ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

2025 / 2026

Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v školskom roku 2025/2026 v SR

SPRÁVA Z TEMATICKÉHO INŠPEKČNÉHO VÝKONU

KRITICKÝ PRIATEĽ ŠKÔL A ŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

Podpora inkluzívneho vzdelávania žiakov základných škôl v školskom roku 2025/2026 v SR

SPRÁVA Z TEMATICKÉHO INŠPEKČNÉHO VÝKONU

PaedDr. Eva Selnekovičová
Mgr. Eva Polgáryová, PhD.
PaedDr. Monika Ružeková, PhD.
Ing. Adriana Vykydalová
Mgr. Alžbeta Štofková Dianovská

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

OBSAH

MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE 4
1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH 6
2 HLAVNÉ ZISTENIA 10
2.1 BUDOVANIE INKLUZÍVNEJ KULTÚRY 10
2.1.1 Meranie postojov, názorov žiakov k žiakom so ŠVVP v bežných triedach kontrolovaných ZŠ 11
2.1.2 Budovanie inkluzívnej kultúry prostredníctvom spolupráce 14
2.2 TVORBA INKLUZÍVNEJ POLITIKY 15
2.3 ROZVOJ INKLUZÍVNEJ PRAXE 17
2.3.1 Výchovno-vzdelávací proces 17
2.3.2 Podmienky na vzdelávanie a úroveň podpory žiakov 18
3.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKOLY 21
3.2 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ZRIAĎOVATEĽA 21
3.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU 21
4 ZOZNAMY 22
4.1 GRAFY 22
4.2 TABUĽKY 22
Príloha 22

MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE

V nadväznosti na predchádzajúce školské roky pokračuje Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) v monitorovaní inkluzívneho vzdelávania na Slovensku. V školskom roku 2025/2026 posudzovala podmienky inkluzívneho vzdelávania na 13 vybraných základných školách (ZŠ), v ktorých sa vzdelávalo **4 872 žiakov**.

Celkový Index inklúzie[1] dosiahol hodnotu 70,8 %, čo poukazuje na stabilnú úroveň inkluzívnych procesov v sledovaných školách, ktoré si uvedomujú existujúce problémy a pracujú na ich riešení ***(Graf 1)***. Pozitívnym zistením bolo, že index inklúzie sa za posledné dva roky zvýšil (v školskom roku 2024/2025 – 62,4 %; v školskom roku 2023/2024 – 60,7 %.)

Hodnotenie v oblasti Budovania inkluzívnej kultúry dosiahlo úroveň 75,4 %, čo zodpovedá hodnoteniu „podstatný pokrok". Medzi silné stránky patrilo najmä prijímanie a ukončovanie vzdelávania bez diskriminácie, transparentná komunikácia smerom k verejnosti a zapájanie žiakov do školských aktivít, čo potvrdilo 89,1 % rodičov. Na druhej strane, hoci riaditelia škôl deklarovali inkluzívne poslanie, len 73,3 % učiteľov uviedlo, že sa cítia odborne pripravení na vzdelávanie žiakov z ohrozených skupín. Postoje žiakov k odlišnostiam spolužiakov[2] boli vo väčšine škôl rezervované a vykazovali prvky odstupu, hoci významná časť žiakov mala reálnu skúsenosť so spolužiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) vo svojom okolí. Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi neboli vo všetkých školách priaznivé – len vo viac ako polovici škôl ich žiaci hodnotili ako založené na dôvere a takmer 50 % žiakov uviedlo nezáujem učiteľov o ich problémy. Údaje o spolupráci školy s rodičmi ukazujú, že 21 % rodičov sa necítilo byť vypočutých a 41,4 % sa aktívne nepodieľalo na rozvoji školy. Spolupráca so zariadeniami poradenstva a prevencie (ZPP) bola hodnotená pozitívne zo strany 76,9 % riaditeľov a 88,5 % učiteľov. Takmer polovica škôl spolupracovala s občianskymi združeniami, s komunitnými centrami spolupracovali tri subjekty.

V oblasti Tvorby inkluzívnej politiky dosiahli kontrolované školy úroveň 73,8 % „podstatný pokrok". Viac ako dve tretiny škôl mali vypracovanú *Stratégiu inkluzívneho vzdelávania*, jej konkrétnosť a praktická využiteľnosť však boli rozdielne. Všetky školy mali spracovaný *Plán uplatňovania štandardov zákazu segregácie*, pričom v jednej škole boli zistené nedostatky v jeho uplatňovaní. Školské poriadky boli v súlade s platnou legislatívou len v 53,8 % škôl a postupy zamerané na bezpečnosť školského prostredia a riešenie menej bežných krízových situácií mali jasne nastavené len v 76,9 % škôl. Obsah individuálnych vzdelávacích programov (IVP) v niektorých prípadoch nezodpovedal odporúčaniam ZPP a nebol konzultovaný so zákonnými zástupcami, napriek tomu 96,7 % učiteľov deklarovalo ich individualizáciu. Pedagogickú diagnostiku realizovalo 98,4 % učiteľov, jej kvalita však bola nerovnomerná a sprevádzaná nedostatkami; orientačnú diagnostiku nerealizovalo 30,8 % škôl. Klíma školy bola učiteľmi[3] hodnotená ako otvorená a založená na spolupráci, avšak angažovanosť učiteľov sa vo väčšine škôl pohybovala v strednom pásme; v troch školách sa prejavila vyššia miera frustrácie a v jednej škole výraznejší direktívny štýl riadenia.

V oblasti Rozvíjania inkluzívnej praxe – podmienok dosiahli hodnotené školy úroveň 72,4 %, čo zodpovedá hodnoteniu „podstatný pokrok". Priemerná odbornosť vyučovania bola 86, 3 %, pričom v jednej zo škôl bola odbornosť vyučovania na druhom stupni nižšia ako 70 %. Školský podporný tím bol zriadený vo väčšine škôl, avšak kým podporná úroveň 1. stupňa bola zabezpečená vo viac ako 80 % škôl, podporná úroveň 2. stupňa bola zabezpečená len v 61,5 % škôl. Odborné činnosti školského špeciálneho pedagóga (ŠŠP) boli poskytované v plnom rozsahu rovnako len v 61,5 % škôl. Školský psychológ (ŠP) pôsobil len

[1] Celkové hodnotenie a intervaly indexu inklúzie sú popísané v súhrnnej správe za školský rok 2023/2024, dostupnej na https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/10/SS_SR_2_5_inkluzia_final_EL-o.pdf.

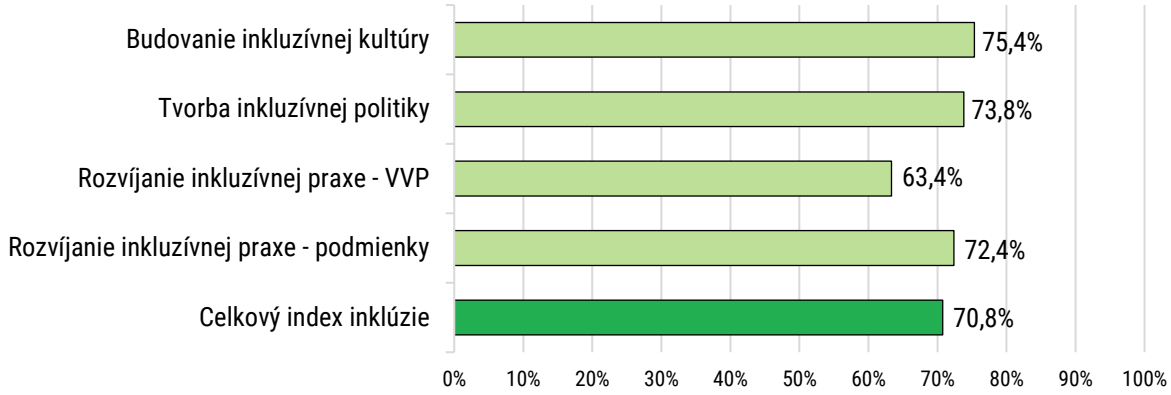
[2] podľa výsledkov dotazníka CATCH

[3] Údaj vyplýva z analýzy odpovedí z dotazníkov 385 učiteľov.

v šiestich školách (46,3 %), pričom v týchto školách bola prevencia a poradenské činnosti zabezpečené na dobrej úrovni. Takmer 70 % kontrolovaných škôl zároveň nemalo komplexne vybudované bezbariérové prostredie.

Najnižšie hodnotenie v oblasti Rozvíjania inkluzívnej praxe – výchovno-vzdelávacieho procesu na úrovni 63,4 % súviselo s nedostatočným preukázaním diagnostického procesu, absenciou systematického vyhodnocovania účinnosti podporných opatrení (PO), formálnym vedením dokumentácie žiakov so ŠVVP a nedostatočne zdokumentovanou spoluprácou so zákonnými zástupcami. Učitelia zároveň nie vždy aplikovali navrhnuté PO, len zriedkavo využívali formatívne hodnotenie a absentovala u nich flexibilita v uplatňovaní metód a postupov podporujúcich dosahovanie individuálnych cieľov učenia a samostatnosť žiakov.

Graf 1 *Hodnotenie jednotlivých oblastí indexu inklúzie v sledovaných ZŠ*



Ako bariéry inkluzívneho vzdelávania sa prejavili tieto skutočnosti:

- ⇒ **Nedostatočné zabezpečenie podporných služieb,** ktoré sa prejavovalo neposkytovaním odborných činností v plnom rozsahu, nedostatočnou kvalitou asistencie pedagogických asistentov (PA) a zvýšenou administratívnou náročnosťou procesu poskytovania PO.
- ⇒ **Nepostačujúce personálne obsadenie** v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP, absentovali pedagogickí asistenti, školskí špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia, logopédi a liečební pedagógovia.
- ⇒ **Časté zmeny v právnych predpisoch** a absencia jednotných metodických usmernení.
- ⇒ **Vysoký podiel žiakov so ŠVVP** v sledovaných triedach škôl. Priemerné zastúpenie žiakov so ŠVVP na úrovni 18,9 % v triedach spolu s prítomnosťou ostatných žiakov, ktorým boli poskytované PO, predstavovalo významnú výzvu pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Učitelia museli súčasne prispôsobovať tempo a obsah výučby širokému spektru potrieb žiakov, poskytovať individuálnu podporu a zároveň adekvátne rozvíjať intaktných žiakov, čo viedlo k zvýšenej záťaži učiteľov aj žiakov.
- ⇒ Pretrvávajúci a znepokojujúci trend **vysokého počtu ospravedlnených aj neospravedlnených vymeškaných hodín** žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK). Nepravidelná školská dochádzka výrazne ohrozuje osvojovanie základných vedomostí a zručností, vedie k prehlbovaniu vzdelávacích medzier a obmedzuje rozvoj jazykových a sociálnych kompetencií, čím sa zvyšuje riziko opakovania ročníka aj predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky.

Zoznam kontrolovaných škôl je v Prílohe.

1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH

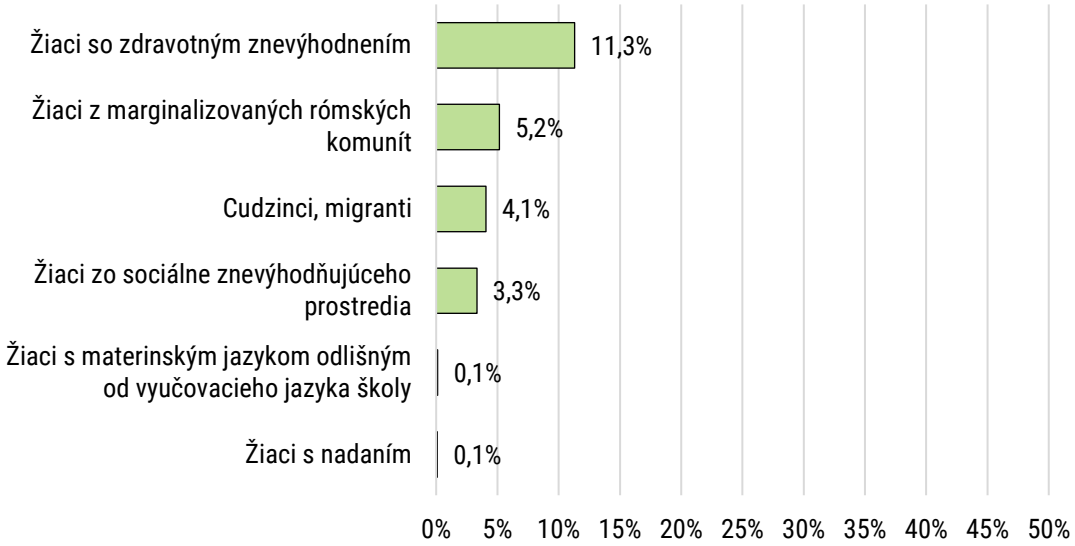
Štátna školská inšpekcia vykonala **13** tematických inšpekčných výkonov (TIV) s cieľom identifikovať podmienky inkluzívneho vzdelávania (Príloha 1). Hodnotené subjekty[4] boli vo všetkých krajoch SR plnoorganizované školy ***(Tabuľka 1).***

Tabuľka 1 *Základné údaje o kontrolovaných školách*

Počet kontrolovaných škôl		13
Vyučovací jazyk škôl	slovenský	12
	slovenský – maďarský	1
Zriaďovateľ	štátne školy	12
	cirkevné školy	1
Sídlo	mesto	6
	vidiek	7

V školskom roku 2025/2026 sa v kontrolovaných ZŠ vzdelávalo **4 872 žiakov**, z nich **2 137 žiakov** primárneho vzdelávania a **2 735 žiakov** nižšieho stredného vzdelávania. Školy evidovali **771 žiakov so ŠVVP**, čo predstavovalo **15,8 %** z celkového počtu žiakov. Zdravotné znevýhodnenie diagnostikovali 551 žiakom, 162 žiakov pochádzalo zo SZP, 251 žiakov z MRK, 5 žiakov bolo s nadaním a ďalších 57 žiakov[5] vyžadovalo poskytnutie PO. Žiaci cudzinci, migranti a žiaci s materinským jazykom odlišným od vyučovacieho jazyka školy tvorili 4,2 % zo všetkých žiakov. Celkovo bolo 198 žiakov cudzincov a migrantov, ktorí majú odlišný materinský jazyk ako vyučovací jazyk školy ***(Graf 2).***

Graf 2 *Zastúpenie ohrozených skupín žiakov v sledovaných ZŠ z celkového počtu žiakov*



Z **celkového počtu 247 tried** zriadili v jednej škole[6] úvodný ročník (6 žiakov), v ďalšej škole[7] 2 adaptačné

[4] TIV prebiehali paralelne s komplexnými inšpekčnými výkonmi v ZŠ

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

[6] ZŠ Ondreja Štefku, M. R. Štefánika 432, Varín

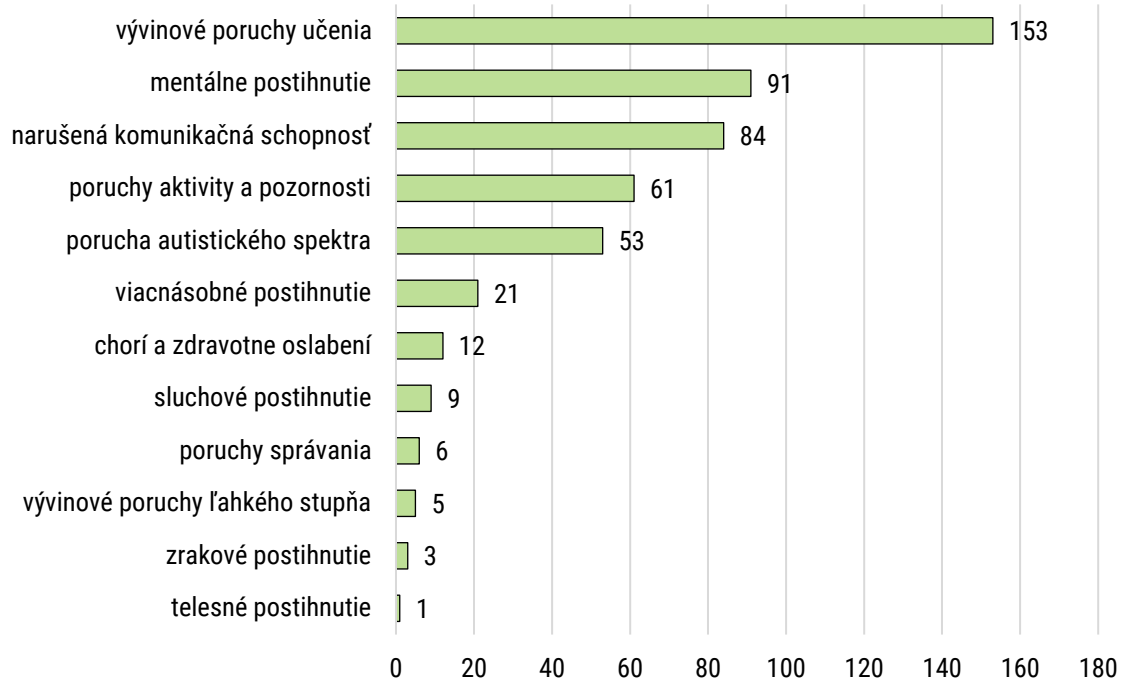
[7] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1, Bratislava

triedy pre žiakov cudzincov (16 žiakov), v štyroch ZŠ[8] 9 tried pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) (70 žiakov).

Podporné opatrenia boli v kontrolovaných školách poskytované spolu **823 žiakom,** z nich najväčší podiel tvorili **žiaci so zdravotným znevýhodnením (60,6 %).** Žiaci zo SZP tvorili 18,1 % a žiaci z MRK 16,2 %. Podporné opatrenia boli poskytnuté aj žiakom cudzincom (4,7 %).

V rámci skupiny **žiakov so ZZ** boli PO najčastejšie poskytované **žiakom s vývinovými poruchami učenia (153),** žiakom s mentálnym postihnutím (91), žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou (84), žiakom s poruchou aktivity a pozornosti (61), aj žiakom s poruchou autistického spektra (53 žiakov) ***(Graf 3).*** Podporné opatrenia boli poskytované aj 4 žiakom s intelektovým nadaním.

Graf 3 *Počet žiakov so ZZ, ktorým boli aplikované PO v sledovaných ZŠ*



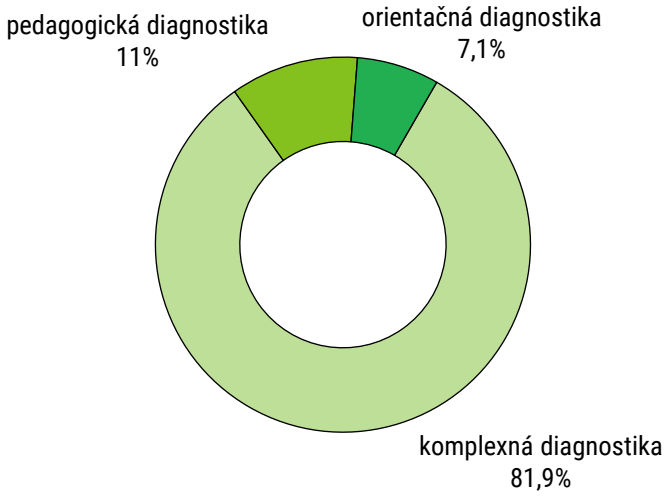
Z celkového počtu žiakov s PO bolo 39 vzdelávaných v triede pre žiakov so ZZ, 16 žiakov v adaptačnej triede a 8 žiakov navštevovalo alebo absolvovalo úvodný ročník.

Podľa IVP sa vzdelávalo **469 žiakov.** Priemerný rozsah poskytovania PO bol **9,6 mesiaca,** najmä v predmetoch slovenský jazyk a literatúra, matematika, cudzí jazyk a aj v predmetoch vzdelávacích oblastí *Človek a príroda*, *Človek a spoločnosť*.

Podporné opatrenia boli žiakom poskytované najmä na základe **komplexnej diagnostiky (81,9 %)** odbornými zamestnancami (OZ) ZPP, pedagogickej diagnostiky (11 %) realizovanej pedagogickými zamestnancami (PZ) a v menšej miere na základe orientačnej diagnostiky (7,1 %) školského špeciálneho pedagóga (ŠŠP) a školského psychológa (ŠP) ***(Graf 4)***.

[8] ZŠ s MŠ – Alapiskola és Óvoda, Radzovce 418; ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca ; ZŠ Jakubany 374; ZŠ Tovarné 137

Graf 4 *Poskytovanie PO na základe diagnostiky*



Kontrolované subjekty celkovo poskytovali **2 405 PO**. Podporné opatrenia sú zoradené podľa frekvencie ich poskytovania žiakom kontrolovaných škôl a označené sú písmenami v súlade s § 145a ods. 2 (školský zákon) ***(Graf 5):***

a) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní (27 %);

c) zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy (18 %);

b) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy obsahu výchovy a vzdelávania a hodnotenia výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi vo výchove a vzdelávaní (16,7 %);

m) zabezpečenie pôsobenia pedagogického asistenta v triede (14,4 %);

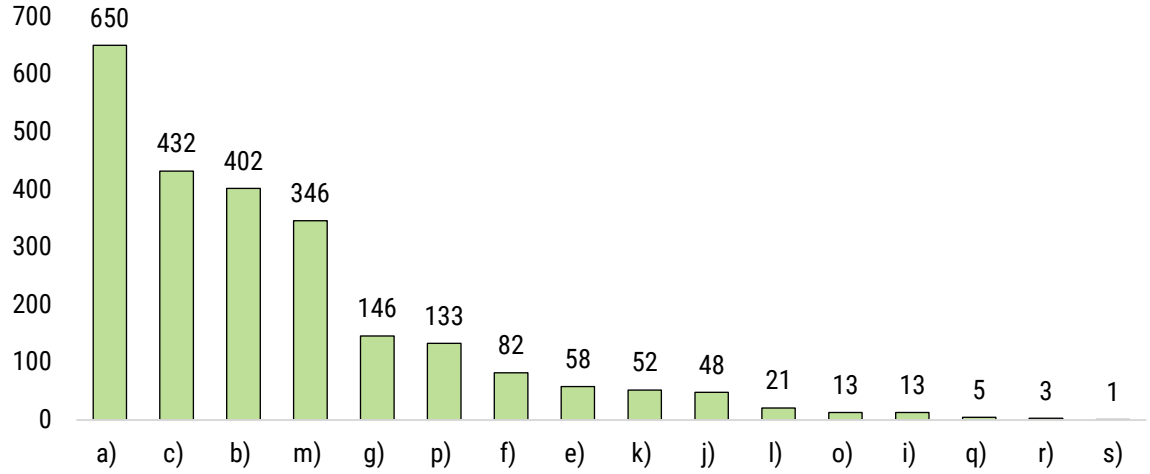
g) skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (6,1 %);

p) poskytnutie špeciálnych učebníc, didaktických a kompenzačných pomôcok (5,5 %).

Nižšie zastúpené PO boli: zabezpečenie doučovania, kurzu vyučovacieho jazyka, podpora predchádzania predčasného ukončenia školskej dochádzky a podpora sociálneho zaradenia.

Prevažná časť PO bola zameraná na prispôsobovanie výučby, diferenciáciu obsahu a personálne posilnenie tried. Nedostatkom vo väčšine kontrolovaných subjektov bolo, že priebežne **nevyhodnocovali dosah poskytovania PO**, ani **neprehodnocovali ich rozsah a obsah**.

Graf 5 *Počet poskytovaných podporných opatrení v sledovaných školách*



V školskom roku 2024/2025 **predčasne ukončilo povinnú školskú dochádzku v 6 školách**[9] spolu 54 žiakov, z toho 42,6 % žiakov pochádzalo z MRK, 14,8 % zo SZP a 37 % boli žiaci so ZZ. Z celkového počtu 76 žiakov, ktorí na konci druhého polroka školského roka neprospievali z troch a viacerých predmetov, tvorili 27,6 % žiaci z MRK, 18,4 % žiaci zo SZP a 13,2 % žiaci so ZZ[10].

Za školský rok 2024/2025 žiaci kontrolovaných ZŠ celkovo **vymeškali ospravedlnene 624 761 vyučovacích hodín**, pričom z nich na žiakov z MRK pripadá 10,9 % hodín a na žiakov so ZZ 16,4 %. Žiaci z MRK vymeškali 68 340 ospravedlnených hodín, čo v priemere na jedného žiaka predstavuje 264,9 vyučovacích hodín (viac ako 8,8 týždňov). Žiaci so ZZ ospravedlnene vymeškali 102 290 vyučovacích hodín, čo v priemere na žiaka predstavuje 179,8 vyučovacích hodín (približne 6 týždňov). Celkový počet **neospravedlnene vymeškaných hodín** za celý školský rok 2024/2025 bol **29 060**, z nich 8 524 neospravedlnene vymeškaných mali žiaci z MRK a 6 396 žiaci so ZZ ***(Tabuľka 2).*** V priemere na žiaka z MRK to predstavuje 5,7 dňa a na žiaka so ZZ to predstavuje 1,9 dňa neospravedlnenej školskej dochádzky.

Tabuľka 2 *Celkový počet vymeškaných hodín v kontrolovaných ZŠ za školský rok 2024/2025*

Počet vymeškaných hodín za celý školský rok 2024/2025	1. stupeň	2. stupeň	celkovo
ospravedlnene vymeškaných hodín	**216 159**	**408 602**	**624 761**
z nich žiakmi so ZZ	26 104	76 186	102 290
z nich žiakmi z MRK	15 059	53 281	68 340
neospravedlnene vymeškaných hodín	**5 557**	**23 503**	**29 060**
z nich žiakmi so ZZ	563	5 833	6 396
z nich žiakmi z MRK	611	7 913	8 524

V školskom roku 2024/2025 zaslali kontrolované ZŠ **celkovo 369 oznámení** (z nich 72 na 1. stupni a 297 na 2. stupni) príslušnému orgánu štátnej správy a obci o žiakoch, ktorí neospravedlnene vymeškali viac ako 15 vyučovacích hodín v mesiaci. Spätných oznámení od príslušného orgánu štátnej správy a obce prišlo 202. Z celkového počtu oznámení bolo 67 oznámení zaslaných o žiakoch z MRK (6 žiakov z 1. stupňa a 61 žiakov z 2. stupňa).

[9] ZŠ s MŠ Bracovce 23; ZŠ s MŠ - Alapiskola és Óvoda Radzovce 418; ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca; ZŠ s MŠ Jakubany 151; ZŠ s MŠ, Tovarné 17; ZŠ Ivana Bukovčana 3, Bratislava-Devínska Nová Ves

[10] Žiak z MRK môže byť súčasne zo SZP a zároveň aj so ZZ.

Výchovno-vzdelávací proces v kontrolovaných ZŠ **zabezpečovalo 371 učiteľov** a **58 vychovávateľov**, z ktorých nikto neovládal rómsky jazyk. Školský podporný tím (ŠPT) tvorilo 10 školských špeciálnych pedagógov na plný a 4 na čiastočný úväzok, 5 školských psychológov na plný a 3 na čiastočný úväzok a 3 sociálni pedagógovia. Školskí logopédi ani liečební pedagógovia neboli zastúpení. V školách pôsobilo 68 pedagogických asistentov na plný a 12 na čiastočný úväzok, čo predstavovalo približne polovicu požadovaného stavu. Zároveň nebola zabezpečená potreba troch asistentov ovládajúcich rómsky jazyk. V jednej ZŠ[11] pôsobili PA ovládajúci ukrajinský jazyk.

Podľa vyjadrení riaditeľov ZŠ bolo personálne obsadenie v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP nepostačujúce, chýbalo im 88 pedagogických asistentov, 14 školských špeciálnych pedagógov, 10 školských psychológov, 10 logopédov a 6 liečebných pedagógov.

2 HLAVNÉ ZISTENIA

2.1 BUDOVANIE INKLUZÍVNEJ KULTÚRY

Výchovu a vzdelávanie školy realizovali prostredníctvom **školských vzdelávacích programov** (ŠkVP) pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. Hoci všetci riaditelia v rozhovoroch uviedli, že **poslanie a vízia** ich školy smerujú k tomu, aby sa každý v škole cítil vítaný a akceptovaný, tento cieľ sa reálne napĺňal v menej ako polovici škôl. Dôvodom bolo, že takmer dve tretiny škôl nemali dostatočne rozpracované podmienky vzdelávania žiakov z ohrozených skupín, jasne definovaný systém poskytovania PO a úlohy ŠPT. Okrem toho takmer polovica škôl nemala základné informácie o škole, kontakty a iné údaje školy uvedené v štátnom jazyku a v jazyku národnostnej menšiny, alebo vo formáte zrozumiteľnom žiakom so ZZ a cudzincom.

Predložená **dokumentácia** a rozhodnutia všetkých riaditeľov kontrolovaných subjektov preukázateľne potvrdili, že na vzdelávanie prijímali do 1. ročníka ZŠ na základe slobodnej voľby zákonného zástupcu všetkých žiakov bez rozdielu. To isté platilo aj pre prijímanie žiakov v priebehu školského roka do rôznych ročníkov.

Takmer všetkým školám záležalo na tom, aby bol každý žiak zapojený **v reprezentácii školy**, čo v dotazníku[12] potvrdilo aj 89,1 % zákonných zástupcov žiakov a vyplynulo to tiež z poskytnutej dokumentácie.

Riaditelia škôl ako i učitelia vnímali inkluzívne vzdelávanie ako základné právo každého žiaka a zároveň sa usilovali vytvárať podmienky podporujúce kvalitný inkluzívny výchovno-vzdelávací proces. Školy zabezpečili materiálno-technické vybavenie, výučbové programy, možnosť vzdelávať sa v oblasti inklúzie, pedagogických asistentov a poskytovanie PO. I napriek pozitívnym postojom vedenia a učiteľov zistenia neboli v úplnom súlade s postojmi žiakov. Zistenia dotazníka CATCH[13] poukázali na to, že žiaci do určitej miery spolužiakov so ŠVVP akceptovali najmä pri bežných sociálnych kontaktoch, avšak pri vytváraní bližších vzťahov zostávali skôr rezervovaní s prvkami sociálneho odstupu. Tento postoj poukazuje na nutnosť cielenej práce s triednym kolektívom, na rozvoj empatie a budovanie rešpektujúcich vzťahov medzi žiakmi ***(Podkapitola 2.1.1).***

Z dotazníkov zadaných učiteľom vyplynulo, že vzájomné **vzťahy medzi PZ a vedením školy** sa vo všetkých kontrolovaných školách vyznačovali **otvorenou klímou**, čo vytváralo základ a predpoklad na diskusiu zameranú na riešenie konkrétnych nedostatkov, ktoré boli identifikované v školskom prostredí. Avšak

[11] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1, Bratislava
[12] Dotazník vyplnilo 458 zákonných zástupcov.
[13] The Chedoke-McMaster Attitudes towards children with handicaps – *Postoje voči deťom so zdravotným postihnutím*

angažovanosť učiteľov sa vo väčšine škôl pohybovala v strednom pásme; v troch školách sa prejavila vyššia miera frustrácie a v jednej škole výraznejší direktívny štýl riadenia.

Možnosť vyjadriť svoj názor na kvalitu vzťahov, ako aj na výchovno-vzdelávací proces v škole dostali aj zákonní zástupcovia ohrozenej skupiny žiakov prostredníctvom anonymného dotazníka. **Vzťahy medzi riaditeľom, učiteľmi a zákonnými zástupcami žiakov boli vo väčšine škôl založené na dôvere a vzájomnom rešpekte**, čo potvrdilo aj 89,2 % zákonných zástupcov. Školy sa podľa vyjadrení väčšiny riaditeľov škôl snažili prostredníctvom triednych aktívov vytvárať priestor pre zákonných zástupcov na spoločnú diskusiu, ktorá prispievala k rozvoju školy a zároveň umožňovala riešiť vzniknuté problémy, čo vo svojich odpovediach potvrdilo 79 % zákonných zástupcov. Stále však 21 % rodičov malo pocit, že sa škola nezaujíma o ich názory, nedostávajú priestor na diskusia a až 41,4 % rodičov sa aktívne nepodieľalo na rozvoji školy.

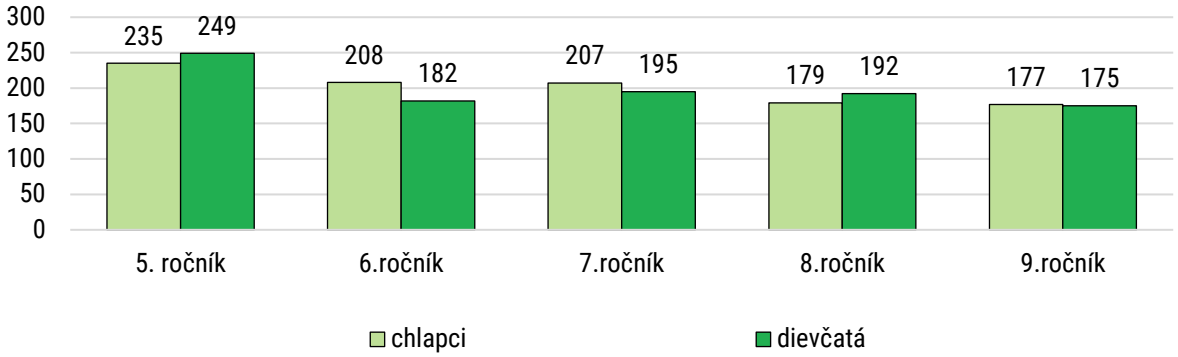
Z výsledkov dotazníka, ktorý vyplnilo 1 439 žiakov 5. – 9. ročníka ZŠ, vyplynulo, že **vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi neboli najpriaznivejšie**, **neposkytovali v dostatočnej miere pocit istoty a bezpečia**, čo celkovo oslabovalo vytváranie inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní v kontexte priaznivej atmosféry v škole. Iba vo viac ako polovici škôl žiaci označili v dotazníku, že ich vzťahy s učiteľmi sú založené na dôvere, rešpekte a vzájomnej akceptácii v komunikácii. Takmer polovica opýtaných žiakov poukázala na to, že učitelia sa nezaujímajú o ich problémy a 49,2 % uviedlo, že učitelia sa nezaujímajú ani o ich záujmy a koníčky. Takmer tretina žiakov (31,8 %)sa vyjadrila, že učitelia v škole im neumožňujú sa podieľať na rozhodnutiach, ktoré by prispeli k zlepšeniu práce školy. Napriek tomu, že 83,2 % žiakov označilo učiteľov, ktorí ich učia, ako vnímavých a tolerantných, 38,9 % žiakov pociťovalo na hodinách nervozitu, úzkosť či stres a 18,8 % žiakov hodnotilo správanie učiteľov k nim za negatívne.

2.1.1 Meranie postojov, názorov žiakov k žiakom so ŠVVP v bežných triedach kontrolovaných ZŠ

Na meranie postojov a názorov žiakov k spolužiakom so ŠVVP bol v bežných triedach ZŠ zadaný revidovaný anonymný dotazník **CATCH**. Jeho obsahové časti umožnili žiakom vyjadriť svoje postoje k trom typovým charakteristikám žiakov so ŠVVP: Adam/Alenka – žiak chorý alebo zdravotne oslabený, Boris/Betka – žiak s poruchou aktivity a pozornosti, Cyril/Cilka – žiak pochádzajúci zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Každý žiak si na základe osobnej skúsenosti alebo preferencie zvolil jednu z týchto charakteristík a následne odpovedal na otázky v rámci 36 položiek, hodnotených na 4-stupňovej škále. V odpovediach žiaci vyjadrovali svoju mieru sociálnej blízkosti alebo odstupu, postoje, názory a skúsenosti vo vzťahu k žiakom so ŠVVP.

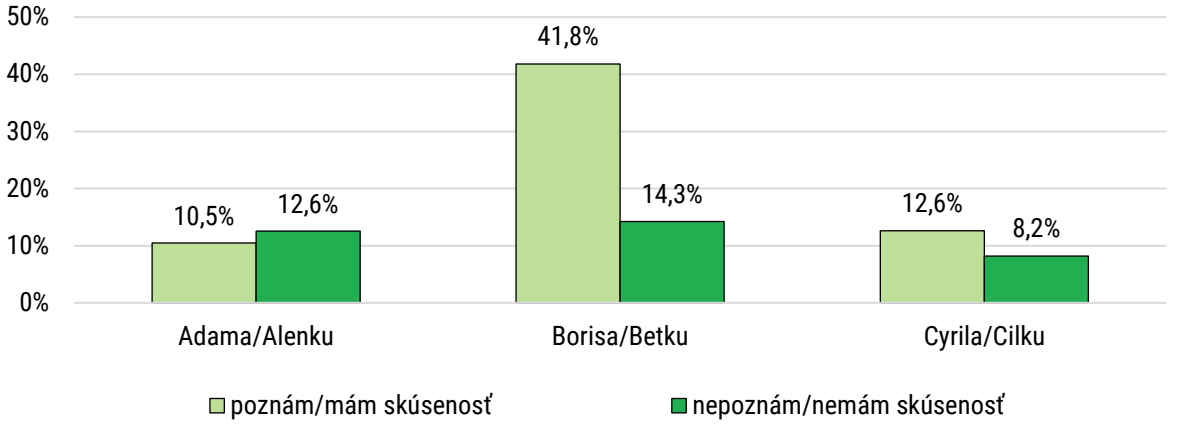
Dotazník CATCH bol **administrovaný 1 999 žiakom 5. až 9. ročníka ZŠ**, z toho 1 006 chlapcom (50,3 %) a 993 dievčatám (49,7 %), čo predstavovalo 73,1 % všetkých žiakov druhého stupňa. Rozdelenie chlapcov a dievčat bolo pomerne vyrovnané, čo umožňuje interpretáciu výsledkov naprieč všetkými ročníkmi druhého stupňa ***(Graf 6).***

Graf 6 *Počet žiakov podľa ročníka, ktorým bol administrovaný dotazník CATCH*



Podľa súhrnného prehľadu preferencií jednotlivých charakteristík žiakov so ŠVVP ***(Graf 7)*** v skupine žiakov s reálnou skúsenosťou (**poznali alebo mali skúsenosť**) prevažoval Boris/Betka (41,8 %)**,** teda žiak s poruchou aktivity a pozornosti, nasledovali Cyril/Cilka (12,6 %) a Adam/Alenka (10,5 %)**.** U žiakov, ktorí **nikoho podobného nepoznali**, bol najčastejšie vyberaný Boris/Betka (14,3 %) a Adam/Alenka (12,6 %)**,** teda žiak so zdravotným oslabením. Najmenej často si vyberali Cyrila/Cilku (8,2 %)**,** žiaka zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Z pohľadu pohlavia si dievčatá aj chlapci vyberali v tejto otázke približne rovnako ***(Graf 7).***

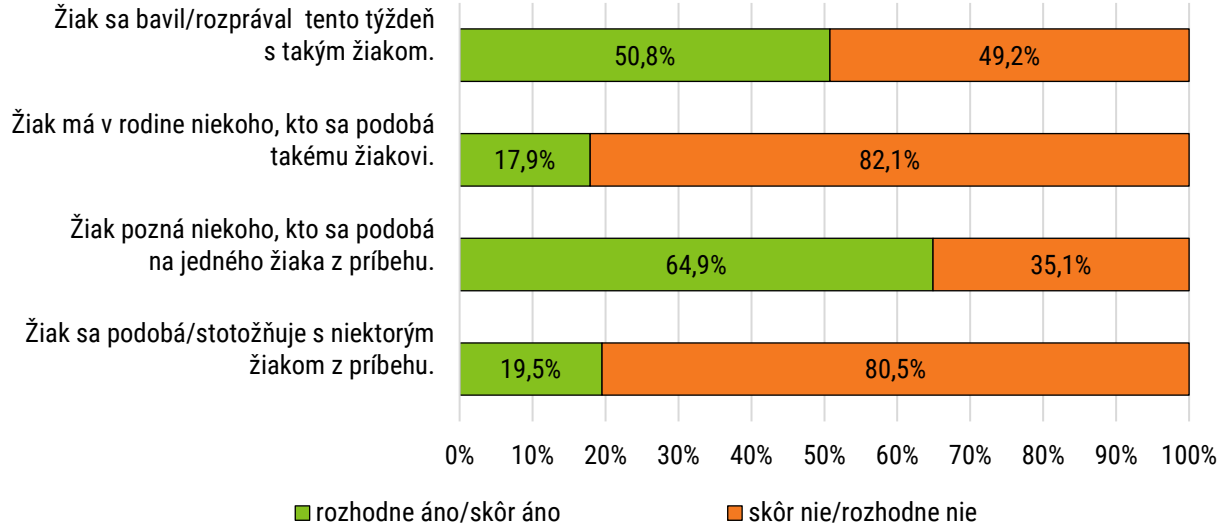
Graf 7 *Preferencie žiakov pri výbere žiaka so ŠVVP*



Podobnosť s chlapcom/dievčaťom so ŠVVP z ukážky

Z odpovedí vyplýva, že **významná časť žiakov má osobnú skúsenosť s niektorým typom žiaka z príbehu** – buď poznali podobného vo svojom okolí (64,9 %), alebo mali takúto osobu v rodine (17,9 %). Polovica žiakov zároveň uviedla nedávny kontakt, že sa v poslednom týždni rozprávali so žiakom so ŠVVP. So žiakmi z príbehu sa stotožnilo 19,5 % žiakov ***(Graf 8).*** Keďže dotazník bol anonymný, nebolo možné určiť, koľko z týchto žiakov malo reálne diagnostikované ŠVVP. Pri porovnaní podľa pohlavia sa ukázalo, že sa chlapci o niečo častejšie ako dievčatá stotožňujú s takýmto typom žiaka.

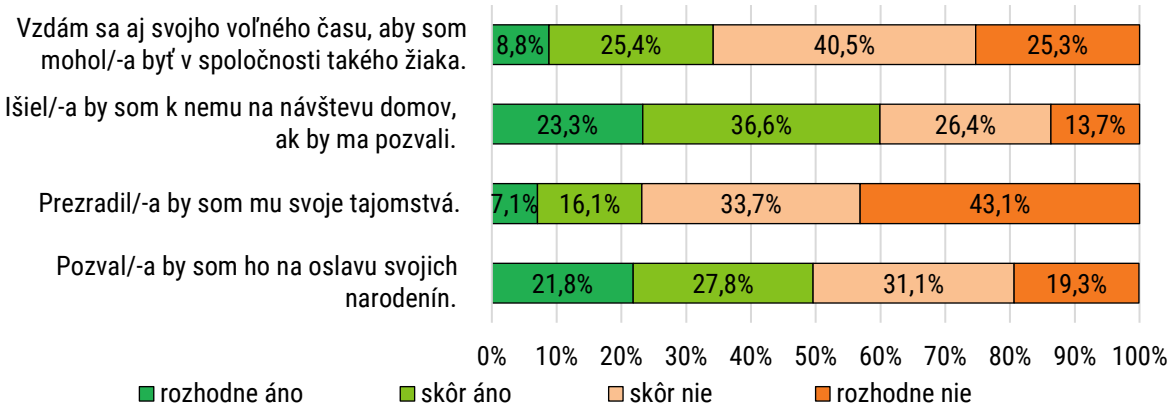
Graf 8 *Podobnosť žiakov so žiakmi so ŠVVP z ukážky*



Postoje k žiakom so ŠVVP

Žiaci vyjadrovali prijatie žiakov so ŠVVP v situáciách, ktoré predstavovali bežnú sociálnu interakciu. Pozitívne reakcie sa prejavili pri položke „išiel/-a by som k nemu na návštevu domov, ak by ma pozval" (59,9 %), podobne pri položke „pozval/-a by som ho na oslavu svojich narodenín" (49,6 %). Nižšiu mieru prijatia vykazovali situácie spojené s väčšou osobnou blízkosťou. Iba 23,2 % žiakov uviedlo, že by takémuto spolužiakovi zverilo svoje tajomstvá a 34,2 % žiakov by bolo ochotných vzdať sa vlastného voľného času v prospech spolužiaka. Uvedené skutočnosti ukazujú, že hoci žiaci do určitej miery prijímajú spolužiakov so ŠVVP v školskom prostredí a pri bežných sociálnych kontaktoch**, pri vytváraní bližších vzťahov zostávajú opatrní, rezervovaní *(Graf 9).*** Postoje chlapcov a dievčat boli podobné.

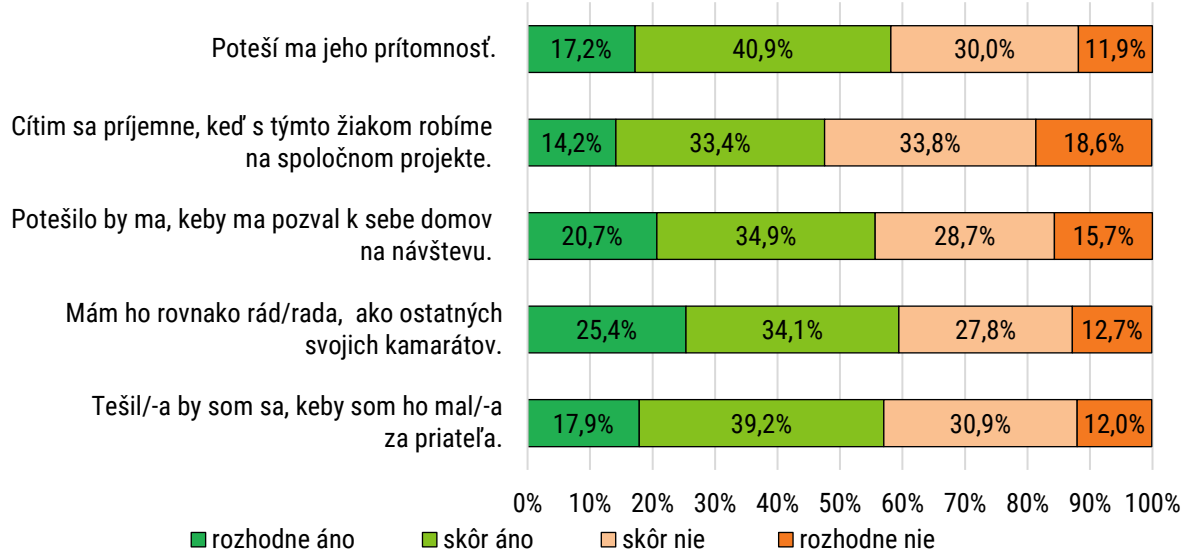
Graf 9 *Postoje žiakov k žiakom so ŠVVP*



Reflektovanie emócií žiakov vo vzťahu k žiakom so ŠVVP

Zistenia ukazujú, že najvyšší podiel súhlasných odpovedí sa objavil pri výroku „mám ho rovnako rád/rada ako ostatných svojich kamarátov" (59,5 %). Nasledovali položky „poteší ma jeho prítomnosť" (58,1 %), „tešil/-a by som sa, keby som ho mal/-a za priateľa" (57,1 %) a „potešilo by ma, keby ma pozval k sebe domov na návštevu" (55,6 %). Nižšiu úroveň prijatia zaznamenali žiaci pri výroku „cítim sa príjemne, keď s týmto žiakom robíme na spoločnom projekte" (47,5 %). **Zistenia naznačujú, že emócie žiakov voči spolužiakom so ŠVVP nemožno interpretovať ako jednoznačne pozitívne, ale skôr ako neutrálne s prvkami sociálneho odstupu. *(Graf 10).*** V prežívaní chlapcov a dievčat neboli zistené väčšie rozdiely.

Graf 10 *Reflektovanie emócií žiakov vo vzťahu k žiakom so ŠVVP*



V záujme budovania sociálneho prijatia všetkých žiakov je dôležité posilňovať toleranciu a citlivosť žiakov k odlišnostiam spolužiakov so ŠVVP. Tiež poskytovať adekvátnu podporu 1. a 2. stupňa žiakom ŠVVP, aby sa mohli aktívnejšie zapájať do života triedy a rozvíjať rovesnícke vzťahy.

2.1.2 Budovanie inkluzívnej kultúry prostredníctvom spolupráce

Inkluzívna kultúra sa rozvíjala aj spoluprácou škôl so zriaďovateľom, odbornými službami, komunitami a inými, partnerskými školami, ktoré prispeli skúsenosťami a návrhmi na zlepšenie.

Tretina kontrolovaných ZŠ potvrdila úspešnú **spoluprácu so zriaďovateľom** pri nastavovaní autobusových grafikonov, čo zabezpečilo dostupnosť dopravy do a zo školy pre všetkých žiakov. Žiaci tak mohli dochádzať na vyučovanie včas. Ostatné kontrolované školy už mali zabezpečenú dostupnosť dopravy do a zo školy.

Väčšina riaditeľov škôl (76,9 %) ocenila **spoluprácu so ZPP** pri poskytovaní metodickej podpory pre inkluzívne vzdelávanie, tvorbe IVP, vzdelávaní žiakov so ZZ a poskytovaní podporných opatrení pre žiakov so ŠVVP, čo potvrdilo vo svojich odpovediach 88,5 % učiteľov. Zároveň 96 % učiteľov potvrdilo spoluprácu v kontexte získavania komplexných informácií o žiakoch, ktorí potrebujú špeciálnopedagogickú starostlivosť.

Efektívnu spoluprácu s **komunitným centrom** (KC) realizovali tri kontrolované subjekty. Riaditelia v rozhovoroch uviedli, že zamestnanci KC boli nápomocní pri zabezpečovaní pravidelnej školskej dochádzky žiakov, ich príprave na vyučovanie, riešení výchovno-vzdelávacích problémov a pri sprostredkovaní kontaktu medzi školou a zákonnými zástupcami žiakov. Podieľali sa tiež na organizovaní popoludňajších aktivít a výtvarných súťaží, ktoré podporovali tvorivosť detí z rómskej komunity. Ostatné školy nemali v okolí zriadené KC. S **občianskymi združeniami** spolupracovalo viacero škôl. Ich podpora sa zameriavala najmä na rozvoj sociálnych zručností žiakov, prevenciu rizikového správania a posilňovanie spolupráce rodín so školou. Niektoré občianske združenia pomáhali pri práci s rizikovými žiakmi a pri prevencii sociálno-patologických javov, ďalšie organizovali komunitné dni, kultúrne podujatia a rodinné aktivity podporujúce multikultúrnu integráciu. Iné poskytovali materiálnu a tvorivú podporu pri remeselných a komunitných činnostiach alebo realizovali workshopy a tvorivé dielne pre žiakov.

Partnerstvo s inými školami za účelom výmeny skúseností v oblasti inkluzívneho vzdelávania uviedla viac ako polovica škôl. V dotazníku spoluprácu s inými školami potvrdilo 73,6 % PZ. Odvíjalo sa na úrovni

vedúcich zamestnancov aj odborných zamestnancov. Jedna škola[14] si udržiavala partnerstvo aj so zahraničnými školami, napr. formou výmenného pobytu v ZŠ v Zadare v Chorvátsku, alebo dopisovanie so spolužiakmi zo ZŠ v Turecku.

Pozitívne možno hodnotiť úsilie, ktoré prejavili všetky uvedené školy zapájaním žiakov bez rozdielu do rozličných činností a aktivít života miestnej komunity prípravou viacerých vystúpení s kultúrnym programom aj v spolupráci so seniormi.

Takmer tri štvrtiny riaditeľov škôl uviedli, že spolupráca s niektorými rodičmi žiakov ohrozených skupín bola sporadická, napriek ich snahe zapájať týchto rodičov do rôznych školských aktivít. Rodičia tiež prejavovali nedostatočný záujem o vzdelávacie výsledky svojich detí a nekládli dôraz na ich pravidelnú dochádzku do školy.

Všetky školy sa prezentovali ako transparentné, na informovanie verejnosti o dianí a aktivitách využívali webové sídlo školy, EduPage, sociálnu sieť Facebook, školské časopisy a školskú televíziu, miestny a obecný rozhlas, regionálnu tlač a televíziu, ale aj nástenky a informačné panely umiestnené vo vstupných priestoroch školy.

2.2 TVORBA INKLUZÍVNEJ POLITIKY

Približne dve tretiny škôl mali vypracovanú **stratégiu inkluzívneho vzdelávania**, čo potvrdilo 97 % PZ. Predložené stratégie definovali princípy inkluzívneho vzdelávania, avšak nemali oporu v dokumente *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*[15], v takmer polovici chýbala konkrétnosť a praktická aplikovateľnosť stratégie. Cieľom týchto dokumentov bolo vybudovať školy, ktoré zabezpečia spoločnú výchovu a vzdelávanie všetkých žiakov. Kľúčovými krokmi v rozvoji inkluzívneho vzdelávania boli spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov, poskytovanie PO, aktívna činnosť ŠPT, vypracovanie dokumentu na predchádzanie školského neúspechu, zabezpečenie materiálno-technického vybavenia škôl, podporovanie priaznivej klímy v triedach, budovanie pozitívnych vzťahov s verejnosťou, transparentnosť škôl, evalvácia stanovených cieľov a spolupráca s inštitúciami podporujúcimi inklúziu.

Všetky školy mali vypracovaný **Plán uplatňovania Štandardov dodržiavania zákazu segregácie**. V tejto oblasti sa vyskytli nedostatky v jednej škole[16], ktorá nepostupovala v súlade s čl. 4 a Metodického pokynu č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy pri práci s rómskych žiakmi, ktorí opakovali viac ako jedenkrát niektorý z ročníkov.

Po vyhodnotení predložených **ŠkVP** možno konštatovať, že väčšina škôl deklarovala právo na kvalitné vzdelávanie, vytvorenie podmienok a poskytovanie PO pre všetkých žiakov podľa ich potrieb, ako aj podporu interkultúrneho porozumenia.

Uplatňovanie inkluzívnych princípov v oblasti interkultúrneho porozumenia sa prejavilo aj v edukačnom procese – vo väčšine škôl sa žiaci vzdelávali v témach kultúrnej rozmanitosti a práv rôznych skupín, čo potvrdili aj priame pozorovania na vyučovacích hodinách. V jednej ZŠ[17] vzdelávali žiakov vietnamskej a ukrajinskej národnosti, ktorým poskytovali jazykové kurzy a vzdelávanie v adaptačných triedach, pričom proces diagnostiky novoprijatých detí migrantov prebiehal priebežne. Do podpory boli zapojení vietnamsky hovoriaci pedagóg, ukrajinsky hovoriace asistentky a učiteľky kvalifikované na výučbu slovenského jazyka ako cudzieho jazyka. V inej ZŠ[18] pracovala špeciálna pedagogička ovládajúca rómsky jazyk.

[14] ZŠ Ivana Bukovčana 3, Bratislava-Devínska Nová Ves
[15] Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, 2021, Dokument dostupný na webovom sídle MŠVVaM SR: https://www.minedu.sk/data/att/928/23120.ae7062.pdf
[16] ZŠ s MŠ Bracovce 23
[17] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1,Bratislava
[18] ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca

Školské poriadky boli len v 53,8 % kontrolovaných subjektoch vypracované v súlade s právnymi predpismi, prerokované v pedagogickej rade, zverejnené na ich webových sídlach a s obsahom boli oboznámení žiaci aj rodičia. Nedostatky boli v tom, že v školských poriadkoch viacerých škôl absentovali pravidlá upravujúce vzájomné vzťahy medzi žiakmi a zamestnancami, dokumenty neobsahovali konkrétne postupy pre riešenie neštandardných situácií, ako je vstup cudzích osôb do budovy alebo pravidlá pri príchode nového žiaka. Niektoré školské poriadky neboli prerokované v pedagogickej rade alebo v školskom parlamente alebo nedostatkom bolo nedostatočné vymedzenie výchovných opatrení.

Dokumentácia žiakov so ŠVVP bola len v 53,8 % škôl komplexná, nebola vždy vedená prehľadne a systematicky. Takmer všetci pedagogickí zamestnanci (98,4 %) sa vyjadrili v dotazníku, že na základe **pedagogickej diagnostiky** identifikovali potreby žiakov a prispôsobovali im PO vo vyučovacom procese, avšak v kontrolovaných školách bola pedagogická diagnostika realizovaná na rôznej úrovni. V jednej škole[19] nebola vypracovaná diagnostika neprospievajúcim žiakom a ďalšie diagnostiky boli spracované nedostatočne, bez popisu problémov žiakov a bez navrhnutia adekvátnej podpory žiakom. V ďalšej škole[20] absentovali správy a záznamy z pedagogickej diagnostiky. Niekde absentoval časový rozsah poskytovania PO. **Orientačná diagnostika** nebola realizovaná v 30,8 % škôl aj z dôvodu nedostatku PZ a OZ v škole. Odborné diagnostické správy zo ZPP neboli vždy aktuálne, tiež neboli realizované niektoré odporúčané kontrolné alebo rediagnostické vyšetrenia.

ŠŠI identifikovala nedostatky v **IVP** vo väčšine subjektov. V niektorých neboli IVP vypracované i napriek odporúčaniu ZPP, prípadne neboli aktualizované v súlade s aktuálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami žiakov. Vypracované IVP mali v niektorých prípadoch formálny charakter a neobsahovali konkrétne individuálne ciele ani primerané úpravy obsahu vzdelávania, metód, foriem práce a hodnotenia. Nebolo preukázané pravidelné vyhodnocovanie plnenia stanovených cieľov ani zaznamenanie informácií o poskytovaných PO v IVP. V dokumentácii chýbali informované súhlasy zákonných zástupcov, prípadne boli získané oneskorene. Rovnako nebolo preukázané prerokovanie IVP so zákonnými zástupcami ani poskytnutie jeho kópie. Napriek nedostatkom 96,7 % PZ tvrdilo, že v IVP nastavujú vzdelávacie ciele žiakom tak, aby boli rešpektované ich potreby a možnosti vzdelávania, pričom zistenia poukázali na významný nesúlad medzi deklarovanou a reálnou praxou (formálnosť IVP, absencia konkrétnych cieľov a nevyhodnocovanie).

Objavili sa neúplné alebo nesprávne žiadosti o poskytnutie **PO** a absentovali alebo boli nejednoznačné vyjadrenia k rozsahu poskytovaných PO. Školy často nerealizovali písomné vyhodnotenie dopadu poskytnutých PO a ich následnú úpravu po uplynutí stanoveného obdobia. Spolupráca PZ a OZ pri nastavovaní, realizácii a vyhodnocovaní PO nebola v niektorých ZŠ dostatočne preukázaná. Nedostatky sa vyskytli aj pri vedení dokumentácie žiaka s individuálnym vzdelávaním.[21]

Ďalšie nedostatky sa vyskytli v štyroch kontrolovaných subjektoch. V jednom subjekte[22] nebola podpora menej úspešných žiakov alebo žiakov v riziku poskytovaná včas, ale až po polročnej hodnotiacej pedagogickej rade, čo znižovalo efektivitu nastavených opatrení. Súčasne škola nedodržala maximálny počet žiakov vzdelávaných podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s mentálnym postihnutím (MP) na predmete pracovné vyučovanie. V inej škole[23] sa nedostatky týkali klasifikovania žiakov stupňom prospechu nedostatočný bez analýzy príčin ich školského neúspechu a nevypracovania stratégie znižovania školského neúspechu. V ďalšej škole[24] nebol rozpracovaný obsah vzdelávania do učebných

[19] ZŠ s MŠ, Bracovce 23
[20] ZŠ, Tematínska ulica 2092, Nové Mesto nad Váhom
[21] ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca
[22] ZŠ s MŠ - Alapiskola és Óvoda, Radzovce 418
[23] ZŠ, Štefánikova 745/01, Galanta
[24] ZŠ s MŠ, Tovarné 17

osnov pre žiakov s MP, ktorí boli vzdelávaní v triede pre žiakov so ZZ. V inom subjekte[25] neboli rozpracované kompletné poznámky k učebnému plánu ŠkVP.

2.3 ROZVOJ INKLUZÍVNEJ PRAXE

2.3.1 Výchovno-vzdelávací proces

Kontrolované školy zabezpečovali organizáciu a priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu v heterogénnych triednych kolektívoch so zastúpením žiakov z ohrozených skupín. Všetci žiaci mali zabezpečený prístup k využívaniu školských priestorov.

Výchovno-vzdelávací proces v kontexte inklúzie bol sledovaný na **244 priamych pozorovaniach vyučovacích hodín** v triedach primárneho a nižšieho stredného vzdelávania.

Z výsledkov hospitačnej činnosti vyplynulo, že na väčšine vyučovacích hodín boli žiaci učiteľmi rešpektovaní a učitelia sa snažili vytvárať bezpečné, priateľské prostredie v triede. Učitelia sa cielene usilovali o podporu priaznivej triednej klímy, pričom takmer na všetkých pozorovaných hodinách boli zaznamenané pozitívne sociálne interakcie medzi žiakmi.

Priamym pozorovaním na vyučovaní sa zistilo, že žiaci pracovali s učebnými pomôckami na 75 % sledovaných vyučovacích hodín a kompenzačné pomôcky využívali žiaci na 67,3 % hodín. Systematické využívanie informačno-komunikačných technológií (IKT) bolo zaznamenané na menej ako polovici vyučovacích hodín. Informácie sprostredkované rôznymi zdrojmi zohľadňujúcimi potreby žiakov so ŠVVP boli poskytované na 66,4 % hodín, pričom digitálna forma sprístupňovania informácií žiakom so ZZ bola zaznamenaná na 19,8 % hodín. **Pozitívnym príkladom** bolo, že jedna zo škôl[26] efektívne využívala tablety so špecializovanými programami na približne dvoch tretinách sledovaných hodín. Ďalšia škola[27] bola zapojená v programe eTwinning a na väčšine pozorovaných vyučovacích hodín žiaci využívali na vyučovaní IKT zamerané na rozvoj digitálnych zručností žiakov. Portfóliá žiakov boli vytvárané na viac ako polovici hospitovaných hodín.

Metódy a formy práce smerujúce k aktívnemu činnostnému učeniu sa a rozvoju kritického myslenia neboli aplikované na 36,5 % vyučovacích hodín. S tým súvisela aj nižšia miera podpory kooperatívneho učenia, ktoré nebolo rozvíjané na 26,2 % sledovaných hodín. Nedostatočné uplatňovanie aktivizujúcich metód sa odrazilo aj v obmedzených príležitostiach pre žiakov samostatne vyhľadávať, triediť a spracúvať informácie z rôznych zdrojov, čo nebolo systematicky podporované takmer na polovici vyučovacích hodín. Súčasne na 41,4 % hodín učitelia cielene nerozvíjali metakognitívne zručnosti žiakov, najmä schopnosť plánovať si vlastné učenie, efektívne organizovať čas a preberať zodpovednosť za vlastné rozhodnutia. Priestor na prezentáciu výsledkov vlastnej práce s využitím IKT mali žiaci len na 37,7 % hodín. Formatívne hodnotenie zamerané na podporu učenia sa žiakov nebolo uplatnené takmer na polovici sledovaných vyučovacích hodín.

Z odpovedí učiteľov v dotazníkoch vyplynulo, že obsah vzdelávania prispôsobovali individuálnym potrebám žiakov. Čiastočne sa to aj potvrdilo priamymi pozorovaniami, keď na 71,3 % hospitovaných vyučovacích hodín boli úlohy, zadania a pracovné listy pripravované so zohľadnením vzdelávacích potrieb a predpokladov žiakov. Väčšina učiteľov zároveň uvádzala, že v prípade neúspechu žiaka vo vyučovacom procese iniciovali komunikáciu so zákonnými zástupcami a spoločne s nimi dohadovali stratégiu podpory zameranú na odstránenie učebných problémov. Tieto tvrdenia však neboli v plnej miere potvrdené odpoveďami zákonných zástupcov, keďže približne pätina z nich uviedla odlišnú skúsenosť. Ďalším

[25] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1,Bratislava
[26] ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca
[27] ZŠ Sv. Vincenta, Námestie A. Hlinku 22, Ružomberok

zistením bolo, že na **11,5 % sledovaných hodín učitelia neaplikovali navrhnuté PO žiakom, ktorí mali vyjadrenie na účel poskytnutia PO.**

Pedagogickí asistenti poskytovali podporu žiakom počas vyučovania na 73,4 % hospitovaných hodín. Negatívnym zistením však bolo, že približne na pätine sledovaných hodín nepodporovali samostatnosť žiakov a takmer na polovici hodín neboli aktívne zapájaní do spolupráce s učiteľmi pri vyhodnocovaní výsledkov vzdelávania žiakov. PA sa v mnohých prípadoch nepodieľali na tvorbe a aktualizácii IVP žiakov.

2.3.2 Podmienky na vzdelávanie a úroveň podpory žiakov

Riaditelia kontrolovaných subjektov a ich zástupcovia spĺňali kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca. Celková odbornosť vyučovania dosiahla priemer 86,3 % vo vybraných školách.

Výchovno-vzdelávací proces zabezpečovali PZ **spĺňajúci kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky na výkon pedagogickej činnosti v ZŠ**, s výnimkou piatich subjektov. V jednej ZŠ[28] učiteľka na druhom stupni nezískala kvalifikačné predpoklady v stanovenom termíne, pedagogická asistentka bola v lehote na získanie kvalifikačných predpokladov. V inej škole[29] nespĺňali kvalifikačné predpoklady dvaja učitelia primárneho vzdelávania, v ďalšej škole[30] to bola jedna učiteľka primárneho vzdelávania, dvaja učitelia nižšieho stredného vzdelávania, ktorí nevyučovali aprobačné predmety v stanovenom rozsahu, a jeden učiteľ nižšieho stredného vzdelávania bez splnených kvalifikačných predpokladov. V ďalšej škole[31] 1 učiteľka nespĺňala kvalifikačné predpoklady. Inde na 1. stupni ZŠ [32]boli neodborne vyučované predmety informatika a etická výchova a na 2. stupni predmet informatika a čiastočne neodborne ďalšie predmety.

Väčšina PZ v dotazníku uviedla, že si prehlbovali svoje profesijné kompetencie prostredníctvom **aktualizačného a inovačného vzdelávania**, ako aj prostredníctvom metodických stretnutí. Do externého profesijného vzdelávania sa zapojilo 1 139 pedagogických a 32 odborných zamestnancov[33]. Najviac pedagógov (198) absolvovalo vzdelávania zamerané na inovácie metód a foriem vyučovania, iné odborné vzdelávania vrátane kurikulárnej reformy (161), vzdelávanie na digitálne spracovanie didaktických materiálov a ich využívanie (151), vzdelávanie žiakov so ZZ (127) a v inklúzii žiakov so ZZ (128), rozvoj transverzálnych zručností (106) a prevenciu sociálno-patologických javov (93). Celkovo bolo profesijné vzdelávanie tematicky široké a pokrývalo oblasti inklúzie, moderných metód, kritického myslenia, digitálnych kompetencií aj prevencie, čo vytváralo dobrý základ pre zvyšovanie kvality vzdelávania v školách. Viac ako 90 % učiteľov uviedlo, že nadobudnuté informácie im pomáhali znižovať bariéry vo vzdelávaní žiakov. Napriek tomu na priamych pozorovaniach nie vždy preukázali vedomosti a zručnosti získané týmto vzdelávaním.

Vzájomné hospitácie učiteľov na vyučovaní s cieľom výmeny skúseností a hľadania stratégií vzdelávania pre menej úspešných žiakov sa systematicky realizovali len na dvoch ZŠ[34], v ďalších dvoch ZŠ [35] len sporadicky.

Školský podporný tím bol zriadený vo väčšine škôl. Ich funkčnosť a efektivita však nebola na rovnakej úrovni. V niektorých školách pracovali ŠPT koordinovane, s jasne rozdelenými kompetenciami

[28] ZŠ, Bátovce 368
[29] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1,Bratislava
[30] ZŠ Ivana Bukovčana 3, Bratislava
[31] ZŠ, Školská 285, Čáry
[32] ZŠ, Tematínska 2092, Nové Mesto nad Váhom
[33] Jeden zamestnanec sa mohol vzdelávania zúčastniť viac ako jedenkrát.
[34] ZŠ s MŠ, Jakubany 151; ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca
[35] ZŠ Ivana Bukovčana 3, Bratislava-Devínska Nová Ves; ZŠ Sv. Vincenta, Námestie A. Hlinku 22, Ružomberok

a pravidelnou komunikáciou medzi členmi tímu. Naopak, v časti škôl bola činnosť tímov limitovaná najmä nedostatočnou vnútornou informovanosťou členov, absenciou písomných záznamov z intervenčnej činnosti a obmedzeným prístupom k dokumentácii žiakov. Koordinácia poskytovania PO medzi PZ a OZ školy bola zabezpečená vo viac ako 80 % škôl. Podporná úroveň 1. stupňa, zameraná na pedagogickú diagnostiku, úpravy vyučovania a základné intervencie realizované PZ, bola zabezpečená vo viac ako 80 % škôl. Nižšia miera zabezpečenia bola zaznamenaná pri podpornej úrovni 2. stupňa, ktorú školy zabezpečovali len v 61,5 % škôl. Nedostatky súviseli najmä s absenciou PZ a OZ alebo s nevykonávaním odborných činností v požadovanom rozsahu. V niektorých subjektoch ŠPT viedli riaditeľky, alebo zástupkyne.

Školskí špeciálni pedagógovia pôsobili v 11 ZŠ[36], avšak odborné činnosti v plnom rozsahu svojho pôsobenia poskytovali len v 72,7 % z nich[37]. Ich činnosť bola obmedzená najmä rozsahom úväzku alebo kumuláciou ďalších pracovných povinností. Vo všetkých školách boli ŠŠP členmi ŠPT. Vo väčšine škôl zabezpečovali ŠŠP evidenciu, dokumentáciu a odbornú spoluprácu v oblasti starostlivosti o žiakov so ŠVVP, avšak špeciálnopedagogické intervencie boli realizované len v 72,7 % škôl. Orientačná diagnostika sa uskutočňovala v 63,3 % škôl a preventívne, stimulačné a reedukačné programy boli zabezpečované v 45,5 % škôl (v jednej škole[38] využívali reedukačné a korekčné programy ROPRATEM, Sindelar, Bilaterálna integrácia). Školskí špeciálni pedagógovia vo všetkých školách poskytovali odborné poradenstvo PZ. Menej rozvinutá bola metodická podpora pre zákonných zástupcov a systematická evidencia konzultácií s rodičmi. Materiálne podmienky pre činnosť ŠŠP boli zabezpečené v 81,8 % škôl. Nedostatky vo viac ako polovici škôl sa preukázali v prezentovaní špeciálnopedagogického poradenstva na webových sídlach škôl a nedostatočnej evidencii odbornej literatúry a kompenzačných pomôcok. Pozitívnym zistením bolo systematické ďalšie vzdelávanie ŠŠP a sledovanie aktuálnej legislatívy.

Školskí psychológovia pôsobili v 6 školách, v ktorých zabezpečovali administratívnu a dokumentačnú činnosť. Všetky školy zabezpečili evidenciou žiakov vyžadujúcich podporu v oblasti duševného zdravia, vedenie portfólií a písomnú evidenciu odbornej činnosti. Súčasne všetky školy mali na webovom sídle aktualizované informácie o činnosti ŠP. Ochrana osobných údajov, spracovanie štatistických údajov a spoluúčasť na príprave IVP boli zabezpečené v 83,3 % škôl. V oblasti odbornej činnosti a priamej intervencie boli silnou stránkou ŠP preventívne aktivity a poradenstvo. Psychologickú prevenciu a konzultácie pre žiakov poskytovali všetky školy, pričom krízové intervencie realizovalo 83,3 % škôl. Orientačnú psychologickú diagnostiku vykonávali ŠP v 66,7 % škôl, pričom jej absencia súvisela najmä s nedostatočným materiálnym vybavením, konkrétne s chýbajúcimi diagnostickými batériami. Vo všetkých školách bol ŠP členom ŠPT, poskytoval metodickú podporu PZ a OZ aj zákonným zástupcom a viedol evidenciu konzultácií. Slabším miestom bola príprava metodických materiálov, ktoré pre zákonných zástupcov aj PZ pripravovala polovica škôl. Spolupráca so ZPP bola zabezpečená v 83,3 % škôl. Materiálne podmienky pre výkon činnosti ŠP boli vo všeobecnosti vyhovujúce. Všetky školy disponovali samostatnou miestnosťou, uzamykateľným priestorom na dokumentáciu a odbornou literatúrou. Pozitívnym zistením bolo, že ŠP sa systematicky vzdelávali a sledovali nové trendy aj aktuálne legislatívne zmeny v oblasti školskej psychológie a inkluzívneho vzdelávania vo všetkých školách, ktoré mali obsadenú túto pozíciu.

[36] Okrem ZŠ, Tovarné 137 a ZŠ s MŠ Alapiskola és Óvoda, Radzovce 418.

[37] Uvedené percentuálne údaje boli vypočítané z počtu 11 škôl, v ktorých pôsobil špeciálny pedagóg, z celkového počtu 13 hodnotených škôl.

[38] ZŠ Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1,Bratislava

Takmer 70 % kontrolovaných škôl nemalo komplexne vybudované **bezbariérové prostredie** (interiér a exteriér). Dve školy[39] mali rampy pri hlavných aj bočných vstupoch, osobný výťah a bezbariérové toalety na zmodernizovanom podlaží. V ostatných školách boli úpravy len čiastočné (najmä vstup do budovy) a závislé od finančných možností škôl a spolupráce so zriaďovateľmi. Jedna ZŠ[40] nemala bezbariérové prostredie. Vytvorená čiastočná bezbariérovosť však len obmedzene umožňuje samostatné zapojenie všetkých žiakov do školského života.

Všetky kontrolované školy ponúkali žiakom celodenný výchovný systém prostredníctvom **školského klubu detí a krúžkov**, kde im okrem rôznych činností poskytovali aj doučovanie, prípravu na vyučovanie a písanie domácich úloh.

Na základe princípu rovného prístupu sa žiaci bez ohľadu na etnický pôvod, kultúru a postihnutie angažovali v rôznych **školských a mimoškolských aktivitách**, zúčastňovali sa výchovných koncertov, výletov, exkurzií, filmových a divadelných predstavení. Všetkým žiakom zmysluplne plánovali voľný čas, viedli ich k zdravému životnému štýlu i pochopeniu významu pohybových aktivít pre zdravie. Svoje záujmy, nadanie aktívne rozvíjali v záujmových útvaroch vzdelávacieho, športového a umeleckého zamerania.

Vo väčšine škôl **výchovní poradcovia** zastávali kumulovanú funkciu kariérových poradcov. Riadili sa plánmi práce na aktuálny školský rok. V rámci výchovného poradenstva sa podieľali na riešení výchovných problémov žiakov, zabezpečovali realizáciu preventívnych aktivít, poskytovali metodickú pomoc učiteľom a realizovali konzultačnú činnosť vo vzťahu k zákonným zástupcom. Vo väčšine škôl žiaci vedeli, kto je výchovný poradca a reálne jeho službu využívali. Spolupracovali s vedením školy, ktoré rešpektovalo ich odporúčania a návrhy na zlepšenie správania, výnimku tvorili štyri školy[41], kde poskytovanie výchovného poradenstva nebolo efektívne zabezpečené. V týchto školách výchovné poradkyne neposkytovali učiteľom metodickú pomoc pri výchove a vzdelávaní. Záznamy o individuálnych konzultáciách neboli vedené, skupinové stretnutia s triednymi kolektívmi nerealizovali. Ďalej vedúci pedagogickí zamestnanci nerešpektovali a nepodporovali návrhy výchovného poradcu. Spolupráca so ZPP nebola dostatočne realizovaná, chýbala stratégia plánovania a príslušná dokumentácia.

V oblasti **kariérového poradenstva** vo viac ako polovici škôl bola v spolupráci s OZ ZPP poskytovaná poradenská a informačná činnosť pre žiakov, ich zákonných zástupcov a PZ školy, zameraná na typy a druhy škôl, možnosti štúdia a sústavu študijných odborov.

Vo väčšine škôl bolo poskytované poradenstvo a podpora skupinám žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozí riziko predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky. Podľa odpovedí dvoch pätín žiakov kariérový poradca zabezpečoval testovanie profesijnej orientácie a individuálne konzultácie. Vo viac ako polovici škôl žiaci vedeli, kto z učiteľov školy je kariérovým poradcom. Z dotazníka pre žiakov vyplynulo, že žiaci si síce uvedomovali dôležitosť výberu strednej školy, no 24 % z nich stále nevedelo, kam chce ísť ďalej študovať. Najviac žiakov, preferovala strednú školu s maturitou. Pri výbere sa žiaci rozhodovali hlavne sami, prípadne podľa rodičov.

[39] ZŠ, Ivana Bukovčana 3, Bratislava-Devínska Nová Ves; Základná škola Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1, Bratislava-Vajnory
[40] ZŠ, Štefánikova 745/01, Galanta
[41] ZŠ Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca; ZŠ s MŠ, Bracovce 26; ZŠ, Štefánikova 745/01, Galanta; ZŠ s MŠ Ondreja Štefku, M. R. Štefánika 432, Varín

3 ODPORÚČANIA A PODNETY

3.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKOLY

- cielene rozvíjať inkluzívne vzdelávanie prostredníctvom funkčného systému podpory žiakov, vychádzajúc z reálnych podmienok školy;
- posilniť kontrolnú a hospitačnú činnosť zameranú na využívanie inovatívnych metód, rozvoj kritického myslenia a vyšších kognitívnych procesov a sledovanie aplikovania PO;
- sledovať uplatňovanie poznatkov zo vzdelávania PZ a OZ v pedagogickej praxi;
- zefektívniť činnosť školského podporného tímu jasným vymedzením kompetencií jeho členov, vykonávaním kvalitnej diagnostiky, poskytovaním 2. stupňa podpornej úrovne, aktualizovaním IVP, nastavením PO a pravidelným vyhodnocovaním účinnosti poskytovaných PO; pri zvýšenej potrebe posilniť ŠPT o ďalšieho ŠŠP;
- zlepšiť koordináciu spolupráce učiteľov a pedagogických asistentov, najmä pri plánovaní vyučovania, sledovaní pokroku žiakov, podpore samostatnosti a poskytovaní spätnej väzby;
- rozširovať uplatňovanie diferenciácie úloh a formatívneho hodnotenia ako súčasti každodennej pedagogickej praxe;
- systematicky analyzovať príčiny školského neúspechu žiakov a prijímať cielené opatrenia v spolupráci s PA a členmi ŠPT;
- cielene pracovať so sociálnou klímou a postojmi žiakov, rozvíjať tolerantné postoje medzi žiakmi a realizovať preventívne aktivity zamerané na eliminovanie predsudkov;
- posilňovať spoluprácu so zákonnými zástupcami vytváraním príležitostí na komunikáciu a dialóg, podporovať ich účasť na školských a komunitných aktivitách, najmä pri žiakoch zo SZP a z MRK.

3.2 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ZRIAĎOVATEĽA

- poskytovať školám metodické a odborné usmerňovanie pri realizácii inkluzívneho vzdelávania a podporných opatrení;
- vytvárať podmienky pre zabezpečenie bezbariérového školského prostredia, ktoré umožní plnohodnotný prístup všetkých aktérov vzdelávania;
- podporovať regionálnu spoluprácu škôl a cielené zdieľanie dobrej praxe, najmä prostredníctvom odborných stretnutí, otvorených hodín a sieťovania škôl;
- vytvárať finančné podmienky pre personálne zabezpečenie ŠPT doplnením ďalšieho ŠŠP, ak vnikne uvedená potreba.

3.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU

- zabezpečiť školám zrozumiteľné a prakticky využiteľné metodické usmernenia k legislatívnym zmenám, zamerané na ich uplatňovanie v riadení škôl a pedagogickej praxi;
- vypracovať jednotné metodické materiály k poskytovaniu podporných opatrení, vrátane činnosti školských podporných tímov;
- zabezpečiť dostupné a ucelené vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania a kontrolu odbornej úrovne poskytovateľov vzdelávania;
- vytvoriť platformu na zdieľanie metodických materiálov a príkladov dobrej praxe medzi školami;

- vytvárať podmienky pre optimálny počet ŠPT, PA, OZ v závislosti od počtu a štruktúry žiakov školy;
- zabezpečiť financovanie adaptačných tried, zabezpečiť vhodné diagnostické nástroje.

4 ZOZNAMY

4.1 GRAFY

Graf 1 Hodnotenie jednotlivých oblastí indexu inklúzie v sledovaných ZŠ 5
Graf 2 Zastúpenie ohrozených skupín žiakov v sledovaných ZŠ z celkového počtu žiakov 6
Graf 3 Počet žiakov so ZZ, ktorým boli aplikované PO v sledovaných ZŠ 7
Graf 4 Poskytovanie PO na základe diagnostiky 8
Graf 5 Počet poskytovaných podporných opatrení v sledovaných školách 9
Graf 6 Počet žiakov podľa ročníka, ktorým bol administrovaný dotazník CATCH 12
Graf 7 Preferencie žiakov pri výbere žiaka so ŠVVP 12
Graf 8 Podobnosť žiakov so žiakmi so ŠVVP z ukážky 13
Graf 9 Postoje žiakov k žiakom so ŠVVP 13
Graf 10 Reflektovanie emócií žiakov vo vzťahu k žiakom so ŠVVP 14

4.2 TABUĽKY

Tabuľka 1 Základné údaje o kontrolovaných školách 6
Tabuľka 2 Celkový počet vymeškaných hodín v kontrolovaných ZŠ za školský rok 2024/2025 9

PRÍLOHA

P. č. NÁZOV HODNOTENEJ ŠKOLY

1. Základná škola, Ivana Bukovčana 3, Bratislava-Devínska Nová Ves
2. Základná škola Kataríny Brúderovej, Osloboditeľská 1, Bratislava-Vajnory
3. Základná škola s materskou školou - Alapiskola és Óvoda, Radzovce 418, Radzovce
4. Základná škola Ivana Branislava Zocha, Jilemnického 3, Revúca
5. Základná škola s materskou školou, Bracovce 26, Bracovce
6. Základná škola, Bátovce 368, Bátovce
7. Základná škola s materskou školou, Jakubany 151, Jakubany
8. Základná škola s materskou školou, Tovarné 173, Tovarné
9. Základná škola, Tematínska 2 092, Nové Mesto nad Váhom
10. Základná škola, Školská 285, Čáry
11. Základná škola, Štefánikova 745/01, Galanta
12. Základná škola Sv. Vincenta, Námestie A. Hlinku 22, Ružomberok
13. Základná škola s materskou školou Ondreja Štefku, M. R. Štefánika 432, Varín