedagogické riadenie** dosiahlo úroveň 70,2 % a bolo vo väčšine oblastí vykonávané v súlade s platnými právnymi predpismi. Riaditelia pri riadení škôl svojou činnosťou prispievali k rozvoju školy a podporovali odborný rast pedagogických a odborných zamestnancov. Účinnosť nastaveného **vnútorného kontrolného systému** (úroveň 53,6 %) negatívne ovplyvnila najmä nedostatočná implementácia opatrení na odstránenie zistených nedostatkov a absencia kontroly plnenia prijatých nápravných opatrení zo strany vedúcich PZ. Aj v oblasti **klímy a kultúry školy** sa v kontrolovaných školách preukázali citeľné rezervy (úroveň 57 %). Kým vzťahy medzi pedagogickými zamestnancami boli prevažne otvorené, naopak časť žiakov nevnímala vzťahy s učiteľmi ako založené na vzájomnej podpore. Najvyššiu úroveň spomedzi sledovaných oblastí dosiahli **služby školy**, ktoré boli hodnotené na dobrej úrovni (76,8 %).

***Graf 10*** *Riadenie školy*




[8] ZŠ, Štefánikova 745/01, Galanta; ZŠ, Zliechov 47; ZŠ s MŠ, Svinná 131; ZŠ, Postupimská 37, Košice; ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom; ZŠ, Komenského 34, Polomka

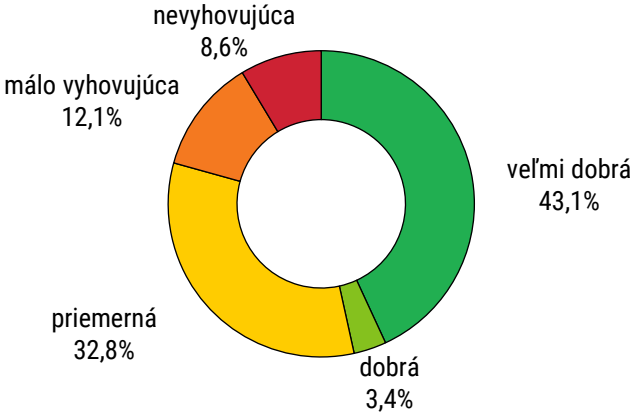
[9] ZŠ, s VJM, Veľké Dravce 220; ZŠ, Vrbnica 20; ZŠ sv. Dominika Sávia, Kopanická 286, Machulince; ZŠ, Chmeľov 161

### 2.2.1 Školský vzdelávací program

**Školské vzdelávacie programy** (ŠkVP) boli prevažne vypracované v súlade s ustanoveniami školského zákona a príslušného štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP). Ich obsahy poskytovali vecne spracované informácie o zabezpečení výchovy a vzdelávania. Predmetné dokumenty boli sprístupnené zverejnením na webových sídlach škôl alebo umiestnením na verejne prístupných miestach v priestoroch školy.

V **25** školách boli ŠkVP vypracované na **veľmi dobrej úrovni**, v **2** na **dobrej** a **19** na **priemernej úrovni**. **Málo vyhovujúcu úroveň** mali programy vyhotovené v **7**[10] školách a v **5**[11] ZŠ na **nevyhovujúcej úrovni** (**Graf 11**).

***Graf 11*** *Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov*




**Celková úroveň vypracovania ŠkVP bola na priemernej úrovni (69,9 %; *Graf 12*).**

Najkvalitnejšie spracovanou súčasťou ŠkVP boli učebné plány, ktoré dosiahli dobrú úroveň hodnotenia. Napriek tomu boli v takmer polovici škôl zistené nedostatky v ŠkVP, v dôsledku čoho značná časť škôl nezabezpečila dôslednú realizáciu výchovy a vzdelávania v súlade s vlastným ŠkVP. Táto oblasť dosiahla 60,3 % úroveň, čo predstavuje najslabšie hodnotený indikátor. Zistenia poukazujú na potrebu venovať pozornosť nielen kvalite spracovania dokumentu, ale predovšetkým jeho systematickému a každodennému uplatňovaniu vo výchovno-vzdelávacom procese **(Graf 12; Tabuľka 6)**.

Strategickému významu ŠkVP nebola zo strany riaditeľov škôl venovaná dostatočná pozornosť. V 17,2 % škôl neboli tieto dokumenty v súlade s ustanoveniami školského zákona a v 48,3 % škôl ich obsah nezodpovedal požiadavkám ŠVP. Ich kvalitu znižovalo viacero nedostatkov, ktoré sa týkali najmä učebných osnov, učebných plánov (UP) škôl, poslania školy a cieľov výchovy a vzdelávania žiakov s MP a zabezpečenia podmienok inkluzívneho vzdelávania, čo negatívne ovplyvnilo ich celkovú úroveň.

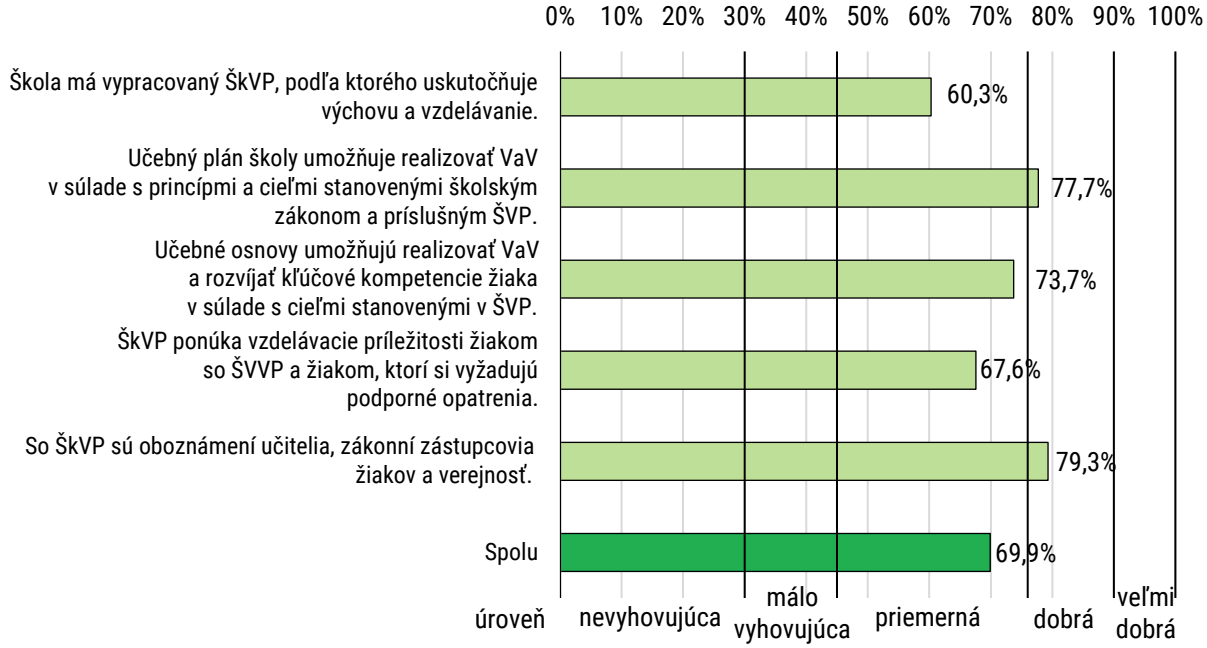
Väčšina subjektov pri formulovaní **cieľov výchovy a vzdelávania** vychádzala zo všeobecných cieľov ustanovených školským zákonom, pričom zohľadňovala svoje reálne podmienky a koncepčné zámery ďalšieho rozvoja. Vlastné ciele pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie boli orientované na rozvoj gramotností a kľúčových kompetencií žiakov, podporu kritického myslenia, emocionálneho rozvoja a celkového osobnostného rastu. Dôraz sa kládol najmä na posilňovanie komunikačných zručností v materinskom i cudzom jazyku. Neoddeliteľnou súčasťou stanovených cieľov bolo aj formovanie pozitívneho vzťahu k prírode, vlasti a kultúrnym tradíciám, ako aj podpora tvorivého myslenia, schopnosti sebahodnotenia a rozvoja sociálnych kompetencií. Osobitná pozornosť sa venovala rozvoju čitateľských zručností prostredníctvom rôznorodých vzdelávacích aktivít. V rámci výchovno-vzdelávacieho procesu sa zároveň akcentovalo vytváranie právneho povedomia žiakov a rešpektovanie práv a slobôd ostatných osôb.

[10] Cirkevná ZŠ sv. Márie Goretti ako organizačná zložka Spojenej školy, Štefánikova 119, Piešťany; ZŠ, Zliechov 47; ZŠ s MŠ, Svinná 131; ZŠ, Chmeľov 161; ZŠ, Hrnčiarska 795/61, Stropkov; ZŠ, Seňa 507; ZŠ, Postupimská 37, Košice;

[11] ZŠ, Komenského 34, Polomka; ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220; ZŠ, Vrbnica 20; ZŠ sv. Dominika Sávia, Kopanická 286, Machulince; ZŠ, Pakostov 102

Ciele výchovy a vzdelávania žiakov s MP smerovali predovšetkým k rozvoju ich osobnosti v kognitívnej, emocionálnej a morálnej oblasti. Orientovali sa na rozvíjanie komunikačných kompetencií, schopnosti efektívne sa dorozumievať, porozumieť sebe i druhým, spoznávať vlastné možnosti a primerane ich uplatňovať v každodennom živote. Významnou súčasťou cieľov bolo aj získavanie a upevňovanie pracovných zručností a návykov, ktoré vytvárali predpoklady pre ďalšie vzdelávanie, sociálne začlenenie a aktívnu participáciu v občianskom živote.

***Graf 12*** *Celková úroveň vypracovania školských vzdelávacích programov*




Stanovené ciele však **nezodpovedali reálnym podmienkam** v **12,1 %** kontrolovaných škôl. Nedostatky sa týkali najmä nezohľadnenia ich aktuálnych personálnych, priestorových a materiálno-technických možností. Súčasťou ŠkVP škôl boli UP vypracované v súlade s RUP príslušného ŠVP.

**Učebné plány** boli vo väčšine škôl vypracované spôsobom, ktorý vytváral predpoklady na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade s jeho princípmi a cieľmi. Učebné plány boli spracované na dobrej úrovni **(77,7 %; Graf 12)**, v súlade s rámcovými UP (RUP) príslušných ŠVP. Avšak **UP v 31 % škôl nerešpektoval rámcové UP pre primárne a 34,7 % škôl pre nižšie stredné vzdelávanie.** Nedostatky sa najčastejšie týkali nevypracovania vlastných poznámok upravujúcich špecifiká organizácie edukácie vychádzajúcej z podmienok školy a neakceptovania poznámok k UP súvisiacich s dodržaním maximálneho počtu žiakov v skupine – delenie tried pri vyučovaní niektorých vyučovacích predmetov a spájaní žiakov do skupín, čo malo negatívny vplyv najmä na organizáciu vyučovania cudzích jazykov, INF, THD a výchovných predmetov. Riaditeľka 1 subjektu[12] nepredložila aktuálne uplatňovaný UP a v 1 ZŠ[13] UP v ŠkVP pre nižšie stredné vzdelávanie nerešpektoval RUP ŠVP v stanovenej časovej dotácii predmetov vzdelávacej oblasti Človek a príroda a Človek a spoločnosť[14]. Zo zistení ďalej vyplynulo, že v 1 ZŠ[15] rozvrh hodín nekorešpondoval s hodinovou dotáciou určenou UP ŠkVP. Nedostatky sa týkali aj UP pre žiakov s MP, a to nevzdelávanie žiakov so ZZ s MP podľa UP školy; nesúlad UP pre žiakov so ZZ s RUP určeným pre žiakov s MP vzdelávaných v triedach pre žiakov so ZZ, či nevypracovanie poznámok k UP pre žiakov s MP.

Kontrolované subjekty na oboch stupňoch vzdelávania pri modifikácii UP **disponibilnými hodinami** väčšinou posilnili najmä povinné vyučovacie predmety. Niektoré školy ich využili aj na zavedenie nových vyučovacích predmetov zameraných na zdokonaľovanie jazykových kompetencií, čitateľskej, finančnej a funkčnej gramotnosti, praktických zručností, environmentálneho povedomia a osobnostno-sociálneho rozvoja žiakov. Niektoré školy ako podporný mechanizmus na zlepšenie triednej klímy zaviedli ranné

[12] ZŠ, Vrbnica 20
[13] ZŠ, Postupimská 37, Košice
[14] predmety FYZ, CHE a OBN sa vyučovali od 8. ročníka
[15] ZŠ, Komenského 34, Polomka

kruhy/komunity. V triedach pre žiakov so ZZ (MP) boli najčastejšie posilňované vyučovacie predmety ako SJL, MAT, VYV, HUV, TSV, PVC, INF, VUC, niekde aj prírodovedné predmety najmä BIO, GEG, ako aj predmety zamerané na rozvoj komunikačných, sociálnych a grafomotorických zručností. Vedúci PZ v 1 škole[16] nepredložili UP školy, čím nedeklarovali realizáciu VaV v súlade s princípmi a cieľmi stanovenými školským zákonom a príslušným ŠVP. Využitie disponibilných hodín bolo identifikované len prostredníctvom analýzy rozvrhov hodín. V nižšom strednom vzdelávaní škola nevyužila stanovený počet disponibilných hodín, čo nebolo v súlade so všeobecne záväzným právnym predpisom. Na túto skutočnosť ŠŠI upozornila zriaďovateľa predmetnej školy a zároveň bolo zaslané oznámenie MŠVVaM SR na krátenie finančného normatívu z dôvodu nesúladu ŠkVP so ŠVP.

ŠŠI v základných školách monitorovala aj spôsob implementácie navýšenej hodinovej dotácie (3 hodiny) pre vzdelávaciu oblasť **Zdravie a pohyb**, vrátane toho, či školy využili tento priestor na zaradenie nových vyučovacích predmetov zameraných na rozvoj pohybových schopností a zručností žiakov. V reakcii na dodatok[17] a odporúčania školy pristupovali k napĺňaniu navýšenej časovej dotácie rôznymi spôsobmi. Časť z nich nahrádzala tretiu hodinu TSV pestrou škálou pohybových aktivít, športovými výcvikmi, tematickými blokmi či ich vzájomnou kombináciou realizovanou počas školského roka. Využívali pritom aj ranné rozcvičky alebo aktívne prestávky. Iné školy zvolili priame posilnenie vyučovania predmetu TSV v učebnom pláne. Výnimku predstavovali 4 ZŠ[18], ktoré vyučovanie predmetu TSV neposilnili disponibilnými hodinami v rozsahu 1 hodiny týždenne a ani nerealizovali pohybové aktivity náhradným spôsobom. V dvoch subjektoch[19] nebol spôsob realizácie tretej hodiny predmetu TSV jednoznačne upravený vo vlastných poznámkach k UP ŠkVP, hoci školy deklarovali jej zabezpečenie prostredníctvom športových a pohybových aktivít. V ďalšej škole nevyužili v uvedenej vzdelávacej oblasti disponibilnú hodinu na posilnenie predmetu TSV, ale zaviedli vlastný vyučovací predmet, zameraný na podporu zdravého životného štýlu.

**Učebné osnovy mali školy vypracované na priemernej úrovni (73,7 %; Graf 12)**. Učebné osnovy vyučovacích predmetov na úrovni primárneho a nižšieho stredného vzdelávania, vrátane tried pre žiakov so ZZ, vo väčšine škôl vytvárali primerané podmienky na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a na rozvoj kľúčových kompetencií žiakov v súlade s cieľmi príslušného ŠVP. Učebné osnovy boli vypracované najmenej v rozsahu vzdelávacích štandardov príslušného ŠVP a zohľadňovali časové dotácie určené UP jednotlivých škôl. Zvýšenie hodinovej dotácie povinných vyučovacích predmetov v rámci UP nebolo sprevádzané rozšírením obsahových štandardov, vytváralo však priestor na systematické opakovanie, upevňovanie a prehlbovanie osvojených vedomostí a zručností žiakov. K novozavedeným vyučovacím predmetom boli vypracované učebné osnovy obsahujúce časovú dotáciu podľa UP školy, charakteristiku a ciele predmetu, základné predmetové kompetencie, obsahové a výkonové štandardy, ako aj odporúčané učebné zdroje. Identifikované **nedostatky v 25,9 % škôl v primárnom vzdelávaní** a **v 32,7 % škôl v nižšom strednom vzdelávaní** sa týkali najmä nerozpracovania obsahového štandardu do jednotlivých ročníkov podľa UP ŠkVP alebo absentovalo rozpracovanie obsahu novozavedených vyučovacích predmetov. ŠkVP v 1 subjekte[20] neobsahoval učebné osnovy školou zavedeného vyučovacieho predmetu[21] a tzv. alternatívnych vyučovacích predmetov k druhému cudziemu jazyku. V niektorých prípadoch bol obsah identický pre celý stupeň vzdelávania, čo neumožňovalo rozvoj kľúčových kompetencií žiakov v súlade s požiadavkami ŠVP. V predmete SJL nebolo dodržané požadované zameranie, počet a hodnotenie kontrolných diktátov a slohových prác v nižšom strednom vzdelávaní. Negatívnym zistením v niektorých školách bolo aj nerealizovanie diktátov v súlade s učebnými osnovami predmetu SJL.

[16] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220

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

[18] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220; ZŠ s MŠ, Kostolná 28, Hrnčiarovce nad Parnou; Cirkevná ZŠ sv. Márie Goretti, Štefánikova 119, Piešťany, organizačná zložka Cirkevnej spojenej školy, Štefánikova 119, Piešťany; ZŠ, Chmeľov 161

[19] ZŠ, Budatínska 61, Bratislava; ZŠ, Prokofievova 5, Bratislava

[20] ZŠ, Komenského 34, Polomka

[21] rozvoj životných zručností

V kontrolovaných subjektoch, ktoré vzdelávali žiakov s MP **v triedach pre žiakov so ZZ** boli rozpracované učebné osnovy v rozsahu stanovenom v príslušných vzdelávacích programoch pre žiakov s MP. V 2 školách obsah vzdelávania pre žiakov s MP v triedach pre žiakov so ZZ nemali rozpracovaný v ŠkVP do obsahových štandardov pre jednotlivé ročníky a predmety.

**Napĺňanie obsahu a cieľov prierezových tém pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie bolo preukázateľne zabezpečené vo väčšine sledovaných základných škôl.** Informácie o ich charakteristike a spôsobe realizácie boli uvedené v ŠkVP, v učebných osnovách, alebo v ďalšej internej dokumentácii. Cieľové požiadavky boli začlenené do vzdelávacieho obsahu vybraných predmetov, realizované v rámci povinných kurzov (napr. didaktické hry, účelové cvičenia, návštevy dopravného ihriska), vlastných predmetov alebo prostredníctvom vzájomnej kombinácie týchto foriem. K efektívnemu napĺňaniu prierezových tém prispievalo ich systematické začlenenie do kultúrnych, športových a environmentálnych aktivít, činnosti ŠKD, mimoškolských záujmových činností, projektov, prednášok a exkurzií. Takto realizované aktivity podporovali komplexný rozvoj osobnosti žiakov a vytvárali priestor na rozvoj funkčných gramotností v autentických životných situáciách. Hoci väčšina škôl zabezpečovala realizáciu prierezových tém, **nedostatky** boli identifikované v 27,6 % škôl na úrovni primárneho vzdelávania a v 20,4 % škôl na úrovni nižšieho stredného vzdelávania. Najčastejšie išlo o nezapracovanie cieľových požiadaviek do učebného obsahu predmetov, vynechanie niektorej z prierezových tém alebo uplatňovanie neaktuálnej témy.

Jednotlivé témy a čiastkové kompetencie aktuálnej verzie **Národného štandardu finančnej gramotnosti (NŠFG) verzia 1.2** boli v jednotlivých školách zapracované do obsahu vyučovacích predmetov primárneho a nižšieho stredného vzdelávania, realizovali ich kombináciou rôznych foriem vzdelávania[22], ojedinele aj prostredníctvom samostatných projektov[23]. Nový vyučovací predmet[24] hodnotený klasifikáciou zaradil 1 subjekt. **Negatívne zistenia** súvisiace s nezapracovaním tém finančnej gramotnosti boli zaznamenané v 12 subjektoch (20,7 %) a 1 škola ich mala implementované iba čiastočne. V ŠkVP 1 školy[25] bola zapracovaná téma NŠFG vo forme vloženého odkazu na internetovú stránku NIVaM, ale v učebných osnovách a predložených tematických výchovno-vzdelávacích plánoch (TVVP) učiteľov boli témy zapracované. V ďalšej škole[26] síce ŠkVP deklaroval začlenenie finančnej gramotnosti do jednotlivých predmetov, no pri kontrole sa toto prepojenie v učebných osnovách ani TVVP nepreukázalo. Nedostatky sa potvrdili aj vo vyučovaní, kde učitelia ciele a kompetencie NŠFG uplatňovali len sporadicky a žiakom poskytovali málo príležitostí na rozvoj finančnej gramotnosti.

**Vzdelávacie príležitosti pre žiakov so ŠVVP boli v ŠkVP zapracované na priemernej úrovni (67,6 %; Graf 12).** Viac ako tri štvrtiny kontrolovaných subjektov (77,6 %) mali v ŠkVP komplexne rozpracované podmienky výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP, žiakov z MRK a žiakov cudzincov. Školy vo všeobecnosti vychádzali z princípu rovného prístupu ku vzdelávaniu, podpory rozvoja kľúčových kompetencií a vytvárania podmienok na dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania. Pri zohľadňovaní individuálnych potrieb žiakov uvádzali využívanie špecifických metód a foriem práce, kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok, spoluprácu so zamestnancami zariadenia poradenstva a prevencie (ZPP), ako aj poskytovanie odbornej podpory prostredníctvom školských špeciálnych pedagógov, pedagogických asistentov alebo školských podporných tímov. Rozsah a kvalita spracovania podmienok inkluzívneho vzdelávania sa však medzi školami líšili. Niektoré školy mali systém podpory žiakov so ŠVVP a poskytovania PO rozpracovaný komplexne vrátane identifikácie potrieb žiakov, spôsobov poskytovania podpory, hodnotenia ich vzdelávacích výsledkov a spolupráce so zákonnými zástupcami. V iných školách boli tieto oblasti vymedzené len všeobecne, bez konkrétneho opisu PO určených jednotlivým skupinám žiakov. Podpora žiakov cudzincov bola podrobnejšie rozpracovaná len v niektorých školách, pričom niekde absentoval i jednoznačne definovaný systém podpory žiakov s odlišným materinským jazykom napriek tomu, že sa v škole vzdelávali. Rezervy sa vyskytli aj v zosúladení niektorých postupov s aktuálnymi princípmi inkluzívneho vzdelávania a platnou legislatívou. **Nedostatky identifikované v 22,4 % škôl** sa

[22] projektové vyučovanie, tematické aktivity, kurz, mimovyučovacie aktivity, tematické dni;

[23] ZŠ, Postupimská 37, Košice, celoškolská hra „Financie vo vrecku" v spolupráci s detskou organizáciou FÉNIX s.r.o. pre žiakov 2. stupňa a projekt ŠE3 V LESE pre žiakov 1. stupňa

[24] Finančná gramotnosť, 9. ročník

[25] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1, Bratislava

[26] ZŠ, Prokofievova 5, Bratislava

prejavili najmä vo vedení a obsahu pedagogickej dokumentácie žiakov so ŠVVP, ktorá nebola vždy spracovaná komplexne, systematicky a prehľadne. Išlo predovšetkým o neúplné alebo neaktualizované IVP, nedostatočné zohľadnenie odporúčaní ZPP, administratívne nedostatky pri poskytovaní PO a absenciu niektorých zákonom požadovaných dokumentov. V ojedinelých prípadoch mala dokumentácia formálny charakter a neposkytovala dostatočný rámec na efektívnu individualizáciu vzdelávania, ako aj nevhodného hodnotenia (napr. klasifikácia diktátov v rozpore s odporúčaniami ZPP). V niektorých ZŠ princípy inkluzívneho vzdelávania[27] neboli dôsledne aplikované do praxe, deklarované vzdelávanie žiakov s ich špecifikami nebolo adresné a efektívne. Ojedinele boli zaznamenané postupy, ktoré neboli plne v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania, napríklad poskytovanie podpory mimo kmeňovej triedy alebo nezabezpečenie funkčných stimulov podpornej úrovne 1. a 2. stupňa, čím neboli v dostatočnej miere vytvorené podmienky na rozvoj potenciálu každého žiaka. Pozitívnym zistením bolo, že viaceré školy pravidelne vyhodnocovali účinnosť poskytovanej podpory a v nadväznosti na aktuálne potreby žiakov upravovali nastavené PO. Napriek tomu takmer všetci riaditelia vnímali personálne zabezpečenie školy ako nedostatočné vzhľadom na počet žiakov so ŠVVP a žiakov, ktorým bolo potrebné poskytovať PO s cieľom zabezpečiť ich úspešné vzdelávanie. Výsledky naznačujú, že spolupráca s odbornými zamestnancami ZPP nie je dostatočne efektívna, čo následne vplýva na kvalitu výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP.
Zistenia tiež preukázali, že v **29,3 % škôl nebol školský vzdelávací program predložený na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy**, čo znižovalo mieru participácie PZ a ďalších zainteresovaných subjektov na jeho tvorbe a aktualizácii. Základné dokumenty boli verejne prístupné vo všetkých školách okrem siedmich (12,1 %), čím bola vo väčšine škôl zabezpečená transparentnosť a možnosť oboznámenia sa verejnosti s ich výchovno-vzdelávacou činnosťou.

***Tabuľka 6*** *Hlavné zistenia z posudzovania ŠkVP*

| Oblasti vyžadujúce zlepšenie |
|---|
| • realizovanie výchovno-vzdelávacieho procesu v súlade so ŠkVP<br>• nastavenie vzdelávacích cieľov reflektujúcich aktuálne personálne, materiálno-technické a organizačné podmienky školy<br>• zohľadnenie rámcového UP a rešpektovanie poznámok k rámcovým UP pri ich implementácii do UP škôl<br>• dôsledné uplatňovanie princípov inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom systematického zapracovania úprav podmienok výchovy a vzdelávania individuálnym potrebám žiakov so ŠVVP<br>• posilňovanie participácie pedagogických zamestnancov a zástupcov školskej komunity na tvorbe a aktualizácii ŠkVP prostredníctvom jeho prerokúvania v pedagogickej rade a rade školy. |

### 2.2.2 Pedagogické riadenie

Aktuálne dokumenty podporujúce deklarované zámery v oblasti VaV malo vypracovaných 81 % škôl, pričom takmer v pätine škôl vnútorné predpisy a všetky zásadné dokumenty neboli prerokované v pedagogickej rade. Kontrola preukázala nedostatky vo vedení **pedagogickej a ďalšej dokumentácie** v 39,7 % subjektov. Zistené pochybenia sa týkali najmä správnosti a úplnosti evidencie v triednych knihách a katalógových listoch žiakov. Rezervy boli zaznamenané aj vo vedení dokumentácie žiakov so ŠVVP a žiakov, ktorým boli poskytované PO. Menej často sa nedostatky vyskytli pri dokumentovaní komisionálnych skúšok a v oblasti vnútorných predpisov, ktoré neboli vždy prerokované v súlade s požiadavkami alebo v škole úplne absentovali. Nedostatky vo vedení pedagogickej dokumentácie boli zistené v jednej škole s VJM, kde záznamy o preberanom učive v triednych knihách neboli vedené dvojjazyčne.
**Odborný rast** svojich **pedagogických a odborných zamestnancov** vo väčšine základných škôl (96,6 %) vedúci PZ systematicky podporovali. Riaditelia pristupovali k **plánovaniu profesijného rozvoja** systematicky. Vytvorené plány vychádzali z reálnych potrieb školy i jednotlivých PZ a OZ a vo väčšine prípadov zodpovedali stanoveným cieľom aj aktuálnym požiadavkám vzdelávacieho prostredia. Profesijné

[27] Viď správa Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v školskom roku 2025/2026 v SR; www.ssi.sk

vzdelávanie PZ a OZ bolo v uplynulých dvoch rokoch zamerané predovšetkým na priority vyplývajúce z aktuálnych zmien vo vzdelávacom systéme. Dominovali témy súvisiace s inovatívnymi formami a metódami vyučovania, implementáciou kurikulárnej reformy, s využívaním digitálnych technológií pri spracovaní didaktických materiálov a ich využívaním v edukačnom procese, inkluzívnym vzdelávaním, rozvojom transverzálnych zručností a prevenciou sociálno-patologických javov. Menšia pozornosť bola venovaná oblastiam podpory menej úspešných žiakov vo vzdelávaní, žiakov zo SZP, ale i nadaných žiakov, ďalej oblasti výchovy k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, bádateľsky orientovanému vzdelávaniu v prírodovedných predmetoch, či využívaniu autoevalvačných procesov na rozvíjanie kvality vlastnej pedagogickej práce školy. Popri externých vzdelávacích aktivitách niektoré školy realizovali aj interné formy profesijného rozvoja. Aj napriek tomu, že mali vytvorené podmienky na zdieľanie poznatkov a materiálov prostredníctvom interných sieťových úložísk, tento nástroj podpory profesijného učenia zostával zo strany PZ/OZ často nevyužitý. Nedostatkom tiež bolo, že v niektorých školách nebol plán profesijného rozvoja prerokovaný v pedagogickej rade ani so zástupcami zamestnancov a bol vydaný bez schválenia zriaďovateľom.

Hoci sa pedagogickí zamestnanci vo veľkej miere zapájali do vzdelávacích aktivít, ich prínos sa do každodennej pedagogickej praxe premietal len čiastočne, a to v 39,7 % subjektov. Polovica sledovaných vyučovacích hodín sa realizovala bez využitia inovatívnych vyučovacích prístupov podporujúcich aktívnu účasť žiakov a rozvoj ich kritického myslenia. Digitálne technológie zostávali na dvoch tretinách hodín nevyužitým potenciálom a priestor na spoluprácu žiakov a rozvoj ich sociálnych zručností chýbal na viac ako dvoch pätinách vyučovacích hodín. Obmedzený dopad absolvovaného vzdelávania potvrdzuje aj úroveň rozvoja poznávacích kompetencií žiakov **(51,6 %; Graf 5)**, predovšetkým v oblasti vyšších myšlienkových operácií, ktorá naznačuje, že získané poznatky sa do vyučovania prenášali len v obmedzenej miere. Priestor na zlepšenie sa ukázal aj v oblasti hodnotenia učenia sa žiakov. Menej časté využívanie formatívneho hodnotenia naznačuje, že podpora žiakov prostredníctvom priebežnej spätnej väzby nebola dostatočne rozvinutá. Následne sa v menšej miere vytvárali podmienky na rozvoj ich sebareflexie, autonómie a schopnosti efektívne regulovať vlastné učenie sa.

V prevažnej väčšine škôl (87,9 %) boli do plánov profesijného rozvoja zaradené aj **vzdelávacie aktivity určené vedúcim pedagogickým zamestnancom**. Ich cieľom bolo posilňovanie odborných a manažérskych kompetencií nevyhnutných pre efektívne riadenie školy a podporu jej ďalšieho rozvoja. Riaditelia a ich zástupcovia si kompetencie rozširovali najmä prostredníctvom funkčného vzdelávania, odborných školení a webinárov zameraných na legislatívne zmeny, pracovnoprávne otázky, riadenie školy, kurikulárnu reformu, digitalizáciu vzdelávania, mentoring, leadership, či autoevalvačné procesy. Pozornosť bola venovaná aj témam súvisiacim s vedením pracovných porád, hospitačnou činnosťou a vnútorným hodnotením pedagogickej práce. Hoci vedúci PZ absolvovali viaceré vzdelávacie aktivity, zistenia naznačujú, že ich prínos sa do každodennej riadiacej praxe premietal nie vždy v rozsahu očakávanom vzhľadom na identifikované potreby škôl.

**Výkon štátnej správy v prvom stupni a rozhodovanie 37,9 % škôl nerealizovalo v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi** – napríklad absentovali rozhodnutia (o prijatí žiakov; o oslobodení od povinnosti dochádzať do školy žiaka, ktorému zdravotný stav neumožňuje vzdelávať sa; o povolení plniť školskú dochádzku mimo územia SR; o uložení opatrení vo výchove) alebo ich vydali bez zákonom stanovených náležitostí (napr. oslobodenie od vzdelávania sa vo vyučovacích predmetoch, resp. ich častí bez určenia náhradného spôsobu vzdelávania v čase vyučovania daného predmetu; povolenie vzdelávania podľa IVP bez žiadosti zákonného zástupcu alebo vypracovania individuálneho učebného plánu; povolenie plniť školskú dochádzku (PŠD) mimo územia SR bez povinných údajov v žiadosti zákonných zástupcov a pod.). Medzi **negatívne zistenia** patrilo, že v 1 kontrolovanom subjekte[28] už 6. rok evidovali 1 žiaka, ktorý si plnil PŠD mimo územia SR, a to aj napriek tomu, že škola poskytovala žiakom iba primárne vzdelávanie. Zákonný zástupca toho žiaka každoročne zasielal oznámenie o návšteve školy svojho dieťaťa v zahraničí.

Podstatné nedostatky v rozhodovaní riaditeľa školy, týkajúce sa vzdelávania žiakov v zahraničí, boli zaznamenané v ďalšej ZŠ[29]. Týkali sa nevydávania rozhodnutí o povolení žiakom plniť PŠD mimo územia

[28] ZŠ, Kladzany 45

[29] ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom

SR na základe žiadosti zákonného zástupcu, vydanie rozhodnutia riaditeľom školy o povolení plniť PŠD v zahraničí bez písomnej žiadosti zákonného zástupcu žiaka; nezaznamenanie nepredloženia dokladu o návšteve školy žiaka v zahraničí (jeho zákonným zástupcom) do katalógového listu žiaka a neoznámenie riaditeľom školy tejto skutočnosti príslušnému orgánu štátnej správy a obci[30]. Škola evidovala aj vysoký počet záškolákov. Počty žiakov neboli v súlade s protokolom o zbere údajov zaslaného do rezortného informačného systému, čím škola neposkytla korektné údaje o štruktúre žiakov podľa spôsobu PŠD potrebných na rozpis finančných prostriedkov z kapitoly MŠVVaM SR. Z uvedeného dôvodu hlavná školská inšpektorka podala podnet MŠVVaM SR na vykonanie finančnej kontroly zameranej na efektívne, účinné a účelné hospodárenie s verejnými financiami v danom subjekte.

Súčasťou organizačnej štruktúry 40 škôl (69 % z celkového počtu kontrolovaných subjektov), boli **metodické orgány** (MO), konkrétne metodické združenia a predmetové komisie. Činnosť sa realizovala na základe schválených plánov práce, ktoré usmerňovali ich odborné a organizačné aktivity. Zo zápisníc zo zasadnutí a z rozhovorov s vedúcimi metodických združení a predmetových komisií vyplynulo, že ich členovia sa aktívne podieľali na napĺňaní cieľov VaV, riešení predmetovo špecifických úloh a zabezpečovaní plánovaných školských aktivít, ako boli exkurzie, výlety, súťaže či olympiády. V rámci kontrolnej a hodnotiacej činnosti venovali pozornosť najmä monitorovaniu realizácie učebných osnov, zjednocovaniu kritérií hodnotenia žiakov a tvorbe diagnostických nástrojov vrátane vstupných a výstupných testov. Úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu zisťovali predovšetkým prostredníctvom analýzy výsledkov žiakov, vyhodnocovania písomných prác a odborných diskusií medzi členmi metodických orgánov. Analýza dokumentácie a rozhovory s členmi MO však zároveň poukázali na rezervy v prijímaní a následnom vyhodnocovaní opatrení. Navrhované riešenia zostávali často na všeobecnej úrovni, bez jasne stanovených kontrolných mechanizmov a systematického sledovania ich účinnosti. Niektoré MO rozšírili svoju činnosť aj o problematiku vzdelávania žiakov so ŠVVP a žiakov cudzincov. Pozornosť venovali aj identifikácii rizík školského neúspechu a nastavovaniu PO zameraných na zlepšenie vzdelávacích výsledkov menej úspešných žiakov. **V 12,5 % škôl však činnosť MO zostávala len na formálnej úrovn**i, bez hlbšej analýzy výsledkov žiakov ohrozených školským neúspechom. Priestor na zlepšenie si vyžaduje činnosť MO pri plnení odborno-metodickej funkcie, nakoľko až 40 % MO nepreukázalo participáciu na internom vzdelávaní pedagogických zamestnancov. V 31 % škôl, kde MO neboli zriadené, ich úlohy prevzali pedagogické rady, ktoré sa venovali najmä riešeniu organizačných otázok a formálnemu hodnoteniu výsledkov žiakov, čo znižovalo kvalitu edukácie a ich výchovno-vzdelávacie výsledky.

Riaditelia kontrolovaných subjektov pri riadení pedagogických procesov vychádzali z koncepčných zámerov rozvoja školy a vytvárali podmienky na systematický profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov. Napriek tomu sa potenciál vzdelávacích aktivít nepodarilo naplno pretaviť do riadiacej a pedagogickej praxe. Efektivitu riadenia čiastočne znižovala obmedzená implementácia poznatkov získaných prostredníctvom vlastného vzdelávania vedúcich PZ i ďalšieho vzdelávania PZ/OZ. V niektorých prípadoch sa navyše pri rozhodovaní nepostupovalo v plnom súlade s platnými právnymi predpismi, čo predstavovalo riziko pre efektívne a kvalitné fungovanie škôl **(Tabuľka 7).**

***Pedagogické riadenie bolo na priemernej úrovni (70,2 %; Graf 10).***

***Tabuľka 7*** *Hlavné zistenia z posudzovania pedagogického riadenia*

| **Pozitívne zistenia** |
|---|
| • motivovanie pedagogických a odborných zamestnancov k profesijnému rozvoju a sebavzdelávaniu |
| **Oblasti vyžadujúce zlepšenie** |

[30] Uvedené platilo do 31. 12. 2025 v zmysle § 5 ods. 11 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Od 1. januára 2026 zmenou legislatívy oznamovacia povinnosť je v gescii MŠVVaM SR.

- posilňovanie prepojenia profesijného vzdelávania pedagogických zamestnancov s edukačnou praxou a sledovanie jeho prínosu pre skvalitňovanie vyučovania a vyhodnocovanie dopadu vzdelávania na kvalitu edukácie
- posilňovanie postavenia metodických orgánov v riadiacich procesoch školy a podpora zdieľania odbornej praxe a profesijných skúseností medzi ich členmi
- zvyšovanie úrovne odborných a manažérskych kompetencií vedúcich pedagogických zamestnancov školy prostredníctvom plánovaného profesijného rozvoja
- výkon štátnej správy v prvom stupni a rozhodovanie
- vedenie pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy

### 2.2.3 Vnútorný systém kontroly a hodnotenia

Takmer všetky školy venovali pozornosť nastaveniu **vnútorného systému kontroly a hodnotenia žiakov**, pričom jeho základné východiská boli súčasťou **ŠkVP**. Kritériá, metódy a spôsoby získavania podkladov na hodnotenie, vrátane hodnotenia žiakov so ŠVVP, vychádzali z príslušného metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ, v niektorých prípadoch boli integrované do učebných osnov jednotlivých predmetov. V niektorých školách boli tieto pravidlá ďalej rozpracované do interných smerníc, ktoré bližšie vymedzovali jednotlivé formy a postupy hodnotenia. Riaditelia škôl uvádzali, že žiaci boli s pravidlami hodnotenia oboznámení na úvodných vyučovacích hodinách školského roka, čo potvrdili aj výsledky kontroly vo väčšine škôl. Zákonní zástupcovia získavali informácie o systéme hodnotenia prostredníctvom školského informačného systému, webových stránok škôl alebo na triednych aktívoch. Napriek tomu sa ukázali rozdiely v kvalite a úrovni spracovania hodnotiaceho systému, ktoré naznačovali rozdielny prístup škôl k jeho tvorbe a uplatňovaniu v pedagogickej praxi.

Analýza hospitačných záznamov vedúcich PZ ukázala, že hodnotenie vyučovacieho procesu bolo vo väčšine škôl orientované najmä na výkon učiteľa, zatiaľ čo pozornosť venovaná učeniu sa žiakov zostávala v úzadí. Napriek tomu, že školy deklarovali uplatňovanie **sebahodnotenia žiakov** a **rovesníckeho hodnotenia** ako súčasti hodnotiaceho procesu, zistenia potvrdili, že žiaci mali len obmedzené príležitosti rozvíjať svoje hodnotiace kompetencie a schopnosť reflektovať vlastné učenie sa. Formatívne hodnotenie potvrdilo v dotazníku 86,9 % žiakov nižšieho stredného vzdelávania, avšak pri priamom pozorovaní vyučovacích hodín bolo jeho uplatnenie zaznamenané len v 29,6 % sledovaných hodín.

**Nedostatky v dodržiavaní nastaveného systému hodnotenia a klasifikácie žiakov boli identifikované v 50 % subjektov**. Najčastejšie išlo o nedostatky pri hodnotení slohových prác a dodržiavaní ich tém v predmete SJL ročníkov nižšieho stredného vzdelávania. Ďalej nekomplexného rozpracovania kritérií hodnotenia v jednotlivých predmetoch, na podmienky školy a ich nedodržania; nastavenia nejednotných kritérií hodnotenia projektov a praktických aktivít; nepreskúšania žiakov najmenej dvakrát v polročnom hodnotiacom období v niektorých predmetoch a nedodržania stupnice hodnotenia kontrolných diktátov SJL a SJSL na oboch stupňoch vzdelávania s dopadom na objektivitu ich hodnotenia. Zistený bol aj nesúlad medzi spôsobom hodnotenia vyučovacích predmetov schváleným pedagogickou radou a hodnotením uvedeným v ŠkVP, najmä v prípade náboženskej výchovy a ETV. Kontrolné zistenia zároveň odhalili prípady, v ktorých školy nedodržiavali vlastné interné pravidlá hodnotenia, najmä pri hodnotení písomných prác na 2. stupni. V niektorých školách nebolo hodnotenie žiakov realizované v súlade s úrovňou ich dosiahnutých vzdelávacích výsledkov, pričom žiakom bol umožnený postup do vyššieho ročníka aj bez splnenia stanovených podmienok. Nedostatky sa prejavili aj v informovaní zákonných zástupcov, ktorí neboli vždy včas oboznámení so zhoršením prospechu alebo správania svojich detí. Nedostatky boli zistené aj pri dokumentovaní hodnotenia žiakov plniacich PŠD mimo územia SR, keď školy neuvádzali formy a spôsoby ich hodnotenia. Ďalšie nedostatky sa týkali organizácie komisionálnych skúšok, pri ktorých neboli dôsledne dodržiavané stanovené postupy alebo nebol určený náhradný termín na vykonanie klasifikácie.

Hoci školy pravidelne sledovali vzdelávacie výsledky žiakov, zistené údaje nie vždy využívali na prijímanie cielených a účinných opatrení na predchádzanie ich školskému neúspechu. Niekde chýbala najmä systematická analýza príčin neúspechu, či vypracovanie školskej stratégie jeho znižovania (9 ZŠ) a nastavovanie primeraných podporných opatrení. V dôsledku toho niektoré subjekty evidovali vyšší počet opakovane neprospievajúcich žiakov.

Zároveň boli identifikované i prípady, v ktorých školy neuplatňovali stanovené kritériá **hodnotenia žiakov so ŠVVP** alebo ich nemali dostatočne definované. Niekde absentovalo vypracovanie písomných správ o postupe a výsledkoch výchovno-vzdelávacej činnosti so žiakmi, ktorým zdravotný stav neumožňoval účasť na vzdelávaní v škole a na základe ktorých sa vykonávalo ich hodnotenie. Pochybenia boli zaznamenané aj pri dokumentovaní hodnotenia žiakov vzdelávaných podľa IVP. Zistené boli aj nedostatky v rešpektovaní odporúčaní poradenských zariadení. Podľa vyjadrení riaditeľov škôl boli žiaci a ich zákonní zástupcovia so systémom hodnotenia preukázateľne oboznámení na začiatku školského roka, čo sa nepotvrdilo v 3 ZŠ. Jedna ZŠ[31] nepredložila žiadnu dokumentáciu súvisiacu s vnútorným systémom kontroly a hodnotenia žiakov.

Napriek tomu, že školy spravidla postupovali pri hodnotení **správania žiakov** v súlade so školským poriadkom a využívali rôzne komunikačné cesty na informovanie zákonných zástupcov, nie vždy sa im darilo včas identifikovať a riešiť rizikové situácie. Nedostatky sa prejavili najmä v oneskorenom informovaní o zhoršení prospechu alebo správania žiakov a v prípadoch klasifikácie stupňom nedostatočný bez dôslednej analýzy príčin neúspechu a bez zavedenia systému včasného varovania s preventívnymi či podpornými opatreniami.

**Vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov** bol funkčný v 84,5 % kontrolovaných škôl. Hodnotenie sa spravidla realizovalo na základe ročného plánu vnútornej kontroly, ktorý vymedzoval jeho formy, postupy a kritériá. Kontrolné zistenia však ukázali, že v 15,5 % škôl nebol systém hodnotenia nastavený dostatočne transparentne alebo sa uplatňoval len formálne. Nedostatky sa prejavili najmä v nejednoznačne stanovených kritériách hodnotenia PZ a OZ, v absencii samotného procesu hodnotenia, ako aj v nedostatočnom vedení dokumentácie preukazujúcej jeho realizáciu a uplatňovanie schválených hodnotiacich kritérií.

Funkčnosť vnútorného kontrolného systému škôl oslabovali viaceré nedostatky. Vo viac ako štvrtine škôl (**27,6 %) vedúci PZ neplánovali kontrolnú činnosť systematicky** a v dostatočnom rozsahu, v takmer polovici (44,8 %) subjektov neanalyzovali výsledky hospitácií a kontrol a v 58,6 % škôl sa **neprijímali opatrenia** k zisteným nedostatkom a len v 31 % sa **kontrolovalo ich plnenie**. K nízkej efektivite kontrolnej činnosti prispieval aj nesúlad medzi pozitívnymi hodnoteniami v hospitačných záznamoch a skutočnou úrovňou vyučovania. Kontrolná činnosť tak často plnila skôr administratívnu než rozvojovú funkciu, čo limitovalo jej prínos pre zvyšovanie kvality vzdelávania a riadenia školy. Častým nedostatkom hospitačnej činnosti vedúcich PZ bolo hodnotenie efektivity práce učiteľov a nie posúdenie úrovne preukázaných kompetencií žiakov. Zaznamenané vyhodnotenie hospitačnej činnosti vedúcich PZ sa v mnohých prípadoch nezhodovalo so zisteniami ŠŠI najmä v oblasti aktívneho činnostného učenia sa žiakov, rozvíjania kritického myslenia, tvorivosti, práce s chybou a metakognície. Uvedené zistenia naznačujú, že kontrolné mechanizmy škôl nedokázali dostatočne identifikovať a cielene usmerňovať tie aspekty pedagogickej praxe, ktoré majú zásadný vplyv na kvalitu učenia sa žiakov.

Predmetom záujmu ŠŠI bolo aj uplatňovanie **autoevalvačných procesov** v školách. Z odpovedí riaditeľov získaných prostredníctvom rozhovorov a dotazníkov vyplynulo, že väčšina z nich vníma autoevalváciu ako významný nástroj podporujúci zvyšovanie kvality a rozvoj školy. Len malá časť respondentov (3,4 %) ju považovala za administratívnu záťaž. Napriek tomuto prevažne pozitívnemu postoju uviedlo iba 17,2 % riaditeľov, že v predchádzajúcich školských rokoch realizovalo systematickú autoevalváciu. Hoci si riaditelia škôl vo všeobecnosti uvedomovali význam autoevalvácie ako nástroja zvyšovania kvality školy, komplexne a systematicky ju realizovali iba v 4[32] kontrolovaných subjektoch. Autoevalvačné procesy pritom vychádzali z vlastnej stratégie a plánu rozvoja kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Školy mali jasne definované rozvojové priority, stanovené ciele, nástroje na monitorovanie ich plnenia i ukazovatele kvality umožňujúce hodnotiť dosiahnutý pokrok. Súčasťou plánovania bol aj časový harmonogram jednotlivých aktivít, ktorý vytváral predpoklady na systematické riadenie a priebežné vyhodnocovanie rozvojových procesov.

[31] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220

[32] ZŠ, Školská 4, Selce; ZŠ s MŠ T. G. Masaryka, Nám. V. Dunajského 4/14, Ľubietová; ZŠ, Školská 285, Čáry; ZŠ s MŠ, Na Výhone 188/16, Moravany nad Váhom

Napriek tomu, že niektoré školy realizovali určité prvky sebahodnotenia, v mnohých prípadoch išlo len o izolované aktivity bez jasne definovanej stratégie a kontinuálneho sledovania kvality. Podporu pri osvojovaní metód a nástrojov monitorovania kvality získavali vedúci PZ predovšetkým prostredníctvom vzdelávacích programov NIVaM (27,6 %), MŠVVaM SR (17,2 %) a zriaďovateľov (13,8 %).

Úroveň efektívnosti vnútorného systému kontroly a hodnotenia znižovala nedostatočne plánovaná a cielená kontrolná činnosť vedúcich pedagogických zamestnancov, ktorá neprinášala dostatočné podnety na zlepšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu **(Tabuľka 8)**.

***Vnútorný systém kontroly a hodnotenia bol na priemernej úrovni (53,6 %; Graf 10).***

***Tabuľka 8*** *Hlavné zistenia z posudzovania vnútorného systému kontroly*

| Oblasti vyžadujúce zlepšenie |
|---|
| • dôsledné uplatňovanie kontrolných mechanizmov na monitorovanie kvality pedagogickej práce vedúcimi pedagogickými zamestnancami<br>• nastavenie jasných a odborne podložených kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov zohľadňujúcich všetky relevantné oblasti ich profesijnej činnosti<br>• systematické analyzovanie výsledkov kontrolnej činnosti, prijímanie nápravných opatrení a dôsledné monitorovanie ich realizácie a efektívnosti s cieľom skvalitňovania výchovno-vzdelávacieho procesu |

### 2.2.4 Klíma a kultúra školy

**Klímu a kultúru školy** významne ovplyvňovala úroveň pedagogického riadenia a nastavenie riadiacich procesov. Výsledky dotazníkového zisťovania medzi 1 282 PZ zameraného na kvalitu vzťahov v rámci pedagogických kolektívov a medzi pedagógmi a vedením školy preukázali, že v 88,9 % základných škôl dominovali vzťahy podporujúce spoluprácu, dôveru, súdržnosť kolektívu a angažovanosť pri dosahovaní spoločných cieľov a vízie školy, PZ vnímali klímu školy ako otvorenú. **Uzavretá klíma** sa prejavila v 5 ZŠ (11,1 %). V týchto školách boli nižšie hodnoty indexu otvorenosti spojené s autoritatívnym alebo menej participatívnym riadením. Respondenti poukazovali na formálny charakter vedenia, nejasne komunikované smerovanie školy. Takéto prostredie viedlo k zníženiu dôvery vo vedúcich PZ školy, oslabeniu kolegiálnych vzťahov, nižšej motivácii podieľať sa na rozvoji školy, obmedzenej výmene skúseností a k vyššiemu vnímaniu administratívnej záťaže, čo negatívne ovplyvňovalo pracovnú pohodu učiteľov.

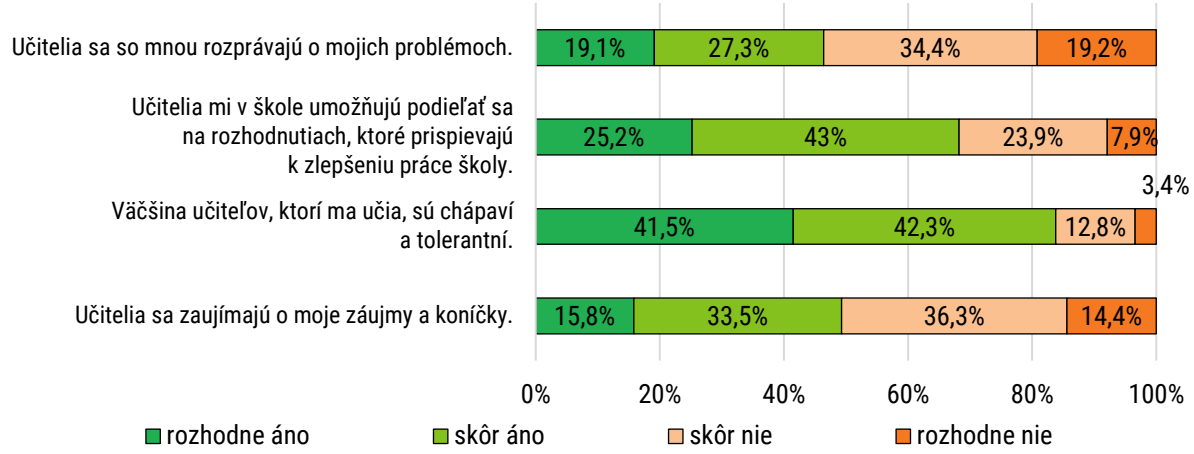
Štátna školská inšpekcia venovala pozornosť aj **wellbeingu pedagogických zamestnancov**, keďže ich psychická pohoda, pracovná spokojnosť a motivácia významne ovplyvňujú kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu a celkovú klímu školy. Analýza odpovedí 1 287 pedagogických zamestnancov potvrdila silnú identifikáciu s profesiou i školou. Takmer všetci respondenti uviedli, že sa cítia spoluzodpovední za jej fungovanie (97,7 %) a väčšina z nich bola spokojná so svojou profesiou (89,4 %). Učitelia zároveň vo vysokej miere (až 98,5 %) deklarovali dôveru vo svoje odborné a pedagogické kompetencie, schopnosť udržiavať disciplínu v triede, poskytovať alternatívne spôsoby vysvetľovania učiva žiakom (99,3 %) a motivovať ich v rozvíjaní ich schopností a potenciálu (97 %). Pozitívne sebahodnotenie PZ sa však v rovnakej miere neodrazilo vo vnímaní žiakov ani v zisteniach z hospitačných pozorovaní. Hoci 89,2 % PZ by svoju školu odporučilo ako vhodné pracovisko, výsledky poukázali aj na prítomnosť významných záťažových faktorov. Stres spojený s riešením výchovných problémov pociťovalo 58,2 % učiteľov a 57,8 % respondentov uviedlo, že záťaž pre nich predstavuje aj zodpovednosť za vzdelávacie výsledky žiakov. Viac ako štvrtina PZ zároveň deklarovala negatívny vplyv práce na svoje zdravie a 41,9 % sa cítilo preťažených rozsahom pracovných povinností. K posilňovaniu wellbeingu PZ a rozvíjaniu pozitívnych vzťahov na pracovisku v pracovných kolektívoch prispievali v niektorých školách cielené aktivity na rozvoj tímovej spolupráce, spoločné poznávacie a rekondičné pobyty, ako aj neformálne a morálne oceňovanie zo strany vedúcich PZ.

Prostredníctvom anonymného dotazníka, ktorý vyplnilo 4 926 žiakov nižšieho stredného vzdelávania, ŠŠI v rámci inšpekčného výkonu zisťovala, aké sú vzájomné **vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi**, ako aj systém podpory poskytovanej žiakom pri osvojovaní si efektívnych stratégií učenia sa. Analýza odpovedí žiakov **preukázala priaznivú úroveň sociálnych vzťahov v triednych kolektívoch**. Dobré vzťahy deklarovalo

81,3 % respondentov, ktorí ich spájali najmä s priateľskou komunikáciou, vzájomným rešpektom a ochotou pomáhať si. Priaznivé sociálne väzby medzi žiakmi potvrdzuje aj skutočnosť, že 91,9 % respondentov má v škole priateľov, s ktorými sa stretáva aj mimo vyučovania. Výsledky zároveň naznačili vysokú mieru akceptácie v triednych kolektívoch – 88,8 % žiakov sa cítilo prijímaných svojím okolím a 82,5 % vyjadrilo pozitívny vzťah k dochádzke do školy.

Zistenia zároveň poukázali na viaceré rizikové faktory naznačujúce rezervy v kvalite vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Hoci až 83,9 % respondentov vnímalo učiteľov ako chápavých a tolerantných, nedostatky sa prejavili v oblasti osobného záujmu o žiakov. Viac ako polovica respondentov (53,6 %) uviedla, že sa s nimi učitelia nerozprávajú o ich problémoch, a polovica sa domnievala, že pedagógovia neprejavujú dostatočný záujem o ich záujmy a voľnočasové aktivity. Takmer tretina respondentov (31,8 %) zároveň uviedla, že nemá možnosť podieľať sa na rozhodovaní a zlepšovaní života školy **(Graf 13)**.

***Graf 13*** *Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov*




Kvalitu vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi znižovali aj prejavy nekorektného správania niektorých učiteľov. So zosmiešňovaním, ponižovaním alebo neprimeranými požiadavkami sa stretlo 19,1 % žiakov, čo nepriaznivo ovplyvňovalo ich wellbeing. Zistenia poukázali na pretrvávajúce obavy žiakov súvisiace so školským výkonom. Takmer dve tretiny respondentov (62,9 %) sa napriek domácej príprave obávali zlých známok a viac ako tretina (36,6 %) zažívala počas vyučovania stres alebo úzkosť. Súčasne viac ako tri štvrtiny žiakov (77,4 %) potvrdili, že vyučujúci pristupujú k nim s ohľadom na ich individuálne schopnosti. Odpovede 73,3 % žiakov v dotazníku naznačovali, že diskusia je prirodzenou súčasťou vyučovania. Navyše sa takmer štvrtina žiakov (24,9 %) v dotazníku vyjadrila, že nemala možnosť hodnotiť vlastnú prácu. Inšpekčné pozorovania však poukázali na to, že na takmer tretine hodín nebol žiakom vytvorený priestor na prezentovanie vlastných názorov a na viac ako polovici ani diskusiu a aktívne počúvanie spolužiakov.

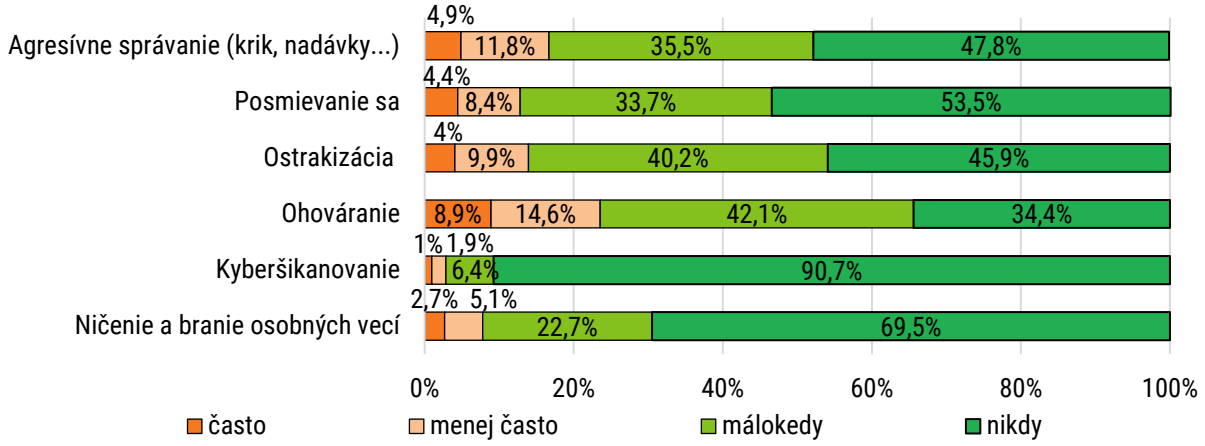
Alarmujúcim zistením je, že takmer tretina žiakov (31,8 %) nepovažovala vyučovanie za zaujímavé a 40,1 % neprejavovalo záujem o obsah vzdelávania. Tieto zistenia poukazujú na potrebu meniť prevládajúce frontálne formy vyučovania a vo väčšej miere uplatňovať metódy podporujúce aktívne učenie, činnostný charakter vyučovania, rozvoj kritického myslenia a praktické prepájanie učiva so životom. **Pokiaľ bude naďalej prevládať frontálny spôsob vyučovania bez dostatočného zapojenia žiakov do vzdelávacieho procesu, možno očakávať, že ich výsledky, záujem o učenie a vnútorná motivácia zostanú na nízkej úrovni.**

Vnímanie **bezpečnosti školského prostredia** zisťovala ŠŠI prostredníctvom anonymného dotazníka zadaného 4 963 žiakom 5. až 9. ročníka[33] (2 499 dievčat a 2 464 chlapcov). Hoci väčšina respondentov považovala školu za bezpečné miesto, 15,1 % žiakov uviedlo, že sa v nej necíti dobre alebo bezpečne a 17,8 %, že do školy nechodí rado. Uvedené zistenia podporili aj výsledky analýzy školskej dokumentácie a rozhovorov s vedúcimi PZ, výchovnými poradcami a koordinátormi vo výchove a vzdelávaní (koordinátori

[33] Pri vyhodnocovaní troch položiek dotazníka sa pracovalo s datasetom, z ktorého boli vylúčené protichodné odpovede 297 žiakov. Vyčistený súbor údajov tak obsahoval odpovede 4 666 respondentov, na základe ktorých boli následne prepočítané percentuálne podiely jednotlivých odpovedí v analyzovaných položkách.

prevencie), ktoré potvrdili výskyt nevhodného správania žiakov v niektorých školách. Problémy s disciplínou na vyučovaní a nevhodné správanie niektorých spolužiakov zaznamenalo 56,1 % žiakov. Viac ako pätina respondentov (22,4 %) sa zároveň domnievala, že učitelia týmto prejavom nevenujú dostatočnú pozornosť. Počas prestávok u žiakov najčastejšie dominovala komunikácia s rovesníkmi, avšak 8,5 % z nich trávilo tento čas osamote. Výskyt hádok, šarvátok a ďalších negatívnych prejavov správania počas prestávok potvrdilo 35 % respondentov. Výskyt šikanovania sa preukázateľne odrážal v subjektívnom vnímaní bezpečnosti školského prostredia žiakmi. Hoci 73,9 % z nich uviedlo, že šikanovanie nezažili, **so šikanovaním sa stretlo 26,1 %** respondentov. Verbálnu agresiu v podobe kriku a nadávok zažilo 16,7 % žiakov, fyzické útoky, ako bitky, sácanie alebo kopanie, uviedlo 6,6 %. Vysmievanie sa zažilo 12,8 %, ignorovanie 13,9 %, ohováranie 23,6 % a ničenie osobných vecí 7,8 % žiakov (**Graf 14**). Negatívne skúsenosti sa vyskytovali aj v online priestore, kde 5,2 % žiakov čelilo ohováraniu, 2,9 % zverejňovaniu zosmiešňujúcich fotografií alebo videí a 1,7 % vyhrážkam a zastrašovaniu. Žiaci boli svedkami šikanovania najmä v triedach počas prestávok (22,2 %), na chodbách (6,7 %), v triedach počas vyučovania (6,4 %), v priestoroch školy pred a po vyučovaní (6,1 %) i v iných školských priestoroch, čo naznačuje, že výkon pedagogického dozoru nebol vždy dostatočne efektívny pri predchádzaní a odhaľovaní prejavov negatívneho správania v školskom prostredí.

***Graf 14*** *Prejavy nevhodného správania v sledovaných školách z pohľadu žiakov*




Žiaci, ktorí mali skúsenosť so šikanovaním, sa najčastejšie obracali na rodičov (19,1 %) alebo kamarátov (11,2 %). Menej často vyhľadali pomoc triedneho učiteľa (9,4 %), školského psychológa (3,1 %) a výnimočne výchovného poradcu (1,6 %). Linku dôvery by kontaktovalo len 0,9 % respondentov. Odpovede žiakov naznačili, že za kľúčové pri riešení šikanovania považujú dôverný vzťah s rodičmi a otvorenú komunikáciu s učiteľmi, od ktorých očakávajú podporu a účinnú pomoc. Napriek tomu 8,5 % žiakov svoju skúsenosť so šikanovaním nikomu neoznámilo. Znepokojujúce bolo aj zistenie, že pomoc spolužiakovi, ktorému bolo ubližované, by poskytla menej ako polovica žiakov (44,1 %), pričom 1,8 % by nemalo odvahu zasiahnuť a 1 % by v tom bránili pocity hanby. Viac ako polovica členov školského parlamentu (52,3 %) potvrdila riešenie problémov súvisiacich so šikanovaním. Až 47,1 % výchovných poradcov potvrdilo výskyt niektorých foriem šikanovania, pričom aktuálne riešili prípady posmievania sa, zosmiešňovania, agresívneho správania, kyberšikanovania, ako aj poškodzovania školského zariadenia či osobných vecí spolužiakov.

Zistenia preukázali, že nie všetky sledované ZŠ systematicky a pravidelne monitorovali výskyt nevhodného správania žiakov, šikanovania a ďalších sociálno-patologických javov. Najčastejšie využívanými nástrojmi boli priebežné pozorovanie a schránka dôvery, kým pravidelné dotazníkové prieskumy spojené s vyhodnocovaním efektívnosti prijatých opatrení realizovali školy menej často. Niektoré kontrolované subjekty monitorovali správanie žiakov na chodbách počas prestávok aj pomocou nainštalovaných kamerových systémov.

Aj napriek prijatým opatreniam bol však v čase konania inšpekčného výkonu zaznamenaný aj prípad[34], keď žiaci zostávali v čase vyučovania počas svojich voľných hodín v triede bez dozoru, čím nebol zabezpečený dohľad nad ich bezpečnosťou a ochranou zdravia. Počas komplexného inšpekčného výkonu sa vyskytol aj

[34] ZŠ, Chmeľov 161

prípad agresívneho správania žiaka voči spolužiačke, ako aj verbálny útok daného žiaka voči učiteľke[35]. ŠŠI v tejto škole zaznamenala aj ďalšie situácie spojené s výstredným, výrazne hlučným alebo agresívnym správaním žiakov. Pri identifikovaní problémov školy spravidla bezodkladne prijímali intervenčné opatrenia, najmä formou individuálnych pohovorov so žiakmi a ich zákonnými zástupcami, v prípade potreby aj v spolupráci s externými subjektmi (policajný zbor, Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny – ÚPSVaR). Riešenia obsahovali aj uplatňovanie opatrení vo výchove a znížených známok zo správania. Výskyt rôznych foriem rizikového správania žiakov, ako bolo porušovanie školských pravidiel, konflikty medzi spolužiakmi, vyhýbanie sa plneniu školských povinností, narúšanie vyučovania, menej nápadné formy šikanovania, či problémy súvisiace s komunikáciou na sociálnych sieťach, podnietil viaceré základné školy k realizácii systematických **preventívnych programov** a aktivít zameraných na podporu duševného zdravia a wellbeingu žiakov, pri ktorých využívali aj súčinnosť odborných tímov zariadení poradenstva a prevencie. Podstatná časť žiakov (72,8 %) uvedené skutočnosti potvrdila, keď v dotazníku deklarovala, že sa v škole učili, ako majú postupovať v prípade, keď im niekto ubližuje. K identifikovaným prejavom rizikového správania patrilo aj záškoláctvo, ktoré sa prejavovalo výskytom neospravedlnených vyučovacích hodín na oboch stupňoch vzdelávania a bolo potvrdené v rozhovoroch aj výpoveďami výchovných poradcov.

Podmienky na aktívne využívanie voľného času žiakov prostredníctvom širokej ponuky **záujmových útvarov** boli vytvorené vo väčšine škôl (96,5 %). Športové, prírodovedné a umelecké aktivity podporovali komplexný rozvoj žiakov, zároveň prispievali k vytváraniu pozitívneho školského prostredia, v posilňovaní pozitívnych vzťahov a priaznivej školskej klímy. Zapájanie žiakov do projektov, súťaží, olympiád, environmentálnych aktivít a rôznych podujatí posilňovalo ich motiváciu, sebadôveru a pocit úspechu. Školy svoje aktivity a úspechy systematicky prezentovali verejnosti prostredníctvom vlastných webových sídiel, elektronických médií, regionálnej tlače, televízie či školských časopisov, čím upevňovali spoluprácu s miestnou komunitou a budovali pozitívne povedomie o svojej činnosti. Významným prínosom bola aj spolupráca s regionálnymi organizáciami a inštitúciami.

Partnerské **vzťahy so zákonnými zástupcami žiakov** systematicky budovalo 69 % subjektov prostredníctvom pravidelnej komunikácie, konzultačných stretnutí a ich aktívneho zapájania do života školy. Vzájomná spolupráca vytvárala priestor na posilňovanie dôvery, podporovala participáciu zákonných zástupcov na školských aktivitách a prispievala k vytváraniu podnetného prostredia pre vzdelávanie žiakov. Ich angažovanosť sa prejavovala aj pri organizovaní kultúrnych, športových a vedomostných podujatí, čím podporovali rozvoj školskej komunity. Žiadna zo základných škôl neposkytovala **program vzdelávania na získanie nižšieho stredného vzdelania**.

### *Opatrenia na znižovanie školského neúspechu pre menej úspešných žiakov[36]*

Sledované základné školy evidovali na konci 2. polroka školského roka 2024/2025 v primárnom vzdelávaní 7 418 žiakov a 8 848 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní. Stupňom prospechu **nedostatočný** bolo hodnotených spolu 431 žiakov (2,6 %), z toho 138 v primárnom a 293 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní **(Tabuľka 9)**.

***Tabuľka 9*** *Počet žiakov v sledovaných školách v školskom roku 2024/2025*

| Údaje za školský rok 2024/2025 | 1. stupeň | 2. stupeň | Spolu |
|---|---|---|---|
| **Celkový počet žiakov** | **7 418** | **8 848** | **16 266** |
| z nich počet žiakov zo SZP | 338 | 437 | 775 |
| z nich počet žiakov so ZZ | 667 | 1 249 | 1 916 |
| z nich počet žiakov z MRK | 637 | 853 | 1 490 |
| z nich počet ostatných žiakov s PO | 511 | 438 | 949 |
| Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo z 2 predmetov | 35 | 70 | 105 |

[35] ZŠ s MŠ, Školská 478, Zborov, organizačná zložka Spojenej školy, Školská 478, Zborov

[36] Za menej úspešného žiaka (vo vzdelávaní) bol pri inšpekčných výkonoch považovaný žiak, ktorého vzdelávacie výsledky nevytvárali predpoklad na úspešné zvládnutie obsahu vzdelávania, resp. nedosahoval učebné výsledky primerané svojim schopnostným a osobnostným predpokladom

| | | | |
|---|---|---|---|
| Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov | 103 | 223 | 326 |

Riaditelia škôl povolili vykonať **komisionálne skúšky** (KS) 72 žiakom, z nich viac ako tri štvrtiny (79,2 %) ich vykonali úspešne. Komisionálnych skúšok sa nezúčastnilo 5 žiakov, z nich 3 na 1.stupni (**Tabuľka 10**).

***Tabuľka 10*** *Prehľad o komisionálnych skúškach – údaje na konci školského roka 2024/2025*

| **Komisionálne skúšky** | | **Prvý stupeň - ročníky** | | | | | **Druhý stupeň - ročníky** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **1.** | **2.** | **3.** | **4.** | **Spolu** | **5.** | **6.** | **7.** | **8.** | **9.** | **Spolu** |
| **Počet neprospievajúcich žiakov, ktorým bola povolená KS** | | **10** | **2** | **2** | **1** | **15** | **17** | **11** | **15** | **7** | **7** | **57** |
| z nich | úspešne vykonali KS | 7 | 1 | 2 | 1 | **11** | 10 | 10 | 13 | 6 | 7 | **46** |
| | nezúčastnili sa KS | 3 | 0 | 0 | 0 | **3** | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | **2** |

V školách evidovali celkovo **179** žiakov, ktorí **predčasne ukončili povinnú školskú dochádzku**. Všetci na 2. stupni (z nich 47,5 % z MRK a 24,6 % so ZZ), najvyšší počet evidovali v 7. ročníku (57) a v 8. ročníku (107). Záväzným zistením bolo, že v jednej ZŠ[37] ukončilo PŠD v nižšom ako 9. ročníku až 30 žiakov, v ďalšej škole[38] až 43 žiakov.

Identifikácia vzdelávacích problémov žiakov bola vo väčšine škôl založená na priebežnom monitorovaní ich výkonov, pedagogickej diagnostike a analýze dosahovaných výsledkov. Niektoré školy pritom nadväzovali na informácie získané už v predprimárnom vzdelávaní, čo umožňovalo skoršie zachytenie rizikových prejavov. Podľa vyjadrení riaditeľov škôl i vyučujúcich v rámci dotazníkového zisťovania a rozhovorov vyplynulo, že najčastejšími **príčinami zlyhávania žiakov** v edukačnom procese sú faktory vyplývajúce z individuálnych charakteristík žiaka a jeho rodinného zázemia.

- ⇒ V oblasti **faktorov súvisiacich s osobnosťou žiaka** boli najčastejšie identifikované nevhodné postoje k učeniu, častá absencia na vyučovaní, prítomnosť ŠVVP a problémové formy správania žiaka.
- ⇒ K významným príčinám školského neúspechu zaradili aj **faktory súvisiace s rodinným prostredím**, predovšetkým nezáujem zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky detí, neúplná alebo nestabilná rodinná štruktúra a nepriaznivé rodinné podmienky.
- ⇒ Medzi menej často identifikované príčiny školského neúspechu patrili **faktory súvisiace so školou**, najmä náročnosť prechodu na vyšší stupeň vzdelávania, zvyšujúce sa požiadavky na výkon žiakov a heterogénne zloženie tried charakterizované výraznými rozdielmi v úrovni ich vedomostí a zručností.

Riaditelia niektorých škôl[39], ktoré navštevovali žiaci rómskeho etnika a z MRK, **evidovali veľký počet neprospievajúcich žiakov 1. ročníka**. Za rozhodujúci faktor ich neúspechu označili najmä jazykovú bariéru vyplývajúcu z nedostatočného ovládania slovenského jazyka, ktorá obmedzovala schopnosť žiakov porozumieť obsahu vzdelávania a plniť zadávané úlohy, pričom sociálne podmienky rodiny vnímali ako ďalší významný, nie však jediný faktor. K školskému neúspechu týchto žiakov významne prispievala aj nepravidelná účasť na povinnom predprimárnom vzdelávaní, prípadne jeho časté vynechávanie. Riaditelia týchto škôl zároveň uvádzali, že naďalej zaznamenávajú negatívny dosah obdobia pandémie COVID-19, keď sa vzdelávanie vzhľadom na miestne podmienky uskutočňovalo prevažne formou distribúcie pracovných listov. Riaditelia 2[40] subjektov medzi príčiny školského neúspechu zaradili aj počet neospravedlnených vyučovacích hodín u časti žiakov z MRK, ktorý sa v jarnom a jesennom období zvyšoval najmä v súvislosti so zberom lesných plodov a vykonávaním rôznych príležitostných prác v okolí ich bydliska.

[37] ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom
[38] ZŠ, Kukučínova ulica 106, Vranov nad Topľou
[39] ZŠ, Chmeľov 161; ZŠ, Kukučínova ulica 106, Vranov nad Topľou; ZŠ, Hrnčiarska 795/61, Stropkov; ZŠ s MŠ ako organizačná zložka Spojenej školy, Školská 478, Zborov; ZŠ s MŠ, Jakubany 151
[40] ZŠ, Kukučínova ulica 106, Vranov nad Topľou; ZŠ, Hrnčiarska 795/61, Stropkov

Najvýraznejšie problémy v prospechu žiakov sa prejavili najmä vo vyučovacích predmetoch MAT, SJL, cudzí jazyk, PVO, FYZ, CHE, GEG a DEJ. Analýza vyjadrení riaditeľov škôl ukázala, že príčiny školského neúspechu hľadali predovšetkým v individuálnych charakteristikách žiakov a v podmienkach ich rodinného zázemia, teda najmä faktory mimo bezprostredného vplyvu školy. Naopak, príčiny súvisiace s fungovaním školy, organizáciou vzdelávania či uplatňovanými pedagogickými postupmi sa v ich reflexii objavovali len sporadicky. Tento pohľad môže naznačovať tendenciu vnímať príčiny neúspechu prevažne ako externé faktory, pričom menšia pozornosť je venovaná kritickému posudzovaniu v širšom kontexte edukačného procesu.

Vedúci PZ vo svojich vyjadreniach uvádzali realizáciu viacerých opatrení zameraných na **znižovanie školského neúspechu žiakov**, pričom do ich napĺňania boli zapojení PZ a OZ školy. Dôraz kládli na individuálny prístup k žiakom a prispôsobovanie podpory ich aktuálnym potrebám. Napriek snahe o aktívnu spoluprácu so zákonnými zástupcami sa túto spoluprácu nie vždy darilo rozvíjať v požadovanej miere. Účinnosť prijatých opatrení posudzovali prevažne na základe priebežného hodnotenia a diskusií na pedagogických radách, pričom systematické monitorovanie ich dopadov realizovala len menšia časť škôl. Riaditelia napriek tomu vnímali nastavený systém podpory menej úspešných žiakov (MÚŽ) ako efektívny nástroj na predchádzanie školskému neúspechu a predčasnému ukončovaniu vzdelávania. Avšak skutočnosť, že v 18,2 % subjektov v ktorých evidovali MÚŽ, nemali vypracovanú školskú stratégiu znižovania školského neúspechu, poukázala na rezervy v systéme ich včasnej identifikácie a podpory. Chýbajúce strategické nastavenie zároveň oslabovalo systematický prístup škôl k prevencii školského neúspechu, čo mohlo nepriaznivo ovplyvňovať účinnosť poskytovaných podporných opatrení a znižovať predpoklady žiakov na úspešné napredovanie vo vzdelávaní.

Súčasťou komplexného inšpekčného výkonu bolo i zisťovanie **foriem podpory** poskytovaných MÚŽ v edukácii. Informácie boli získané prostredníctvom dotazníkového zisťovania medzi učiteľmi vyučujúcimi predmety, v ktorých školy v druhom polroku školského roka 2024/2025 evidovali neprospievajúcich žiakov. Do zisťovania sa zapojilo **251 respondentov**. Kvantitatívne údaje boli doplnené kvalitatívnym zberom dát prostredníctvom riadených rozhovorov s **232 menej úspešnými žiakmi** z 1. aj 2. stupňa, ktorí z dôvodu neprospievania vykonali komisionálne skúšky alebo opakovali ročník z dôvodu neprospievania. Žiaci najčastejšie pripisovali svoj školský neúspech nedostatočnej, prípadne úplne chýbajúcej domácej príprave, pričom časť z nich poukazovala aj na náročnosť učiva. Získané údaje zároveň odhalili rozdiely medzi vnímaním poskytovanej podpory zo strany učiteľov a žiakov. Kým 84,8 % učiteľov deklarovalo možnosť spolupráce s pedagogickým asistentom alebo ďalším učiteľom počas vyučovania, odbornú podporu na hodinách potvrdilo len 39,2 % žiakov. Skúsenosť s individuálnou prácou mimo triedneho kolektívu uviedlo iba 17,7 % žiakov a podporu školského špeciálneho pedagóga uviedlo len 14,3 % z nich. Za významný faktor školského neúspechu žiakov označilo 76,1 % učiteľov nepravidelnú dochádzku a častú absenciu. Tento názor však nezdieľala viac ako polovica oslovených žiakov, keďže 52,6 % z nich absenciu medzi príčinami svojho neúspechu neuviedlo. Naopak, až 60 % žiakov deklarovalo pokles záujmu o vyučovanie v prípadoch, keď nerozumeli preberanému učivu alebo nedokázali udržať tempo so svojimi spolužiakmi.

Možno konštatovať, že učitelia videli príčiny školského neúspechu najmä vo vonkajších faktoroch, predovšetkým v absencii žiakov, zatiaľ čo žiaci ich spájali skôr s vlastnou pripravenosťou a ťažkosťami pri osvojovaní učiva. Zároveň učitelia vnímali rozsah poskytovanej podpory výrazne intenzívnejšie, než ju reflektovali samotní žiaci.

Podpora MÚŽ sa realizovala aj mimo vyučovania. V dotazníku sa 61,3 % učiteľov vyjadrilo, že poskytovali žiakom **doučovanie**, avšak v rozhovoroch len 24,1 % oslovených žiakov uviedlo, že sa na doučovaní zúčastňovalo. Táto skutočnosť naznačuje, že je potrebné venovať väčšiu pozornosť zisťovaniu príčin nízkeho zapojenia žiakov do ponúkaných foriem podpory. Ďalej sa pedagogickí zamestnanci (84,5 %) vyjadrili, že na vyučovaní vytvárali **podmienky na rovesnícke učenie**. Napriek tomu v rozhovoroch až 62 % MÚŽ vyjadrilo nesúhlas s tým, že by im bola takáto forma podpory reálne poskytovaná. Výsledky tak poukázali na odlišné vnímanie dostupnosti tejto podpory zo strany učiteľov a žiakov. **Zvýšenú pozornosť** MÚŽ počas vyučovania uviedlo až 94,4 % učiteľov. Podľa ich vyjadrení bolo žiakom v prípade neporozumenia učiva zabezpečené jeho opätovné vysvetlenie a poskytovaná spätná väzba zameraná na identifikáciu chýb, objasnenie možností ďalšieho napredovania a motiváciu prostredníctvom prvkov formatívneho hodnotenia a pochvaly. Tiež sa až 96 % učiteľov vyjadrilo, že v komunikácii so slabšie

prospievajúcimi žiakmi zdôrazňovali **význam kvalitného vzdelania** pre úspešný život. Napriek tomu 44,8 % žiakov uviedlo, že ich učitelia nepoznajú natoľko dobre, aby s nimi mohli viesť rozhovory o ich budúcej profesii.

V dotazníkovom zisťovaní väčšina učiteľov uviedla, že pri vzdelávaní MÚŽ uplatňovala **individuálny prístup**. Na základe výsledkov pedagogickej diagnostiky zohľadňovali ich slabšie stránky a prijímali opatrenia zamerané na podporu ich vzdelávacieho napredovania. Takmer všetci učitelia (91,6 %) deklarovali úpravu UP a obsahu učiva podľa potrieb žiakov, 96 % uviedlo diferenciáciu úloh a vzdelávacích aktivít s cieľom podporiť ich školskú úspešnosť a 84,5 % využívalo individuálne pracovné listy. Tieto zistenia však nekorešpondovali s výpoveďami samotných žiakov. Až 75,5 % žiakov v rozhovoroch uviedlo, že individuálny prístup zo strany učiteľov nepociťovali. Výsledky tak poukázali na rozdiel medzi učiteľmi deklarovanými postupmi a ich vnímaním zo strany žiakov. Hoci 94,8 % učiteľov v dotazníku uviedlo, že poznajú silné a slabé stránky svojich žiakov a prispôsobujú im pedagogické stratégie, ich odpovede zároveň ukázali, že pri sprostredkovaní nového učiva najčastejšie využívali **frontálnu formu vyučovania** (89,6 %). Tento zdanlivý rozpor naznačuje, že napriek deklarovanej individualizácii vzdelávania neboli vyučovacie postupy vždy dostatočne diferencované a zamerané na individuálne potreby jednotlivých žiakov. Uvedené zistenie korešponduje aj s výpoveďami žiakov, ktorí v rozhovoroch opakovane poukazovali na nedostatok individuálneho prístupu a osobného záujmu zo strany učiteľov o ich potreby, záujmy a prežívanie. Takto vnímaný nesúlad mohol nepriaznivo ovplyvňovať ich motiváciu k učeniu i mieru aktívneho zapájania sa do vyučovania.

Výsledky odpovedí poukázali na kontrast medzi úsilím učiteľov o **spoluprácu s rodinou** a tým, ako túto komunikáciu vnímali samotní žiaci. Až 72,1 % učiteľov deklarovalo, že zákonných zástupcov MÚŽ aktívne kontaktujú a informujú ich v súvislosti so vzdelávacími výsledkami ich detí. Zároveň 70,9 % z nich uviedlo, že sa usiluje vytvárať podmienky na zapojenie zákonných zástupcov do školského života, či už priamo vo vyučovaní alebo prostredníctvom mimoškolských aktivít. Napriek tomu sa táto spolupráca ukazuje ako problematická. Takmer 30 % učiteľov priznalo, že sa im rodičov do školských aktivít zapájať nedarí a 72,5 % označilo komunikáciu so zákonnými zástupcami MÚŽ za náročnú, najmä pre ich nízky záujem alebo pasívny prístup. Odpovede žiakov naznačujú, že účinnosť komunikácie medzi školou a rodinou je obmedzená, 37,1 % žiakov uviedlo, že ich rodičia neboli informovaní o ich zlepšení alebo dosiahnutých úspechoch v učení. Zároveň 36,6 % žiakov potvrdilo, že rodičia sa o ich vzdelávacích výsledkoch dozvedeli až v čase, keď im hrozilo opakovanie ročníka. Osobitnú pozornosť si zasluhuje zistenie, že takmer štvrtina MÚŽ vnímala nezáujem rodičov o svoje školské výsledky, čo môže významne oslabovať ich motiváciu a znižovať účinnosť podporných opatrení zo strany školy.

Zistenia naznačujú, že pri podpore žiakov ohrozených školským neúspechom zostáva slabším článkom spolupráca medzi školou a rodinou. Zo zistení tiež vyplynulo, že zákonných zástupcov MÚŽ nie vždy poučili o možnosti požiadať o PO, prípadne vykonať KS, resp. o možnosti klasifikácie v náhradnom termíne. Napriek deklarovanej systematickej snahe učiteľov sa nie vždy darí vytvoriť partnerstvo, ktoré by významnejšie prispievalo k posilňovaniu motivácie žiakov a zlepšovaniu ich vzdelávacích výsledkov.

Pri poskytovaní podpory žiakom školy využívali sieť spolupracujúcich odborníkov a inštitúcií, pričom najčastejšie **spolupracovali s odbornými zamestnancami ZPP**. Školy vo všeobecnosti dokázali identifikovať žiakov, ktorí vo vzdelávaní zlyhávali, aj príčiny ich problémov. Samotné rozpoznanie rizík však nie vždy sprevádzali dostatočne účinné intervencie zo strany poradných orgánov riaditeľa školy, čo znižovalo potenciál na zlepšenie vzdelávacích výsledkov dotknutých žiakov.

V kontrolovaných ZŠ sa celkovo vzdelávalo aj **390 cudzincov/migrantov**, ktorí mali odlišný materinský jazyk ako bol vyučovací jazyk školy (155 na 1. stupni a 235 na 2. stupni). Školy na pomoc žiakom pri prekonávaní jazykovej bariéry využívali individuálny prístup, realizovali jazykové kurzy, poskytovali doučovanie zo slovenského jazyka, uplatňovali formatívne hodnotenie, ako aj komunikovali so zákonnými zástupcami žiakov. Jedna zo škôl zároveň využila možnosť zriadiť dve adaptačné triedy v nižšom strednom vzdelávaní pre žiakov cudzincov a migrantov s nedostatočnou znalosťou vyučovacieho jazyka školy.

### *Poskytovanie podporných opatrení žiakom so ŠVVP*

V školskom roku 2025/2026 princíp vyrovnávania šancí pre deti so ŠVVP školy posilnili **poskytovaním PO** celkovo 2 871 žiakom, z nich 1 780 žiakom so ZZ, 564 žiakom zo SZP, 6 žiakom s nadaním, 57 cudzincom

a 499 ostatným žiakom (žiaci, ktorých jazykové schopnosti, správanie, kognitívne schopnosti, motivácia a emocionalita vyžadovali poskytnutie PO). Riaditelia škôl zväčša vyhoveli požiadavkám na poskytnutie PO v plnom rozsahu, hoci vyskytol sa i prípad[41] neposkytnutia žiakom PO na základe Vyjadrenia na účel poskytnutia PO vypracovaného odbornými zamestnancami CPP. Priemerný rozsah poskytovania PO školy určili na obdobie približne jedného školského roka (9,5 mesiaca). Špecifické potreby žiakov boli zohľadňované na všetkých vyučovacích predmetoch, a to najmä na SJL, MAT, cudzom jazyku a ďalších predmetoch prevažne teoretického zamerania. V niektorých školách bolo poskytovanie PO do určitej miery ovplyvnené personálnymi kapacitami, najmä nižším počtom pedagogických asistentov, čo sa prejavilo v rozsahu poskytovanej podpory. Ojedinele i z dôvodu nedostatočného materiálneho zabezpečenia (poskytnutie špeciálnych edukačných publikácií a kompenzačných pomôcok). Na realizácii podporných stimulov sa podieľali najmä učitelia v spolupráci s pedagogickými asistentmi, školskými špeciálnymi pedagógmi a ďalšími odbornými zamestnancami školy. Poskytovaná podpora sa uskutočňovala formou individuálnych aj skupinových intervencií a vo väčšine kontrolovaných subjektov bola pravidelne vyhodnocovaná, rovnako ako účinnosť podpory nastavenej v IVP. Takýto prístup umožňoval včas identifikovať potrebu zmien a zvyšovať účinnosť prijatých podporných opatrení.

Najčastejšie poskytované PO v zmysle školského zákona[42] sa týkali ***(****popis je uvedený v Prílohe č. 1;* **Graf 15)***:

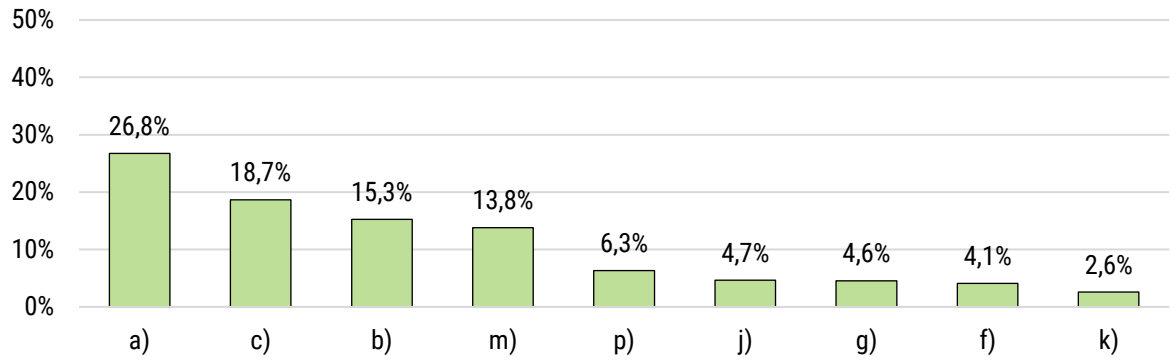
a) poskytovania výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní (2 392 )

c) zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti zmyslového vnímania komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy (1 668)

b) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania (1 366)

m) zabezpečenie pôsobenia PA v triede (1 233).

***Graf 15*** *Poskytovanie podporných opatrení žiakom so ŠVVP*




Zistenia naznačili potrebu venovať zvýšenú pozornosť vedeniu dokumentácie žiakov k PO, identifikované boli viaceré nedostatky (napr. absentovali vypracované IVP na základe odporúčaní ZPP; chýbali záznamy z pedagogickej a orientačnej diagnostiky; chýbali informované súhlasy zákonného zástupcu žiaka pri žiadosti o vyjadrenie na účel poskytnutia PO; žiadosti PZ riaditeľovi školy o vypracovanie vyjadrenia na účel poskytnutia PO; písomné vyjadrenia riaditeľa školy k návrhu PO alebo rozsah poskytnutia PO).

Pedagogickí zamestnanci niektorých škôl si v uplynulých dvoch rokoch rozširovali svoje kompetencie prostredníctvom vzdelávacích programov zameraných na prácu s MÚŽ. Miera ich zapojenia však nebola vzhľadom na rozsah identifikovaných potrieb dostatočná. Vzhľadom na rastúci počet žiakov vyžadujúcich zvýšenú podporu sa systematické a kontinuálne vzdelávanie PZ javí ako kľúčový predpoklad schopnosti škôl efektívne predchádzať školskému neúspechu a úspešne realizovať inkluzívne vzdelávanie.

V pedagogických kolektívoch prevládalo pozitívne vnímanie vzájomných vzťahov, ktoré sa odrážalo v otvorenej a spolupracujúcej klíme školy. Názory žiakov však ukázali, že pocit podpory zo strany učiteľov

[41] ZŠ, Vrbnica 20

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

nebol vždy rovnako intenzívny. Zistenia preto poukazujú na potrebu systematicky posilňovať partnerský prístup a citlivo reflektovať individuálne potreby žiakov. Pozornosť si zasluhuje zistenie, že so šikanovaním sa stretla viac ako štvrtina žiakov. Rozhovory s riaditeľmi škôl a slaboprospievajúcimi žiakmi, výsledky dotazníkov, ako aj analýza školskej dokumentácie zároveň naznačili, že v prípade žiakov ohrozených školským neúspechom a predčasným ukončením školskej dochádzky je otvorený priestor na posilnenie individuálnej podpory a cielených edukačných intervencií, ktoré by mohli prispieť k ich väčšej školskej úspešnosti **(Tabuľka 11).**

***Klíma a kultúra bola na priemernej úrovni (57 %; Graf 10).***

***Tabuľka 11*** *Hlavné zistenia z posudzovania klímy a kultúry školy*

| **Pozitívne zistenia** |
|---|
| • vytváranie príležitostí na rozvoj potenciálu žiakov prostredníctvom záujmového vzdelávania, mimoškolských aktivít a predmetových súťaží<br>• rozvíjanie partnerstiev s externými subjektmi s cieľom podporiť výmenu skúseností, zdieľanie dobrej praxe a rozvojové aktivity školy |
| **Oblasti vyžadujúce zlepšenie** |
| • posilňovanie kvality vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi prostredníctvom otvorenej komunikácie, partnerského prístupu a vzájomného rešpektu s cieľom vytvárať podporné a bezpečné školské prostredie<br>• budovanie funkčného partnerstva medzi školou a zákonnými zástupcami žiakov<br>• prispôsobovanie podmienok vzdelávania potrebám žiakov ohrozených predčasným ukončením školskej dochádzky prostredníctvom individualizovaného prístupu a preventívnych opatrení<br>• systematické monitorovanie, prevencia a včasné riešenie negatívnych prejavov správania žiakov<br>• budovanie podporujúcej a spolupracujúcej klímy v pedagogickom kolektíve prostredníctvom zdieľania skúseností, tímovej práce a profesijného rozvoja |

### 2.2.5 Služby školy

V kontrolovaných školách bol **systém poradenstva a prevencie** koncipovaný s dôrazom na inkluzívny prístup, dostupnosť pre všetkých žiakov a zohľadňovanie ich individuálnych potrieb. Na jeho zabezpečovaní sa podieľal multidisciplinárny tím odborných zamestnancov, výchovných a kariérových poradcov, školských špeciálnych a sociálnych pedagógov, psychológov a pedagogických asistentov. Riaditelia škôl však poukazovali na nedostatočné personálne zabezpečenie, nedostatok odborných kapacít sa prejavoval aj častou kumuláciou funkcií, predovšetkým výchovného a kariérového poradcu (32 škôl), niekde i s funkciou koordinátora vo výchove a vzdelávaní (7 škôl).

**Výchovní poradcovia** (VP) predstavovali dôležitú súčasť poradenského systému školy. Ich úlohou bolo poskytovať odbornú podporu žiakom pri riešení výchovných, vzdelávacích a sociálnych problémov, podieľať sa na identifikácii špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb, spolupracovať s rodičmi, PZ a poradenskými zariadeniami, ako aj koordinovať preventívne aktivity zamerané na podporu zdravého vývinu žiakov. Súčasne vo väčšine škôl zabezpečovali aj kariérové poradenstvo, vrátane pomoci pri profesijnej orientácii a výbere ďalšieho štúdia alebo povolania. Tým dochádzalo ku kumulácii viacerých odborných úloh a zodpovedností v rámci jednej pozície. Pri svojej práci využívali kombináciu praktických skúseností a poznatkov získaných ďalším vzdelávaním. Zároveň mali vo väčšine škôl vytvorené vhodné podmienky na výkon svojej funkcie, vrátane zníženého úväzku a potrebného technického i priestorového zázemia. Takmer tri štvrtiny VP (73,2 %) systematicky viedli potrebnú dokumentáciu a záznamy z konzultácií. Potreby a situáciu žiakov mapovali prostredníctvom rozhovorov, pozorovania, analýzy prospechu, spolupráce s učiteľmi a zákonnými zástupcami žiakov. Vďaka týmto informáciám dokázali včas zachytiť vznikajúce problémy a prispievať k budovaniu prostredia založeného na dôvere, rešpekte a spolupráci.

Dôležitou súčasťou práce VP bola **prevencia sociálno-patologických javov**. Pri jej realizácii spolupracovali s učiteľmi, odbornými zamestnancami a ďalšími partnermi školy. Na vzniknuté situácie reagovali pohotovo a cielene prostredníctvom konzultácií, odporúčaní a odborného usmerňovania. Z dotazníkového zisťovania medzi 2 127 žiakmi 8. a 9. ročníka vyplynulo, že VP s nimi najčastejšie diskutovali o profesijnej orientácii (50 %), správaní (46,8 %), vzťahoch v triede (41 %), šikanovaní (37,9 %) a závislostiach (27,5 %). Podľa 74,4 % členov školského parlamentu (ŠkP) výchovní poradcovia významne prispievali k vytváraniu pozitívnych vzťahov medzi žiakmi. Školy zároveň realizovali preventívne aktivity zamerané na prevenciu závislostí a rizikového správania, bezpečnosť v online priestore, ktoré boli súčasťou komplexného systému preventívnych opatrení. Najväčšiu pozornosť venovali výchovní poradcovia v rámci **podpory wellbeingu žiakov** rozvoju interpersonálnych zručností, budovaniu zdravých vzťahov, podpore prosociálneho správania a spolupráce, riešeniu konfliktov a sebapoznaniu. Menej často využívali rovesnícke programy.

Riadené rozhovory boli vedené s 52 PZ, ktorí zastrešovali oblasť výchovného poradenstva. Z ich vyjadrení vyplynulo, že riešenie **edukačných a sociálnych potrieb žiakov** bolo založené na spolupráci so zákonnými zástupcami, učiteľmi a odbornými zamestnancami ZPP a tiež na individuálnom prístupe k žiakovi. Až 82,7 % VP uviedlo, že sa im žiaci pravidelne zdôverovali najmä s osobnými, sociálnymi a vzťahovými problémami. Výchovné a vzdelávacie ťažkosti riešili spoločne s triednymi učiteľmi, členmi školského podporného tímu a vedúcimi PZ školy. Pri riešení náročnejších problémov zohrávali dôležitú sprostredkovateľskú úlohu medzi školou a rodinou – prostredníctvom konzultácií a účasti na triednych aktívoch podporovali spoločný postup pri riešení vzniknutých situácií.

Vysoká informovanosť žiakov o osobe VP vytvárala predpoklady pre efektívne využívanie jeho služieb. Viac ako 80 % žiakov poznalo VP, vedelo o možnosti obrátiť sa na neho v prípade potreby a 79,3 % vnímalo jeho záujem o riešenie ich problémov. Pomoc výchovného poradcu aktívne vyhľadalo len 14,3 % žiakov, 9,3 % sa s ním stretlo sporadicky, záujem o takúto formu podpory nejavilo 10,8 % a 65,7 % ju nepovažovalo za potrebnú. Organizovanie stretnutí zo strany VP s odborníkmi potvrdilo 56,6 % žiakov. Ešte menší rozsah mala komunikácia so zákonnými zástupcami. Pravidelný kontakt deklarovalo len 6,6 % žiakov, ďalších 24,1 % uviedlo jedno až dve stretnutia. Viac ako dve tretiny žiackych respondentov (67,6 %) takúto potrebu nevnímali.

V školách s 1. až 4. ročníkom často absentovali pevne stanovené konzultačné hodiny pre výchovné poradenstvo, pričom riaditelia riešili otázky či problémy so zákonnými zástupcami flexibilne a bez vopred určeného harmonogramu. Väčšina riaditeľov (78,6 %) považovala spoluprácu s VP za vyhovujúcu. Viac ako pätina však nevyužívala túto spoluprácu na spoločné hľadanie možností zlepšenia. Výchovní poradcovia zároveň poskytovali PZ spätnú väzbu, odporúčania pre výchovno-vzdelávací proces a návrhy vhodných intervencií.

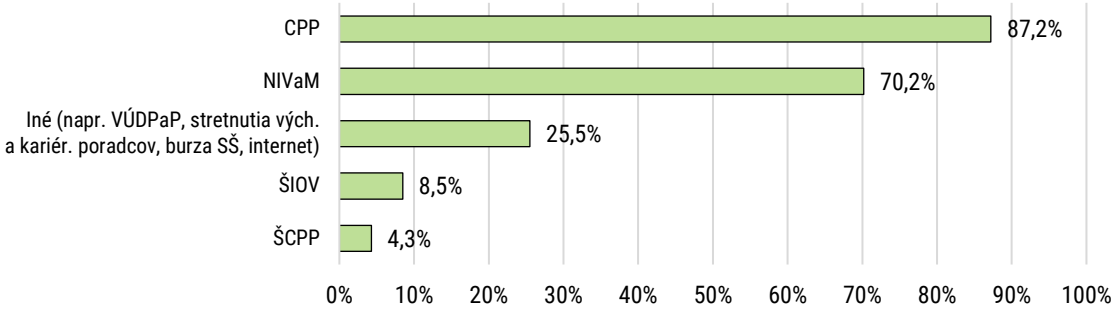
Hoci činnosť VP prinášala viacero pozitívnych výsledkov, **zistenia poukázali aj na pretrvávajúce rezervy**.

- ⇒ Stretnutia s triednymi kolektívmi neboli vždy plánované systematicky a vyhodnocovanie prijatých opatrení často zostávalo na všeobecnej úrovni.
- ⇒ Priestor na zlepšenie sa ukázal v metodickej podpore učiteľov (30,4 % škôl) aj v konzultáciách poskytovaných zákonným zástupcom žiakov (34,5 % ZŠ).
- ⇒ Zistenia zároveň odhalili, že 26,8 % výchovných poradcov neviedlo záznamy o poskytovaných službách a 25,5 % nemalo vypracovaný plán práce so žiakmi a triednymi kolektívmi podporujúci pozitívnu klímu a vzťahy.
- ⇒ V niektorých školách sa tieto rezervy premietli aj do podpory žiakov so ŠVVP.
- ⇒ Rezervy boli identifikované aj v postavení VP, ktorý sa v 21,4 % škôl nepodieľal na riešení výchovných problémov žiakov. Navyše v 20 % škôl nebol jeho odborný pohľad zo strany vedúcich PZ plne využívaný a podporovaný.

Realizácia cieľov a úloh **kariérového poradenstva a profesijnej orientácie žiakov** dosahovala v sledovaných školách rôznu kvalitatívnu úroveň. V 8 ZŠ bola zriadená samostatná pozícia **kariérového poradcu** (KP), pričom v ďalších 39 školách bola táto funkcia vykonávaná kumulovane s pozíciou VP a niekde aj s pozíciou koordinátora vo výchove a vzdelávaní. Pozornosť si vyžaduje skutočnosť, že viac ako polovica KP/VP (59,6 %) nemala absolvovaný program vzdelávania, ktorý by im poskytol komplexný prehľad o kariérovom poradenstve, využívaní diagnostických nástrojov a možnostiach podpory žiakov v ich vzdelávacom a osobnostnom rozvoji. Metodickú podporu a ponuku vzdelávacích aktivít získavali KP

najmä z CPP a NIVaM. Pätina KP uviedla aj ďalšie zdroje metodickej pomoci, napríklad VÚDPaP, stretnutia výchovných a kariérových poradcov, burzy stredných škôl či internetové zdroje **(Graf 16).**

***Graf 16*** *Odborné inštitúcie, z ktorých kariéroví poradcovia získavali metodickú pomoc*

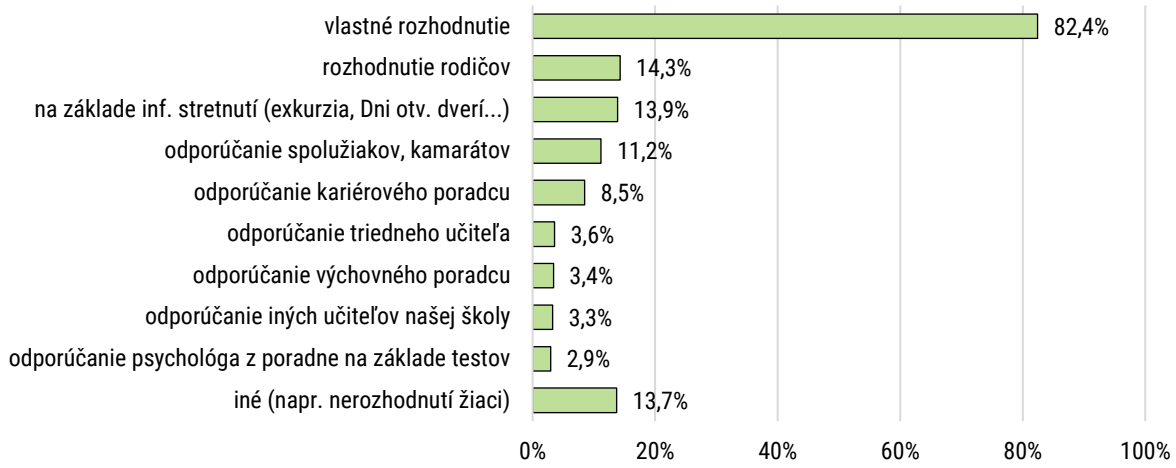



Kontrolované školy vo väčšine prípadov poskytli KP primerané materiálno-technické a organizačné podmienky na výkon ich činnosti, najmä vyčlenením samostatného priestoru, technického vybavenia a úpravou rozsahu priamej výchovno-vzdelávacej činnosti. Podklady na hodnotenie efektívnosti kariérového poradenstva sa získali z rozhovorov a z dotazníkového prieskumu realizovaného medzi 47 KP a 2 137 žiakmi 8. a 9. ročníka. Z dotazníkového zisťovania vyplynulo, že väčšina KP (97,9 %) hodnotila rozsah informácií poskytovaných žiakom o duálnom vzdelávaní ako dostatočný a všetci deklarovali, že žiakov informujú aj o možnostiach uplatnenia na trhu práce. Napriek tomu až 38,7 % žiakov uviedlo, že informácie o duálnom vzdelávaní od poradcu nezískalo. Pri získavaní informácií potrebných k profesijnej orientácii žiakov u poradcov dominovali webové stránky stredných škôl (93,6 %) a komunikácia so strednými školami (78,7 %). Menej využívali KP informácie z ÚPSVaR, ako aj z iných zdrojov, pričom obe kategórie uviedlo 27,7 % respondentov. Hoci 89,4 % KP deklarovalo stanovené konzultačné hodiny, zistenia preukázali, že 23,5 % škôl nemali konzultačnú činnosť nastavenú dostatočne systematicky. Chýbali konzultačné hodiny alebo iné formy komunikácie so žiakmi a zákonnými zástupcami, ako aj evidencia uskutočnených konzultácií. Väčšina poradcov (87,2 %) bola presvedčená, že pozná svojich žiakov natoľko dobre, aby im vedela odporučiť školu zodpovedajúcu ich predpokladom a záujmom. Až 91,5 % poradcov je presvedčených, že žiaci majú záujem využívať ich podporu pri rozhodovaní o ďalšom štúdiu. Medzi vnímaním poradcov a odpoveďami žiakov bol zaznamenaný značný rozdiel. Osobnú konzultáciu s KP absolvovalo podľa vyjadrení žiakov iba 36,2 % respondentov. Nesúlad medzi deklarovanou a žiakmi vnímanou mierou podpory sa prejavil aj pri komunikácii so zákonnými zástupcami. Hoci takmer deväť z desiatich poradcov uviedlo, že rodičia s nimi konzultujú výber školy, podľa žiakov sa tak dialo len v 26 % prípadov. Konzultácie s triednym učiteľom potvrdilo 28,8 % žiackych respondentov. Zistené rozdiely poukázali na potrebu efektívnejšej komunikácie KP so žiakmi a ich zákonnými zástupcami a podporovali ich aktívnejšie využívanie individuálnych konzultácií. Informovanie zákonných zástupcov žiakov zabezpečovali KP prostredníctvom tradičných foriem komunikácie, ako sú školské webové stránky, informačné nástenky, rodičovské združenia či individuálne stretnutia. Napriek týmto aktivitám sa nepodarilo dosiahnuť vyššiu mieru zapojenia zákonných zástupcov do kariérového poradenstva, čo naznačuje pretrvávajúci nízky záujem o spoluprácu v tejto oblasti. Kariéroví poradcovia si v prevažnej miere (75 %) organizovali konzultačnú činnosť prostredníctvom vopred určených hodín a zaznamenávali uskutočnené stretnutia. Aj keď väčšina žiakov (92,5 %) považovala ich pôsobenie za prínosné, pätina z nich nevedela, kto túto funkciu v škole vykonáva, čo naznačuje potrebu zvýšiť viditeľnosť činnosti KP. Diagnostická činnosť zameraná na žiakov 8. a 9. ročníka bola realizovaná v spolupráci s centrami poradenstva a prevencie (CPP), pričom jej výsledky predstavovali významný podklad pri usmerňovaní vzdelávacej a profesijnej dráhy žiakov. Plán realizácie diagnostiky žiakov odbornými zamestnancami CPP malo vypracovaný 55,3 % škôl. Význam tejto formy podpory potvrdili aj KP, z ktorých viac ako 75 % označilo výsledky diagnostiky za užitočné a 80,9 % uviedlo, že s nimi oboznamovali zákonných zástupcov žiakov. Inšpekčné zistenia však poukázali na to, že potenciál diagnostických výstupov nebol vždy plne využívaný, keďže výsledky diagnostiky pri poradenskej práci so žiakmi aktívne využívalo len 29,8 % KP a zároveň s nimi systematicky oboznamovalo aj zákonných zástupcov žiakov. Zároveň zistenia naznačili, že účinnosť kariérového poradenstva je podmienená aj mierou, do akej sa poradenské aktivity premietajú do aktívnej spolupráce so žiakmi a ich zákonnými zástupcami. Dôležitým predpokladom je pritom aj informovanosť školskej komunity o osobe KP, jeho úlohách a možnostiach využívania poradenských

služieb. Do budúcnosti bude preto potrebné venovať zvýšenú pozornosť nielen posilňovaniu interakcie medzi KP, žiakom a rodinou, ale aj zvyšovaniu povedomia o jeho pôsobení v škole.

Výsledky z dotazníkov preukázali, že žiaci sa pri voľbe ďalšieho štúdia spoliehali najmä na vlastný úsudok a záujmy, čo uviedlo 82,4 % respondentov. Kariérové poradenstvo ovplyvnilo rozhodovanie iba menšej časti žiakov – odporúčaniami KP sa riadilo 8,5 %, výchovného poradcu 3,4 % a radami psychológa z CPP 3 % respondentov. Významnejší vplyv mali rodičia (14,3 %), informácie zo stredných škôl a médií (13,9 %) a kamaráti (11,2 %) (**Graf 17**).

***Graf 17*** *Faktory ovplyvňujúce výber strednej školy žiakmi*

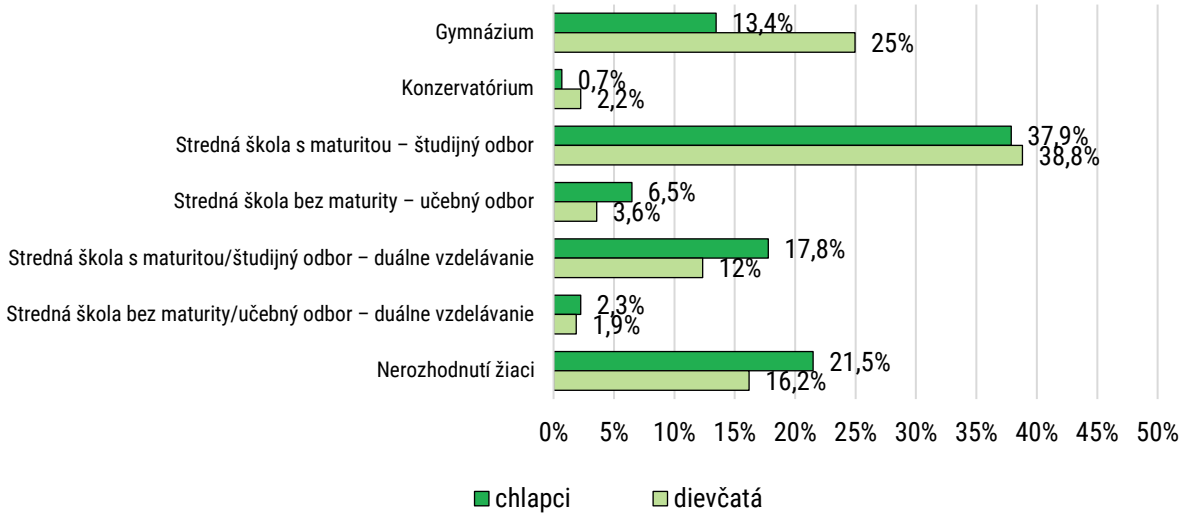



Zistenia naznačujú, že odborné poradenské služby nepredstavovali pre väčšinu žiakov rozhodujúci faktor pri výbere strednej školy, napriek ich dostupnosti v školskom prostredí. **Pozornosť si vyžaduje** zistenie, že vo viac ako tretine škôl KP neposkytoval žiakom ohrozeným školským neúspechom a predčasným ukončením školskej dochádzky adekvátnu podporu v oblasti profesijnej orientácie, hoci práve u nich môže kvalitné poradenstvo významne ovplyvniť ich ďalšie vzdelávacie a profesijné perspektívy.

Výber strednej školy považovala prevažná väčšina žiakov za dôležité rozhodnutie s dosahom na ich ďalšie vzdelávacie a profesijné smerovanie. Napriek tomu takmer pätina (18,7 %) respondentov nebola v čase zisťovania ešte rozhodnutá o výbere strednej školy a ďalšom pokračovaní vo vzdelávaní, pričom nerozhodnosť sa častejšie vyskytovala u chlapcov ako u dievčat. Najväčší záujem smeroval k študijným odborom stredných odborných škôl (38,4 %), pričom gymnázium si ako svoju ďalšiu vzdelávaciu cestu zvolilo 19,5 % žiakov. O štúdium na gymnáziu pritom prejavovali výrazne vyšší záujem dievčatá (**Graf 18**).

Výsledky zistení poukázali na skutočnosť, že **kariérové poradenstvo** bolo zamerané najmä na sprostredkovanie informácií o možnostiach ďalšieho vzdelávania a organizačné zabezpečenie procesov súvisiacich s výberom strednej školy. Menší dôraz sa kládol na systematickú prácu s individuálnymi predpokladmi, záujmami a potrebami žiakov, ktoré sú rozhodujúcim predpokladom ich úspešného kariérového smerovania. K identifikovaným nedostatkom patrila aj absencia strategického plánovania a dokumentovania poradenskej činnosti u takmer pätiny KP. Zistenia naznačili rezervy aj v informovanosti žiakov o kariérovom poradenstve. Kvalitu poskytovaných služieb zároveň ovplyvňovalo spájanie funkcie kariérového a výchovného poradcu, ktoré znižovalo možnosti realizovať poradenské aktivity v požadovanom rozsahu a kvalite.

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




V oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov pôsobilo 49 **koordinátorov vo výchove a vzdelávaní** (koordinátorov prevencie), ktorí zabezpečovali preventívne aktivity, poradenstvo a odbornú podporu žiakom i zákonným zástupcom žiakov. Viacerí PZ vykonávali funkciu koordinátora prevencie popri ďalších odborných činnostiach**,** najčastejšie v spojení s pozíciou VP. V jednej škole túto agendu zabezpečovala sociálna pedagogička a v ďalšej školská psychologička, zatiaľ čo v školách s ročníkmi 1.– 4. preventívne aktivity realizovali prevažne riaditelia a triedne učiteľky. Jednotlivé školy pristupovali k realizácii preventívnych aktivít rôznym spôsobom. Zo skúseností koordinátorov sa ako najúčinnejšie osvedčili preventívne aktivity realizované v spolupráci s triednymi učiteľmi a školským podporným tímom. Preventívne činnosti boli najčastejšie zamerané na prevenciu šikanovania, kyberšikanovania, závislostí, podporu duševného zdravia a bezpečné správanie v online prostredí. Realizovali sa formou prednášok, besied, tematických dní a programov v spolupráci s externými partnermi. Napriek širokej ponuke aktivít sa v niektorých školách ukázalo, že prevencia nemala systematický charakter a pozostávala najmä z jednorazových aktivít s obmedzeným dopadom na správanie žiakov. Monitoring správania žiakov, využívanie schránok dôvery a spolupráca so školskými podpornými tímami prispievali k včasnému odhaľovaniu a riešeniu rizikových situácií. V riadených rozhovoroch 60,8 % s koordinátorov uviedlo, že v škole zaznamenali a riešili prejavy šikanovania, najmä verbálne útoky, zosmiešňovanie, agresívne správanie a kyberšikanovanie. Napriek tomu sa v niektorých školách preukázali nedostatky v systematickom monitorovaní sociálnej klímy, pravidelnom vyhodnocovaní prijímaných opatrení a nastavovaní účinných preventívnych mechanizmov. Väčšina koordinátorov (84,3 %) uviedla, že žiaci vyhľadávali pomoc najmä pri osobných a vzťahových problémoch, vrátane problémov v rodine a vo vzťahoch s blízkymi. Pravidelný monitoring rizikových javov realizovalo 71,2 % škôl, zatiaľ čo v ostatných prípadoch sa uskutočňoval až po vzniku problémov. V neplnoorganizovaných školách bolo správanie žiakov monitorované najmä priebežným pozorovaním a zistené problémy sa riešili bezodkladne v spolupráci so žiakmi a ich zákonnými zástupcami. Rezervy boli identifikované najmä v oblasti systematického dokumentovania a vyhodnocovania preventívnych procesov. Rovnako sa len v niektorých školách pravidelne vyhodnocoval vplyv preventívnych aktivít na správanie žiakov a podporu ich wellbeingu. Monitoring bol často realizovaný cielene v triedach s výskytom problémov, menej často ako súčasť celoplošného monitorovania školskej klímy. K nižšej efektivite činnosti koordinátorov mohlo prispievať aj kumulovanie funkcií alebo ich práca na skrátený pracovný úväzok.

K odstraňovaniu edukačných bariér žiakov prispievali **školskí špeciálni pedagógovia** pôsobiaci v 33 subjektoch (31 na plný a 17 na čiastočný úväzok). Svoju činnosť zameriavali predovšetkým na žiakov so ZZ, poskytovanie odbornej podpory žiakom a špeciálnopedagogického poradenstva ich zákonným zástupcom, ako aj na metodické usmerňovanie učiteľov v spolupráci s OZ ZPP. Zistenia však zároveň poukázali na rozdielnu úroveň výkonu ich činností. V 19 školách boli identifikované rezervy najmä v oblasti orientačnej diagnostiky, dokumentovania a uplatňovania PO, ako aj vo využívaní získaných zistení pri plánovaní podpory žiakov. Priestor na zlepšenie sa ukázal aj v metodickej a poradenskej podpore

učiteľov, koordinácii jednotlivých foriem pomoci a v zdieľaní informácií medzi zainteresovanými aktérmi. Uvedené nedostatky následne oslabovali kvalitu IVP a znižovali účinnosť poskytovanej podpory žiakom.

V reakcii na rastúce nároky v oblasti podpory duševného zdravia a wellbeingu žiakov zabezpečovalo 19 škôl služby **školských psychológov** (15 na plný a 8 na čiastočný úväzok). Ich odborná činnosť vychádzala z vypracovaných plánov, ktoré boli podľa potreby aktualizované a priebežne vyhodnocované. Súčasťou ich práce bolo aj vedenie evidencie o pozorovaniach, konzultáciách a realizovaných aktivitách. Školskí psychológovia poskytovali individuálne aj skupinové poradenstvo, podporovali žiakov pri zvládaní osobných a vzťahových ťažkostí a pomáhali riešiť problémy ovplyvňujúce ich školskú úspešnosť. V niektorých školách sa však ukázal priestor na ďalšie skvalitnenie výkonu ich odborných činností. Rezervy boli identifikované najmä v oblasti diagnostickej, poradenskej a dokumentačnej činnosti, ako aj pri realizácii PO druhého stupňa. Týkali sa najmä nerealizovania orientačnej psychologickej diagnostiky, nepreukázania poskytovania podpory v oblasti prevencie, poradenstva, intervencie a reedukácie. Ojedinele sa vyskytli nedostatky vo vedení dokumentácie žiakov so ZZ a podpornými opatreniami, ako aj v podpore žiakov ohrozených školským neúspechom. V niektorých prípadoch absentovali na webovom sídle školy aj informácie o konzultačných hodinách školského psychológa.

Významnú súčasť podporného systému predstavovali v 14 školách **sociálni pedagógovia** (8 na plný a 5 na čiastočný úväzok). Prostredníctvom preventívnych, poradenských a intervenčných aktivít pomáhali žiakom prekonávať prekážky súvisiace so sociálnym znevýhodnením, náročnými životnými okolnosťami či rizikom sociálno-patologických javov. Ich pôsobenie prispievalo k včasnému zachytávaniu problémov a k poskytovaniu cielenej podpory žiakom a ich rodinám. V jednej škole sociálna pedagogička súčasne vykonávala aj činnosť koordinátorky prevencie.

K vytváraniu podporného vzdelávacieho prostredia významne prispievali v 53 školách **pedagogickí asistenti** (212 na plný a 59 na čiastočný úväzok), ktorí poskytovali pomoc žiakom prekonávajúcim rôzne bariéry vo vzdelávaní. Jeden z nich ovládal rómsky jazyk v ústnej aj písomnej forme, čo podporovalo efektívnejšiu komunikáciu s časťou žiakov a ich rodín. Spoločne s učiteľmi a členmi školských podporných tímov zohrávali významnú úlohu pri začleňovaní žiakov so ŠVVP a niekde i žiakov cudzincov do vzdelávacieho procesu. Prostredníctvom individuálnej pomoci, úpravy vzdelávacích materiálov a opakovaného vysvetľovania učiva im pomáhali prekonávať prekážky vo vzdelávaní. Ich práca sa odrážala vo vyššej aktivite žiakov na vyučovacích hodinách, väčšej istote pri plnení úloh a postupnom napredovaní vo vzdelávaní. Efektívnosť činnosti PA však nebola vo všetkých ZŠ na rovnakej úrovni. Nedostatky v činnosti PA sa vyskytli v 5 školách. Zistenia z priameho pozorovania edukácie poukázali na to, že ich potenciál nebol vždy plne využitý a podpora nebola systematicky poskytovaná všetkým žiakom, pre ktorých bola určená. Ich činnosť bola často orientovaná na riešenie aktuálnych situácií, pričom menší dôraz sa kládol na rozvoj samostatnosti žiakov a uplatňovanie diferencovaného prístupu. V niektorých prípadoch sa prejavili aj nedostatky v koordinácii spolupráce s učiteľmi a v dodržiavaní stanovených pracovných úloh a rozvrhov. PA sa v niektorých školách nepodieľali na tvorbe a aktualizácii IVP žiakov. Podľa riaditeľov škôl je aktuálny počet PA vzhľadom na počet žiakov so ŠVVP nepostačujúci. V záujme vytvorenia primeraných podmienok pre ich výchovu a vzdelávanie by bolo potrebné personálne kapacity v tejto oblasti posilniť.

V 3 subjektoch pôsobili aj 3 **školskí logopédi** na čiastočný úväzok, ktorí svoju činnosť realizovali v spolupráci s triednymi učiteľmi na základe identifikovaných potrieb žiakov a odporúčaní ZPP. Ich intervencie boli prioritne zamerané na žiakov úvodného ročníka a realizované v spolupráci s triednymi učiteľmi na základe identifikovaných potrieb žiakov a odporúčaní ZPP. Intervencie prebiehali individuálnou aj skupinovou formou tiež u žiakov, ktorí neabsolvovali predprimárne vzdelávanie. Na výkon svojej činnosti mali vytvorené primerané priestorové a materiálno-technické podmienky. Súčasťou ich práce bola aj komunikácia so zákonnými zástupcami žiakov a poskytovanie odporúčaní na podporu rozvoja rečových schopností v domácom prostredí. Logopedická starostlivosť tak tvorila dôležitú súčasť systému podporných opatrení poskytovaných žiakom.

Školskí **špecialisti vo výchove a vzdelávaní** pôsobili v 10 ZŠ, vykonávali činnosti súvisiace s rozvojom environmentálneho povedomia a doménových gramotností žiakov, niekde plnili aj funkciu knihovníkov.

V 15 ZŠ zriadili pozíciu **supervízorov,** do kompetencií ktorých spadala koordinácia procesov súvisiacich s kurikulárnou reformou, vrátane prípravy a tvorby vzdelávacích materiálov. Participovali na príprave

podmienok implementácie zmien a usmerňovaní pedagogických tímov v súčinnosti s odbornými inštitúciami. **Školskí digitálni koordinátori** vykonávali špecializovanú činnosť v 22 ZŠ.

**Zdravotnícka pracovníčka** sa podieľala v 1 ZŠ na realizácii preventívnych aktivít a spolupracovala s PZ pri riešení zdravotných ťažkostí žiakov.

Významným nástrojom podpory inkluzívneho vzdelávania sa v 45 subjektoch stali **školské podporné tímy** (ŠPT). Ich zloženie reflektovalo personálne možnosti a potreby jednotlivých škôl. Najčastejšie ich tvorili riaditeľ školy alebo jeho zástupca, školský špeciálny pedagóg, pedagogickí asistenti, školský psychológ a výchovný alebo kariérový poradca. Podľa podmienok školy boli do činnosti tímov zapájaní aj sociálni pedagógovia, školskí koordinátori vo výchove a vzdelávaní a ďalší pedagogickí či odborní zamestnanci. Ojedinele nebolo zloženie ŠPT prerokované v pedagogickej rade. Koordinátori ŠPT zabezpečovali prepojenie činností jednotlivých členov tímu, získavali a vyhodnocovali informácie o žiakoch a podieľali sa na nastavovaní aj priebežnom hodnotení účinnosti podporných opatrení. Činnosť tímov vychádzala z identifikovaných potrieb žiakov a školy a bola realizovaná prostredníctvom pravidelných i operatívnych stretnutí. ŠPT tiež realizovali depistáže a pozorovania žiakov, pripravovali individuálne intervenčné postupy a zabezpečovali odborné konzultácie. Dôležitou súčasťou ich práce bola aj komunikácia so zákonnými zástupcami žiakov a spolupráca so ZPP a ďalšími externými subjektmi. Takto nastavená spolupráca podporovala komplexné a koordinované riešenie výchovno-vzdelávacích i sociálnych problémov žiakov. Efektívnemu napĺňaniu princípov inklúzie bránili v niektorých školách viaceré prekážky. Patril k nim najmä nedostatok odborných a podporných zamestnancov (**Graf 2**), neustanovenie koordinátora alebo neúplne obsadené ŠPT. V niektorých prípadoch sa pridával aj formálny prístup k výkonu činností, nedôsledné vedenie dokumentácie o činnosti alebo jej absencia, zlyhávanie koordinácie činností, či chýbajúca systematická podpora zo strany vedúcich PZ. Uvedené skutočnosti mohli sťažovať poskytovanie komplexnej podpory žiakom a systematické monitorovanie účinnosti nastavených opatrení.

Zistenia z rozhovorov, dotazníkov a príslušnej dokumentácie naznačili, že systém výchovného poradenstva a prevencie v niektorých školách nedokázal v plnej miere reagovať na potreby žiakov a ich zákonných zástupcov. Rezervy sa prejavili v rozsahu poskytovaných poradenských služieb, monitorovaní rizikových javov vrátane šikanovania i v spolupráci s externými partnermi. Jeho účinnosť oslabovala aj kumulácia pracovných úloh pedagogických zamestnancov. Skvalitnenie si vyžaduje najmä systematickejší preventívny prístup, posilnenie pozitívnej školskej klímy a kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov (**Tabuľka 12**).

***Služby školy boli na dobrej úrovni (76,8 %; Graf 10).***

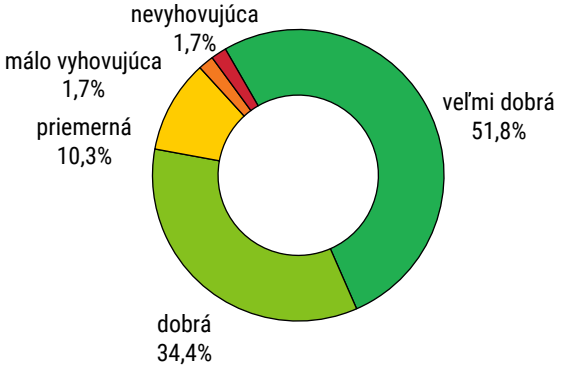
***Tabuľka 12*** *Hlavné zistenia z posudzovania služieb školy*

| **Pozitívne zistenia** |
|---|
| • zabezpečovanie komplexnej odbornej podpory v oblasti výchovy, vzdelávania, poradenstva a prevencie prostredníctvom činnosti školských podporných tímov |
| **Oblasti vyžadujúce zlepšenie** |
| • posilňovanie odborného poradenstva, prevencie a podpory žiakov vytvorením samostatných poradenských a koordinačných pozícií<br>• plánovanie činnosti výchovných poradcov s dôrazom na pravidelnú prácu s triednymi kolektívmi zameranú na podporu pozitívnej klímy a kvalitných medziľudských vzťahov medzi žiakmi<br>• zabezpečovanie poradenskej podpory výchovným poradcom pre učiteľov, žiakov a ich zákonných zástupcov pri riešení výchovno-vzdelávacích a osobnostných otázok<br>• poskytovanie kariérového poradenstva zameraného na rozpoznávanie schopností, záujmov a potenciálu žiakov už v nižších ročníkoch a ich podporu pri voľbe ďalšej vzdelávacej cesty<br>• realizovanie systematických preventívnych aktivít zameraných na predchádzanie rizikovému správaniu a podporu psychickej pohody (wellbeingu) žiakov<br>• využívanie spolupráce s externými partnermi na získavanie informácií s cieľom zabezpečiť prepojenie kariérového poradenstva s aktuálnymi potrebami trhu práce<br>• rozvíjanie kompetencií pedagogických zamestnancov v oblasti kariérového poradenstva s cieľom podporiť profesijnú orientáciu žiakov |

## 2.3 PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

**Podmienky výchovy a vzdelávania** boli na **veľmi dobrej úrovni** v **30** subjektoch, **dobrú úroveň** dosiahli v **20** ZŠ, v **6** boli na **priemernej úrovni** a v **1**[43] škole na **málo vyhovujúcej a v 1 ZŠ**[44] **na nevyhovujúcej úrovni** (**Graf 19**).

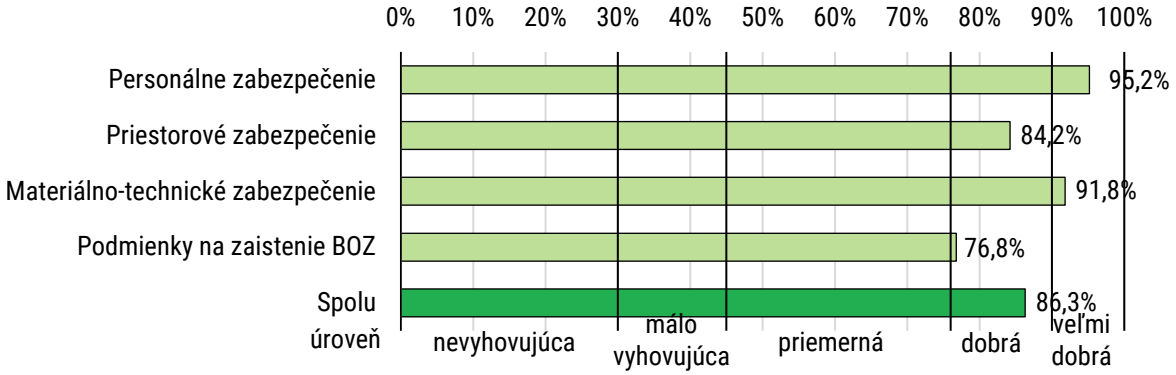
***Graf 19*** *Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach*




***Celková úroveň podmienok výchovy a vzdelávania bola v školách na dobrej úrovni (86,3 %; Graf 20).***

Oblasť podmienok výchovy a vzdelávania dosiahla celkovo dobrú úroveň (86,3 %). Z jednotlivých oblastí najvyššiu, veľmi dobrú úroveň, dosiahlo personálne zabezpečenie (95,2 %), zatiaľ čo najnižšia úroveň bola zaznamenaná v oblasti podmienok zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia (76,8 %; **Graf 20**).

***Graf 20*** *Podmienky výchovy a vzdelávania*




### 2.3.1 Personálne zabezpečenie

Výsledky kontroly personálnych podmienok potvrdili, že riadiace pozície boli takmer vo všetkých subjektoch obsadené kvalifikovanými vedúcimi PZ spĺňajúcimi všetky stanovené kvalifikačné predpoklady, vrátane požiadaviek na výkon riadiacej funkcie. Táto skutočnosť vytvárala dôležitý základ pre efektívne riadenie, strategický rozvoj a zabezpečovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu. Zo zistení vyplynulo, že riaditeľka 1 subjektu[45] neabsolvovala rozširujúci model funkčného vzdelávania. V jednom kontrolovanom subjekte[46] zástupkyňa riaditeľa neabsolvovala funkčné vzdelávanie, čím nespĺňala kvalifikačné predpoklady na výkon riadiacej funkcie. Priama vyučovacia činnosť riaditeľky ďalšej školy[47] výrazne presahovala základný úväzok (31 vyučovacích hodín týždenne), čo negatívne ovplyvňovalo efektívnosť jej riadiacej činnosti, ktorá bola hodnotená ako nevyhovujúca. Zistenia tiež preukázali, že v 1 ZŠ[48] bola PZ poverovaná výkonom funkcie riaditeľky školy opakovane, vždy na obdobie

[43] ZŠ, Chmeľov 161
[44] ZŠ, Vrbnica 20
[45] ZŠ, Kladzany 45
[46] ZŠ, Komenského 1082/3, Gabčíkovo
[47] ZŠ, Chmeľov 161
[48] ZŠ, Pakostov 102

šiestich mesiacov, a to bez vyhlásenia výberového konania na obsadenie funkcie riaditeľa školy, informácia bola ŠŠI poskytnutá príslušnému Regionálnemu úradu školskej správy. Výchovno-vzdelávacia činnosť bola v subjektoch celkovo zaistená učiteľmi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady. V 11 ZŠ pôsobilo **29 PZ,** ktorí nezískali vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v požadovanom študijnom odbore a v 6 ZŠ nesplnili požiadavky vyučovania aprobačných predmetov alebo predmetov študijného odboru, v ktorom získali PZ vzdelanie, v rozsahu najmenej jednej polovice ich základného úväzku zníženého o jednu hodinu u 8 PZ.

Vedúci PZ škôl zabezpečili **odbornosť vyučovania** celkovo na **84,9 %** (v triedach pre žiakov so ZZ na 85 %, v primárnom vzdelávaní na 88,8 % a v nižšom strednom vzdelávaní na 82,1 %). V 4 ZŠ[49] **bola odbornosť vyučovania zaistená na menej ako 70 %.** Na túto skutočnosť ŠŠI upozornila zriaďovateľov 3 škôl a zároveň bolo zaslané oznámenie MŠVVaM SR na krátenie finančného normatívu z dôvodu nezabezpečenia adekvátnej odbornosti vyučovania v týchto subjektoch. V jednom prípade[50] bol podaný návrh hlavnej školskej inšpektorky na začatie konania o výmaz oprávnenia poskytovať hlavnú činnosť z Registra škôl a školských zariadení SR.

Zistenia naznačujú, že odborné zabezpečenie vyučovania nebolo vo všetkých vyučovacích predmetoch a stupňoch vzdelávania vyvážené, pričom medzi nimi existovali významné rozdiely. Vzdelávacia oblasť Človek a príroda sa vyznačovala vysokou mierou odborne zabezpečeného vyučovania. V primárnom vzdelávaní dosiahla odbornosť vo vyučovacom predmete **prvouka** 94,1 % a v **prírodovede** 94,4 %. V nižšom strednom vzdelávaní bola najvyššia odbornosť zaistená vo vyučovacom predmete biológia (92,9 %), nasledovala **chémia** (83,3 %) a **fyzika** (74,8 %). Závažným zistením je, že predmety fyzika takmer v 30 % škôl a chémia v 14,9 % škôl boli v **plnej miere vyučované neodborne**.

K predmetom s nižším podielom odborne zabezpečeného vyučovania patrili v nižšom strednom vzdelávaní **etická výchova** na úrovni **44,1 %** (v primárnom vzdelávaní na úrovni 63,9 %) a **občianska náuka** na úrovni **60,4 %**. Tento stav mohol vytvárať menej priaznivé predpoklady na účinné rozvíjanie postojov a kompetencií potrebných pre zodpovedné občianske správanie, spoluprácu a orientáciu v spoločenskom dianí. Predmet etická výchova bol v plnom rozsahu neodborne vyučovaný v pätine škôl na primárnom stupni vzdelávania a v 30 % škôl na nižšom strednom stupni. Občianska náuka bola v plnom rozsahu neodborne vyučovaná takmer v tretine škôl **(Graf 21).** Uvedený stav predstavuje riziko pre kvalitu hodnotového a občianskeho vzdelávania, ktoré zohráva významnú úlohu pri formovaní aktívnych a zodpovedných občanov.

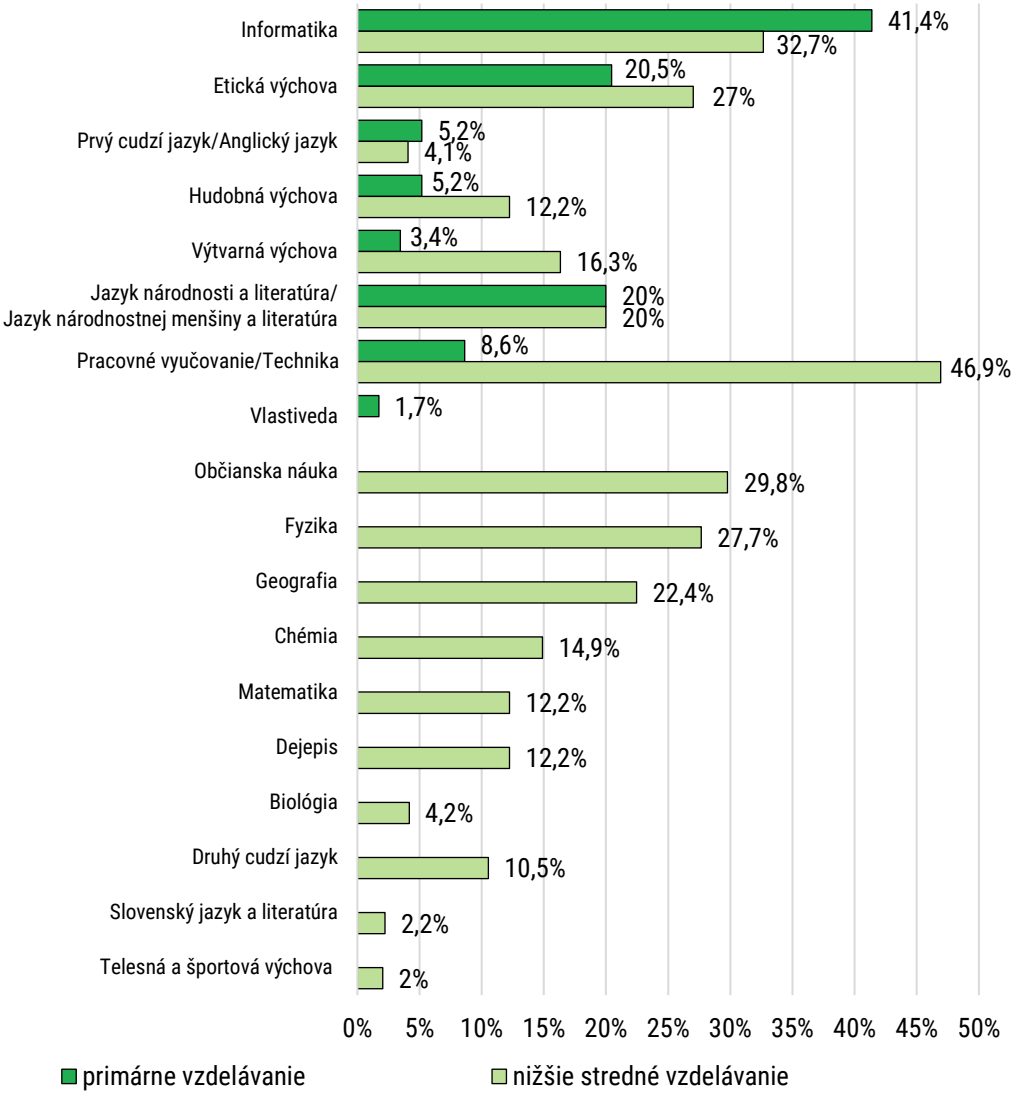
Nepriaznivá situácia pretrvávala aj vo vyučovaní predmetu **technika** vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Odbornosť vyučovania dosiahla úroveň len 44,1 %, čo znamená, že viac ako polovica hodín bola realizovaná neodborne. V takmer polovici škôl nebolo vyučovanie predmetu zabezpečené učiteľmi s príslušnou aprobáciou, čo mohlo negatívne ovplyvňovať rozvoj technických a praktických kompetencií žiakov. Dôsledkom toho mohla byť nižšia pripravenosť na ďalšie vzdelávanie, výkon povolania aj orientáciu v technicky a technologicky sa meniacej spoločnosti **(Graf 21)**.

Napriek rastúcemu významu digitálnych kompetencií pretrváva na oboch stupňoch vzdelávania nízka odbornosť vyučovania predmetu **informatika** (odbornosť len **37,8 %** v primárnom a **52,7 %** v nižšom strednom vzdelávaní). **V dvoch pätinách škôl v primárnom vzdelávaní** a v **tretine škôl v nižšom strednom vzdelávaní** sa tento predmet **vyučoval úplne neodborne (Graf 21)**.

[49] ZŠ, Vrbnica 20 (odbornosť vyučovania 32,9 %); ZŠ s VJM – Alapiskola, Školská ulica 301/12, Turňa nad Bodvou (odbornosť vyučovania 50,6 %); ZŠ, Pakostov 102 (odbornosť vyučovania 51,6 %); ZŠ, Prokofievova 5, Bratislava (odbornosť vyučovania 66,4 %)

[50] ZŠ, Vrbnica 20

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




Medzi ďalšie vyučovacie predmety, ktoré boli v nižšom strednom vzdelávaní odučené neodborne, patril aj predmet VYV (dosiahnutá úroveň 67,5 %). K vyučovacím predmetom, ktoré boli v časti škôl vyučované **v plnej miere neodborne**, patrila **GEG**, a to vo **viac ako v pätine škôl**. Rovnaký stav bol zaznamenaný aj pri vyučovacích predmetoch **jazyk národnosti a literatúra** a **jazyk národnostnej menšiny a literatúra** na oboch stupňoch vzdelávania (**20 % subjektov**).

Viaceré subjekty čelili nedostatku PZ s požadovanou aprobáciou. Z tohto dôvodu bolo vyučovanie niektorých predmetov zabezpečované učiteľmi s odlišnou aprobáciou v rámci dopĺňania ich úväzku, čo mohlo nepriaznivo ovplyvniť úroveň, kvalitu a plynulosť vzdelávacieho procesu.

Posilnenie odborného personálneho zabezpečenia v každom vyučovacom predmete je nevyhnutné na zabezpečenie rovnakých príležitostí žiakov na dosahovanie očakávaných vzdelávacích výsledkov. Investícia do stabilného a kvalifikovaného pedagogického zboru preto nepredstavuje iba personálnu otázku, ale strategický krok smerujúci k zvýšeniu kvality a efektívnosti celého vzdelávacieho procesu. Včasné prijatie cielených opatrení môže výrazne prispieť k dlhodobému zlepšeniu výsledkov žiakov a k posilneniu kvality vzdelávania.

***Personálne zabezpečenie bolo na veľmi dobrej úrovni (95,2 %; Graf 20).***

### 2.3.2 Priestorové zabezpečenie

Väčšina kontrolovaných škôl disponovala **vnútornými aj vonkajšími priestormi**, ktoré podporovali efektívnu realizáciu ŠkVP v súlade so stanovenými edukačnými cieľmi a potrebami žiakov. Pozitívnym

prínosom boli aj investície niektorých zriaďovateľov do modernizácie a obnovy školských budov a ich okolia. Hoci školy realizovali viaceré kroky smerujúce k inkluzívnemu vzdelávaniu, priestor na ďalšie zlepšovanie pretrváva v oblasti bezbariérovosti. **Bezbariérové priestory** chýbali až v 58,6 % subjektov, čo obmedzovalo vytváranie rovnocenných podmienok pre vzdelávanie žiakov so ZZ. Výchovno-vzdelávací proces sa realizoval vo funkčne a účelne zariadených kmeňových triedach, využívanie interiérových a exteriérových priestorov bolo organizované v súlade s prevádzkovými poriadkami a rozvrhmi hodín. Vyučovanie dvojzmennou prevádzkou bolo z priestorových dôvodov organizované **v 1 škole**[51].

**Odborné učebne** vrátane **multimediálnych učební**, ktorými disponovalo **79,3 %** subjektov, významne podporovali kvalitu prírodovedného vzdelávania. Umožňovali realizáciu praktických a bádateľských aktivít, prostredníctvom ktorých si žiaci rozvíjali praktické zručnosti, schopnosť experimentovať, analyzovať výsledky a prepájať teoretické poznatky s reálnymi situáciami. Praktický charakter vyučovania zároveň zvyšoval ich záujem o prírodovedné predmety, motiváciu k učeniu a aktívne zapájanie sa do vzdelávacieho procesu. Na druhej strane, v 20,7 % škôl odborné učebne k dispozícii neboli (niektoré školy ich zmenili z dôvodu nárastu počtu žiakov na klasické triedy), čo obmedzovalo možnosti realizácie prakticky orientovaného vyučovania. V týchto školách sa praktické cvičenia uskutočňovali prevažne v bežných triedach, čo síce umožňovalo základnú realizáciu praktických aktivít, avšak zároveň znižovalo rozsah a kvalitu bádateľsky orientovanej výučby. Negatívnym zistením bolo nevyužívanie prírodovednej učebne v plnoorganizovanej škole pre jej nevyhovujúci technický stav, čo obmedzovalo možnosti realizácie praktických a experimentálnych aktivít.

V 36 školách (62,1 %) mali žiaci vytvorené priaznivé podmienky na rozvoj manuálnych zručností, technického myslenia, logického uvažovania a tvorivosti v rámci vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. Učebne **techniky, dielne** a v niektorých školách aj polytechnické učebne umožňovali praktické činnosti, konštrukčné činnosti a efektívne prepájanie teórie s praxou. Zároveň podporovali rozvoj tímovej práce, spolupráce pri riešení úloh a zodpovednosti za spoločný výsledok. Naopak, školy bez špecializovaných priestorov mali obmedzené možnosti rozvíjať technické, praktické, logické aj sociálne zručnosti žiakov. Praktickú výučbu zameranú na prípravu jedál a osvojovanie si zručností potrebných pre každodenný život podporovali **cvičné kuchynky**, ktoré malo zriadené 29 škôl.

Všetky kontrolované školy vytvárali podmienky na rozvoj digitálnej gramotnosti a praktických zručností pri práci s informačnými technológiami. Výučba prebiehala prevažne v **odborných učebniach informatiky**, pričom **ojedinele sa v školách s 1. až 4. ročníkom** realizovala v kmeňových triedach. Technické vybavenie umožňovalo žiakom rozvíjať digitálne kompetencie od základnej práce s digitálnymi nástrojmi až po programovanie a tvorbu multimediálneho obsahu.

Na podporu pohybového rozvoja žiakov využívalo 75,9 % škôl vlastné **telocvične** a rozmanité športové zázemie. Súčasťou niektorých areálov boli multifunkčné ihriská, atletické dráhy, futbalové a basketbalové ihriská, doskočiská, posilňovne, ojedinele aj pohybové štúdiá. Tieto priestory poskytovali široké možnosti na organizovanie športových aktivít aj spontánneho pohybu žiakov. Ostatné školy absenciu vlastných telocviční kompenzovali využívaním externých priestorov a netradičných foriem organizácie výučby. Hodiny TSV realizovali v telocvičniach partnerských subjektov, obecných priestoroch či účelovo upravených miestnostiach. Pre mladších žiakov sa prirodzenou súčasťou pohybových aktivít stávali aj školské chodby. Aj v menej priaznivých podmienkach tak vytvárali príležitosti na pravidelný pohyb a rozvoj motorických zručností žiakov.

Kvalitu jazykového vzdelávania podporovali v takmer polovici škôl **špecializované jazykové učebne a laboratóriá**, ktoré vytvárali priaznivé podmienky na rozvoj komunikačných zručností žiakov v cudzom jazyku. Časť škôl však zabezpečovala výučbu cudzích jazykov v kmeňových triedach, kde boli podmienky na jazykovú edukáciu menej špecificky prispôsobené.

Významným prvkom podpory čitateľských zručností boli **školské knižnice**, ktoré mali zriadené dve tretiny škôl (62,1 %) a ktoré disponovali dostatočným knižničným fondom. Ostatné školy rozvíjali čitateľskú

[51] ZŠ, Vrbnica 20 (v súlade s § 161w ods.4 zákona č. 245/2008 Z.z. školský zákon – dvojzmennú prevádzku ZŠ povolilo MŠVVaM SR. Z tohto dôvodu obec, dostala výnimku na dočasné pokračovanie vyučovania v dvojzmennej prevádzke, pokiaľ sa nedokončí výstavba potrebných kapacít na umožnenie vyučovania v dopoludňajších hodinách pre všetkých žiakov)

gramotnosť prostredníctvom spolupráce s mestskými a obecnými knižnicami a organizovaním rôznorodých čitateľských aktivít. Čitateľské kluby, tematické dni venované knihám či ďalšie podujatia vytvárali príležitosti na budovanie pozitívneho vzťahu ku čítaniu. V niektorých školách tento cieľ podporovali aj oddychové a relaxačné zóny určené na pokojné čítanie. V neplnoorganizovaných školách funkciu školskej knižnice často nahrádzali menšie knižné fondy umiestnené priamo v kmeňových triedach alebo v oddeleniach ŠKD.

**Exteriéry** škôl predstavovali dôležitú súčasť školského života. Stávali sa miestom regenerácie, pohybových aktivít, kde relaxačné zóny, altánky, lavičky a herné prvky podporovali pohodu a všestranný rozvoj žiakov. Vytvárali podmienky pre aktívny oddych, rozvoj sociálnych vzťahov aj neformálne vzdelávacie aktivity, čím prispievali k pozitívnej školskej klíme. K vytváraniu podmienok na zážitkové učenie prispievali v niektorých školách **ekologické triedy** situované vo vonkajšom areáli, ktoré sa využívali najmä pri výučbe prírodovedných predmetov. Environmentálne vzdelávanie žiakov podporovali aj školské pozemky, pestovateľské políčka, vyvýšené záhony a skleníky. Aktívna účasť žiakov na pestovateľských činnostiach napomáhala rozvoju environmentálneho povedomia, zodpovedného prístupu k prírode a praktických pracovných zručností.

Dostupnosť teplého **stravovania** bola pre žiakov zabezpečená rôznymi formami vo vlastných školských jedálňach a výdajniach stravy, čím školy reagovali na svoje priestorové a prevádzkové možnosti. Z dôvodu havarijného stavu výdajnej školskej jedálne bolo v 1 subjekte[52] stravovanie žiakov riešené poskytovaním v podobe stravných balíčkov (suchá strava). Vnútorné aj vonkajšie priestory škôl boli využívané efektívne, v súlade s prevádzkovými poriadkami a rozvrhmi hodín. Školské priestory často zostávali aktívnym centrom vzdelávania aj v čase mimo vyučovacích hodín. Vytvárali priestor na rozvíjanie talentu, individuálnu podporu žiakov a záujmové aktivity. Ich sprístupňovanie verejnosti zároveň prispievalo k posilňovaniu komunitného charakteru škôl.

V jednom subjekte[53] boli počas inšpekčného výkonu zistené **nedostatky** v stave priestorov školy, kde havarijný stav časti budov a poškodenie interiéru negatívne ovplyvňovali bezpečnosť žiakov. O tejto skutočnosti bol informovaný zriaďovateľ školy. V uvedenom subjekte, v ktorom boli priestorové podmienky na nevyhovujúcej úrovni, nebola zriadená multimediálna učebňa ani odborné učebne na vyučovanie predmetov BIO, FYZ a CHE, telocvičňa bola dlhodobo v havarijnom stave. Žiaci nemali v priestoroch školy k dispozícii šatne ani oddychové zóny na relax počas prestávok a v čase mimo vyučovania. Závažné nedostatky v priestorovom zabezpečení boli identifikované v 1 ZŠ[54], kde nemali zriadenú telocvičňu, cvičebňu ani žiadnu odbornú učebňu, niektoré kmeňové triedy (2) nespĺňali podmienky pre funkčné (prechodová trieda do zborovne/kancelárie riaditeľky školy) ani bezpečné prostredie (nainštalované drevené schodíky pre žiakov 1. ročníka pod neprimerane vysoko umiestnenou IKT tabuľou) na vzdelávanie žiakov. V ďalšom subjekte[55] neboli optimálne priestorové podmienky pre vzdelávanie žiakov s poruchami autistického spektra, keďže ich nevhodné umiestnenie spôsobovalo rušenie výchovno-vzdelávacieho procesu a relaxačné zóny umiestnené za sklenenou stenou v triedach neposkytovali dostatočne bezpečné prostredie.

***Priestorové zabezpečenie bolo v školách na dobrej úrovni* (*84,2 %; Graf 20*).**

### 2.3.3 Materiálno-technické zabezpečenie

Takmer všetky kontrolované subjekty mali zabezpečené **edukačné publikácie** (učebnice, učebné texty a pracovné zošity) schválené MŠVVaM SR v dostatočnom rozsahu pre intaktných žiakov aj žiakov so ŠVVP, čo vytváralo predpoklady na napĺňanie obsahu vzdelávania a cieľov stanovených v ŠkVP. Ojedinele sa vyskytli rezervy v dostupnosti učebníc geografie pre 7. – 9. ročník, učebných textov pre žiakov so ZZ a učebníc cudzieho jazyka. Učebné priestory boli vo väčšine škôl vybavené **učebnými pomôckami** v rozsahu zodpovedajúcom obsahu vzdelávania a učebným osnovám jednotlivých vyučovacích predmetov (94,8 % škôl). Kvalitu vyučovania podporovali novšie i staršie funkčné učebné pomôcky. V niektorých prípadoch neboli dostupné demonštračné, manipulačné pomôcky alebo boli zastarané či nevyhovujúce.

[52] ZŠ, Chmeľov 161
[53] ZŠ, Chmeľov 161
[54] ZŠ, Vrbnica 20
[55] ZŠ I. B. Zocha, Jilemnického 3, Revúca

Ich priebežné dopĺňanie a modernizácia z vlastných zdrojov škôl, národných projektov, prostredníctvom zriaďovateľa a sponzorov vytvárali priaznivé podmienky na realizáciu vzdelávacieho obsahu všetkých vyučovacích predmetov. Pozitívnym zistením bolo účelné a funkčné využívanie didaktických prostriedkov vrátane svojpomocne pripravených materiálov PZ. Na rozširovaní a obnove učebnicového fondu sa niektoré školy podieľali aj využívaním vlastných finančných zdrojov.
Prevažná časť kontrolovaných subjektov mala pre žiakov so ŠVVP zabezpečené **špeciálne** a **kompenzačné učebné pomôcky**, čím boli vytvorené predpoklady pre inkluzívne vzdelávanie. Využívanie kompenzačných pomôcok podporovalo individualizáciu vyučovania a prispievalo k efektívnejšiemu prekonávaniu bariér vo vzdelávaní žiakov so ŠVVP. Nedostatky v tejto oblasti boli zistené v 12,1 % subjektov.
Vo väčšine škôl (94,8 %) bola dostupná i funkčná **didaktická technika** vrátane digitálnych nástrojov, čo vytváralo priaznivé podmienky pre moderné formy výučby. Na druhej strane, v 12,1 % škôl však **internetové pripojenie** nedosahovalo optimálnu úroveň, čo mohlo ovplyvňovať rozsah využívania digitálnych technológií vo výchovno-vzdelávacom procese. V 15,5 % subjektov boli zaznamenané rezervy aj vo vybavenosti digitálnou technikou určenou na podporu dištančného vzdelávania žiakov a učiteľov.

Predmetom zvýšenej pozornosti počas inšpekčného výkonu bolo okrem priestorového zabezpečenia aj materiálno-technické zabezpečenie vyučovania predmetov vzdelávacích oblastí **Človek a príroda** a **Človek a svet práce**. Učebné pomôcky a vybavenie odborných priestorov podporovali premenu vyučovania na aktívny proces poznávania, v ktorom žiaci získavali vedomosti prostredníctvom vlastných skúseností a praktickej činnosti. V školách, kde boli učebné pomôcky a odborné vybavenie dostupné v menšom rozsahu, boli možnosti rozvíjania praktických a manuálnych zručností žiakov obmedzenejšie, čo im mohlo sťažovať prepájanie teoretických poznatkov s ich uplatnením v praxi. Negatívnym sa javilo zistenie, že vo vzťahu k vyučovaniu jednotlivých predmetov z uvedených oblastí bolo vybavenie učebných priestorov 2 škôl[56] učebnými pomôckami nedostatočné.

***Materiálno-technické zabezpečenie bolo na veľmi dobrej úrovni* (*91,8 %; Graf 20*).**

### 2.3.4 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia

Prevažná väčšina kontrolovaných subjektov deklarovala vytvorenie formálnych predpokladov na zabezpečenie bezpečného a podnetného prostredia pre žiakov. **Školské poriadky** boli vypracované v súlade s ustanoveniami školského zákona, prerokované v pedagogickej rade a príslušných orgánoch školskej samosprávy. Upravovali práva a povinnosti všetkých aktérov VVP a zároveň obsahovali opatrenia zamerané na prevenciu a riešenie šikanovania vrátane adaptovaného znenia smernice[57] zohľadňujúceho špecifiká a podmienky jednotlivých škôl. V 89,7 % subjektov boli žiaci a ich zákonní zástupcovia preukázateľne oboznámení s obsahom školského poriadku. Jeho zverejnenie na verejne prístupnom mieste podporovalo transparentnosť, informovanosť a dodržiavanie stanovených pravidiel. V zostávajúcich 10,3 % škôl nebolo preukázané oboznámenie žiakov a zákonných zástupcov so školským poriadkom. Táto skutočnosť mohla oslabovať dôveru zákonných zástupcov, sťažovať vzájomnú spoluprácu medzi školou a rodinou a znižovať efektívnosť uplatňovania stanovených pravidiel v škole.

**Školské poriadky neboli komplexne spracované v 27,6 % subjektov**, v niektorých prípadoch sa vyskytli nedostatky, a to najmä v absencii alebo neúplnom rozpracovaní práv a povinností zákonných zástupcov, podmienok ochrany žiakov pred diskrimináciou, násilím a šikanovaním, opatrení proti šíreniu legálnych a nelegálnych drog, v nezapracovaní pravidiel vzájomných vzťahov medzi žiakmi a vzťahov s PZ a ďalšími zamestnancami školy alebo v neaktualizovaní dokumentov. Opakovane sa vyskytovali pochybenia týkajúce sa práv žiakov, najmä ustanovenia o uhrádzaní škody na základe nepreukázanej kolektívnej viny a povinnosti absolvovať komisionálne preskúšanie v prípade vymeškania časti vyučovacích hodín počas klasifikačného obdobia. Identifikované nedostatky poukazujú na potrebu systematickejšieho metodického usmerňovania pri tvorbe a aktualizácii školských poriadkov, aby boli nielen v súlade s právnymi predpismi, ale zároveň prispievali k vytváraniu kultúry dôvery, bezpečia, rešpektu a rovnosti príležitostí pre všetkých žiakov. Takmer všetky subjekty (94,8 %) implementovali do školského poriadku *Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní*[58], avšak 13,8 % ZŠ nemalo vypracovaný

[56] ZŠ, Gemerská Hôrka 92; ZŠ, Vrbnica 20
[57] Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach
[58] Štandardy dodržiavania zákazu segregácie vo výchove a vzdelávaní – vydalo MŠVVaM SR

*Plán uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie,* identifikáciu rizík segregácie, stanovenie cieľov a postupov na predchádzanie a nápravu segregačného konania. Identifikované skutočnosti poukázali na potrebu venovať zvýšenú pozornosť pravidelnej revízii a aktualizácii školských poriadkov tak, aby boli v súlade s platnou legislatívou a zároveň prispievali k vytváraniu bezpečného, spravodlivého a podnetného školského prostredia. **V 32,8 % škôl nebol príslušný dokument prerokovaný** orgánmi školskej samosprávy a v pedagogickej rade. Anonymné dotazníkové zisťovanie ukázalo, že diskusia o pravidlách správania obsiahnutých v školskom poriadku bola vo väčšine škôl súčasťou práce so žiakmi. Z 4 963 respondentov z 5. až 9. ročníka jej realizáciu potvrdilo 83,3 % žiakov. Naopak, 11,8 % žiakov takúto skúsenosť neuviedlo a 5 % priznalo, že obsah školského poriadku nepozná.

Sledované školy v školskom roku 2024/2025 evidovali **16 266** žiakov. Z počtu 7 418 žiakov primárneho vzdelávania bolo 338 zo SZP, 667 so ZZ, 511 ostatných žiakov s PO a 637 z MRK. V nižšom strednom vzdelávaní z celkového počtu 8 848 žiakov bolo 437 zo SZP, 1 249 so ZZ, 438 ostatných žiakov s PO a 853 z MRK. Celkový počet žiakov z MRK tvorilo až 9,2 % z evidovaného počtu žiakov v školskom roku 2024/2025. Žiaci v sledovaných školách v uvedenom školskom roku vymeškali celkovo 2 383 313 vyučovacích hodín (*Ø 146,5 hodín na žiaka;* **Tabuľka 13**). V súvislosti **so záškoláctvom** v školskom roku 2024/2025 subjekty evidovali na 1. stupni 80 493 neospravedlnených hodín, z nich 10 687 vymeškali žiaci z MRK (*Ø 16,8 hodín na žiaka z MRK*). V rámci 2. stupňa školy evidovali 175 665 neospravedlnených hodín, z nich 27 998 vymeškali žiaci z MRK (*Ø 32,8 hodín na žiaka z MRK*). Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo spolu na oboch stupňoch vzdelávania 728 žiakov. Vedomé vyhýbanie sa vyučovaniu identifikovali riaditelia škôl ako najčastejší dôvod neospravedlnenej absencie žiakov. Závažnosť tohto problému sa výrazne prejavila aj v 1 škole[59], v ktorej počet vymeškaných hodín žiakmi v školskom roku 2024/2025 poukazoval na to, že opatrenia prijaté riaditeľkou školy v danej oblasti neboli dostatočne účinné. Počas inšpekčného výkonu dosiahla dochádzka žiakov úroveň 43 %. V jeden z kontrolovaných dní bolo na vyučovaní prítomných len 40 % žiakov. Kontrola triednych kníh zároveň preukázala, že dochádzka za predchádzajúce tri dni dosiahla iba 41 %, čo potvrdilo pretrvávanie závažných problémov v tejto oblasti. Aj v ďalšej škole[60] bol v školskom roku 2024/2025 zaznamenaný vysoký počet neospravedlnených vyučovacích hodín. Počas inšpekčného výkonu bolo z celkového počtu 375 žiakov školy neprítomných až 242 žiakov, t. j. 64,5 %.

***Tabuľka 13*** *Prehľad o celkovej dochádzke žiakov v školskom roku 2024/2025*

| Prehľad o dochádzke za celý školský rok 2024/2025 | | 1. stupeň | 2. stupeň |
|---|---|---|---|
| **Celkový počet vymeškaných hodín** | | **874 520** | **1 508 793** |
| z toho | neospravedlnených vymeškaných hodín | 80 493 | 175 665 |
| | neospravedlnených vymeškaných hodín v percentách | 9,2 | 11,6 |
| **Priemerný počet neospravedlnených vymeškaných hodín na žiaka** | | Ø 10,9 | Ø 19,9 |

Odpovede žiakov nižšieho stredného vzdelávania v dotazníkoch však svedčili o priaznivom vzťahu k školskej dochádzke. Neúčasť na vyučovaní z dôvodu neochoty navštevovať školu uviedlo len minimum respondentov, pričom 90,6 % žiakov deklarovalo, že z tohto dôvodu vyučovanie vynecháva zriedkavo alebo vôbec. Zároveň 95,4 % žiakov nepotvrdilo pocity strachu z učiteľov a 98,2 % sa necítilo byť ohrozených zo strany spolužiakov, čo naznačuje, že tieto faktory sa na školských absenciách podieľali len okrajovo. Za rizikové možno považovať zistenie, že 35,8 % žiakov vnímalo určitú mieru tolerancie zo strany učiteľov voči neskorým príchodom na vyučovanie. Takýto prístup môže oslabovať dôsledné dodržiavanie školského poriadku, formovanie zodpovednosti žiakov a ich pracovných návykov. Zistenie poukazuje na potrebu jednotného a dôsledného uplatňovania pravidiel dochádzky, systematického monitorovania neskorých príchodov a prijímania preventívnych opatrení na posilnenie dochvíľnosti žiakov.

[59] ZŠ, Chmeľov 161
[60] ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom

Školy zaslali **1 115 oznámení o záškoláctve** príslušnému orgánu štátnej správy o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci[61]. Až 435 (39 %) z týchto oznámení sa týkalo žiakov z MRK. Tento podiel naznačuje význam preventívnych intervencií a včasnej podpory dochádzky žiakov s cieľom predchádzať vzniku a prehlbovaniu záškoláctva. Z odpovedí riaditeľov škôl v rozhovoroch vyplynulo, že účinné predchádzanie záškoláctvu stojí predovšetkým na včasnej komunikácii so zákonnými zástupcami žiakov a dôslednom monitorovaní dochádzky. Medzi najčastejšie využívané opatrenia patrili pravidelné informovanie zákonných zástupcov, jasne definované pravidlá pre riešenie neospravedlnených absencií v školskom poriadku a systematické sledovanie rannej dochádzky. Vďaka týmto postupom dokážu školy podľa nich odhaliť vznikajúce problémy už v ich začiatkoch a pružnejšie reagovať na riziko záškoláctva.

Napriek vysokému počtu podnetov školy obdržali len **238 spätných oznámení** o prijatých opatreniach. **Tento výrazný nepomer poukazuje na nedostatočnú transparentnosť procesu riešenia podnetov zo strany štátnych orgánov, keďže školy často nemajú informácie o tom, aké kroky boli v nadväznosti na ich oznámenia prijaté.**

Školská dochádzka je jedným zo základných predpokladov úspešného vzdelávania. Zvýšená absencia pripravuje žiakov o nové poznatky, rozvoj zručností a sociálnych kompetencií, zároveň obmedzuje možnosti poskytovania potrebnej podpory. Dlhodobé alebo opakované vymeškávanie vyučovania, najmä v prvých ročníkoch, vedie k vzniku a prehlbovaniu vedomostných medzier, čo sťažuje zvládanie učiva. Následkom môže byť nižšia motivácia, školský neúspech, opakovanie ročníka či predčasné ukončenie školskej dochádzky. Tieto dôsledky zároveň negatívne ovplyvňujú ďalšie vzdelávanie, pracovné uplatnenie a kvalitu života žiakov.

Na konci 2. polroka školského roka 2024/2025 boli udelené riaditeľmi škôl **pochvaly 3 748** žiakom (*na 1. stupni 1 684 a na 2. stupni 2 064*). Za závažnejšie opakované previnenia voči školskému poriadku a na posilnenie disciplíny bolo udelených **535 pokarhaní** (*na 1. stupni **140** a na 2. stupni **395***). Počet žiakov, ktorí mali zníženú známku zo správania na konci 2. polroka, bol celkovo 652, a to 190 na 1. stupni a 462 na 2. stupni.

S cieľom posilniť hlas žiakov v živote školy, vytvoriť priestor na presadzovanie ich potrieb a záujmov a zároveň podporiť otvorenú komunikáciu a pozitívne vzťahy medzi všetkými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu bol v 23 plnoorganizovaných školách ustanovený **školský parlament** (ŠkP). Predstavuje dôležitú platformu, prostredníctvom ktorej sa žiaci aktívne podieľajú na spoluvytváraní školského prostredia, predkladajú svoje návrhy a podnety a rozvíjajú občianske, sociálne a komunikačné kompetencie. Jeho činnosť prispieva k budovaniu demokratického prostredia, v ktorom majú žiaci možnosť vyjadrovať svoje názory, podieľať sa na rozhodovacích procesoch a prevziať zodpovednosť za rozvoj školskej komunity. Školský parlament ako orgán žiackej samosprávy realizoval svoju činnosť v súlade s plánom školských a mimoškolských aktivít. Prostredníctvom svojich činností sa jeho členovia aktívne zapájali do formovania priaznivej sociálnej klímy školy, posilňovania vzájomnej komunikácie a rozvoja pozitívnych vzťahov v školskej komunite. Uvedené skutočnosti potvrdili koordinátori ŠkP a boli doložené príslušnou dokumentáciou.

Tvorbu návrhov aktivít a podnetov do plánu práce školy deklarovalo 89,2 % členov ŠkP, pričom ich akceptovanie potvrdili riaditelia škôl aj samotní členovia parlamentov. Viac ako dve tretiny členov ŠkP uviedli, že žiacke návrhy a pripomienky k školskému poriadku boli zapracované do jeho obsahu. Pozitívne sa prejavovala aj spolupráca pri riešení vzťahových problémov, a to 52,4 % žiakov potvrdilo spoluprácu parlamentu s učiteľmi pri riešení šikanovania a takmer tri štvrtiny členov ŠkP spoluprácu s výchovným poradcom pri budovaní priaznivých vzťahov medzi žiakmi. Dôveru v spravodlivý prístup učiteľov pri riešení porušení disciplíny vyjadrilo 89,9 % respondentov.

Školy **pri organizácii vyučovania** prevažne dodržiavali základné fyziologické, psychologické a hygienické potreby žiakov, stanovený začiatok a koniec vyučovania, dĺžku vyučovacích hodín a organizáciu prestávok.

[61] Uvedené platilo do 31. 12. 2025 v zmysle § 5 ods. 11 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Od 01. 01. 2026 zmenou legislatívy oznamovacia povinnosť je v gescii MŠVVaM SR.

Nedostatky boli zaznamenané vo viac ako dvoch pätinách kontrolovaných subjektov. Týkali sa najmä nezaradenia alebo nedodržania stanoveného rozsahu prestávok, nedelenia tried so žiakmi so ZZ s MP v triede pre žiakov so ZZ na skupiny pri vyučovaní niektorých predmetov, neprerokovania rozvrhu hodín v pedagogickej rade, neumožnenia účasti na vyučovaní žiakom z dôvodu ich neskorého príchodu, ako aj prekročenia najvyššieho povoleného počtu žiakov v triede pre žiakov so ZZ. Zistenia preukázali, že v 1 ZŠ[62] v nižšom strednom stupni vzdelávania dosahoval priemerný počet žiakov na triedu hodnotu 7,2 žiakov, čo bolo o polovicu menej ako je minimálny počet (15) stanovený školským zákonom. Ojedinele boli zistené aj nedostatky súvisiace s nedodržiavaním stanovenej dĺžky vyučovacích hodín, absenciou alebo nepravidelným výkonom dozorov počas prestávok a v školskej jedálni, nezaistením bezpečnosti žiakov pri neprítomnosti vyučujúceho počas časti vyučovacej hodiny, ako aj s oneskorenými príchodmi pedagógov na vyučovanie.

Organizácia **aktivít realizovaných v čase mimo vyučovania** bola vo väčšine škôl v súlade s právnymi predpismi. Nedostatky sa vyskytli v 13,8 % ZŠ pričom išlo najmä o absenciu informovaných súhlasov zákonných zástupcov žiakov o organizácii exkurzií, výletov či športového výcviku, ako i o nedostatočné alebo nepreukázateľné poučenie zúčastnených osôb o BOZ pred uskutočnením niektorej zo školských akcií. Výrazným negatívom danej oblasti bolo, že 1 ZŠ[63] neorganizovala pre žiakov mimoškolské aktivity, čo limitovalo možnosti ich zážitkového a neformálneho vzdelávania.

***Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia boli na dobrej úrovni* (*76,8 %; Graf 20*).**

Personálne zázemie škôl vytváralo priaznivé predpoklady na zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu. V niektorých prípadoch sa ako limit ukázalo aprobačné zloženie pedagogických zamestnancov, ktoré neumožňovalo pokryť odborné vyučovanie všetkých predmetov, čo mohlo mať nepriaznivý dopad na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu. Školské priestory boli prevažne využívané funkčne a podporovali inkluzívne vzdelávanie. Materiálno-technické vybavenie vytváralo predpoklady na aktivizáciu žiakov, jeho systematické využívanie na rozvoj ich činnostného učenia sa však nepotvrdilo. Efektívnosť mechanizmov zameraných na včasnú identifikáciu rizikového správania bola v sledovaných školách na rôznej úrovni. Rezervy sa prejavili najmä v oblasti koordinovanej prevencie a primeraného reagovania na varovné signály. (**Tabuľka 14**)

***Tabuľka 14*** *Hlavné zistenia z posudzovania podmienok výchovy a vzdelávania*

| **Pozitívne zistenia** |
|---|
| • premyslené a efektívne využívanie priestorových kapacít školy podporujúce vzdelávacie, záujmové a voľnočasové aktivity žiakov<br>• vytváranie podmienok pre efektívne vzdelávanie žiakov prostredníctvom dostupnosti edukačných publikácií a materiálno-technického vybavenia |
| **Oblasti vyžadujúce zlepšenie** |
| • zabezpečenie odbornosti vyučovania<br>• vytváranie moderného vzdelávacieho prostredia zriaďovaním odborných a multimediálnych učební vybavených súčasnými technológiami<br>• vytváranie inkluzívneho a dostupného školského prostredia prostredníctvom odstraňovania architektonických prekážok v priestoroch škôl<br>• zavedenie preventívnych a intervenčných mechanizmov na včasné odhaľovanie a riešenie rizikových javov prostredníctvom systematického monitorovania správania žiakov v spolupráci s odbornými zamestnancami školy, zákonnými zástupcami a ďalšími partnermi<br>• podporovanie demokratickej kultúry školy ustanovením a aktívnym zapájaním žiakov do činnosti školského parlamentu<br>• jasné a komplexné vymedzenie práv a povinností žiakov, ich zákonných zástupcov a ostatných aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu v školskom poriadku<br>• zabezpečenie aktuálnosti, zrozumiteľnosti a jednotného uplatňovania školského poriadku prostredníctvom jeho pravidelnej aktualizácie a prerokovania v pedagogickej rade a rade školy |

[62] ZŠ, Chmeľov 161
[63] ZŠ, Chmeľov 161

- nastavenie organizácie vyučovania v súlade s aktuálnymi platnými právnymi predpismi

## 2.4 INÉ ZISTENIA

- 2 ZŠ[64] pri aplikovaní metódy CLIL nedodržali *Odporúčania pre základné školy, ktoré integrujú metodiku CLIL do vyučovania* na prvom stupni základnej školy vydané Štátnym pedagogickým ústavom dňa 3. júla 2013 pod. č. 2013-7494/31091:3-921.
- V 1 ZŠ[65] v čase inšpekčného výkonu riaditeľka školy pracovala počas výpovednej lehoty a správa o výsledku inšpekčného výkonu bola prerokovaná s pedagogickou zamestnankyňou poverenou zriaďovateľom školy.
- V 1 ZŠ[66] zriaďovacia listina neobsahovala všetky zákonom ustanovené náležitosti[67].

# 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 7 subjektov.

**Upozornenia** sa týkali:

- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní v 1 ZŠ[68]
- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy v 1 škole[69]
- nezabezpečenia odbornosti vyučovania v 3 ZŠ[70] (nižšia ako 70 %)
- nesúladu školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom v 1 ZŠ[71]
- nevyhovujúcej úrovne riadenia školy, málo vyhovujúcej úrovne podmienok výchovy a vzdelávania a celkovo nevyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní, celkovo nevyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v nižšom strednom vzdelávaní a ďalších nedostatkov týkajúcich sa nehygienických podmienok v triedach[72] v 1 ZŠ[73].

Z dôvodu závažných nedostatkov v odbornom a pedagogickom riadení školy s negatívnym dopadom na oblasť výchovy a vzdelávania zistených pri inšpekčnom výkone podala **hlavná školská inšpektorka** zriaďovateľom **návrh na odvolanie riaditeľov** 3 kontrolovaných škôl[74].

Príslušnému **Regionálnemu úradu školskej správy** bola poskytnutá informácia o nedostatkoch zistených pri inšpekčnej činnosti v 1 ZŠ[75] týkajúcich sa **opakovaného poverovania** pedagogickej zamestnankyne výkonom funkcie riaditeľky školy, a to v období od 01. 07. 2022 do času konania komplexného inšpekčného výkonu, vždy na obdobie šiestich mesiacov, **bez vyhlásenia výberového konania** na obsadenie funkcie riaditeľa školy. Ostatné poverenie plynie od 01. 03. 2026. Uvedeným konaním dochádzalo zo strany zriaďovateľa kontrolovaného subjektu k dlhodobému obchádzaniu zákonom

[64] ZŠ, Budatínska 61, Bratislava; ZŠ, Prokofievova 5, Bratislava
[65] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220
[66] ZŠ, Pakostov 102
[67] Právnu formu školy; druh a typ školy; názvy a adresy súčastí ZŠ; výchovno-vzdelávací jazyk; označenie druhu vzdelávacích programov, z ktorých sa vychádza pri výchove a vzdelávaní; dátum začatia vykonávania hlavnej činnosti a pod.
[68] ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom
[69] ZŠ, Komenského 34, Polomka
[70] ZŠ s VJM – Alapiskola, Školská ulica 301/12, Turňa nad Bodvou (odbornosť vyučovania 50,6 %); ZŠ, Pakostov 102 (odbornosť vyučovania 51,6 %); ZŠ, Prokofievova 5, Bratislava (odbornosť vyučovania 66,4 %)
[71] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220
[72] steny v dvoch triedach, vykazovali známky plesní, ako aj poškodenej maľby (omietky) vo všetkých triedach
[73] ZŠ, Chmeľov 161
[74] ZŠ, Chmeľov 161; ZŠ, Komenského 34, Polomka; ZŠ sv. Dominika Sávia, Kopanická 286, 95193 Machulince
[75] ZŠ, Pakostov 102

ustanoveného spôsobu obsadzovania funkcie riaditeľa školy, čím bol narušený princíp riadneho, transparentného a zákonného výkonu verejnej správy v oblasti školstva.

Z dôvodu závažných nedostatkov[76] v ZŠ[77] bol v súlade s § 60 ods. 4 písm. d) zákona č. 321/2025 Z. z. o školskej správe a o zmene a doplnení niektorých zákonov **podaný návrh hlavnej školskej inšpektorky na začatie konania o výmaz oprávnenia poskytovať hlavnú činnosť z Registra škôl a školských zariadení Slovenskej republiky.**

**Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR** bol zaslaný podnet na **vykonanie finančnej kontroly** v 1 ZŠ[78] zameranej na efektívne, účinné a účelné hospodárenie s verejnými financiami v danom subjekte, a to z dôvodu, že vzhľadom na predmet kontroly nebolo možné v kontrolovanom subjekte zistiť celkový počet a štruktúru žiakov podľa spôsobu plnenia povinnej školskej dochádzky ani spôsob, akým bolo v škole realizované financovanie vo vzťahu k zabezpečeniu výchovno-vzdelávacieho procesu, konkrétne na počet žiakov školy podľa spôsobu plnenia školskej dochádzky.

**Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR** bolo zaslané oznámenie na krátenie finančného normatívu z dôvodu nezabezpečenia odbornosti vyučovania v 3 ZŠ[79] (nižšia ako 70 %) a nesúladu školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom[80] v 1 škole[81].

# 4 ODPORÚČANIA

## 4.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKÔL

- Rozvíjať školu ako učiacu sa komunitu prostredníctvom systematickej autoevalvácie a aktívnej účasti pedagogických a odborných zamestnancov na strategickom rozhodovaní, plánovaní rozvojových aktivít a skvalitňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.
- Realizovať výchovu a vzdelávanie prostredníctvom ŠkVP, ktoré rešpektujú požiadavky ŠVP a zároveň zohľadňujú podmienky a potreby školy.
- Venovať osobitnú pozornosť úpravám vzdelávacích potrieb žiakov so ŠVVP a ich systematickému zapracovaniu do IVP.
- Integrovať prierezové témy cielene do obsahu vyučovacích predmetov a rozvíjať ich primerane na všetkých stupňoch vzdelávania.
- Uplatňovať vnútorný systém kontroly a hodnotenia ako nástroj rozvoja a riadenia kvality školy, založený na pravidelnom monitorovaní, analýze a vyhodnocovaní všetkých oblastí jej fungovania. Na základe zistení prijímať adresné opatrenia a dôsledne sledovať ich realizáciu.
- Využívať výsledky systematického monitorovania a hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu ako nástroj cieleného zvyšovania kvality školy. Pozornosť sústrediť na rozvoj poznávacích kompetencií žiakov, podporu kritického a tvorivého myslenia, činnostného učenia, sebahodnotenia a vzájomného hodnotenia.
- Vytvárať podmienky pre úspech každého žiaka, poskytovať včasnú podporu pri prekonávaní vzdelávacích bariér a prijaté opatrenia pravidelne vyhodnocovať z hľadiska ich reálneho prínosu.

[76] Nedostatky sa týkali nezabezpečenia požadovanej úrovne kvality výchovy a vzdelávania, nedodržiavania všeobecne záväzných právnych predpisov v oblasti školstva a vnútorných predpisov školy, nesúladu ŠkVP so ŠVP a cieľmi VaV, nedodržania vhodnosti a účelnosti materiálno-technického a priestorového zabezpečenia v ZŠ a nespĺňania kvalifikačných predpokladov PZ (odbornosť vyučovania iba 32,9 %)

[77] ZŠ, Vrbnica 20

[78] ZŠ s MŠ, Školská 3, Pavlovce nad Uhom

[79] ZŠ, Prokofievova 5, Bratislava (odbornosť vyučovania 66,4 %); ZŠ, Pakostov 102 (odbornosť vyučovania 51,6 %); ZŠ s VJM – Alapiskola, Školská ulica 301/12, Turňa nad Bodvou (odbornosť vyučovania 50,6 %)

[80] Škola v nižšom strednom vzdelávaní na zvýšenie hodinovej dotácie vyučovacích predmetov využila len 1 voliteľnú (disponibilnú) hodinu, čo nebolo v súlade s RUP pre ZŠ s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny, ktorý vymedzoval 7 hodín, ktoré môže škola použiť na svoje zameranie v rámci tvorby ŠkVP.

[81] ZŠ s VJM, Veľké Dravce 220

- Využívať potenciál metodických orgánov (v prípade ich zriadenia) prostredníctvom napĺňania ich vzdelávacej, kontrolnej a hodnotiacej úlohy, ako platformy odbornej spolupráce, zdieľania dobrej praxe, profesijného rastu pedagogických zamestnancov a skvalitňovania pedagogického riadenia.
- Podporovať pedagogických zamestnancov v uplatňovaní inovatívnych vyučovacích metód a efektívnych vzdelávacích stratégií zameraných na rozvoj kritického myslenia, vyšších myšlienkových procesov a kompetencií potrebných pre celoživotné učenie sa žiakov.
- Posilňovať využívanie kooperatívnych foriem učenia, formatívneho hodnotenia a individualizovaného prístupu k žiakom, vytvárať podmienky pre aktívne zapojenie každého žiaka do učenia sa a prispôsobovať vzdelávacie prostredie ich individuálnym potrebám.
- Systematicky overovať dopad kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov na kvalitu edukácie, najmä v oblasti uplatňovania moderných pedagogických prístupov rozvíjajúcich kritické myslenie, samostatnosť a kľúčové kompetencie žiakov.
- Vytvárať prepojené a koordinované poradenské služby, ktoré zabezpečia každému žiakovi dostupnú odbornú pomoc pri riešení osobných, vzdelávacích a kariérových otázok.
- Rozvíjať kariérové poradenstvo už od nižších ročníkov, aby mohli žiaci robiť informované a zodpovedné rozhodnutia o svojej budúcnosti.
- Budovať kultúru bezpečia prostredníctvom pravidelného a cieleného monitorovania školskej klímy, ktoré umožní včas identifikovať prejavy rizikového správania, pružne na ne reagovať a prijímať opatrenia vedúce k posilňovaniu pozitívnych vzťahov.
- Rozvíjať inkluzívnu kultúru školy založenú na vzájomnom rešpekte, rovnosti a dôstojnosti každého žiaka, aktívne predchádzať vzniku praktík vedúcich k priamej alebo nepriamej segregácii, najmä na základe etnického pôvodu a diskriminácii.
- Podnecovať žiakov k aktívnej spoluúčasti na živote školy prostredníctvom činnosti školského parlamentu a ďalších foriem participácie, vytvárať priestor na vyjadrovanie ich názorov a zapájanie sa do tvorby školských pravidiel a riešenia problémov.
- Vytvárať podmienky pre kontinuálny profesijný rast pedagogických a odborných zamestnancov s dôrazom na inkluzívne prístupy a efektívnu podporu každého žiaka.
- Rozvíjať intenzívne partnerstvo medzi školou a zákonnými zástupcami žiakov, v ktorom sú rodičia aktívnymi spolutvorcami podmienok pre úspech svojich detí.
- Iniciovať v spolupráci so zriaďovateľom úpravy a dobudovanie školských priestorov vrátane vstupných zón s cieľom vytvoriť bezpečné, dostupné a inkluzívne prostredie pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

## 4.2 ODPORÚČANIA PRE ZRIAĎOVATEĽOV

- Motivovať školy k systematickej realizácii autoevalvačných procesov a využívaniu ich výsledkov na kontinuálne zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacej činnosti, strategického plánovania ďalšieho rozvoja školy.
- Podieľať sa na budovaní personálnych kapacít škôl vytváraním podmienok pre plnohodnotné pôsobenie školských podporných tímov, osobitne v školách s vyšším počtom žiakov so ŠVVP a žiakov vyžadujúcich intenzívnejšiu odbornú podporu.
- Zintenzívniť spoluprácu medzi materskými školami, rodinami a základnými školami pri podpore pravidelnej dochádzky detí z MRK do predprimárneho vzdelávania, s cieľom zlepšiť ich školskú pripravenosť a úspešnosť v 1. ročníku ZŠ a zároveň i v ďalšom vzdelávaní.
- Podporovať rozvoj škôl prostredníctvom aktívnej spolupráce pri vytváraní moderného a podnetného vzdelávacieho prostredia, s dôrazom na odstraňovanie priestorových nedostatkov, systematickej modernizácii ich priestorového a materiálno-technického zabezpečenia.

- Podieľať sa na realizácii opatrení smerujúcich k odstráneniu architektonických bariér a k vytváraniu dostupného, bezpečného a inkluzívneho prostredia pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

## 4.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU

- Vytvárať a sprístupňovať metodické materiály reflektujúce aktuálne potreby školskej praxe, ktoré budú učiteľov podporovať pri zavádzaní inovatívnych a efektívnych prístupov vo vzdelávaní.
- Rozvíjať a posilňovať pedagogické kompetencie pedagogických a odborných zamestnancov prostredníctvom ponúkania cielených programov kontinuálneho vzdelávania zameraných na oblasti:
  - modernizácie vyučovacieho procesu prostredníctvom aktivizujúcich metód, inovatívnych foriem práce a efektívnych vzdelávacích nástrojov podporujúcich aktívnu účasť žiakov a rozvoj ich kľúčových kompetencií,
  - využívania moderných digitálnych nástrojov vo vyučovaní tak, aby sa technológie stali prirodzenou súčasťou efektívneho učenia sa žiakov,
  - budovania inkluzívneho vzdelávacieho prostredia, individualizácie vyučovania a poskytovania cielenej podpory žiakom ohrozeným školským neúspechom,
  - rozvoja manažérskych kompetencií pri budovaní účinného systému vnútornej kontroly a hodnotenia vo všetkých oblastiach činnosti školy,
  - tvorby autoevalvačného plánu, jeho realizácie a vyhodnocovania výsledkov sebahodnotiacich procesov vo vzťahu ku skvalitňovaniu vzdelávania každého žiaka a efektívneho riadenia a rozvoja školy.
- Vytvárať dlhodobo udržateľné podmienky, ktoré školám umožnia efektívne reagovať na narastajúce potreby žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, najmä posilnením personálnych kapacít školských podporných tímov.
- Zvýšiť podporu jazykového vzdelávania v školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín tak, aby si žiaci osvojovali štátny jazyk na úrovni umožňujúcej plnohodnotnú komunikáciu, ďalšie vzdelávanie a úspešné uplatnenie v spoločnosti, pri rešpektovaní ich jazykovej a kultúrnej identity.
- Zabezpečiť stabilitu podmienok výchovy a vzdelávania tým, aby zmeny právnych predpisov, ktoré si vyžadujú organizačné, personálne, obsahové alebo administratívne úpravy činnosti škôl, nadobúdali účinnosť spravidla k začiatku školského roka a nevyvolávali potrebu zásadných zmien podmienok fungovania škôl v jeho priebehu.

# 5 ZDROJE

## 5.1 TABUĽKY

**Tabuľka 1** Prehľad o vykonaných komplexných inšpekčných výkonoch v ZŠ ....7
**Tabuľka 2** Údaje o počte žiakov v kontrolovaných ZŠ ....7
**Tabuľka 3** Údaje o žiakoch a triedach prvého a druhého stupňa ....8
**Tabuľka 4** Prehľad o pedagogických zamestnancoch v základných školách ....8
**Tabuľka 5** Hlavné zistenia z priameho pozorovania VH na prvom a druhom stupni v bežných triedach .18
**Tabuľka 6** Hlavné zistenia z posudzovania ŠkVP....24
**Tabuľka 7** Hlavné zistenia z posudzovania pedagogického riadenia....26
**Tabuľka 8** Hlavné zistenia z posudzovania vnútorného systému kontroly ....29
**Tabuľka 9** Počet žiakov v sledovaných školách v školskom roku 2024/2025 ....32
**Tabuľka 10** Prehľad o komisionálnych skúškach – údaje na konci školského roka 2024/2025 ....33
**Tabuľka 11** Hlavné zistenia z posudzovania klímy a kultúry školy ....37
**Tabuľka 12** Hlavné zistenia z posudzovania služieb školy ....43
**Tabuľka 13** Prehľad o celkovej dochádzke žiakov v školskom roku 2024/2025 ....50
**Tabuľka 14** Hlavné zistenia z posudzovania podmienok výchovy a vzdelávania ....52

## 5.2 GRAFY

**Graf 1** Porovnanie úrovne sledovaných oblastí v kontrolovaných základných školách ....5
**Graf 2** Pomer medzi skutočným a požadovaným stavom pedagogických a odborných zamestnancov....9
**Graf 3** Podiel vykonaných hospitácií v jednotlivých vzdelávacích oblastiach v bežných triedach ....10
**Graf 4** Priebeh výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach....10
**Graf 5** Úroveň sledovaných kľúčových kompetencií na sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní v bežných triedach....11
**Graf 6** Hodnotenie rozvíjania komunikačných kompetencií v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní ....13
**Graf 7** Percentuálny podiel vyučovacích hodín, na ktorých žiaci mali možnosť riešiť úlohy na rozvoj vyšších myšlienkových procesov ....13
**Graf 8** Hodnotenie rozvíjania poznávacích kompetencií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní....15
**Graf 9** Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠkVP)..19
**Graf 10** Riadenie školy ....19
**Graf 11** Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov ....20
**Graf 12** Celková úroveň vypracovania školských vzdelávacích programov ....21
**Graf 13** Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov....30
**Graf 14** Prejavy nevhodného správania v sledovaných školách z pohľadu žiakov ....31
**Graf 15** Poskytovanie podporných opatrení žiakom so ŠVVP ....36
**Graf 16** Odborné inštitúcie, z ktorých kariéroví poradcovia získavali metodickú pomoc....39
**Graf 17** Faktory ovplyvňujúce výber strednej školy žiakmi....40
**Graf 18** Predbežný záujem žiakov 8. a 9. ročníka o ďalšie štúdium (výsledky z dotazníka) ....41
**Graf 19** Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach....44
**Graf 20** Podmienky výchovy a vzdelávania....44
**Graf 21** Percento škôl, ktoré majú 0 %-nú odbornosť vyučovania niektorých predmetov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní....46