



ŠTÁTNA
ŠKOLSKÁ
INŠPEKCIA

2023/2024

**STAV A ÚROVEŇ
VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU,
PEDAGOGICKÉHO RIADENIA A PODMIENOK
VÝCHOVY A VZDELÁVANIA
V ZÁKLADNEJ ŠKOLE V ŠKOLSKOM ROKU 2023/2024**

SPRÁVA Z KOMPLEXNEJ INŠPEKCIE

**KRITICKÝ
PRIATEĽ ŠKÔL
A ŠKOLSKÝCH
ZARIADENÍ**



ŠTÁTNA
ŠKOLSKÁ
INŠPEKCIA

**Stav a úroveň
výchovno-vzdelávacieho procesu,
pedagogického riadenia a podmienok výchovy
a vzdelávania
v základnej škole v školskom roku 2023/2024**

Mgr. Zuzana Eretová
PaedDr. Darina Bačová, 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
1.1 Údaje o žiakoch	6
1.2 Údaje o pedagogických a odborných zamestnancoch	7
2 HLAVNÉ ZISTENIA	8
2.1 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	8
2.1.1 Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní	9
2.2 RIADENIE ŠKOLY	16
2.2.1 Školský vzdelávací program	17
2.2.2 Pedagogické riadenie	22
2.2.3 Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia	24
2.2.4 Klíma a kultúra školy	26
2.2.5 Služby školy	34
2.3 PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA	40
2.3.1 Personálne podmienky	41
2.3.2 Priestorové podmienky	43
2.3.3 Materiálno-technické podmienky	44
2.3.4 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia	45
2.3.5 Opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov	47
ODPORÚČANIA	48
4.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKÔL	48
4.2 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ZRIADOVATEĽA	50
4.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU	50
5 ZDROJE	51
5.1 TABUĽKY	51
5.2 GRAFY	51

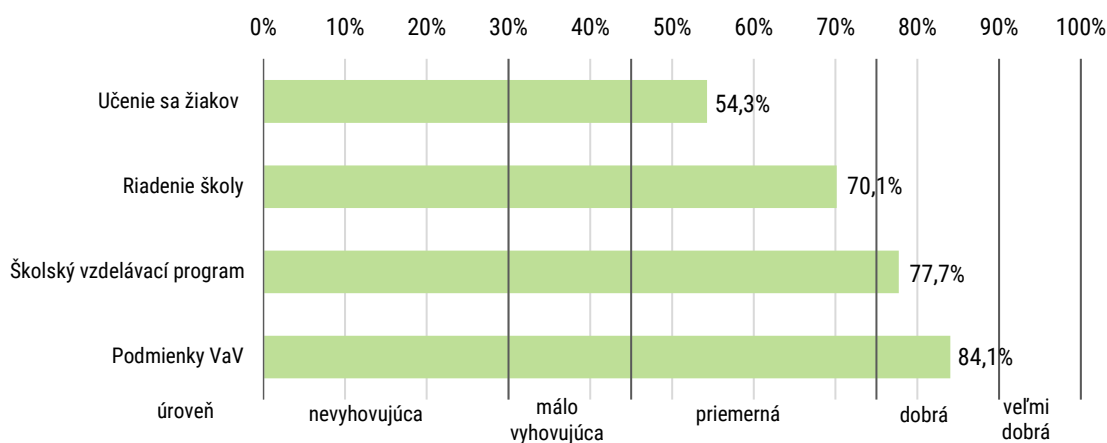
MANAŽÉRSKE ZHRNUTIE

Komplexná inšpekcia bola vykonaná v **83** základných školách vo všetkých krajoch Slovenska, **96 %** škôl tvorili **štátne** základné školy (ZŠ) a **4 %** boli **cirkevné** školy.

Cieľom komplexnej inšpekcie bolo zistiť stav a úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, pedagogického riadenia a podmienok výchovy a vzdelávania v ZŠ.

Z výsledkov kontrolnej činnosti Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) za jednotlivé posudzované oblasti vyplynulo, že v kontrolovaných ZŠ dosiahol výchovno-vzdelávací proces ako kľúčový prvok výchovy a vzdelávania žiakov školy najnižšiu úroveň hodnotenia (**Graf 1**).

Graf 1 Porovnanie úrovne sledovaných oblastí v kontrolovaných základných školách



Výchovno-vzdelávací proces z aspektu učenia sa žiakov bol celkovo hodnotený na priemernej úrovni (54,3 %). Najvyššiu úroveň rozvíjania (**68,3 %**) dosiahli **komunikačné kompetencie**. Najnižšiu úroveň dosiahol rozvoj **poznávacích kompetencií (46,9 %)**, **občianskych kompetencií (47,2 %)** a **kompetencií k celoživotnému učeniu sa (51,9 %)**.

- ⇒ **Komunikačné kompetencie** žiakov boli celkovo rozvíjané na priemernej a zároveň najvyššej úrovni. Oslabovala ju však menej častá práca s textom na vyšších úrovniach čítania s porozumením a absencia podnetov na posudzovanie, hodnotenie a uvažovanie nad obsahom prečítaných textov i vyjadrenie vlastného stanoviska.
- ⇒ Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** žiakov bolo na oboch stupňoch vzdelávania výrazne oslabené. V dôsledku minimálnej stimulácie prevažná väčšina žiakov nepreukázala schopnosť kritického myslenia. Čo úzko súviselo s využívaním málo efektívnych stratégií založených na tradičných metódach a formách vyučovania, nevyužívaním aktívneho činnostného učenia sa žiakov a k rozvíjaniu ich tvorivosti a kritického myslenia.
- ⇒ Rozvoj **občianskych kompetencií** až na štvrtine sledovaných hodín výrazne znižovalo nevytváranie príležitostí žiakom na vyjadrenie vlastného názoru či stanoviska, možnosť na jeho zdôvodnenie s využitím vecnej argumentácie. Na aktívne počúvanie názoru ostatných spolužiakov či diskusiu nemali možnosť takmer na polovici vyučovacích hodín.
- ⇒ Celkovú úroveň rozvíjania **sociálnych kompetencií** žiakov znižovalo preferovanie frontálnej výučby kombinovanej s individuálnym vypracovaním úloh žiakmi, ktorí možnosť získať zručnosti v tímovej práci a vytvárať vzájomné vzťahy v rámci činností v dvojiciach/skupine mali iba na polovici hodín.
- ⇒ Rozvíjanie **kompetencií k celoživotnému učeniu sa** oslaboval nedostatok príležitostí na rozvoj kritického myslenia, na hodnotenie pravdivosti informácií, na prácu s chybou, nevytvorenie priestoru na sebareflexiu a rovesnícke hodnotenie. Absencia príležitostí na hodnotenie vlastného učebného výkonu, na posúdenie svojich silných a slabých stránok a pokroku v učení.
- ⇒ **Slabou stránkou výchovno-vzdelávacieho procesu** bolo neposkytovanie podporných stimulov pre učenie sa každého žiaka (žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami i žiakom

ohrozeným školským neúspechom) so zámerom vyrovnávať rozdiely v ich vedomostiach. Pedagógovia im až na takmer dvoch tretinách hodín neumožňovali výber činností a inkluzívny princíp vzdelávania neuplatňovali na takmer štvrtine pozorovaných hodín.

Riadenie školy, vrátane pedagogického riadenia (71,9 %) bolo celkovo na priemernej úrovni (70,1 %).

- ⇒ Slabším článkom riadenia škôl bol nastavený **vnútorný kontrolný systém**, ktorého účinnosť výraznejšie oslabovala absencia prijímania opatrení na odstránenie nedostatkov a následná kontrola plnenia prijatých opatrení k zisteným nedostatkom.
- ⇒ Rezervy sa preukázali aj v oblasti **klímy a kultúry školy**, klíma vo vnútri väčšiny pedagogických kolektívov bola otvorená, avšak bezmála polovica respondentov z radov žiakov vzájomné vzťahy s učiteľmi nevníkala ako celkovo vzájomne sa podporujúce.
- ⇒ Školy realizovali rôzne **preventívne aktivity**, niekedy však boli naplánované bez adresného zacielenia, jednorazové, bez hlbšieho vplyvu na žiakov, čo potvrdili dotazníkové zistenia. Väčšina žiakov v dotazníku zameranom na bezpečnosť školského prostredia síce potvrdila, že sa v škole cítili bezpečne a dobre, no opačného názoru bolo 15,8 % žiakov. Taktiež takmer tretina žiakov (28,7 %) bola svedkami šikanovania a 22 % priznalo, že sa ich tento jav osobne týkal. Školami nastavené mechanizmy nie vždy umožňovali včas odhaľovať, zachytávať a vyhodnocovať rôzne formy rizikového správania žiakov.

Podmienky výchovy a vzdelávania dosiahli celkovo **dobrú úroveň** (84,1 %), najvyššiu veľmi dobrú úroveň dosiahli **personálne (96,5 %)** a **materiálno-technické podmienky (94,1 %)**. Na dobrej úrovni v sledovaných školách boli zabezpečené podmienky na **zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia (77,4 %)**, **priestorové podmienky** boli na najnižšej priemernej úrovni (**70,7 %**).

- ⇒ **Odbornosť vyučovania** bola zabezpečená celkovo na 85,3 %, avšak v niektorých školách aprobačné zloženie pedagogických zamestnancov nezabezpečovalo adekvátnu odbornosť vyučovania predmetov. Z tohto dôvodu ŠŠI zaslala Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR oznámenie o nezabezpečení odbornosti vyučovania v 5 ZŠ, v ktorých odbornosť bola nižšia ako 70 %.
- ⇒ Subjekty zväčša účelne a vhodne využívali svoje **priestory**, čo umožňovalo vzdelávanie každého žiaka a prispievalo k napĺňaniu vzdelávacích cieľov stanovených v školskom vzdelávacom programe. Bezbariérové prostredie s ohľadom na skupinu žiakov so zdravotným znevýhodnením však nemalo až 63 % subjektov a v 6 školách bol vyučovací proces z priestorových dôvodov organizovaný dvojzmennou prevádzkou.
- ⇒ **Materiálno-technické podmienky** svojím potenciálom vytvárali predpoklady pre aktivizáciu a participáciu žiakov v procese učenia sa. Ich využívanie k činnostnému učeniu sa žiakov, k aktívnemu získavaniu vedomostí a poznatkov však nebolo v priebehu inšpekčnej činnosti preukázané v dostatočnej miere.

1 ZÁKLADNÉ ÚDAJE O KONTROLOVANÝCH ŠKOLÁCH

Komplexná inšpekcia bola vykonaná v **83** základných školách (ZŠ) (**Tabuľka 1**). V mestách sídlilo 23 škôl a 60 na vidieku. Z kontrolovaných subjektov bolo 59 plnoorganizovaných a 24 neplnoorganizovaných. Súčasťou 81 kontrolovaných subjektov, boli aj školské kluby detí (ŠKD) a v 1 ZŠ aj centrum voľného času. Viac ako 60 % žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) evidovali v 14 ZŠ.

Tabuľka 1 Prehľad o vykonaných komplexných inšpekciách v ZŠ

Školy		Počet škôl
Vyučovací jazyk škôl	slovenský (VJS)	79
	maďarský (VJM)	3
	slovenský a maďarský (VJS a M)	1
Zriaďovateľ	štátne školy	80
	cirkevné školy	3
	súkromné školy	0

1.1 ÚDAJE O ŽIAKoch

Celkovo sa v kontrolovaných ZŠ vzdelávalo **17 477 žiakov**. Školy evidovali 4 469 žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), čo predstavovalo štvrtinu z celkového počtu žiakov. Z nich bolo 1 535 so zdravotným znevýhodnením (ZZ), 2 646 zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP) a 9 žiakov so všeobecným intelektovým nadaním (**Tabuľka 2**).

Tabuľka 2 Údaje o počte žiakov

Údaje o žiakoch	Počet žiakov	
Celkový počet žiakov škôl	17 477	
Celkový počet žiakov so ŠVVP	4 469	
z nich celkový počet žiakov	so ZZ	1 535
	zo SZP	2 646
	s nadaním	9

Edukácia sa realizovala v **496 triedach 1. stupňa**, v ktorých sa vzdelávalo **8 522 žiakov**, z nich 2 148 žiakov so ŠVVP. Na **2. stupni sa v 485 triedach** vzdelávalo **8 955 žiakov**, z nich 2 321 žiakov so ŠVVP (**Tabuľka 3**). V kontrolovaných školách sa vzdelávalo aj 4 466 žiakov z marginalizovanej rómskej komunity (MRK), čo tvorilo 25,6 % z celkového počtu žiakov. Značná časť z nich spadala i do skupiny žiakov zo SZP. Vyučovanie v dvoch zmenách realizovali v 6 kontrolovaných školách ¹.

Tabuľka 3 Údaje o počte žiakov a tried prvého a druhého stupňa

PRVÝ STUPEŇ (1. – 4. ROČNÍK)		počet	DRUHÝ STUPEŇ (5. – 9. ROČNÍK)		počet
počet tried		496	počet tried		485
celkový počet žiakov		8 522	celkový počet žiakov		8 955
celkový počet žiakov so ŠVVP		2 148	celkový počet žiakov so ŠVVP		2 321
z nich	so ZZ	449	z nich	so ZZ	1 086
	zo SZP	1 534		zo SZP	1 112
	s nadaním	5		s nadaním	4

Celkový počet žiakov 1. stupňa patriacich k **národnostným menšinám**, ktorí mali materinský jazyk iný ako vyučovací jazyk školy bol v sledovaných subjektoch 68. Na 2. stupni bol celkový počet žiakov patriacich k národnostným menšinám 100. Školy evidovali 161 žiakov **cudzincov/migrantov**, ktorí neovládali

¹ ZŠ s MŠ, Školská 684, Nálepko; ZŠ s MŠ, Hlavná 75, Hrčel'; ZŠ s MŠ, Hermanovce 374; ZŠ s MŠ, Stráne pod Tatrami 33; ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa; ZŠ s MŠ, Rakúsy 81

vyučovací jazyk školy, z nich 68 sa vzdelávalo na 1. stupni a 93 na 2. stupni (z nich 1 opakovol ročník na 2. stupni a 3 mali zníženú známku zo správania).

Povinnú školskú dochádzku (PŠD) v školách mimo územia Slovenskej republiky si plnilo 513 žiakov, z nich bolo 136 (26,5 %) žiakov z MRK. V aktuálnom školskom roku riaditelia škôl vydali povolenia plniť PŠD mimo územia SR 133 žiakom (na 1. stupni 66 a 67 na 2. stupni), 32 z nich pochádzalo z MRK. Komisionálne skúšky v predchádzajúcom školskom roku vykonali 55 žiaci vzdelávaní mimo územia SR (5 z nich z MRK). V aktuálnom školskom roku 11 kontrolovaných subjektov evidovalo **26 žiakov** plniacich školskú dochádzku osobitným spôsobom formou individuálneho vzdelávania (12 na 1. stupni a 14 na 2. stupni).

Špeciálne triedy zriadili v 14 školách (spolu 65 tried – 27 na 1. stupni a 38 na 2. stupni), v ktorých sa vzdelávali žiaci s ohľadom na druh a stupeň postihnutia (žiaci s vývinovými poruchami učenia, žiaci s autizmom alebo s ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím – MP). V 21 školách (z nich v 5 plnoorganizovaných) bolo zriadených **28 tried so spojenými ročníkmi** a **špecializované triedy** mali zriadené tri školy.

S cieľom znížiť školskú neúspešnosť žiakov so ŠVVP a eliminovať ich prípadné opakovanie ročníka, podmienené aj ich ŠVVP zriadili v 1 základnej škole² **úvodný ročník**, kde sa vzdelávalo 9 žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. V dvoch subjektoch³ sa v 2 bežných triedach prvého ročníka vzdelávali 2 žiaci, ktorí v školskom roku 2022/23 navštevovali **prípravný ročník**.

Školský klub detí v aktuálnom školskom roku navštevovalo na 1. stupni 5 089 žiakov (z nich 292 z MRK – 5,7 %) a na 2. stupni 126 žiakov (z nich 3 z MRK – 2,4 %, všetci v piatom ročníku).

1.2 ÚDAJE O PEDAGOGICKÝCH A ODBORNÝCH ZAMESTNANCOCH

Výchovu a vzdelávanie v kontrolovaných subjektoch zabezpečovalo 1 646 učiteľov a vychovávateľov (**Tabuľka 4**).

Tabuľka 4 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v základných školách

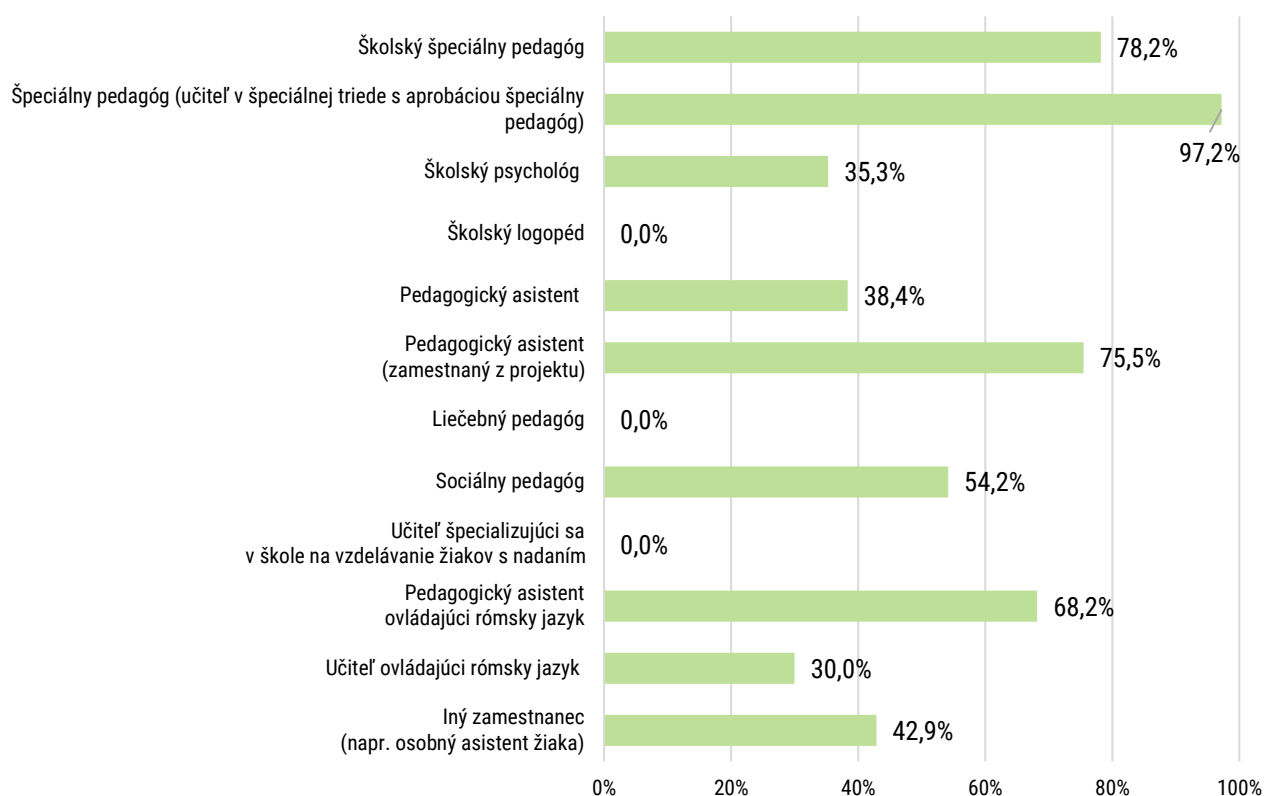
PEDAGOGICKÍ ZAMESTNANCI	počet
učiteľ 1. stupňa (vrátane katechéta)	630
učiteľ 2. stupňa (vrátane katechéta)	802
vychovávateľ	214
z nich ovládajúci rómsky jazyk	4

Na výchove a vzdelávaní (VaV) sa podieľalo i ďalších **416 pedagogických a odborných zamestnancov**. Reálny stav pedagogických i odborných zamestnancov v sledovaných školách bol výrazne poddimenzovaný najmä v kategóriách školský psychológ, sociálny pedagóg a pedagogický asistent (PA). V školách úplne absentovali učitelia špecializujúci sa v škole na vzdelávanie žiakov s nadaním a tiež chýbalo požadované zabezpečenie školských logopédov (**Graf 2**). Riaditelia škôl počas realizácie KI upozornili na nedostatok odborných zamestnancov, často i neschopnosť školy zabezpečiť dané pozície z vlastných finančných prostriedkov, najmä v kombinácii s nízkym úväzkom, z tohto dôvodu často využívali finančné zdroje získané zapojením sa do rôznych projektov.

² ZŠ, Klokočova 742, Hnúšťa

³ ZŠ s MŠ, Pastuchov 210; ZŠ s MŠ, Polgrúň 464, Olešná

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



Poskytovanie pomoci pri realizácii a vytváraní podmienok na inkluzívne vzdelávanie každého žiaka v 35 ZŠ zabezpečoval **školský podporný tím (ŠPT)**. Zväčša jeho činnosť koordinoval školský špeciálny pedagóg. Jeho ďalšími členmi boli napr. pedagogickí asistenti, výchovný/kariérový poradca, školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní, niekde aj sociálny pedagóg, školský psychológ a v niektorých školách aj triedni učitelia, či ďalší pedagogickí zamestnanci (PZ). Pri vykonávaní svojich činností ŠPT úzko spolupracoval s pedagogickými a odbornými zamestnancami, vedúcimi PZ školy, žiakmi a ich zákonnými zástupcami a širšou komunitou školy. Negatívom bolo, že v jednej zo škôl vzhľadom na jej personálne zloženie (absencia školského špeciálneho pedagóga) a neurčenie koordinátora ŠPT, tento neplnil v plnej miere úlohy súvisiace s tvorbou podpory a eliminácie bariér žiakov so ZZ a usmernenie pedagógov pri uplatňovaní špecifických metód pri ich vzdelávaní.

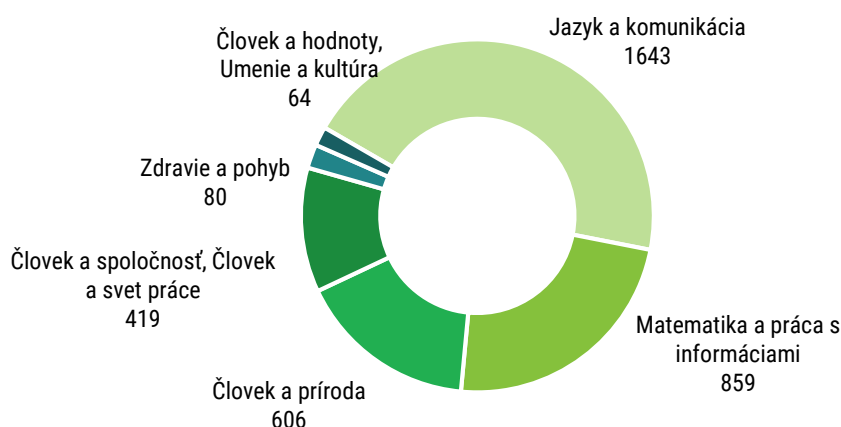
2 HLAVNÉ ZISTENIA

2.1 PRIEBEH VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Rozvíjanie kľúčových kompetencií žiakov a vytváranie predpokladov na ich zabezpečenie sa hodnotili priamym pozorovaním na vyučovacích hodinách predmetov vzdelávacích oblastí *Jazyk a komunikácia; Matematika a práca s informáciami; Človek a príroda; Človek a spoločnosť; Človek a hodnoty; Človek a svet práce; Umenie a kultúra; Zdravie a pohyb*. Celkovo bolo vykonaných **3 815** priamych pozorovaní.

Pribeh výchovy a vzdelávania bol v **primárnom vzdelávaní** sledovaný na **1 744** vyučovacích hodinách a v ročníkoch **nižšieho stredného vzdelávania** bol pozorovaný na **1 927** vyučovacích hodinách (**Graf 3**). V **špeciálnych triedach** (pre žiakov s mentálnym postihnutím) bolo vykonaných spolu **144** priamych pozorovaní.

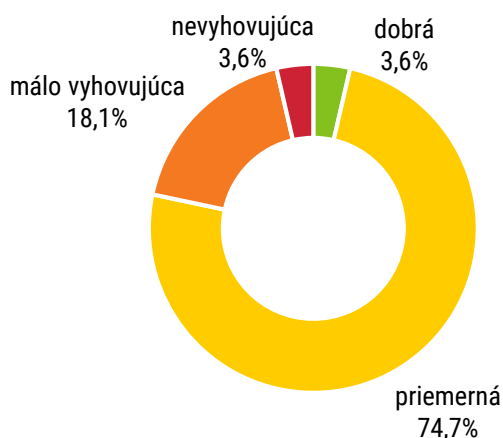
Graf 3 Prehľad o počtoch vykonaných hospitácií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



2.1.1 Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní

Výchovno-vzdelávací proces dosiahol **dobrú úroveň** v **3** subjektoch, v **62 priemernú**, v **15 ZŠ málo vyhovujúcu** a v **3 školách⁴ nevyhovujúcu úroveň (Graf 4)**. Veľmi dobrú úroveň nedosiahla ani jedna zo sledovaných škôl.

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



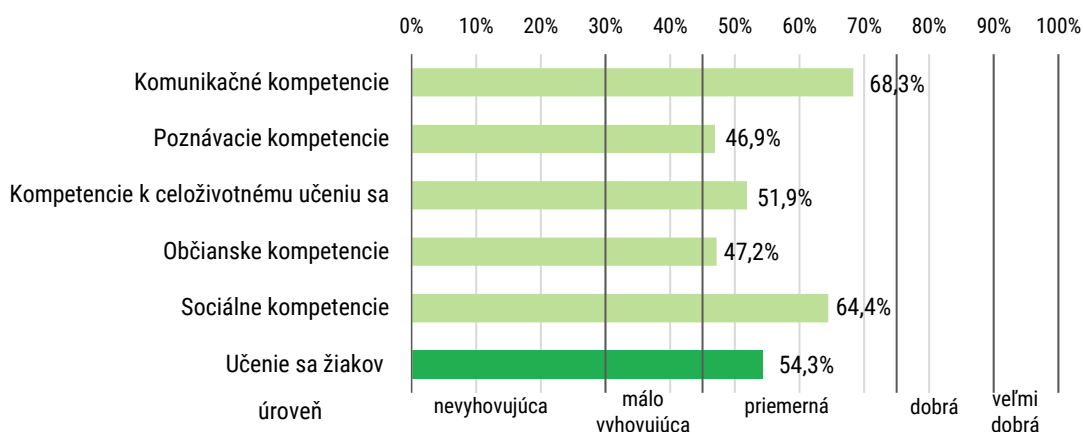
Učenie sa žiakov v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní bolo na priemernej úrovni (54,3%; Graf 5)⁵.

Pri posudzovaní kľúčových kompetencií žiakov na oboch stupňoch vzdelávania sa zistilo, že dosiahli celkovo priemernú úroveň. Najvyššiu úroveň rozvíjania (**68,3 %**) dosiahli **komunikačné kompetencie**. Najnižšiu úroveň dosiahol rozvoj **poznávacích kompetencií (46,9 %)**, **občianskych kompetencií (47,2 %)** a **kompetencií k celoživotnému učení sa (51,9 %)**.

⁴ ZŠ s MŠ, Stará Kremnička 33; ZŠ, Podsadek 140, Stará Lubovňa; ZŠ s MŠ Jána Lajčiaka, Ulica Emila Janotku 2/6, Pribylina

⁵ Z dôvodu porovnateľných dosiahnutých výsledkov za sledované kompetencie sú výsledné údaje v grafoch uvádzané sumárne (za primárne a nižšie stredné vzdelávanie).

Graf 5 Hodnotenie rozvíjania kľúčových kompetencií v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



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

Celková úroveň rozvíjania komunikačných kompetencií žiakov v bežných triedach primárneho i nižšieho stredného vzdelávania bola celkovo priemerná (68,3 %; Graf 5).

Počas vyučovacích hodín väčšina z nich **preukázala primerané komunikačné spôsobilosti a adekvátne veku primerane rozvinutú slovnú zásobu (76,7 %; Graf 6)**. Vyučujúci vzájomnú interakciu a komunikáciu vo vzťahu žiak-učiteľ i žiak-žiak podporovali najmä prostredníctvom dialógu. Žiaci sa do riadených rozhovorov orientovaných na aktiváciu a overovanie porozumenia učiva zapájali a zväčša dokázali reagovať na otázky učiteľov. Pri prezentovaní výsledkov skupinovej/párovej práce sa poväčšine dokázali vyjadrovať plynule, v logickom slede, kultivovane, spisovne správne.

V **primárnom vzdelávaní** na podnety vyučujúcich zväčša reagovali spontánne, rozumeli pokynom a otázkam, dokázali tvoriť vety, klásť otázky na učebnú tému a prerozprávať krátky súvislý text. V prvom ročníku si prioritne osvojovali jednotlivé grafémy jazyka a nacvičovali techniku čítania, dokázali prečítať jednoduchý text. Väčšinou zvládali fonemické uvedomovanie hlások na základe sluchovej analýzy, spravidla úspešne určovali pozíciu určenej hlásky/slabiky v slove, bez väčších problémov dekodovali jednotlivé tvary tlačeného a písaného písma. V súvislosti s inojazyčným rodinným prostredím (komunikácia v rómskom alebo maďarskom jazyku) sa však u niektorých žiakov vyskytovali gramaticky nesprávne vyjadrenia, prípadne jednoslovné odpovede. Žiaci z rómskej komunity a niektorí žiaci zo SZP nedisponovali slovnou zásobou primeranou veku, čo obmedzovalo ich verbálny prejav a potrebovali pomoc pri ústnom/písomnom vyjadrovaní v štátnom jazyku, čo im vyučujúci poskytli. Zväčša písali správne tvary tlačených aj písaných písmen, tvorili jednoduché vety, občas tvar písma niektorých žiakov nezodpovedal vždy predpísanej norme. Najmä v prvých ročníkoch na stimuláciu a podporu rečového prejavu žiakov vyučujúci využívali logopedické cvičenia. Vo **vyšších ročníkoch primárneho vzdelávania** žiaci s textom, ktorý čítali nahlas/potichu i počúvali ho, pracovali predovšetkým na úrovni porozumenia, čo preukázali prerozprávaním, hľadaním informácií explicitne v ňom uvedených prostredníctvom printových alebo elektronických zdrojov (výučbové programy, interaktívne cvičenia, internet). Na 67 % sledovaných hodín, na základe stimulujúcich výziev dokázali spájať širšie súvislosti obsahu textu so svojimi poznatkami, informácie analyzovať a vysloviť domnienku (35 % hodín). Preukázať schopnosť posúdiť a zaujať k informáciám vlastné stanovisko nemali možnosť na viac ako polovici hodín, čo nenapomáhalo prehlbovať vyššie úrovne ich čitateľskej gramotnosti. Učitelia prostredníctvom správneho jazykového vzoru a kultivovaného vyjadrovania pozitívne vplývali na jazykovú kultúru žiakov. Prostredníctvom dialógu podporovali vzájomnú interakciu a komunikáciu medzi žiakmi a učiteľmi. Vo vzťahu k edukačným témam sa občas u niektorých jednotlivcov vyskytli nedostatky v používaní odborných výrazov a v komunikácii s učiteľom sa prejavovala strohá jednoslovná komunikácia. Nedostatočne rozvinuté komunikačné spôsobilosti niektorých žiakov v štátnom jazyku boli v dôsledku jazykovej bariéry súvisiacej s ich inojazyčným (rómskym alebo maďarským) rodinným prostredím,

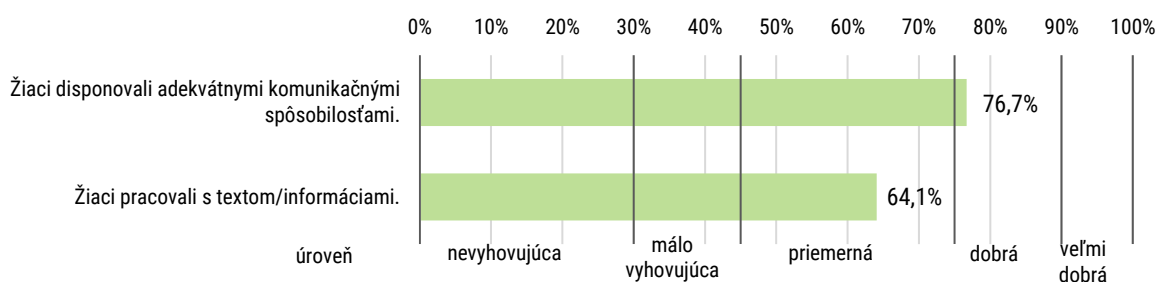
prípadne málo podnetným domácim prostredím, následkom čoho nedokázali bez pomoci pedagóga porozumieť obsahu hovoreného ani sa vyjadrovať.

Jazykový prejav žiakov v **nižšom strednom vzdelávaní** bol väčšinou spisovný, s výnimkou škôl v regióne so silným nárečím, na národnostne zmiešanom území a v školách s vyššou koncentráciou žiakov z MRK. Žiaci v komunikácii prejavovali samostatnosť vyjadrovali sa prevažne plynule a pohotovo formulovali odpovede v rozhovoroch v aktivizačnej a fixačnej fáze vyučovania, súvislý prejav prezentovali jednotlivci pri vyjadrovaní názorov a postojov, zapájali sa do aktivít a riešení zadaní a úloh, väčšinou ovládali odbornú terminológiu. Ich komunikačné spôsobilosti smerovali k vzájomnej efektívnej spolupráci i s učiteľmi. Nedostatky v komunikačných zručnostiach žiakov súviseli aj s ich nízkou aktivitou verbálne sa vyjadriť, u niektorých žiakov slabá slovná zásoba negatívne ovplyvnila úroveň ich argumentačných schopností. Efektívnu komunikáciu v interakcii žiak – žiak znižovala absencia úloh podporujúcich činnosť v skupine alebo v pároch na polovici sledovaných hodín.

Komunikačné spôsobilosti žiakov z MRK boli po formálnej aj po gramatickej stránke málo rozvinuté, ich slovná zásoba bola ovplyvnená rómskym jazykom, čo obmedzovalo ich verbálny prejav a či prezentovanie poznatkov. Rečový prejav týchto žiakov bol väčšinou jednoslovný a často spisovne aj artikulačne nie správny. Napriek častým podnetom a uplatňovaním motivácie zo strany učiteľov sa nie vždy dokázali ústne a písomne plynule vyjadrovať. Iba zriedka vedeli aplikovať prostredníctvom jednoslovných pomenovaní odbornú terminológiu. Niektorí pedagógovia ich odpovede zväčša akceptovali, iní podporovali rozvíjanie ich aktívnej slovnéj zásoby častým opakovaním základných pojmov alebo častejším zadávaním úloh na ich fixovanie. Negatívom bolo minimálne aplikovanie situačnej metódy a tvorenie krátkych dialógov s dopadom na rozvíjanie ich verbálnych zručností. Dominantný verbálny prejav niektorých učiteľov, kladenie uzavretých otázok, dokončenie odpovede namiesto žiaka neumožnili rozvíjanie ich súvislého slovného prejavu.

Žiaci primárneho a nižšieho stredného vzdelávania pracovali s textom a informáciami na priemernej úrovni (64,1 %; Graf 6). Na oboch stupňoch vzdelávania žiaci na sledovaných vyučovacích hodinách pracovali so súvislým i nesúvislým textom z rôznych printových či audiovizuálnych zdrojov, menej často aj s pomocou vzdelávacích platforiem a internetových aplikácií. Väčšina z nich obsahu prečítaného alebo počutého textu porozumela a na základe podnetných, stimulujúcich otázok vyučujúcich vedeli text reprodukovať, vyhľadávať v nich základné informácie, niekde až po jeho preklade do materinského jazyka, potom pomocou vyučujúcich dokázali vyhľadať informácie. Analyzovať text, konfrontovať svoje poznatky so získanými informáciami či skúsenosťami dokázali žiaci len asi na dvoch tretinách (62,8 %) z pozorovaných hodín, na viac ako štvrtine hodín takúto možnosť nedostali, čo oslabovalo rozvíjanie čitateľských zručností žiakov. Text aj posudzovať a vyslovovať závery, hypotézy a riešiť úlohy na spájanie širších súvislostí obsahu textu so svojimi poznatkami dokázali iba asi na tretine hodín (30,9 %). Ďalším negatívom bolo, že až na 60,6 % hodín príležitosť k zaujatiu hodnotiaceho stanoviska, uvažovaniu a hodnoteniu informácií v texte vôbec nedostali, čo im neumožňovalo prehlbovať si čitateľskú gramotnosť a s ňou súvisiace komunikačné kompetencie. Väčšina žiakov z MRK dostatočne rozvinuté čitateľské zručnosti nepreukázala, ich čítanie nebolo plynulé, čo im neumožnilo súčasne vnímať aj obsah čítaného textu, v prečítanom texte sa nedokázali orientovať a vyhľadávať v ňom požadované informácie. Odpovedať na otázky týkajúce sa obsahu textov z väčšej časti vedeli iba za výraznejšej pomoci učiteľov.

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



Na sledovaných vyučovacích hodinách pedagógovia menej často viedli žiakov k zmysluplnému využívaniu výukových programov, počítačových aplikácií či internetu, s cieľom rozvoja ich **digitálnych kompetencií**, aj napriek skutočnosti, že takmer všetky kontrolované subjekty boli dostatočne vybavené funkčnou digitálnou technikou i s pripojením na internet. Učitelia využívali IKT pri podpore názornosti na menej ako polovici hodín a prevažne na zobrazovanie powerpointových prezentácií, krátkych videí, animácií, pracovných listov alebo na prácu s interaktívnymi edukačnými programami. Častejšie slúžili na informovanie žiakov bez ich aktívnej činnosti a nevedli k racionalizácii učebných činností učiteľa a v niektorých prípadoch ani k zvýšeniu efektivity vyučovania. K samostatnému spracovaniu informácií a uplatňovaniu medzipredmetových vzťahov žiakov vyučujúci väčšinou nepodnecovali (nebolo uplatnené až na takmer dvoch tretinách sledovaných vyučovacích hodín). Materiálno-technické prostriedky vo vzťahu ku stanoveným edukačným cieľom, či k učebnej téme učitelia vhodne využívali takmer na všetkých sledovaných hodinách.

Väčšina žiakov s MP vzdelávaných v **špeciálnych triedach** preukázala adekvátne komunikačné spôsobilosti. Vyjadrovali sa ústne, menej písomne, na niektorých hodinách aj graficky i pohybom, niektorí jednotlivci boli v komunikácii menej aktívni. Žiaci zväčša pohotovo reagovali na kladené otázky vyučujúcich, avšak z dôvodu nedostatočnej rozvinutej slovnej zásoby s nimi nedokázali adekvátne komunikovať alebo odpovedali s pomocou učiteľa. Úroveň ich verbálneho prejavu nebola vždy spisovne správna, odpovede boli jednoslovné, gramaticky nesprávne, niekde aj s častým používaním rómskych či slangových slov. Neistotu prejavovali pri uplatňovaní odbornej terminológie. Potrebovali zväčša pomoc a povzbudenie učiteľov, či individuálnu pomoc pedagogického asistenta. Komunikačné bariéry jednotlivcov súviseli najmä s ich mentálnou úrovňou alebo narušenou komunikačnou schopnosťou. Získavať a spracovávať informácie prostredníctvom vyučovacích programov dokázali na základnej úrovni. Zo strany vyučujúcich boli podnecovaní pracovať s textom. Techniku čítania učitelia menej podporovali hlasným alebo hromadným čítaním, na hodinách žiaci čítali slová z tabule, zadanie úlohy, počúvali náučný text, audiovizuálnu nahrávku piesne. Techniku čítania mali osvojenú na rôznej úrovni, niektorí čítali menej plynule, pomalším tempom, s chybami vo výslovnosti, čo učitelia korigovali. Obsahu textu v dôsledku nezvládnutej techniky čítania neporozumeli na 22 % sledovaných hodín, tiež sa problémy vyskytli aj s orientáciou v texte pri vyhľadávaní a spracúvaní informácií (44,4 % hodín). Na viac ako troch štvrtinách hodín vedeli odpovedať na otázky podľa obrázkov, či ilustrácií reprodukovať prečítaný alebo počutý text zväčša dokázali s pomocou učiteľa. Objavovať vzťahy medzi informáciami alebo javmi vyplývajúce z textu alebo obrázkov nedokázali takmer na polovici hodín. Písomne komunikovať vedeli so sporadickým usmerňovaním učiteľov na takmer polovici vyučovacích hodín, na pätine hodín si písomné zručnosti nerozvíjali. Na sledovaných hodinách učitelia žiakom poskytovali priebežnú spätnú väzbu uplatňovaním formatívneho hodnotenia (na dvoch tretinách hodín), čím im napomáhali zlepšovať komunikačné zručnosti.

Komunikačné kompetencie žiakov boli celkovo rozvíjané na **priemernej** a zároveň **najvyššej úrovni (68,3 %; Graf 5)**. Úroveň oslabovala menej častá práca s textom na vyšších úrovniach čítania s porozumením a absencia podnetov na posudzovanie, hodnotenie a uvažovanie nad obsahom prečítaných textov i vyjadrenie svojho stanoviska.

Deficit stimulov na rozvíjanie vyšších myšlienkových procesov žiakov najmä v dôsledku absencie úloh na hodnotenie a tvorivosť, menej často prezentované spôsobilosti analytického myslenia boli príčinou celkovej priemernej úrovne rozvíjania **poznávacích kompetencií (46,9 %; Graf 5)**. V učení sa žiakov prevládalo riešenie úloh na zapamätanie a porozumenie, ktoré žiaci preukázali na dobrej úrovni (**88,5 %; Graf 7**). Kladenie dôrazu na nižšie kognitívne procesy a konvergentné myslenie (**83,2 %; Graf 7**), častejším uplatnením faktografických otázok a úloh, prípadne jednoduchej aplikácie obmedzoval rozvíjanie analogického myslenia žiakov, pochopenia príčinnosti zložitejších vzťahov, javov a procesov. Žiaci dokázali učivo reprodukovať i vysvetliť jeho obsah vlastnými slovami, ojedinele niektorí potrebovali pomoc učiteľa. Osvojené vedomosti využívali na sledovaných predmetoch v zadaných náročnejších aplikačných úlohách identifikovali alebo vedeli čiastočne odlíšiť podstatné informácie od nepodstatných. **Rozvíjanie analytického myslenia absentovalo** na viac ako štvrtine hodín, **hodnotiaceho** na takmer dvoch tretinách a **tvorivého myslenia** na viac ako troch štvrtinách hodín, čo sa odzrkadlilo na **výrazne nižšej úrovni vyšších poznávacích kompetencií (Graf 7)**. Pri riešení slovných úloh mali niektorí žiaci problém dešifrovať

význam informácií, prečítaného alebo vypočítaného textu, zhodnotiť ich, porovnávať údaje, urobiť rozbor, zdôvodniť sledované javy z bežného života, väčšina sa často dopúšťala chýb alebo potrebovali pomoc. Len niektorí prejavili analytické myslenie pri riešení interaktívnych úloh, porozumeli súvislostiam, dokázali určiť vzťahy a súvislosti, rozpoznať problém a urobiť rozbor na základe poskytnutých údajov. Slabým miestom edukácie bolo nerozvíjanie a nepreukázanie hodnotiacich zručností žiakov v dôsledku deficitu úloh podporujúcich zhodnotenie spoľahlivosti výrokov, zdroja informácií, kvality argumentov, hodnotenia zdôvodnenia prezentovaného výsledku ich činnosti a nesamostatného riešenia zadaní žiakmi. V dôsledku minimálnej stimulácie prevažná väčšina žiakov nepreukázala schopnosť kritického myslenia, čo úzko súviselo s využívaním málo efektívnych a inovatívnych stratégií založených na tradičných metódach a formách vyučovania, čo nevedlo k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov.

V primárnom vzdelávaní bol rozvoj vyšších myšlienkových procesov žiakov (riešenie úloh na rozvíjanie tvorivosti) na úrovni 22,6 %. Najmenej bolo podporované na hodinách vyučovacích predmetov zo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami (na úrovni 18 %) a najviac na predmetoch zo vzdelávacích oblastí Jazyk a komunikácia (SJL, SJSL, MJL, ANJ)⁶ a Človek a príroda (na úrovni 24 %). **V nižšom strednom vzdelávaní** bolo rozvíjanie tvorivosti len na úrovni 13,3 %. Vyučujúci uplatňovali zadania alebo úlohy rozvíjajúce tvorivosť žiakov najmenej na hodinách nemeckého jazyka – na úrovni 0 %, geografie – na úrovni 2 %, chémie – 6 %, dejepisu – 7 %, biológie – 11 % a najviac na hodinách informatiky – 26 % a občianskej náuky – na úrovni 25 %. Z uvedeného vyplynulo, že formu interaktívnej výučby – **bádateľsky orientované vyučovanie** využívali učitelia menej často, i napriek tomu, že tri štvrtiny ZŠ mali zriadené odborné učebne s dostatočným vybavením učebných pomôcok.

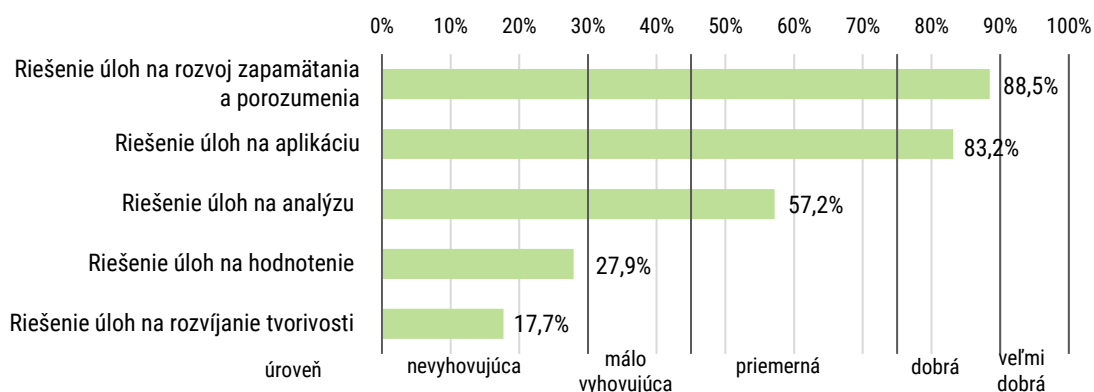
Výsledky z pozorovania edukácie preukázali, že neposkytovanie podporných stimulov pre učenie sa každého žiaka (žiakom so ŠVVP i žiakom ohrozeným školským neúspechom) so zámerom vyrovnávania rozdielov v ich vedomostiach bolo **slabou stránkou výchovno-vzdelávacieho procesu**. Pedagógovia im až na 60 % sledovaných hodín neumožňovali výber činností a inkluzívny princíp vzdelávania neuplatňovali na takmer štvrtine pozorovaných hodín.

Poznávacie kompetencie žiakov v **špeciálnych triedach** boli najčastejšie rozvíjané zadávaním jednoduchých úloh zameraných na zapamätanie a porozumenie, na takmer dvoch tretinách hospitovaných hodín aj na aplikáciu, pri riešení ktorých boli väčšinou úspešní. Rozvíjanie poznávacích kompetencií bolo podporované podávaním učiva v logickom slede, chronologicky od jednoduchších informácií k zložitejším a s využitím vhodných metód pre vzdelávanie žiakov so ŠVVP (aj s využitím kompenzačných pomôcok). Žiaci boli schopní reprodukovať učivo samostatne, niektorí však potrebovali výraznú pomoc vyučujúcich alebo PA. Na tretine sledovaných hodín žiaci nepreukázali, že vedia uplatniť osvojené vedomosti a vlastné skúsenosti v novej navodenej situácii.

Rozvíjanie **poznávacích kompetencií** na oboch stupňoch vzdelávania v dôsledku málo efektívnych metód vyučovania a nízkej miery uplatňovania edukačných stratégií učenia sa žiaka bolo **výrazne oslabené, dosiahlo priemernú úroveň (46,9 %; Graf 5)**. Prevalha frontálneho vyučovania bez nastoľovania problémov s poskytovaním hotových informácií sa prejavila nedostatočnými príležitosťami pre riešenie zložitejších zadaní a úloh vyžadujúcich si tvorivý prístup.

⁶ Slovenský jazyk a literatúra (SJL); slovenský jazyk a slovenská literatúra (SJSL), maďarský jazyk a literatúra (MJL), anglický jazyk (ANJ)

Graf 7 Hodnotenie rozvíjania poznávacích kompetencií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



Rozvíjanie kompetencií **k celoživotnému učeniu** sa žiakov (dosiahnutá úroveň **51,9 %**; **Graf 5**) vyučujúci podporovali primerane zvolenými motivačnými činnosťami, prostredníctvom ktorých podnecovali žiakov k aktívnosti, zvýšeným výkonom, viedli ich k uvedomovaniu potreby autonómneho učenia sa ako prostriedku seberealizácie. Ak mali žiaci príležitosť, zapájali sa do riadených rozhovorov, pri riešení úloh využívali vzťahy medzi predmetmi i skúsenosti z vlastného života. V školách s VJM v procese učenia sa žiaci boli aktívni, ale na otázky učiteľiek z dôvodu neprimeranej slovnej zásoby niekedy reagovali v materinskom jazyku. Niektorí žiaci z MRK však boli i napriek snahe učiteľov počas vyučovacích hodín málokedy sústredení, pozornosť v priebehu vysvetľovania aj opakovania učiva udržiavali krátkodobo. Uplatňovanie metód a foriem práce smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov nebolo pozorované na takmer polovici sledovaných vyučovacích hodín. Motiváciu a aktivitu žiakov znižovalo uprednostňovanie výkladových frontálnych vyučovacích metód zo strany vyučujúcich na úkor objavovania, či experimentovania žiakov. Pri podnecovaní k uvažovaniu a zaujatiu stanoviska žiaci dokázali kriticky myslieť, analyzovať a hodnotiť pravdivosť informácií, čo preukázali takmer na polovici hodín (48,5 %), niektorí však len prijímali informácie a plnili úlohy bez prejavov zvedavosti a snahy o vyjadrenie vlastného úsudku. Na takmer polovici hodín (44,7 %) takúto možnosť vôbec nedostali. Pracovať s chybou, uvedomiť si ju, identifikovať jej príčinu a sledovať správnosť a efektívnosť svojich postupov v procese autonómneho učenia žiaci preukázali na 53,9 % hodín, často potrebovali pomoc učiteľa. Monitorovať správnosť svojich postupov, uvedomiť si chybu, využívať ju ako súčasť procesu učenia však nemali možnosť na viac ako štvrtine hodín. Negatívny vplyv na rozvíjanie ich kompetencií k celoživotnému učeniu sa malo aj výraznejšie podcenenie procesu hodnotenia a sebareflexie žiakov. Na viac ako polovici vyučovacích hodín nedostali príležitosť hodnotiť svoj učebný výkon, posúdiť svoje silné a slabé stránky a pokrok v učení. Hodnotiť výkony svojich spolužiakov, s uvedením vlastných argumentov, mali príležitosť len na 21,8 % vyučovacích hodín, čím boli obmedzené aj ich možnosti regulovania vlastných postupov v procese učenia sa. Reagovať na hodnotenie svojho výkonu nemali možnosť na takmer dvoch tretinách sledovaných vyučovacích hodín. V prípade, že túto príležitosť dostali, dokázali zväčša vyjadriť, čo sa naučili a identifikovať prípadné nedostatky. Na ostatných hodinách vyučujúci ich sebareflexiu síce podporovali, avšak väčšinou pomocou otázok zameraných na emocionálne prežívanie a pocity alebo samotné hodnotenie často realizovali sami vyučujúci. Negatívom bolo aj to, že hodnotiace aktivity sa realizovali v závere vyučovacích hodín a z tohto dôvodu vyčlenený časový priestor nebol postačujúci. Je možné tiež skonštatovať, že menej rozvinuté zručnosti žiakov v oblasti sebahodnotenia ovplyvňovali i menej dôsledne formulované výchovno-vzdelávacie ciele orientované na zmenu, či zdokonalenie výkonu žiakov zo strany učiteľov na viac ako tretine sledovaných vyučovacích hodín. Rovnako i neposkytnutie efektívnej spätnej väzby prostredníctvom hodnotenia vrátane klasifikácie až na dvoch tretinách sledovaných hodín, tiež negatívne vplývalo na úroveň sebahodnotiacich zručností žiakov a ich ďalšie efektívne učenie sa. V **špeciálnych triedach** boli žiaci zväčša motivovaní pre získavanie nových vedomostí, boli aktívni, zapájali sa do činnosti, ale zväčša si nedokázali chybu uvedomiť. Menej dôsledne bol na vyučovacích hodinách vytváraný priestor na zaradenie sebahodnotiacich a hodnotiacich procesov, pričom žiaci nedokázali samostatne posúdiť svoju prácu, pomenovať svoje silné alebo slabé stránky a rovnako

nedokázali ani objektívne vyhodnotiť činnosti spolužiakov. Na identifikovanú chybu zväčša adekvátne reagovali, ale väčšinou ju samostatne nevedeli odhaliť, jej korekciu vykonali len pod vedením vyučujúcich.

Kompetencie k celoživotnému učeniu sa boli rozvíjané na priemernej úrovni (**51,9 %; Graf 5**). Oslaboval ju nedostatok príležitostí na rozvoj kritického myslenia, na hodnotenie pravdivosti informácií, na prácu s chybou, nevytvorenie priestoru na sebareflexiu a rovesnícke hodnotenie.

V edukácii bola výraznejšie podcenená aj oblasť rozvíjania **občianskych kompetencií** žiakov (dosiahnutá úroveň **47,2 %; Graf 5**). Príležitosť vyjadriť svoje hodnotové postoje, reagovať na aktuálnu situáciu, prezentovať názory mali žiaci vytvorenú na troch štvrtinách sledovaných hodín, pričom väčšina z nich v diskusii prejavila prirodzený záujem o aktuálne témy a dokázali jednoducho vyjadriť vlastné myšlienky. Svoje vyjadrenia sčasti zdôvodňovali, uvádzali príklady na základe osobných skúseností, avšak nie vždy sa dokázali navzájom aktívne počúvať a posúdiť názory ostatných (v primárnom vzdelávaní na úrovni 44,2 %; v nižšom strednom vzdelávaní na úrovni 39 %). Dohodnuté pravidlá správania zväčša dodržiavali, vzájomne sa rešpektovali, vrátane žiakov so ZZ a žiakov cudzincov, podieľali sa na vytváraní podnetného prostredia a atmosféry v triede. Vzájomná komunikácia väčšinou smerovala nielen k efektívnej spolupráci medzi žiakmi a učiteľmi, ale aj medzi žiakmi navzájom. Zistenia z pozorovania vyučovacích hodín preukázali, že v niektorých školách výraznou prekážkou efektívnej komunikácie, najmä časti rómskych žiakov, bola ich nedostatočná slovná zásoba a rečová neobratnosť. Negatívnym zistením tiež bolo, že až na štvrtine sledovaných hodín žiaci na vyjadrenie svojho názoru či stanoviska príležitosť nemali a možnosť na jeho zdôvodnenie s využitím vecnej argumentácie často vôbec nedostali. Na aktívne počúvanie názoru ostatných spolužiakov či diskusiu vytvorený priestor nemali takmer na polovici vyučovacích hodín (47 %), čo výrazne znižovalo rozvíjanie ich občianskych kompetencií. Argumentačné schopnosti niektorých jednotlivcov boli slabšie, prospechovo slabší jednotlivci nedokázali svoj názor obhájiť. V **špeciálnych triedach** žiaci nepreukázali primerané schopnosti v sledovanej oblasti, často svoj názor nevedeli vyjadriť, či o ňom diskutovať. V diskusii primerane veku a schopnostiam obhájiť svoj postoj vedeli iba na 13 % hodín a posudzovať názory iných na viac ako štvrtine sledovaných hodín.

Občianske kompetencie žiaci preukázali na priemernej úrovni (**47,2 %; Graf 5**). Oslaboval ju nedostatok priestoru na vyjadrenie vlastného názoru, na diskusiu, na zdôvodnenie vlastných názorov s využitím vecnej argumentácie a na aktívne počúvanie názoru ostatných spolužiakov.

Rozvoj **sociálnych kompetencií** žiakov na oboch stupňoch vzdelávania dosiahol priemernú úroveň (**64,4 %; Graf 5**). Efektívne komunikovať dokázali nielen s učiteľmi, ale aj medzi sebou na väčšine hodín (87,1 %). Žiaci prevažne vedeli prebrať osobnú zodpovednosť za svoje konanie, korigovaním vlastného správania, pričom prejavovali empatiu voči spolužiakom, čím prispievali k tvorbe pozitívnej atmosféry v triede (95,7 % hodín). Avšak preferovanie frontálnej výučby kombinovanej s individuálnym vypracovaním úloh znižovalo celkovú úroveň rozvíjania sociálnych zručností žiakov, ktorí možnosť získavať zručnosti v tímovej práci a tvoriť vzájomné medziľudské vzťahy v rámci práce v dvojiciach/skupine mali iba na polovici hodín. Pri ponúknutej príležitosti zväčša akceptovali dohodnuté pravidlá, radili sa medzi sebou a navzájom si pomáhali, preberali spoluzodpovednosť za plnenie najmä čiastkových úloh. Úlohy zväčša splnili v stanovenom čase, prevažne rovnomerne participovali na ich riešení. Prezentovať výsledok spoločnej práce však dokázali iba na 36,2 % hodín, až na takmer dvoch tretinách hodín takúto príležitosť vôbec nedostali. Priestor na sebareflexiu a zdôvodnenie výsledkov práce skupiny, samostatne argumentovať nemali možnosť až na 79 % sledovaných hodín. Ak aj možnosť posúdiť, zdôvodniť výsledky práce dostali, samostatne argumentovať zväčša nedokázali. Žiaci v **špeciálnych triedach** možnosť rozvíjať sociálne kompetencie prostredníctvom kolaboratívnych činností na väčšine pozorovaných hodín nedostali (76 %), čo súviselo aj s ich ZZ.

Sociálne kompetencie boli rozvíjané na priemernej úrovni (**64,4 %; Graf 5**). Na rozvoj prosociálnych schopností bola v procese ich učenia málo využívaná partnerská kooperácia, nevedenie žiakov k zdôvodňovaniu výsledkov kolektívnej práce a nevytváranie priestoru na prezentovanie výsledkov spoločnej činnosti, rešpektovanie iných stanovísk.

Počas vyučovacích hodín učitelia menej často (39,4 % hodín) využívali vhodné nástroje formatívneho hodnotenia, výkony žiakov nehodnotili komplexne a uplatnenú klasifikáciu (30,6 % hodín) zdôvodnili

na pätine hodín, čo žiakov nevedlo k monitorovaniu ich silných a slabých stránok či zefektívneniu vlastnej učebnej činnosti.

Vyučujúci zaisťovali optimálne pracovné podmienky na vyučovacích hodinách pre všetkých žiakov a dbali na dodržiavanie dohodnutých a stanovených pravidiel správania. Využívali výchovno-vzdelávacie intervencie podporujúce **vzájomné pozitívne vzťahy, spoluprácu, toleranciu**, vytvárali prostredie, v ktorom sa cítili jednotlivci prirodzene, spokojne, nie vždy však umožnili zažiť pocit úspechu všetkým žiakom s rešpektovaním ich osobitostí.

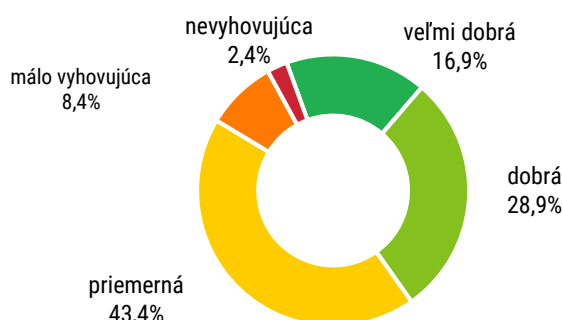
Tabuľka 5 Hlavné zistenia z priameho pozorovania VH na prvom a druhom stupni

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • priaznivá pracovná atmosféra založená na vzájomnom rešpekte učiteľov a žiakov • účelné a zmysluplné využívanie materiálnych prostriedkov a učebných pomôcok na vyučovaní vo vzťahu k stanoveným cieľom edukácie a k učebnej téme
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • uplatňovanie efektívnych stratégií vyučovania k podpore rozvoja vyšších myšlienkových procesov, kritického a hodnotiaceho myslenia, podnecovanie žiakov k sebareflexii a využívanie rovesníckeho hodnotenia • poskytovanie podporných stimulov pre učenie sa každého žiaka • rozvíjanie kompetencií k celoživotnému učeniu sa v oblasti sebahodnotenia a hodnotenia činností spolužiakov a vedenie žiakov k párovej a tímovej práci • poskytnutie možnosti na diskusiu, na zdôvodnenie vlastných názorov s využitím vecnej argumentácie a na aktívne počúvanie názoru ostatných spolužiakov • rozvíjanie prezentačných zručností s podporou argumentácie • poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby a hodnotenia podporujúceho sebadôveru každého žiaka, uplatňovanie formatívneho hodnotenia • zadávanie diferencovaných úloh vzhľadom na učebné štýly a potenciál žiakov • rozvíjanie digitálnych kompetencií žiakov prostredníctvom IKT

2.2 RIADENIE ŠKOLY

Riadenie školy v **14** subjektoch dosiahlo **veľmi dobrú úroveň**, v **24** ZŠ **dobrú** a na **priemernej úrovni** bolo v **36** subjektoch. **Málo vyhovujúcu úroveň** dosiahlo v **7⁷** školách a v **2⁸** školách **nevyhovujúcu úroveň (Graf 8)**.

Graf 8 Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠKVP)



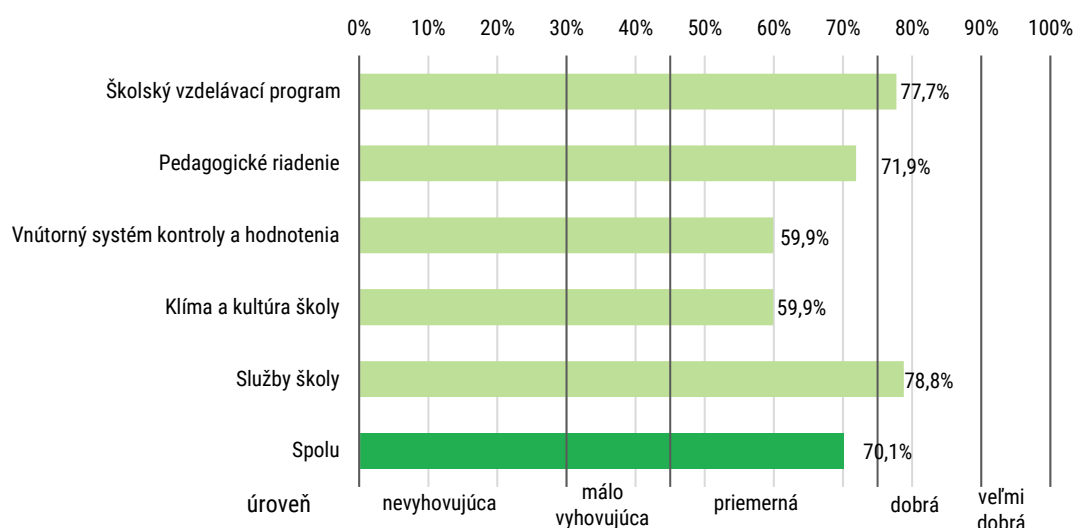
⁷ ZŠ s MŠ, Hlavná 75, Hrčel'; ZŠ, Nacina Ves 63; ZŠ, Ulica slobody 1, Košice-Západ; ZŠ s MŠ, Alekšince 395; ZŠ s MŠ, Čajkov 285; ZŠ s MŠ, Nitrica 41; ZŠ, Morovnianska cesta 1866/55, Handlová

⁸ ZŠ, Iňačovce 33; ZŠ s MŠ, Stará Kremnička 33

Celková úroveň oblasti riadenie škôl dosiahla priemernú úroveň (70,1 %; Graf 9).

Väčšina škôl uskutočňovala výchovu a vzdelávanie podľa **ŠkVP** (dobrá úroveň 77,7 %). Jeho úroveň však oslabovalo nevypracovanie vlastných poznámok k UP s ohľadom na podmienky školy, niekde chýbalo zadefinovanie podmienok výchovy a vzdelávania niektorej zo skupín žiakov alebo nie vždy zodpovedala podmienkam školy reálnosť zadefinovaných cieľov výchovy a vzdelávania. **Pedagogické riadenie** (priemerná úroveň 71,9 %) bolo zväčša realizované v súlade s aktuálnym právnym stavom. Riaditelia v súlade s koncepcným zámerom podporovali rozvoj školy i prehlbovanie odborných kompetencií PZ. Slabším článkom riadenia bol nastavený **vnútorný kontrolný systém** (priemerná úroveň 59,9 %), ktorého účinnosť výraznejšie oslabilo absencia prijímania opatrení na odstránenie nedostatkov a kontroly plnenia prijatých opatrení k zisteným nedostatkom. V kontrolovaných subjektoch sa rezervy preukázali aj v oblasti **klímy a kultúry školy** (priemerná úroveň 59,9 %). Klíma vo vnútri väčšiny pedagogických kolektívov bola síce otvorená, avšak bezmála polovica respondentov z radov žiakov vzájomné vzťahy s učiteľmi nevnímala ako celkovo vzájomne sa podporujúce. Úroveň **služieb školy** (dobrá úroveň 78,8 %) v niektorých ZŠ oslabovala účinnosť systému výchovného poradenstva a prevencie neposkytovaním komplexného poradenstva smerom k žiakom, zákonným zástupcom i PZ, nerealizovaním pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania.

Graf 9 Riadenie školy



2.2.1 Školský vzdelávací program

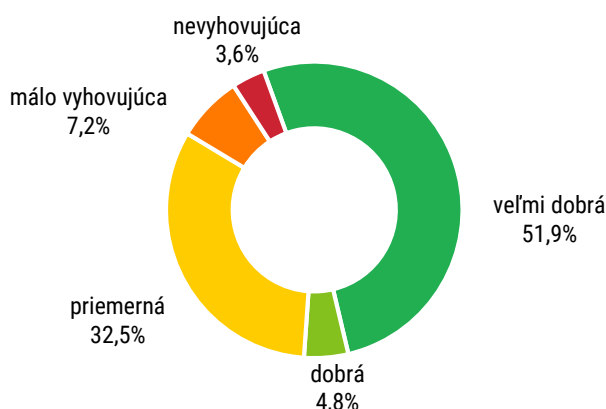
Výchova a vzdelávanie sa v primárnom a v nižšom strednom vzdelávaní uskutočňovali podľa **školských vzdelávacích programov** (ŠkVP) vypracovaných prevažne v súlade s ustanoveniami školského zákona a príslušného štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP), obsah jednotlivých častí bol podľa záznamov o platnosti a revidovaní priebežne aktualizovaný. Dôležité údaje boli vecne spracované, obsahovali spracované relevantné informácie o škole, o výchovno-vzdelávacej stratégii, vytvárali obraz o zabezpečení výchovy a vzdelávania v jednotlivých subjektoch. Informácie o ich dostupnosti boli zverejnené na webových sídlach alebo na verejne dostupných miestach v priestoroch kontrolovaných škôl.

ŠkVP boli vypracované v **43** školách na **veľmi dobrej úrovni**, v **4** na **dobrej** a v **27** na **priemernej úrovni**. Programy vyhotovené na **málo vyhovujúcej úrovni** mali v **6⁹** subjektoch a na **nevyhovujúcej úrovni** v **3¹⁰** ZŠ (Graf 10).

⁹ ZŠ s MŠ, Horná Ždaňa 107; ZŠ, Telgárt 68; ZŠ s MŠ, Preseľany 580; ZŠ s MŠ, Čajkov 285; ZŠ s MŠ, Nitrica 41; ZŠ, Morovnianska cesta 1866/55, Handlová

¹⁰ ZŠ s MŠ, Stará Kremnička 33; ZŠ s MŠ, Alešince 395; ZŠ s MŠ, Dlhé Pole 38

Graf 10 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov

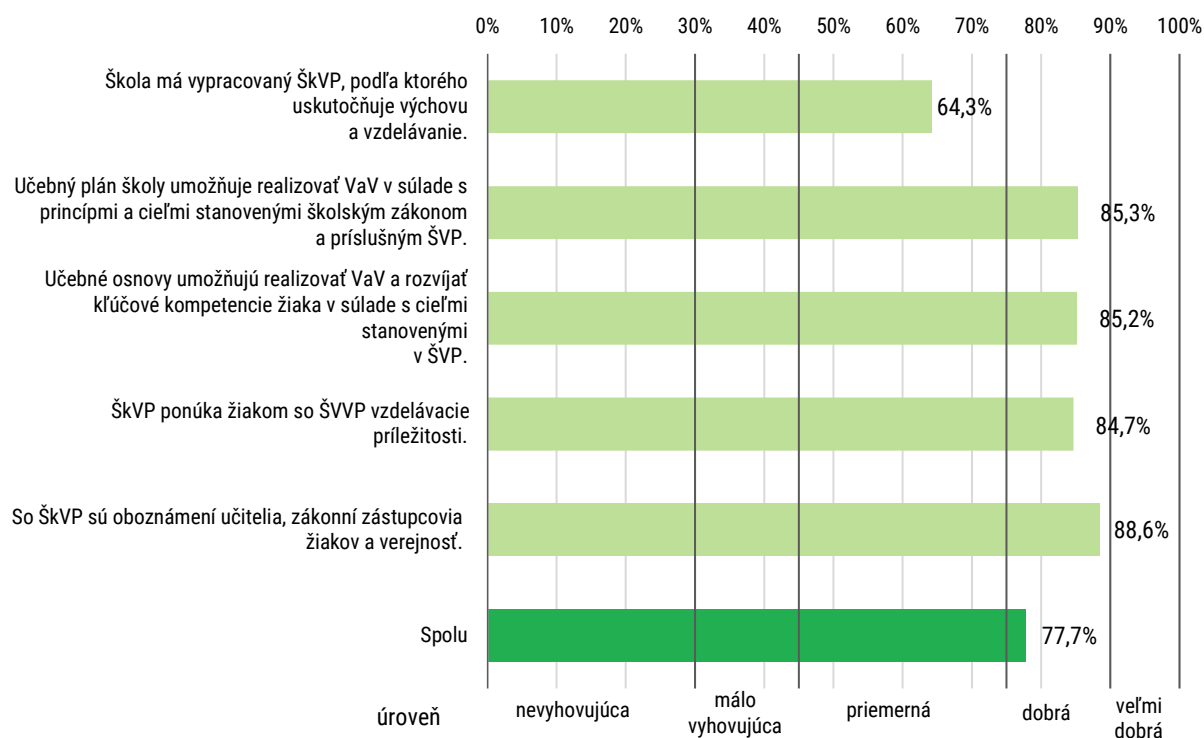


Celková úroveň vypracovania ŠkVP bola na dobrej úrovni (77,7 %; Graf 11).

Najnižšiu priemernú úroveň (64,3 %) školy vykazovali v nesúlade ŠkVP a uskutočňovaním výchovy a vzdelávania. Najlepšie vypracované boli učebné plány a osnovy, ktoré školy vyhotovili na dobrej úrovni, avšak takmer v pätine škôl sa vyskytli nedostatky. Ostatné sledované indikátory ŠkVP dosiahli približne rovnaké percento a dobrú úroveň (**Graf 11; Tabuľka 6**).

Školské vzdelávacie programy ako kľúčový dokument, podľa ktorého uskutočňovali výchovno-vzdelávací proces mali školy vypracované na priemernej úrovni (64,3 %; Graf 11). Riaditelia strategickému významu ŠkVP nevenovali dostatočnú pozornosť. **V 6 % subjektov neboli v súlade s ustanoveniami školského zákona a v 42 % obsah ŠkVP nebol v súlade so ŠVP**, ich kvalitu znižovali viaceré nedostatky. Týkali sa nevypracovania alebo neakceptovania poznámok k rámcovým učebným plánom v učebných plánoch škôl, nerozpracovania učebných osnov predmetov v súlade so ŠVP a nezačlenenia prierezovej témy do príslušného stupňa vzdelávania, v nezpracovaní cieľových požiadaviek prierezových tém do učiva jednotlivých predmetov, v ich realizácii. Nekomplexné informácie o zabezpečení podmienok vzdelávania žiakov so ŠVVP, ovplyvnili úroveň ich spracovania s negatívnym dopadom na objektívnu informovanosť verejnosti o školách.

Graf 11 Celková úroveň vypracovania školských vzdelávacích programov



Za definované **vlastné ciele výchovy a vzdelávania** väčšina škôl reflektovali všeobecné ciele stanovené v školskom zákone, pri ich vytváraní prihliadali na reálne podmienky a koncepčné zámery rozvoja školy. Zväčša sa orientovali na rozvoj gramotností a kompetencií žiakov, s dôrazom na komunikačné kompetencie v materinskom a v cudzom jazyku, na vytváranie vzťahu k prírode, vlastnej krajine, na podporu tvorivého a kritického myslenia, sebahodnotenia, rozvíjania sociálnych kompetencií a čitateľských zručností žiakov aplikáciou rôznych foriem edukácie a využitím interdisciplinárnych vzťahov, na uplatnenie ich práv, plnenie povinností a rešpektovanie práv iných, ojedinele rozvoj športového talentu žiakov s cieľom všestranného rozvoja ich pohybových schopností. Vymedzené ciele výchovy a vzdelávania žiakov v **22 %** kontrolovaných subjektov **nezodpovedali ich reálnym podmienkam**. Nezohľadňovali aktuálne personálne, priestorové, či materiálno-technické podmienky predovšetkým v oblasti vyučovania cudzích jazykov, prírodovedných predmetov, niekde nenadväzovali na strategický cieľ školy uvedený v koncepcii rozvoja školy. Ojedinele škola vzdelávajúca žiakov s ľahkým, stredným a ťažkým (hlbokým) stupňom MP, v ŠKVP nemala vôbec vymedzené ciele výchovy a vzdelávania. V iných subjektoch deklarovanie snahy o rozvíjanie environmentálnej výchovy a športu, podporu zdravého životného štýlu, záujmovej činnosti, nemalo oporu vo využití disponibilných hodín. Vypracovanie **učebných plánov (UP)** takmer vo všetkých školách vytváralo predpoklad na realizovanie výchovy a vzdelávania v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania. **Učebné plány** vo väčšine subjektov boli vypracované **na dobrej úrovni (85,3 %; Graf 11)** v súlade s rámcovým UP príslušných ŠVP. Súčasťou UP boli aj vlastné poznámky, prostredníctvom ktorých školy poskytovali informácie o spôsobe využitia disponibilných hodín a delení tried na skupiny pri vyučovaní niektorých predmetov. Kontrolované subjekty na oboch stupňoch vzdelávania pri modifikácii UP **disponibilnými hodinami** väčšinou posilnili najmä povinné vyučovacie predmety, niektoré ich využili aj na zavedenie nových vyučovacích predmetov zameraných na rozvoj komunikačných zručností, regionálnu výchovu, či rozvoj čitateľskej gramotnosti. V špeciálnych triedach školy posilnili najčastejšie predmety MAT, pracovné vyučovanie, VYV, vecné učenie, rozvoj grafomotorických zručností či komunikačných schopností. S cieľom rozvíjať potenciál žiakov a zmierniť následky ich zdravotného znevýhodnenia či vývinových porúch vo vzdelávaní žiakov, ako aj predchádzať ďalším poruchám, zaradili niektoré školy do UP špeciálnych tried pre žiakov s VPU predmety špeciálnopedagogickej podpory. Pre žiakov s intelektovým nadaním bol v UP jednej ZŠ zavedený predmet obohatenie. Zvýšenou hodinovou dotáciou predmetu telesná a športová výchova (TSV) vo vzdelávacej oblasti **Zdravie a pohyb** v primárnom alebo nižšom strednom vzdelávaní v tretine ZŠ podporili zlepšenie pohybových zručností žiakov, prípadne do predmetnej vzdelávacej oblasti zaviedli nové predmety¹¹. Negatívnym sa javilo, že v jednom subjekte¹² aj napriek výrazne nízkej úrovni ovládania slovenského jazyka žiakmi z MRK v písanej aj hovorenej forme, čo preukázali aj inšpekčné zistenia, škola v UP na oboch stupňoch vzdelávania iba v minimálnej miere posilnila vyučovacím predmet SJL.

UP v 18 % škôl nerešpektoval rámcové UP pre primárne a 28 % škôl pre nižšie stredné vzdelávanie. Zistené nedostatky sa najčastejšie týkali nevypracovania vlastných poznámok upravujúcich špecifiká organizácie edukácie vychádzajúcej z podmienok školy a neakceptovania poznámok k UP súvisiacich s dodržaním maximálneho počtu žiakov v skupine – delenie tried pri vyučovaní niektorých vyučovacích predmetov a spájaní žiakov do skupín, čo malo negatívny vplyv najmä na organizáciu vyučovania cudzích jazykov, informatiky (INF), techniky (THD), výchovných predmetov a realizovanie praktických cvičení z predmetov chémia (CHE), biológia (BIO) a fyzika (FYZ). V 1 subjekte¹³ v UP pre nižšie stredné vzdelávanie bolo nejednoznačne určené vyučovanie druhého cudzieho jazyka a ďalším nedostatkom bolo, že škola nepostupovala podľa rovnakého UP pri vzdelávaní žiakov počas celého stupňa vzdelávania. V inej ZŠ¹⁴ do UP nezaradili povinne voliteľný predmet etická výchova v alternácii s náboženskou výchovou, nedodržali najnižší počet hodín pre vyučovanie druhého cudzieho jazyka alebo jeho náhrady z rámca voliteľných hodín v 7. – 9. ročníku. K nedostatkom tiež prináležalo, že v 1 škole¹⁵ počty hodín v učebných plánoch ŠKVP pre žiakov s MP nekorešpondovali s počtom hodín stanovených v rámcových UP

¹¹ napr. pohybová príprava; športová príprava

¹² ZŠ s MŠ, Hermanovce 374

¹³ ZŠ s MŠ, Dlhé Pole 38

¹⁴ ZŠ, Záplotie 414, Rajecká Lesná

¹⁵ ZŠ, Školská 840, Lehnice

príslušného ŠVP. V ďalšej škole¹⁶ sa žiaci so ZZ s MP nevzdelávali podľa UP školy. V inom subjekte¹⁷ boli súčasťou UP aj predmety špeciálnopedagogickej podpory – v primárnom vzdelávaní individuálna logopedická starostlivosť, v nižšom strednom aj rozvoj špecifických funkcií. Poskytovali ich iba 6 žiakom so ŠVVP napriek tomu, že neboli oslobodení od vzdelávania niektorého vyučovacieho predmetu. Vyučovali ich počas povinných predmetov¹⁸ zväčša v 20 minútovej dotácii trikrát v týždni, resp. v čase voľných hodín, čím uvedeným žiakom neposkytovali vzdelávanie v súlade so stanoveným týždenným počtom hodín. Napriek tomu, že nemali zriadené špeciálne triedy, bol súčasťou ŠkVP aj UP pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (LMP). Vzdelávali ich podľa neho na základe odporúčania poradenského zariadenia. Ojedinele pri vzdelávaní žiakov s MP nedodržiavali týždenný počet a skladbu vyučovacích predmetov podľa rámcového UP intaktných žiakov, niekde v ŠkVP pre žiakov s LMP uvádzali prevzaté poznámky k rámcovým UP ŠVP bez rozpracovania vlastnej organizácie vyučovania, čo malo negatívny dopad na inkluzívne vzdelávanie.

Učebné osnovy (UO) boli vypracované na dobrej úrovni (85,2 %; Graf 11). UO vyučovacích predmetov primárneho a nižšieho stredného vzdelávania vrátane špeciálnych tried umožňovali realizovať výchovu a vzdelávanie žiakov, ako aj rozvíjať ich kľúčové kompetencie v súlade s cieľmi stanovenými príslušným ŠVP. Vypracované boli najmenej v rozsahu vzdelávacieho štandardu ŠVP v časových dotáciách podľa UP kontrolovaných subjektov. Navýšenie hodinovej dotácie povinných predmetov UP bolo bez rozšírenia obsahu učiva, umožňovalo opakovanie a prehĺbovanie učiva. Novozavedené predmety mali vytvorené vlastné UO, ktoré obsahovali časovú dotáciu podľa UP školy, charakteristiku a ciele predmetu, základné predmetové kompetencie, obsahový a výkonový štandard a tiež učebné zdroje.

Nedostatky boli prevažne identifikované v UO vyučovacích predmetov s navýšenou časovou dotáciou, ktoré neobsahovali zmenu kvality výkonu alebo nedostatky boli v nerozpracovaní obsahových štandardov do ročníkov podľa učebného plánu ŠkVP. Niekde chýbala časová dotácia, alebo obsah pre celý stupeň vzdelávania/niektoré ročníky bol identický, čo neumožňovalo realizovať výchovu a vzdelávanie rozvíjaním kľúčových kompetencií žiakov v súlade s príslušným ŠVP. V **primárnom vzdelávaní 16 % škôl** absentovalo uvedenie zmeny kvality výkonu vo vyučovacích predmetov s navýšenou časovou dotáciou, vzdelávací štandard UO predmetu TSV nebol rozčlenený na jednotlivé ročníky. V **nižšom strednom vzdelávaní v 23 % škôl** UO neobsahovali rozpracovanie obsahových štandardov do ročníkov podľa UP ŠkVP niektorých predmetov (napr. THD, TSV, INF, OBN) a v predmete SJL nedodrжали zameranie, počet a hodnotenie kontrolných diktátov, zameranie a hodnotenie písomných slohových prác. V **špeciálnych triedach v 24 % škôl** bol rámcový obsah vzdelávania vyučovacích predmetov pre žiakov s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s MP stanovený v individuálnych vzdelávacích programoch jednotlivých žiakov; obsah vzdelávania nebol rozpracovaný do obsahových štandardov pre jednotlivé ročníky a predmety v súlade s UP ŠkVP. Ojedinele absentovali vypracované UO pre novovzniknuté vyučovacie predmety.

Plnenie obsahu a cieľov **prierezových tém** určených pre oba stupne vzdelávania bolo vo väčšine ZŠ preukázateľné. Charakteristiku a spôsob realizácie všetkých prierezových tém v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní uviedli školy v ŠkVP, v UO alebo boli súčasťou interných dokumentov. Cieľové požiadavky implementovali do obsahu vzdelávania vhodných vyučovacích predmetov, povinných kurzov (didaktických hier a účelových cvičení, návštevami dopravného ihriska), vlastných predmetov, resp. ich kombináciou. Účinnosť pôsobenia zvyšovali začleňovaním ich náplne aj do kultúrnych, športových a environmentálnych aktivít, činnosti ŠKD a mimoškolských záujmových aktivít, projektov, prednášok a exkurzií. Vytvárali príležitosť k celkovému formovaniu osobnosti žiakov a rozvíjaniu funkčných gramotností. V oblasti finančného vzdelávania podporovali aj povedomie či stanovenie priorit a východísk pre zabezpečenie životných potrieb. **Nedostatky** boli pozorované v **11 % škôl** a to najčastejšie v nezpracovaní cieľových požiadaviek prierezových tém do učiva jednotlivých predmetov, v ich realizácii, v nerozpracovaní niektorej z tém alebo uvádzaní už neaktuálnych prierezových tém.

¹⁶ ZŠ, Hlavná ulica 86/29, Málíneec

¹⁷ ZŠ s MŠ, Horná Ždaňa 107

¹⁸ počas PVC, ANJ, MAT, INF, CHE, THD, TSV

Vzdelávacie príležitosti pre žiakov so ŠVVP mali školy zapracované v ŠkVP na dobrej úrovni (84,7%; Graf 11). Väčšina subjektov (83 %) v ŠkVP komplexne rozpracovala informácie týkajúce sa **zabezpečenia výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP** (so ZZ, zo SZP, nadaní) s cieľom zabezpečiť im rovnosť šancí vo VaV a vytvoriť im podmienky pre ich integráciu do bežného školského prostredia.

Intenzívne **spolupracovali** so zamestnancami poradenských zariadení, ktorí im poskytovali odborné, metodické i intervenčné služby pri zosúlaďovaní edukácie s odporúčaniami a riešením špecifických potrieb žiakov, situácií a problémov. Dokumentáciu žiakov so ŠVVP viedli komplexne, systematicky, prehľadne. Podporné opatrenia boli rozpracované v priebežne aktualizovaných **individuálnych vzdelávacích programoch** (IVP), ktorých súčasťou boli aj odporúčania z diagnostických vyšetrení realizovaných zariadeniami poradenstva a prevencie. Do špeciálnych tried boli žiaci zaraďovaní na základe odporúčaní uvedených v diagnostických správach poradenských zariadení a žiadosti zákonných zástupcov. Pri vzdelávaní žiakov zo SZP akceptovali odporúčania a podporné opatrenia eliminujúce prípadné negatívne dopady domáceho prostredia na ich vzdelávanie. Pod dohľadom PA im poskytovali prípravu na vyučovanie formou doučovania v čase mimo vyučovania v priestoroch školy. Subjekty vzdelávajúce žiakov s nadaním mali zapracované informácie o vzdelávaní žiakov s nadaním prostredníctvom poskytovania podporných opatrení, vytvárali pre nich podmienky vo vzťahu k ich špecifickým potrebám, zväčša rozšírili im obsah vzdelávania, najmä vo vyučovacom predmete MAT. **Nedostatky sa vyskytli v 14,5 % škôl**, kde neboli dostatočne vytvárané podmienky výchovy a vzdelávania žiakov so ŠVVP prostredníctvom IVP. Absentovali charakteristiky kategórie žiakov so ZZ, SZP, informácie o špecifikách a osobitostiach edukácie žiakov z rómskej komunity, inkluzívneho vzdelávania, možnosti aplikácie podporných opatrení, edukácie podľa individuálneho UP, individuálneho vzdelávania. V niektorých školách chýbali žiadosti zákonných zástupcov, ich informované súhlasy, záznamy o poskytnutí kópie IVP a od 5. ročníka aj o prekonzultovaní so žiakmi. Individuálne vzdelávaným žiakom a žiakom s MP neposkytovali vzdelávanie podľa UP školy. Niektorých vzdelávali v bežnej či špeciálnej triede bez stanovenia ich MP. V edukácii nedodržali odporúčania poradenského zariadenia. V triednych knihách, vzhľadom k úprave obsahu voči intaktným žiakom, nevedli záznamy o preberanom učive. Vyskytli sa aj ďalšie nedostatky, ktoré negatívne ovplyvňovali kvalitu práce škôl v oblasti vzdelávania žiakov so ŠVVP. Niekde nebola rešpektovaná forma ich hodnotenia stanovená v ŠkVP alebo nebola v súlade s právnym predpisom. V niektorých školách, ktoré i napriek tomu, že vzdelávali žiakov takmer výlučne pochádzajúcich z MRK, neboli definované osobitosti a špecifiká ich edukácie a nemali vypracovaný kompenzačný, stimulačný ani rozvojový program zameraný na vzdelávanie uvedenej skupiny žiakov. Negatívnym zistením v 1 subjekte¹⁹ bolo, že štyria žiaci zo SZP navštevovali špecializovanú triedu už druhý školský rok.

Nedostatky sa týkali aj edukácie žiakov s MP v oblasti poskytovania špeciálno-pedagogickej intervencie, formálneho vedenia IVP bez ich prispôsobovania aktuálnym potrebám žiakov so ZZ, či neupravenia spôsobu hodnotenia diktátov, čo sa prejavilo v ich hodnotení klasifikačnými stupňami v rozpore s odporúčaniami zariadení poradenstva a prevencie s negatívnym dosahom na rešpektovanie ich zdravotného znevýhodnenia. Tieto nedostatky poukazovali na nižšiu mieru spolupráce s odbornými zamestnancami poradenských zariadení, ktoré sa prejavovali vo výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP.

Negatívnym zistením tiež bolo, že vo viac ako v pätine škôl (21,7 %) vedúci pedagogickí zamestnanci nepredložili ŠkVP na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy, čím nebol vytvorený priestor ich členom na vyjadrenie pripomienok alebo predloženie inovatívnych návrhov pri jeho tvorbe, či na zmenu. Základné dokumenty všetkých škôl, okrem jednej, boli dostupné na verejne prístupnom mieste, čím bolo umožnené aj zákonným zástupcom žiakov predkladať pripomienky, podávať návrhy na ich aktualizáciu a tiež širokej verejnosti poskytovali podstatné informácie o procesoch súvisiacich s realizáciou výchovy a vzdelávania v konkrétnej škole.

¹⁹ ZŠ, Petra Jilemnického 1813/1, Zvolen

Tabuľka 6 Hlavné zistenia z posudzovania ŠkVP

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- realizovanie výchovy a vzdelávania v súlade so ŠkVP
- stanovenie cieľov zodpovedajúcich reálnym podmienkam školy
- rešpektovanie RUP pri vypracovaní učebných plánov, akceptovanie poznámok
- rozpracovanie vzdelávacích štandardov pre jednotlivé ročníky v rozsahu UP školy
- zapracovanie úpravy podmienok VaV žiakov so ŠVVP, vytváranie podmienok pre aktívnu prácu žiakov s rozličnými vzdelávacími potrebami vzhľadom na podporu a rozvíjanie ich potenciálu
- predloženie ŠkVP na prerokovanie pedagogickej rade alebo rade školy

2.2.2 Pedagogické riadenie

Odborný rast svojich **pedagogických a odborných zamestnancov** podporovali vedúci pedagogickí zamestnanci takmer všetkých ZŠ (94 %). Riaditelia škôl vydali **plány profesijného rozvoja**, pričom ich orientácia vychádzala z potrieb školy, prípadne osobných plánov vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov a zväčša boli v súlade s deklarovými cieľmi a aktuálnymi požiadavkami škôl. Za obdobie ostatných dvoch rokov boli najčastejšie absolvované programy vzdelávania zamerané najmä rozvoj, či zdokonalenie digitálnych kompetencií (napr. tvorba digitálneho vzdelávacieho obsahu), na inovácie foriem a metód vo vzdelávaní, inklúziu a prácu so žiakmi so ZZ, rozvoj transverzálnych zručností a funkčných gramotností, elimináciu sociálno-patologických javov, bádateľsky orientované vyučovanie, avšak menej na rozvíjanie kritického myslenia, využívanie autoevalvačných procesov, podporu menej úspešných žiakov (MÚŽ), strategické plánovanie, výchovu k demokratickému občianstvu a ľudským právam i prácu so žiakmi zo SZP a nadanými. Externé formy vzdelávania niektoré školy dopĺňali organizovaním aktualizáčného vzdelávania v súlade s potrebami a možnosťami školy. V kontrolovaných subjektoch len ojedinele využívali pedagogickí a odborní zamestnanci na vzájomné zdieľanie získaných informácií, prípadne edukačných materiálov interné sieťové úložiská.

Vedúci pedagogickí zamestnanci (až 55 % škôl) väčšinou nekládli dôraz na zmyslupnosť odovzdávania poznatkov z absolvovaných programov vzdelávania a ani nesledovali ich vplyv na kvalitu procesov v škole. Zistenia z priamych pozorovaní na vyučovacích hodinách tiež nepreukázali následné premietnutie obsahu absolvovaných programov vzdelávania do sledovaných oblastí edukácie. Aplikovanie inovatívnych foriem a metód práce smerujúcich k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov a rozvíjaniu ich kritického myslenia nebolo pozorované až na 46 % vyučovacích hodín. Na viac ako polovici absentovala možnosť zmyslupne využiť digitálne technológie v procese učenia sa žiakov a často aj príležitosť prehľbovať si sociálne zručnosti v kolaboratívnych činnostiach (50 %). Na nepostačujúcu implementáciu vedomostí zo vzdelávania poukázala i celková nízka miera rozvíjania poznávacích kompetencií žiakov (na úrovni 46,9 %; **Graf 5**), najmä uplatňovanie vyšších myšlienkových operácií. Len čiastočné realizovanie podporných stimulov nevytváralo na takmer tretine vyučovacích hodín primerané podmienky na vzdelávanie podľa individuálnych potrieb žiakov.

Súčasťou plánu profesijného rozvoja bola v 53 % škôl aj konkretizácia **vzdelávania vedúcich pedagogických zamestnancov**. Časť z nich si svoje odborné a manažérske kompetencie zväčša rozvíjali v rámci základného alebo rozširujúceho modulu funkčného vzdelávania, účasťou na prezenčnom vzdelávaní v rôznych oblastiach aplikovania právnych predpisov, pracovno-právnych vzťahov, riadenia školy, školského kurikula, niektorí i prostredníctvom webinárov zameraných na nastavovanie SMART cieľov, vedenie porady aj kontrolnú a hospitačnú činnosť.

Výkon štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a rozhodovanie v súkromnej alebo v cirkevnej škole sa realizovali prevažne v súlade so všeobecne záväznými právnymi a rezortnými predpismi. Bol významnou súčasťou pedagogického riadenia. **V 21 % škôl riaditelia buď nevydali príslušné rozhodnutia alebo ich vydali bez zákonom stanovených náležitostí.** Riaditelia nevydali rozhodnutia o povolení plniť povinnú školskú dochádzku mimo územia SR, o oslobodení žiaka od vzdelávania sa v jednotlivých vyučovacích predmetoch, oslobodení žiaka od povinnosti dochádzať do školy, uložení výchovných

opatrení a o povolení vykonať komisionálnu skúšku. Prípadne vydali rozhodnutia bez zákonom stanovených náležitostí (oslobodenie žiaka od povinnosti dochádzať do školy bez vyjadrenia všeobecného lekára pre deti a dorast alebo odporúčania zariadenia poradenstva a prevencie a bez žiadosti zákonných zástupcov, bez určenia náhradného spôsobu vzdelávania žiaka v čase vyučovania predmetu; o povolení individuálneho vzdelávania 1 žiačke namiesto o umožnení štúdia podľa IUP). Respektíve pri rozhodovaní postupovali nad rámec stanovený právnym predpisom. Organizácia a realizácia KS bola v súlade s príslušnou legislatívou, ojedinele neboli vedené protokoly z KS úplne, niekde chýbali záznamy ústnej odpovede žiakov a stupnica hodnotenia. Negatívnym zistením bolo, že riaditeľka školy²⁰ nedisponovala od zákonných zástupcov 2 žiakov dokladom, potvrdzujúcim ich vzdelávanie v školách mimo územia SR od termínu ich odchodu (pred 2 a 10 rokmi). Vzhľadom na nepredloženie daného dokladu zákonnými zástupcami do termínu určeného právnym predpisom riaditeľka nepostupovala v zmysle príslušného ustanovenia právneho predpisu, túto skutočnosť nezaznamenala do katalógového listu žiaka a neoznámila príslušnému orgánu štátnej správy a obci, v ktorej má zákonný zástupca trvalý pobyt.

Súčasťou pedagogického riadenia škôl boli poradné orgány riaditeľov (metodické združenia a predmetové komisie), ktoré tvoria jeden zo systémových článkov riadiacej štruktúry školy, sú zdrojom kvalifikovaných informácií, najrýchlejšou odbornou-metodickou pomocou a vytvárajú priestor na výmenu pedagogických skúseností. **Metodické orgány** (MO) zriadili v 55 školách, riaditelia škôl, učitelia pracovali ako ich členovia v predmetových komisiách (učitelia druhého stupňa), v metodických združeniach (učitelia prvého stupňa) a niekde aj v metodických združeniach triednych učiteľov. Úroveň činnosti MO však bola rôzna. V súvislosti s kontrolno-hodnotiacou funkciou MO sa 78,2 % z nich zameriavalo na sledovanie plnenia UO a tematických výchovno-vzdelávacích plánov, zjednocovanie kritérií hodnotenia a klasifikácie žiakov, prípravu vstupných/výstupných testov a výchovno-vzdelávacie výsledky žiakov. Zabezpečovali pravidelnú diagnostiku úrovne vedomostí žiakov, identifikovali najzávažnejšie nedostatky v osvojení si učiva, prijímali opatrenia na ich odstránenie a následne overovali efektivitu zrealizovaných opatrení. Niektoré MO do plánu svojej činnosti zaradili aj riešenie problémov žiakov so ŠVVP a menej úspešných žiakov, úrovňou ich výchovno-vzdelávacích výsledkov. Až v 21,8 % MO však dominovalo prijímanie všeobecných opatrení, účinnosť kontrolných mechanizmov často oslaboval formálny prístup k odstraňovaniu zistených nedostatkov, menšia pozornosť bola venovaná analýze vzdelávacích výsledkov žiakov ohrozených školským neúspechom. Najslabšou oblasťou práce MO bolo plnenie odborno-metodickej funkcie. Participáciu na internom vzdelávaní PZ výmenou skúseností a poznatkov zo vzdelávacích aktivít až 40 % MO nepreukázalo, čo výrazne znižovalo ich prínos v oblasti riadenia výchovy a vzdelávania. Riaditelia niektorých škôl sa vyjadrili, že základné funkcie vo viac ako tretine škôl (34 %), kde MO zriadené neboli, prevzali pedagogické rady, ktoré však venovali málo pozornosti odborno-metodickým otázkam smerujúcim ku skvalitňovaniu edukácie a k zlepšovaniu výchovno-vzdelávacích výsledkov žiakov, čo znižovalo ich prínos ako poradného orgánu k zvyšovaniu úrovne školy a tiež ako nástrojov riadenia.

Školy mali vypracovaný aktuálny súbor dokumentov zabezpečujúcich deklarované zámery v oblasti VaV, pričom vnútorné predpisy a zásadné dokumenty boli prerokované v pedagogickej rade. V subjektoch s VJM viedli príslušnú pedagogickú dokumentáciu dvojazyčne. Nedostatky rôzneho charakteru vo vedení **pedagogickej** i ďalšej **dokumentácie školy** (neúplnosť katalógových listov žiakov, nedôsledné vedenie dokumentácie individuálne vzdelávaných žiakov – bez náležitých príloh; protokolu o komisionálnej skúške, neprerokovanie niektorých interných predpisov v orgáne školskej samosprávy, ojedinelá absencia vypracovania vnútorných predpisov) sa vyskytovali v 25 % škôl.

Riaditelia riadili pedagogické procesy na úrovni školy. V súlade s koncepcným zámerom podporovali rozvoj školy a prehĺbovanie odborných kompetencií pedagogických zamestnancov. Kvalitu ich riadiacej a manažérskej činnosti negatívne ovplyvňovala absencia účinnej implementácie poznatkov z vlastného vzdelávania do praxe a nevenovanie dostatočnej pozornosti účinnej implementácii poznatkov zo vzdelávania učiteľov do praxe. V rozhodovacích procesoch nie vždy konali v súlade s aktuálnym právnym stavom (**Tabuľka 7**).

Pedagogické riadenie bolo na priemernej úrovni (71,9%; Graf 9).

²⁰ ZŠ s MŠ, Čajkov 285

Tabuľka 7 Hlavné zistenia z posudzovania pedagogického riadenia

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none">• podpora profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none">• implementácia získaných poznatkov z absolvovaných programov vzdelávania PZ v edukácii• participácia MO na riadiacich procesoch školy, výmena skúseností členov MO• plánovanie vlastného rozvoja odborných a manažérskych kompetencií riadiacich zamestnancov• výkon štátnej správy v prvom stupni v štátnej škole a v rozhodovaní v súkromnej alebo v cirkevnej škole• vedenie pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy

2.2.3 Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia

Vnútrotný systém kontroly a hodnotenia žiakov malo vypracovaný (boli súčasťou ŠKVP) alebo rozpracovaný ako samostatný interný predpis 74 % subjektov, prípadne ich zahrnuli do UO jednotlivých vyučovacích predmetov. Školy mali zadefinované konkrétne kritériá, postupy a formy hodnotenia, vychádzajúce z príslušného metodického pokynu na hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ. Ich súčasťou boli aj zásady hodnotenia žiakov so ZZ. Podľa vyjadrení riaditeľov škôl boli žiaci so systémom hodnotenia oboznámení na úvodných hodinách na začiatku školského roka, čo sa preukázalo vo väčšine škôl; ich zákonní zástupcovia prostredníctvom školského informačného systému, webového sídla školy alebo na triednych aktívoch. Rozpracovanie systému kontroly a hodnotenia žiakov bolo na rôznej úrovni.

Mnohé subjekty ako súčasť hodnotenia deklarovali i **sebahodnotenie žiakov** a ich vzájomné hodnotenie s cieľom prepojiť vedomosti so zručnosťou sebareflexie, zistenia inšpektorov preukázali, že hodnotiace zručnosti nemali dostatočne rozvinuté. Využívanie formatívneho hodnotenia v edukácii potvrdila v zadanom dotazníku väčšina žiakov nižšieho stredného vzdelávania²¹ (86,9 %), čo nebolo v súlade s pozorovaním na sledovaných vyučovacích hodinách (uplatnené vyučujúcimi len na 39,4 % hodín).

Nedostatky v dodržiavaní nastaveného **systému hodnotenia a klasifikácie žiakov**, ktoré sa vyskytli v 26 % subjektov sa týkali najmä nesúlady hodnotenia vyučovacích predmetov schváleného na zasadnutí pedagogickej rady s hodnotením uvedenom v ŠKVP. V niektorých školách nedodržali počet kontrolných diktátov, stupnicu hodnotenia kontrolných diktátov a slohových prác v predmete slovenský jazyk a literatúra. Niekde komplexnosť systému hodnotenia výkonov žiakov znižovalo využívanie rôznych stupníc klasifikácie učiteľmi a overovanie vedomosti žiakov len na základe písomných skúšok. V ŠKVP pre žiakov s ľahkým stupňom MP vzdelávaných v špeciálnej triede absentovala forma priebežného a súhrnného hodnotenia pre každý vyučovací predmet. Aj napriek tomu, že subjekty vzdelávacie výsledky žiakov monitorovali, ďalšie opatrenia neprijímali, čo sa v niektorých z nich prejavilo vyšším počtom menej úspešných žiakov, prípadne žiakov, ktorí predčasne ukončili povinnú školskú dochádzku. Ďalšími negatívami bolo, že riaditelia nie vždy umožnili vykonať opravnú skúšku každému žiakovi, ktorý neprosper na konci druhého polroka najviac z 2 predmetov, ojedinele neprerokovali obsah a formu KS v pedagogickej rade, či v jednom subjekte nariadili vykonanie polročného hodnotenia žiačky oslobodenej od dochádzania do školy zo zdravotných dôvodov na základe výsledkov KS. Ojedinele sa **nedostatky** prejavili v absencii kritérií **hodnotenia žiakov so ŠVVP** na oboch stupňoch vzdelávania, resp. v nedodržaní stanovených kritérií alebo v nedodržaní odporúčaní poradenských zariadení pri ich stanovení. Uvedená skutočnosť sa preukázala aj počas priameho pozorovania vyučovacích hodín, na ktorých učitelia nevytvárali podmienky pre inkluzívne vzdelávanie každého žiaka.

Školy pri **posudzovaní správania žiakov** väčšinou postupovali v súlade s pravidlami stanovenými v školských poriadkoch. O výchovno-vzdelávacích výsledkoch žiakov alebo zhoršení ich prospechu či

²¹ dotazník pre žiaka (vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi) vyplnilo 4 486 žiakov nižšieho stredného vzdelávania

správania subjekty zväčša preukázateľne informovali ich zákonných zástupcov prostredníctvom žiackej knižky, platformy EduPage, prípadne podľa potreby telefonicky alebo na osobnom stretnutí. Vyskytli sa však i nedostatky súvisiace s neposkytovaním informácií zákonným zástupcom o mimoriadnom zhoršení prospechu a správania žiakov a klasifikovania žiakov stupňom nedostatočný (bez analýzy príčin ich neúspechu a bez vypracovania a aplikovania systému včasného varovania v prospech ohrozených skupín žiakov) v celom rozsahu tak, aby mohli včas a účinne zasiahnuť.

Takmer všetky kontrolované subjekty (86 %) dodržiavali nastavený **vnútorný systém kontroly a hodnotenia pedagogických zamestnancov**. Na základe vypracovaného ročného plánu vnútornej kontroly, v ktorom boli definované spôsoby, formy a kritériá hodnotenia vo všetkých oblastiach²², postupovali vedúci PZ pri ročnom hodnotení pedagogických zamestnancov takmer vo všetkých školách, o čom boli vedené písomné záznamy. V 14 % škôl neboli kritériá hodnotenia PZ zadané premyslene a transparentne alebo vykazovali znaky formálnosti. Negatívnym zistením bolo, že v **12 %** sledovaných škôl **kontrolnú činnosť** vedúci PZ **neplánovali** a až v **46 %** škôl následné kontroly **nerealizovali**. Vo viac ako v polovici škôl (54 %) výsledky kontrolnej a hospitačnej činnosti neanalyzovali, k zisteným nedostatkom neprijímali opatrenia a len v 31 % škôl kontrolovali ich plnenie.

Kvalitu edukačného procesu kontrolovali vedúci PZ hospitačnou činnosťou, prevažne s dôrazom na sledovanie práce vyučujúcich a nie na posúdenie úrovne preukázaných kompetencií žiakov. Vyskytujúce sa pozitívne hodnotenie pedagógov v záznamoch z hospitácií v porovnaní s výsledkami z priameho pozorovania edukácie školských inšpektorov sa javilo ako menej objektívne, a tým nie vždy využiteľné pre ich ďalší profesijný rast. V prevažnej miere formálne realizovaná kontrolná činnosť vedúcich PZ poukazovala na nevytvorenie primeraných podmienok na zvýšenie kvality VaV i úrovne procesu riadenia škôl. Málo účinný vplyv kontrolnej činnosti na zvyšovanie úrovne výchovno-vzdelávacieho procesu preukázali aj inšpekčné zistenia z priameho pozorovania vyučovacích hodín, keďže učitelia len na dvoch tretinách VH uplatňovali efektívne stratégie vyučovania, využívali podporné stimuly, stanovili ciele a poskytovali spätnú väzbu.

ŠŠI v rámci inšpekčných výkonov sledovala aj využívanie sebahodnotiacich procesov pri zvyšovaní kvality výchovno-vzdelávacej činnosti škôl. Riaditelia škôl v rozhovore i v dotazníku dostali príležitosť vyjadriť svoj postoj k realizovaniu **autoevalvácie** a tiež podeliť sa so svojimi skúsenosťami z jej aplikácie. Z ich vyjadrení vyplynulo, že väčšina si uvedomovala potrebu uskutočňovať zmeny, autoevalváciu považovala za užitočný nástroj zvyšovania kvality práce školy a nevníkala ju ako ďalšiu zbytočnú byrokratickú záťaž. Avšak len 16 % z nich uviedlo, že v predchádzajúcich školských rokoch realizovalo autoevalváciu s cieľom systematicky plánovane monitorovať výchovno-vzdelávaciu činnosť. Analýza príslušných dokumentov a zistenia z uskutočnených rozhovorov s vedúcimi PZ prevažne ich tvrdenia nepotvrdili. Autoevalvačné procesy zamerané na rôzne oblasti²³ realizovali pedagogické kolektívy v 6 % škôl. Ostatné subjekty nepreukázali výraznú snahu vykonať objektívnu sebareflexiu, zväčša len realizovali niektoré procesy nesúce znaky sebahodnotenia, bez snahy udržať ich dlhodobejší charakter stanovením časového horizontu. Prebiehajúce procesy preto nezodpovedali komplexnej systematickej autoevalvácii. Negatívnym zistením bolo, že 11 % riaditeľov považovalo autoevalváciu za ďalšiu zbytočnú byrokratickú záťaž bez významného vplyvu na kvalitu školy. Riaditelia škôl sa vyjadrili, že informácie týkajúce sa najčastejšie využívaných metód a prostriedkov monitorovania indikátorov kvality vlastného hodnotenia školy získali počas funkčného vzdelávania realizovaného NIVaM (18 %), od zriaďovateľov (16 %) či ministerstva školstva (11 %).

Vnútorný systém kontroly a hodnotenia dosahoval nízku účinnosť. Kontrolná činnosť vedúcich pedagogických zamestnancov škôl nebola realizovaná systematicky a efektívne smerom k zvyšovaniu kvality edukácie (**Tabuľka 8**).

Vnútorný systém kontroly a hodnotenia bol na priemernej úrovni (59,9 %; Graf 9).

²² výchovno-vzdelávacia činnosť, aktivity čase mimo vyučovania, pracovné správanie a rozvoj profesijných zručností

²³ napr. oblasť vnútornej školskej kontroly, oblasť hodnotenia stavu výchovy a vzdelávania na základe stanovených kritérií a ukazovateľov kvalitnej školy, oblasť monitorovania sociálnej klímy a wellbeing žiakov, oblasť využívania digitálnych technológií učiteľmi a žiakmi; oblasť spolupráce rodiny a školy

Tabuľka 8 Hlavné zistenia z posudzovania vnútorného systému kontroly

Oblasti vyžadujúce zlepšenie

- realizovanie plánovanej kontrolnej činnosti vedúcimi PZ
- premyslené a transparentné zadefinovanie kritérií hodnotenia PZ
- analýza výsledkov z kontrolnej činnosti, prijímanie konkrétnych opatrení na odstránenie zistených nedostatkov a kontrola ich akceptovania/plnenia

2.2.4 Klíma a kultúra školy

Úroveň pedagogického riadenia a kvalita riadiacich procesov významne ovplyvňovali aj **klímu a kultúru** v sledovaných subjektoch. Zber informácií sa realizoval administrovaním dotazníka pre PZ škôl, ktorým sa monitorovala klíma školy a zadávaním dotazníkov pre pedagogických zamestnancov, žiakov nižšieho stredného vzdelávania tiež aj pre členov školského parlamentu (ŠkP) zameraného na monitorovanie stavu zaistenia bezpečného prostredia v školách a výskytu šikanovania. Na overenie a doplnenie zistení boli využité aj poznatky získané z rozhovorov s riaditeľmi škôl.

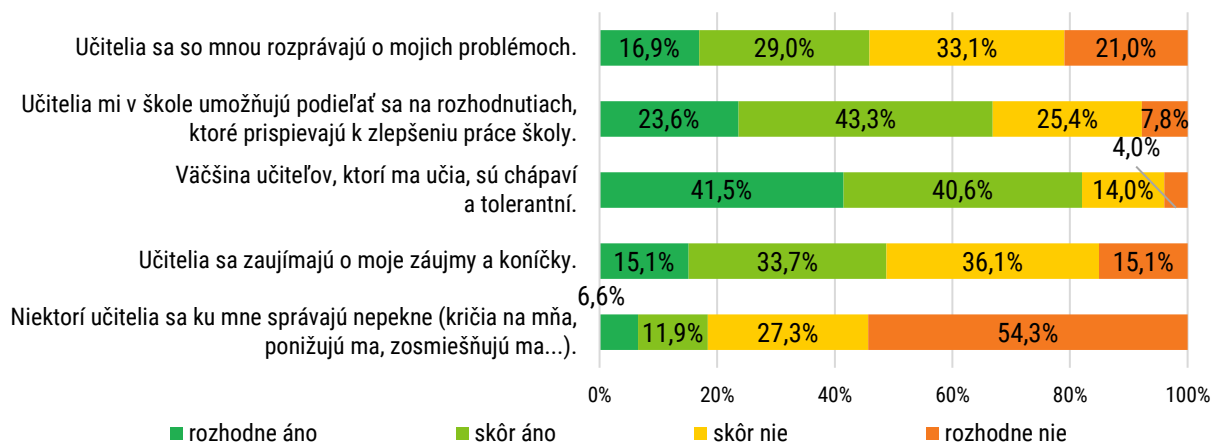
Dotazník na klímu sa zadával len v plnoorganizovaných základných školách. Z analýzy odpovedí 1 279 PZ o kvalite vzájomných vzťahoch vo vnútri pedagogických kolektívov, o vzťahoch medzi pedagógmi a riaditeľmi vyplynulo, že v 85 % ZŠ sa vyznačovali ich sociálnou blízkosťou, vzájomnou dôverou súdržnosťou, spoluprácou, ochotou plniť úlohy naplňajúce víziu školy. **Uzavretú klímu potvrdili výsledky v 9 ZŠ (15 %)**. Nízke hodnoty indexu otvorenosti, súviseli s direktívnym alebo málo ústretovým správaním ich riaditeľov, v riadení školy pociťovali učitelia formalizmus, činnosť a smerovanie školy boli učiteľom nejasné, prevládala frustrácia pedagógov, nebudovanie vzájomných vzťahov s kolegami, so žiakmi a niekde aj pocit vykonávania množstva nepotrebných administratívnej práce.

Štátna školská inšpekcia mapovala aj **wellbeing PZ**. Výsledky dotazníka zadaného 1 279 pedagógom preukázali, že respondenti cítili spoluzodpovednosť za činnosť svojej školy (97,8 %) i spokojnosť s profesiou učiteľa (92,4 %). Takmer všetci oslovení pedagógovia sa v dotazníku vyjadrili, že dôverujú svojim pedagogickým schopnostiam (98,5 %), darí sa im aj dosiahnuť dodržiavanie pravidiel v triede (97,2 %), 100 % poskytuje žiakom alternatívne vysvetlenie, ak niečomu nerozumejú a 96,1 % je presvedčená, že sa im darí motivovať žiakov k rozvíjaniu ich vlastného potenciálu. I napriek vysokej sebadôvere učiteľov vo vlastné didaktické schopnosti vyjadrenia žiakov v dotazníkovom prieskume i zistenia školských inšpektorov z pozorovaných vyučovacích hodín tieto informácie nepotvrdili. Väčšina vyučujúcich by odporúčala svoju školu ako dobré pracovné miesto (90,2 %). Nižšiu mieru zvládania vzniknutých záťažových situácií súvisiacich s pocitom zodpovednosti za riešenie výchovných problémov pociťovala viac ako polovica učiteľov (56,9 %) a zodpovednosť pociťovali aj za úroveň vzdelávacích výsledkov žiakov (55,7 %). Viac ako štvrtina vyučujúcich si myslí, že ich práca negatívne ovplyvňuje ich zdravie a až 38,6 % z nich pociťovalo nadmernú záťaž z rozsahu svojich povinností. K podpore wellbeingu učiteľov a budovaniu priaznivých interpersonálnych vzťahov, v niektorých školách, prispievalo organizovanie spoločných aktivít, teambuildingových podujatí, poznávacích či regeneračných pobytov alebo morálne ocenenie zo strany riaditeľa školy.

Vzájomné **vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi** a systém podpory uplatňovania efektívnych stratégií učenia sa hodnotili žiaci nižšieho stredného vzdelávania (4 486) v anonymnom dotazníku vo viacerých indikátoroch. Aj napriek tomu, že zistenia školských inšpekčných tímov preukázali na všetkých sledovaných školách pozitívnu pracovnú atmosféru a vzťahy fyzického i psychického bezpečia, takmer polovica respondentov **vzájomné vzťahy s učiteľmi nevnímala ako celkovo vzájomne sa podporujúce (Graf 12)**. Pozitívnym sa javilo zistenie, že 81,1 % žiakov považuje vzťahy v triednych kolektívoch za dobré, žiaci sú k sebe priateľskí a navzájom si pomáhajú. Medzi spolužiakmi majú priateľov, s ktorými trávia voľný čas (90,4 %). Z dotazníkov bolo zrejmé, že prevláda vzájomná tolerancia a akceptácia medzi spolužiakmi, nakoľko až 89,5 % opýtaných uviedlo, že ich kolektívy prijímajú takých, akí sú a 83,2 % chodí do školy rado. K priaznivej atmosfére v školách prispelo aj to, že väčšina žiakov (82 %) považovala učiteľov za chápaných

a tolerantných. Avšak na vzájomných vzťahoch medzi učiteľmi a žiakmi sa odrážali aj viaceré **negatívne zistenia**. Podľa vyjadrení žiakov v dotazníkoch, boli poznamenané nižšou angažovanosťou učiteľov pri riešení ich problémov (54,1 %) a nevenovaním patričnej pozornosti záujmom a koníčkom žiakov (51,2 %). Celkový wellbeing žiakov narušal tiež nekorektný prístup niektorých učiteľov ako zosmiešňovanie, ponižovanie alebo neprimerané nároky²⁴ (18,5 %), čo negatívne ovplyvňovalo kvalitu vzájomných vzťahov v školách. Súčasne až tretina žiakov uviedla, že nemá možnosť participovať na rozhodnutiach a zlepšeniach školy. Výsledky dotazníka tiež poukazovali na zníženú sebadôveru žiakov pri zvládaní problémov, stresu a motivácie k učeniu sa. Takmer dve tretiny opýtaných (65,9 %) sa často obávali zlých známok napriek domácej príprave, viac ako tretina (37,3 %) priznala, že na hodinách často pociťovali nervozitu, úzkosť alebo stres. Viac ako tri štvrtiny (76,4 %) žiakov súhlasili, že učitelia k nim pristupovali podľa ich schopností, pozorovanie na vyučovacích hodinách však preukázalo poskytovanie podporných stimulov žiakom len na 69,7 % percentách sledovaných hodín. Z dotazníkov taktiež vyplynulo, že podľa viac ako troch štvrtín opýtaných (77,3 %) vyučujúci umožňovali žiakom hodnotiť svoju prácu a vyjadriť vlastný názor, tri štvrtiny (74,1 %) respondentov tiež tvrdili že im vytvárajú priestor na vzájomné diskusie a o niečo menej ich uviedlo (66,9 %) aj možnosť podieľať sa vlastnými návrhmi na rozhodnutiach, ktoré prispievajú k zlepšeniu práce školy. Z inšpekčných pozorovaní však vyplynulo, že žiaci v priebehu vzdelávacieho procesu nedostali príležitosť vyjadrovať svoje názory na štvrtine vyučovacích hodín, možnosť svoj názor zdôvodniť s využitím argumentov nemali na 42 % hodín a priestor na diskusiu a aktívne počúvanie názorov iných spolužiakov nedostali takmer na polovici (47 %) sledovaných hodín, čo nedostatočne napomáhalo rozvíjať ich občianske kompetencie (dosiahnutá úroveň **47,2 %**; **Graf 5**).

Graf 12 Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov

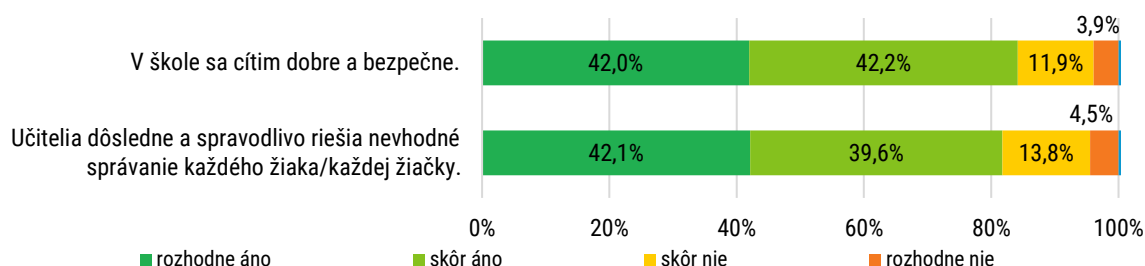


Výsledky z pozorovaní vyučovacích hodín ďalej preukázali, že cieľená podpora osvojenia si a využívania **efektívnych stratégií učenia sa žiakov** učiteľmi absentovala v takmer tretine škôl. Vyučovanie nepovažovalo za zaujímavé až 32 % žiakov a značná časť (až 40 %) uviedla, že ich nebaví to, čo sa v škole učia, čo najskôr súviselo aj s tým, že učitelia metódy a formy práce smerujúce k aktívnemu činnostnému učeniu sa žiakov a k rozvíjaniu ich kritického myslenia neuplatnili až na 46,2 % pozorovaných hodín. Až 22,7 % žiakov priznalo, že nemali možnosť vlastnú prácu hodnotiť. Uvedené skutočnosti preukázala aj hospitačná činnosť školských inšpektorov, ktorá upozornila na nedostatočné rozvíjanie hodnotiacich a sebahodnotiacich procesov, kritického myslenia a práce s chybou. Z vyššie uvedených zistení možno usudzovať, že časť učiteľov zvolenými stereotypnými a nezáživnými spôsobmi organizovania a riadenia vyučovania nezaujali, nemotivovali žiakov k participácii na edukácii.

Oblasť **bezpečnosti školského prostredia** posúdilo 4 851 žiakov 5. až 9. ročníka (2 336 dievčat a 2 515 chlapcov). Väčšina žiakov potvrdila, že sa v škole cítili dobre a bezpečne, avšak opačného názoru bolo 15,8 % oslovených žiakov (**Graf 13**).

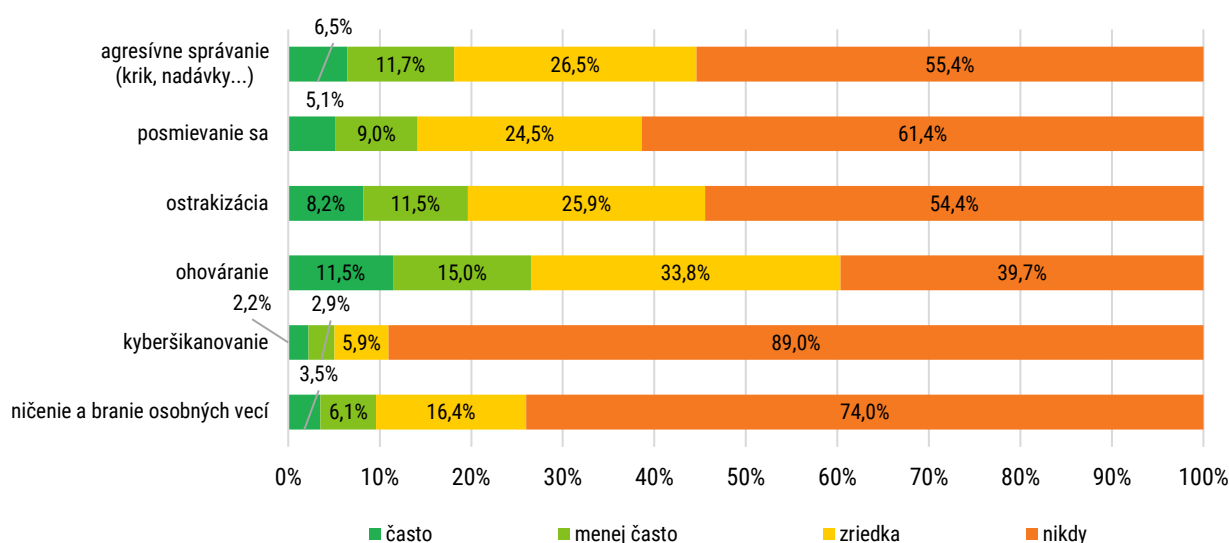
²⁴ z celkového počtu respondentov túto skutočnosť potvrdilo 19 % chlapcov a 17,7 % dievčat

Graf 13 Bezpečnosť školského prostredia



Žiaci svojich učiteľov vnímala prevažne ako chápaných a tolerantných (82 %). Rozhovory s vedúcimi PZ, výchovnými poradcami, koordinátormi prevencie i analýza predloženej dokumentácie preukázali, že niektoré školy evidovali prejavy nevhodného správania žiakov. Rovnako aj žiaci registrovali nevhodné správanie niektorých jednotlivcov. Viac ako polovica žiakov (56,6 %) pripustila problémy s disciplínou na vyučovacích hodinách a so správaním niektorých spolužiakov. Päťina žiakov si nemyslela, že učitelia venovali negatívnym prejavom správania dostatočnú pozornosť. Prestávky najčastejšie oslovení žiaci využívali na rozhovory s rovesníkmi, až 20 % však trávilo väčšiu časť prestávok izolovane. Negatívne prejavy správania a to šarvátky, či hádky v čase prestávok priznalo 37,9 % žiakov. Z dotazníkových odpovedí vyplynulo, že päťina žiakov (22 %) zažila šikanovanie osobne a 17,5 % bolo jeho svedkom najčastejšie v triede počas prestávok. Agresívne správanie zo strany spolužiakov vo forme kriku, či nadávok voči svojej osobe potvrdilo 18,2 % respondentov, bitky či hádky priznalo 7,1 % oslovených žiakov. Vysmievanie sa 14,1 %, ignorovanie 19,7 %, ohováranie 26,5 % a ničenie osobných vecí 9,6 % žiakov (**Graf 14**). Na sociálnych sieťach sa žiaci stretávali s ohováraním v menšej miere (7,6 %), ojedinele s vyhrážkami a zastrašovaním (3,4 %) alebo uverejňovaním zosmiešňujúcich fotografií či videí (4,3 %). Miesto kde najčastejšie, prichádza k šikanovaniu označili žiaci triedu počas prestávky (11,3 %) a v rovnakom čase 5 % chodbu, priestory školy pred a po vyučovaní (4 %), iné priestory v škole označilo 5 % opýtaných, čo indikuje nedôsledné vykonávanie dozorov počas prestávok zo strany pedagógov. Žiaci, ktorí priznali, že zažili šikanovanie, sa s uvedeným problémom najčastejšie zdôverili rodičom (18 %), kamarátovi/kamarátke (8,8 %), menej často aj triednemu učiteľovi (7,7 %), ale najmenej (1,2 %) výchovnému poradcovi. Linku dôvery by využilo iba 0,6 % respondentov. Z vyjadrení žiakov vyplynulo, že dôveru k rodičom, ale aj otvorenosť vo vzťahu k učiteľom považovali za dôležitú, očakávali od nich účinnú pomoc a riešenie šikanovania. V odpovediach žiakov v dotazníku rezonoval pocit neistoty, nechoty zdôveriť sa inej osobe s nepríjemnou skúsenosťou so šikanovaním. Spolužiakovi, ktorému niekto ubližoval by pomohla menej ako polovica (47,6 %) žiakov, odvahu pomôcť nemalo 3,4 % a 2 % sa hanbilo. Riešenie problémov spolužiakov týkajúcich sa šikanovania potvrdila aj viac ako polovica opýtaných členov školského parlamentu (58,1 %). Výsledky z dotazníka poukázali na skutočnosť, že svoju školu za bezpečné prostredie rešpektujúce individualitu každého žiaka žiaci nepovažovali. Výskyt niektorých z prejavov šikanovania v školách potvrdilo v riadenom rozhovore aj 53,5 % výchovných poradcov, ktorí aktuálne riešili najmä posmievanie sa, zosmiešňovanie spolužiakov, agresívne správanie voči spolužiakom, kyberšikanovanie, ničenie školského zariadenia a vecí spolužiakov.

Graf 14 Prejavy nevhodného správania v sledovaných školách z pohľadu žiakov



Vyskytujúce sa problémy súvisiace s rizikovým správaním žiakov (zvyšujúce sa prejavy agresívneho správania spojené s odmietaním plnenia dohodnutých pravidiel, vyskytujúce sa rôzne konfliktné situácie, vyhýbanie sa školským povinnostiam, narúšanie priebehu vyučovania negatívnymi prejavmi správania, vyskytujúce sa prípady skrytého šikanovania a riešenie dôsledkov komunikácie žiakov prostredníctvom sociálnych sietí) boli dôvodom v mnohých školách na realizáciu **preventívnych programov**²⁵ a aktivít s cieľom podpory wellbeingu²⁶ žiakov. Takmer všetky školy poskytovali žiakom možnosť zmysluplne tráviť voľný čas a rozvíjať svoje vedomosti aj talent aktívnou **činnosťou v záujmových útvaroch** športového, prírodovedného, umeleckého zamerania. Klímu a kultúru škôl pozitívne ovplyvňovalo aj množstvo organizovaných školských i mimoškolských aktivít, zapájanie žiakov do projektov, výtvarných, tvorivých, literárnych a športových súťaží i predmetových olympiád, ako aj činností zameraných na environmentálnu tematiku, čím žiakom umožnili zažiť pocit úspechu. Kontrolované subjekty svoje školské, mimoškolské aktivity a úspechy žiakov miestnej komunite i širokej verejnosti prezentovali na svojich webových sídlach, ale tiež aj prostredníctvom elektronických médií, v regionálnej tlači, či v školských časopisoch. Aktívnu spoluprácu nadväzovali kontaktmi s inými organizáciami a inštitúciami na regionálnej úrovni.

Podmienky na systematické budovanie partnerských **vzťahov so zákonnými zástupcami** prostredníctvom stretnutí, konzultácií alebo ich zapájaním do rôznych školských i mimoškolských aktivít, čím posilňovali vzájomnú dôveru a spoluprácu vytvárala prevažná väčšina škôl. Spoluprácu považovali za korektnú, zákonní zástupcovia žiakov podľa nich participovali na organizovaní školských i mimoškolských akcií kultúrno-spoločenského, športového alebo vedomostného charakteru.

Podporné opatrenia pre menej úspešných žiakov²⁷

Na konci hodnotiaceho obdobia školského roka 2022/2023 evidovali sledované základné školy 8 323 žiakov v primárnom vzdelávaní (z nich 1 543 zo SZP; 616 so ZZ a 2 247 z MRK) a 8 807 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní (z nich 1 141 zo SZP; 1 170 so ZZ a 1 958 z MRK). Stupňom prospechu **nedostatočný** bolo

²⁵ napr. prevencia návykového a rizikového správania; realizovanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov a príznakov šikanovania; bezpečnosť v online priestore; prevencia konkrétnych závislostí

²⁶ napr. rozvoj interpersonálnych zručností, prosociálneho správania a zdravých vzťahov; sekundárna prevencia pri výskyte ťažkostí v triednom kolektíve; rozvoj komunikačných zručností; rozvoj emocionálnych a sociálnych zručností; aktivity zamerané na zlepšenie sebapoznania

²⁷ Za menej úspešného žiaka (vo vzdelávaní) bol pri inšpekciách považovaný žiak, ktorého vzdelávacie výsledky nevytvárali predpoklad na úspešné zvládnutie obsahu vzdelávania, resp. nedosahoval učebné výsledky primerané svojim schopnostným a osobnostným predpokladom

hodnotených spolu 630 žiakov, z toho 348 v primárnom (z nich až 88,8 % žiakov z MRK) a 282 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní (z nich 58,5 % žiakov z MRK) (**Tabuľka 9**).

Tabuľka 9 Počet žiakov v sledovaných školách v školskom roku 2022/2023

Údaje za školský rok 2022/2023		Prvý stupeň - ročníky				Druhý stupeň - ročníky				
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Celkový počet žiakov		2 371	1 994	2 017	1 941	1 943	1 861	1 847	1 678	1 478
z nich počet žiakov	zo SZP	545	353	327	318	344	249	221	210	117
	so ZZ	59	129	200	228	219	250	243	254	204
	z MRK	765	531	478	473	509	418	421	376	234
Počet žiakov neprospievajúcich z 1 alebo z 2 predmetov		56	17	11	7	14	9	20	20	8
Počet žiakov neprospievajúcich z 3 a viac predmetov		119	54	36	48	56	43	52	32	28

V niektorých školách riaditelia neumožnili žiakom neprospievajúcim z jedného alebo dvoch predmetov, prevažne na prvom stupni, vykonať komisionálnu skúšku. **Komisionálne skúšky (KS)** riaditelia povolili 85 žiakom²⁸, úspešne ich vykonalo 63,9 %, skúšok sa nezúčastnilo 14 žiakov (**Tabuľka 10**).

Negatívnym zistením v 2 školách²⁹ bol vysoký počet opakovane neprospievajúcich žiakov. Z nich v 1 neplnoorganizovanej ZŠ³⁰ v aktuálnom školskom roku z celkového počtu 92 žiakov školy (všetci z MRK) až 78 opakovalo ročník, čo predstavovalo 84,8 %. Prevažná väčšina žiakov opakovala niektorý z ročníkov aj viackrát, z nich 25 žiakov 1 krát a 53 žiakov (67,9 %) opakovalo aktuálny ročník opakovane³¹. Vo štvrtom ročníku plnia 3 žiaci PŠD desiaty rok. Napriek vysokému počtu žiakov, ktorí opakovane neprospeli vo viacerých ročníkoch, žiaden žiak školy nebol diagnostikovaný ako žiak so ŠVVP. Škola nepreukázala, že v spolupráci so zákonným zástupcom žiaka aktívne iniciovala vykonanie tejto diagnostiky. Dokumentácia školy nepotvrdila, že riaditeľ školy preukázateľne informoval PZ školy a prostredníctvom nich i zákonných zástupcov žiakov o postupoch a možnostiach poskytnúť žiakovi školy niektoré z podporných opatrení, aby sa plnohodnotne zapojili do výchovy a vzdelávania. V druhej škole³², v aktuálnom školskom roku z celkového počtu 167 žiakov školy 37 (22,2 %) opakovalo ročník, z toho 18 (10,8 %) opakovalo aktuálny ročník opakovane. U 24 žiakov školy (14,4 %), z toho 5 na 1. stupni a 19 na 2. stupni, hrozí, že 10. rok PŠD ukončia v nižšom ako 9. ročníku a nezískajú nižšie stredné vzdelanie. Zo zistení ďalej vyplynulo, že i v ďalších subjektoch s vyšším počtom žiakov s MRK, evidovali väčší počet žiakov, ktorí opakovali raz alebo viackrát niektorý z ročníkov.

Tabuľka 10 Prehľad o komisionálnych skúškach – údaje na konci školského roka 2022/2023

Komisionálne skúšky		Prvý stupeň - ročníky				Druhý stupeň - ročníky				
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Počet neprospievajúcich žiakov, ktorým bola povolená KS		8	7	3	3	14	8	16	20	6
z nich	úspešne vykonali KS	0	0	2	1	8	7	12	18	6
	nezúčastnili sa KS	5	3	0	1	3	0	1	1	0

Školy v minulom školskom roku evidovali aj **179** žiakov (na 1. stupni – 10 a 169 na 2. stupni), ktorí **predčasne ukončili povinnú školskú dochádzku** (najviac vo 4. ročníku – 10; v 7. ročníku 52 a v 8. ročníku – 95), len niektorí z nich pokračovali v ďalšom štúdiu na SŠ. Viac ako 80 % žiakov, ktorí

²⁸ 21 primárneho a 64 nižšieho stredného vzdelávania

²⁹ ZŠ, Iňačovce 33; ZŠ, Nacina Ves 63

³⁰ ZŠ, Iňačovce 33

³¹ 20 žiakov dvakrát, 20 žiakov trikrát, 7 štyrikrát, 3 žiaci päťkrát a 3 žiaci 6 krát (končia PŠD v štvrtom ročníku)

³² ZŠ, Nacina Ves 63

ukončili povinnú školskú dochádzku predčasne, boli žiaci z MRK, takmer polovica (43,6 %) žiakov pochádzala zo SZP a 14,5 % boli žiaci so ZZ.

Štátna školská inšpekcia zisťovala **príčiny slabšieho prospechu žiakov** zadaním dotazníka učiteľom a z rozhovorov s riaditeľmi škôl. Najčastejšie uvádzané príčiny zlyhávania žiakov na prvom a druhom stupni ZŠ vedúcimi PZ boli podľa ich názoru podmienené (číslo v zátvorke vyjadruje počet uvedených odpovedí riaditeľmi škôl):

- **žiakovou osobnosťou** – nepravidelná dochádzka do školy/neospravedlnené vymeškané vyučovacie hodiny (69), nesprávne postoje k učeniu (69), ŠVVP (57), problémové správanie žiaka (34), nezáujem spojený s mimoškolskými aktivitami (17), inklinovanie žiaka k problémovým skupinám (11), asociálne správanie, impulzivita (8);
- **rodinným prostredím** – problematické rodinné prostredie (65), nezáujem zákonných zástupcov o vzdelávacie výsledky detí a nízka miera spolupráce so školou (59), nevyhovujúce materiálne podmienky (51), narušená štruktúra rodiny (48), rodina žijúca v sociálnom vylúčení (23);
- **školou** – ťažkosti spôsobené prechodom z nižšieho stupňa vzdelávania na vyšší (26), zvýšené požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov (25), zloženie triedy s veľkými rozdielmi vo vzdelávacej úrovni žiakov (19).

Niektorí riaditelia uviedli aj ďalšie dôvody školského neúspechu žiakov, ktoré identifikovali v priebehu vzdelávania a to napr. nelegálna práca žiakov (vo vyšších ročníkoch začínajú pracovať v lese alebo ako pomocný personál v niektorých firmách) i starostlivosť o mladších súrodencov v čase neprítomnosti rodičov; neznalosť slovenského jazyka z dôvodu používania rómskeho či maďarského jazyka v domácom prostredí; problém s adaptáciou pri návrate z dlhodobého pobytu v zahraničí a tiež možnosť zákonných zástupcov ospravedlniť neprítomnosť žiaka na vyučovaní opakovane na 5 dní. Naďalej pretrvávajú problémy z pandemického obdobia v dôsledku dištančného vyučovania a to narušené každodenné pracovné návyky žiakov, nepravidelný denný režim, narušené sociálne vzťahy, negatívny dopad na úroveň a kvalitu vedomostí žiakov, najmä žiakov so SZP, kvôli nevyhovujúcim materiálным podmienkam alebo u niektorých jednotlivcov aj závislosť od digitálnych technológií.

Z vyjadrení riaditeľov škôl vyplynulo, že za príčiny školského neúspechu žiakov považovali predovšetkým príčiny, súvisiace s rodinným prostredím, z ktorého žiaci pochádzali a príčiny podmienené najmä žiakovou osobnosťou. Len ojedinele si uvedomovali skutočnosť, že motivácia k lepším edukačným výsledkom žiakov je ovplyvnená aj kvalitnejšou prácou vyučujúcich vo výchovno-vzdelávacom procese.

Najčastejšie edukačné problémy v primárnom vzdelávaní mali žiaci vo vyučovacích premetoch SJL, MAT, cudzí jazyk, VLA, prírodoveda a v nižšom strednom vzdelávaní v predmetoch SJL, MAT, cudzí jazyk, FYZ, DEJ a GEG. Zistenia preukázali, že súbor opatrení na eliminovanie ohrozenia žiakov školským neúspechom malo vypracované 18 subjektov. V riadenom rozhovore vedúci PZ uviedli, že v záujme zlepšenia výchovno-vzdelávacích výsledkov a zníženia počtu menej úspešných žiakov uplatňovali **opatrenia na znížovanie školského neúspechu žiakov**. Najčastejšie uvádzané formy podpory boli individuálny prístup na vyučovacích hodinách; zabezpečenie pracovného prostredia podporujúceho personalizované učenie sa, zohľadňovanie špecifík jednotlivcov; doučovanie; eliminovanie všetkých prejavov intolerantného správania na vyučovacích hodinách; cieľavedomé podporovanie motivujúcich sociálnych vzťahov v triede; podporovanie kooperatívneho vyučovania a učenia sa. Zainteresovať do spolupráce sa snažili i zákonných zástupcov žiakov, no nie vždy sa im to darilo. Viac ako polovica riaditeľov považovala vytvorený systém na podporu menej úspešných žiakov školami za účinný.

Počas inšpekčného výkonu školskí inšpektori zisťovali **konkrétne formy podpory** pre menej úspešných žiakov vo vzdelávaní. Dotazníkového merania vo vzťahu k menej úspešným žiakom sa zúčastnilo **315** respondentov z radov **učiteľov** predmetov, z ktorých školy vykazovali neprospievajúcich žiakov v druhom polroku školského roka 2022/2023. Realizovali sa aj riadené rozhovory s **291 menej úspešnými žiakmi** (prvého aj druhého stupňa), ktorí vykonali komisionálne skúšky alebo opakovali ročník z dôvodu neprospievania.

Väčšina vyučujúcich (94 %) v dotazníkoch potvrdila, že im vedenie školy vytvára dostatočný priestor na zdieľanie príkladov dobrej praxe o práci s MÚŽ na pedagogických radách a zasadnutiach metodických

orgánov a zároveň uviedli, že im vedúci PZ vytvárali aj podmienky na ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti. Plány profesijného rozvoja vo väčšine kontrolovaných škôl to potvrdili v menšej miere alebo vôbec, čo v súvislosti s vyšším počtom žiakov ohrozených školským neúspechom v niektorých kontrolovaných subjektoch nebolo dostačujúce. Ďalej viac ako tri štvrtiny (79,4 %) vyučujúcich uviedli, že mali počas vyučovania možnosť pri práci so slaboprosievajúcimi žiakmi kooperovať s pedagogickým asistentom. Avšak iba tretina žiakov (33,7 %) potvrdila, že im na hodinách predmetov, v ktorých mali problémy **poskytoval pomoc** pedagogický asistent alebo ďalší učiteľ a len 11,3 % z nich uviedlo, že s nimi individuálne pracoval školský špeciálny pedagóg v inej triede.

Učitelia (85,1 %) boli presvedčení, že jednou z hlavných príčin školského neúspechu žiakov je ich **nepravidelná dochádzka a častá absencia na vyučovaní**, viac ako polovica žiakov za príčinu svojich slabých alebo nedostatočných vzdelávacích výsledkov, považovala neporozumenie učivu alebo to, že nevedeli držať krok s ostatnými spolužiakmi a vyučovanie ich prestalo baviť.

Doučovanie, ako formu podpory, v čase mimo vyučovania poskytovalo 61,6 % učiteľov, ale túto možnosť využívalo len 21,7 % z oslovených žiakov. Uplatňovanie **rovesníckeho učenia** ako jednej z foriem vyučovania, ktorá sa často využíva vo vzťahu úspešný žiak – menej úspešný žiak, uviedlo 78,4 % PZ, no s vyjadrením nesúhlasila viac ako polovica menej úspešných žiakov. Takmer všetci učitelia (96,8 %) tvrdili, že MÚŽ venovali v edukácii zvýšenú pozornosť a v prípade, že učivu neporozumeli, opätovne im ho vysvetlili. Pri poskytovaní spätnej väzby využívali prácu s chybou, vysvetľovali žiakom možnosti ďalšieho rozvoja. Pozorovanie vyučovacích hodín však preukázalo uplatňovanie formatívneho hodnotenia len na 39,4 % hodín, klasifikácie či slovného hodnotenia na 30,6 % hodín a jeho zdôvodnenia len na pätine sledovaných hodín. Takmer všetci vyučujúci pri komunikácii so slaboprosievajúcimi žiakmi uvádzali zdôvodňovanie dôležitosti dobrého vzdelania pre reálny život, avšak až 45,7 % menej úspešných žiakov si nemyslelo, že ich učitelia poznajú natoľko dobre, aby s nimi diskutovali o ich budúcom povolání. Až 91,7 % učiteľov si nemyslelo, že menej úspešní žiaci by boli vylučovaní z kolektívu triedy, čo potvrdil takmer rovnaký podiel žiackych respondentov (91,8 %). Z uvedeného vyplynulo, že skúsenosť s vylúčením z kolektívu triedy malo 8,2 % menej úspešných žiakov, čo naznačuje, že v rámci kontrolovaných škôl bol takémuto javu vystavený každý 12. z nich.

Takmer všetci učitelia uvádzali, že k menej úspešným žiakom **prístupujú individuálne**, realizujú pedagogickú diagnostiku žiaka a na základe jej výsledkov neustále reflektujú ich slabé stránky a prispôsobujú tomu opatrenia v edukácii (93,6 %), prispôsobujú im učebný plán a obsah učiva (86,3 %), s cieľom podporiť ich úspešnosť diferencujú úlohy a aktivity (96,2 %) a podľa individuálnych učebných potrieb jednotlivcov pripravujú na vyučovanie individuálne pracovné listy (85 %). Avšak ich tvrdenia neboli v súlade s odpoveďami 76,3 % žiakov, čo sa preukázalo aj na sledovaných vyučovacích hodinách. Podľa zistení z údajov z dotazníka učitelia nevyužili možnosť motivovať MÚŽ k lepším vzdelávacím výsledkom ani pri zavádzaní nového učiva, keď volili frontálny spôsob vyučovania (až 83 % opýtaných učiteľov), jeho prevahu potvrdili aj priame pozorovania školských inšpektorov. V otázkach zameraných na **poznanie silných a slabých stránok svojich žiakov** takmer všetci učitelia (95,3 %) uviedli, že sa žiakov pýtajú na ich záľuby, odhaľujú ich silné a slabé stránky a na základe zistení ich motivujú nielen k ich zaradeniu sa do triedneho kolektívu, iniciovaním tímových hier a rôznych aktivít (92 %), ale aj k zúčastňovaniu sa mimoškolských aktivít, čo však bolo v rozpore s vyjadreniami viac ako polovice (56,7 %) žiakov. Až 45,7 % respondentov z radov žiakov nesúhlasila s tým, že učitelia ich dobre poznajú, vedia v čom sú dobrí, a že by sa z tohto dôvodu s nimi rozprávali o povolání, ktoré by mohli vykonávať. Z uvedeného vyplynulo, že úprimný záujem vyučujúcich o hlbšie poznanie žiakov, ich záujmy, potreby často absentoval, v dôsledku čoho tiež strácali motiváciu učiť sa.

Poskytovanie **podporných stimulov pre učenie sa každého žiaka** zo strany pedagógov, ktoré by im pomohli prekonať bariéry v učení (poskytovanie možnosti výberu činností/úloh žiakmi, personalizácia procesu výučby, zadávanie úloh s rozdielnou náročnosťou vrátane žiakov so ŠVVP) neboli preukázané na **takmer tretine sledovaných hodín**. Podpornou úrovňou prvého stupňa pre žiakov bolo aj poskytovanie podpory PA vo vyučovaní, ktorí sa prevažne zameriavali na prácu so žiakmi so ŠVVP. Viac ako tri štvrtiny učiteľov tvrdili, že **spolupracujú so zákonnými zástupcami žiakov** ohrozených školským neúspechom, kontaktujú ich v prípadoch zlyhávania žiaka vo vyučovacom procese (97,5 %), poskytujú im informácie

o pokroku žiakov v učení (78,4 %). Takmer tri štvrtiny vyučujúcich (72,4 %) tvrdili, že vytvárali podmienky pre zapojenie rodičov do vyučovacieho procesu alebo mimoškolskej činnosti, tretina tento údaj nepotvrdila no zároveň pripustili (až 79 %), že komunikácia so zákonnými zástupcami menej úspešných žiakov bola problematická, značne limitovaná ich nezaujmom. Tvrdenie, že učitelia informovali zákonných zástupcov o úspechoch žiakov a zlepšení sa v edukácii nepotvrdilo až 27,8 % žiakov a 36,5 % z nich uviedlo, že rodičia sa dozvedeli o ich výsledkoch len v prípade, až keď im hrozilo opakovanie ročníka. Takmer štvrtina žiakov priznala, že rodičov ich známky nezaujímajú.

Školy síce poskytovali zákonným zástupcom informácie o výchovno-vzdelávacích problémoch žiakov avšak nie vždy boli poskytnuté v dostatočnom časovom predstihu a v celom rozsahu tak, aby včas stačili účinne zasiahnuť.

Pri riešení výchovno-vzdelávacích problémov a záškoláctva žiakov k **najúčinnejším opatreniam** zo strany škôl možno zaradiť **vytváranie funkčných školských podporných tímov** a **poskytovanie celodenného výchovno-vzdelávacieho programu** (možnosť navštevovať ŠKD, čím sa predlžuje čas žiaka v motivujúcom školskom prostredí a umožňuje mu zmysluplne stráviť voľný čas a pripravovať sa na vyučovanie). Ďalšou účinnou formou podpory bolo **doučovanie** v čase mimo vyučovania. Túto ponuku však nevyužila väčšina (78,3 %) dotazníkom oslovených menej úspešných žiakov. V aktuálnom školskom roku s cieľom pomôcť žiakom prekonať neúspech vo vzdelávaní zriadili so súhlasom zriaďovateľa v 3 školách špecializované triedy. Jedným z efektívnych opatrení v 9 školách sa javilo využívanie **pomoci sociálneho pedagóga**, ktorý sledoval dochádzku žiakov do školy a bol nápomocný pri riešení problémov. Ďalším účinným opatrením bolo aj zaistenie pozície 15 **pedagogických asistentov**, ktorí **ovládali rómsky jazyk**, či dialekt miestnej komunity na komunikačnej úrovni, ktorí napomáhali pri prekonávaní jazykovej, sociálnej a kultúrnej bariéry medzi žiakom a prostredím školy.

Školy sa často snažili kontaktovať zákonných zástupcov v prípade vzdelávacích alebo výchovných problémov jednotlivcov, taktiež kooperovali s odbornými zamestnancami poradenských zariadení a inými inštitúciami. V ostatných dvoch rokoch sa v rámci kontinuálneho vzdelávania PZ niektorých škôl zúčastnili vzdelávacích programov zameraných na prácu s MÚŽ, čo vzhľadom na počet žiakov ohrozených školským neúspechom nebolo postačujúce.

Pedagogickí zamestnanci hodnotili vzájomné vzťahy celkovo kladne, čo sa prejavilo otvorenou klímou vo vnútri väčšiny pedagogických kolektívov. Pozitívnu klímu v škole nepriaznivo ovplyvňoval vzťah medzi učiteľmi a žiakmi, ktorý podľa ich vyjadrení pocit istoty a dôvery neposkytoval všetkým žiakom. Z dostupných informačných zdrojov z prostredia škôl je možné konštatovať, že žiakom, ktorým hrozilo predčasné ukončenie školskej dochádzky, nie vždy poskytovali školy primeranú individuálnu podporu a také edukačné intervencie, ktoré by výrazne pozitívne ovplyvňovali ich školskú úspešnosť (**Tabuľka 11**).

Klíma a kultúra bola na priemernej úrovni (59,9 %; Graf 9).

Tabuľka 11 Hlavné zistenia z posudzovania klímy a kultúry školy

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • vytváranie príležitostí k napĺňaniu talentu a záľub žiakov prostredníctvom ponuky záujmových útvarov, mimoškolských aktivít, súťaží a predmetových olympiád • budovanie partnerských vzťahov škôl s vonkajšími partnermi
Oblasť vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • podpora osvojenia si a využívania efektívnych stratégií učenia sa žiakov učiteľmi • sledovanie a vyhodnocovanie záujmov a problémov žiakov • venovanie pozornosti vytváraniu pozitívnym vzťahom medzi školou a zákonnými zástupcami žiakov • prispôbenie vzdelávacieho prostredia potrebám skupín žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozí riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky

2.2.5 Služby školy

Sledované školy s dôrazom na inkluzívny prístup zaistovali pre všetkých žiakov **system poradenstva i prevencie**, ktorý sa javil celkovo ako funkčný. Na poskytovaní účinných služieb pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní sa podieľali výchovní a kariéroví poradcovia, školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, školskí psychológovia, PA. Aktívne participovali na realizovaní rozmanitých činností potrebných vo vzťahu k širokému spektru žiakov a ich potrieb. Spoločne participovali na nastavovaní činností podpornej úrovne 1. stupňa a podpornej úrovne 2. stupňa žiakom. V prípade potreby poskytovali pomoc, intervencie žiakom a metodické vedenie učiteľom a rodičom. Navrhovali rôzne sankčné opatrenia, ale aj výchovné intervencie. Zväčša efektívne kooperovali so zamestnancami poradenských zariadení a inými odborníkmi. Niektorí riaditelia škôl počas inšpekčného výkonu upozornili na nedostatok odborných zamestnancov, často i neschopnosť škôl financovať dané pozície z vlastných zdrojov najmä v kombinácii s nízkym úväzkom. Vzhľadom na veľkosť škôl a podiel žiakov so ŠVVP, zo SZP a z MRK v mnohých školách personálne zloženie tzv. špecializovaných pozícií/činností často kumulovali (najčastejšie VP s KP).

Identifikovanie a riešenie problémov v osobnostnom, vzdelávacom, sociálnom, často i v kariérovom, vývine žiakov zaistovali **výchovní poradcovia** (VP), ktorí zväčša kumulovane koordinovali aj činnosti v oblasti kariérového poradenstva. V poskytovaní služieb väčšina z nich aplikovala svoju dlhoročnú prax i poznatky získané prostredníctvom rôznych možností a foriem celoživotného vzdelávania. Svoje činnosti VP zaistovali v kooperácii s pedagogickými a s odbornými zamestnancami škôl. Väčšina z nich mala pre svoju prácu vytvorené vhodné priestorové, materiálo-technické podmienky. Spravidla mali znížený úväzok, viedli databázu, požadovanú dokumentáciu a prevažná väčšina aj záznamy zo stretnutí so žiakmi a ich zákonnými zástupcami. Výchovní poradcovia monitorovali, evidovali a vyhodnocovali informácie o žiakoch. Svojím pôsobením sa zameriavali na vytváranie pozitívnych aspektov prostredia dôvery medzi všetkými aktérmi vzdelávania. **Negatívnym zistením** bolo, že záznamy o poskytovaní služieb žiakom a ich zákonným zástupcom 30 % VP nevedlo a viac ako tretina nemala vypracovaný plán realizovania stretnutí s triednymi kolektívami, so žiakmi v záujme vytvárania pozitívnej klímy tried, vytváranie vzájomných vzťahov medzi žiakmi. Poskytovanie metodickej pomoci učiteľom pri VaV žiakov so ŠVVP a menej úspešných žiakov nebolo zaradené medzi úlohy VP v 35,2 % škôl. Túto oblasť zaistovali najmä školskí špeciálni pedagógovia. V niektorých subjektoch sa vyskytli nedostatky v edukácii žiakov so ŠVVP a to z dôvodu, že metodická pomoc nebola primerane zabezpečená.

V rámci prevencie sociálno-patologických javov kooperovali s triednymi učiteľmi, koordinátormi, pedagogickými a odbornými zamestnancami, sociálnymi partnermi a odbornými inštitúciami. V prípade potreby s cieľom poskytnúť konzultácie, metodické rady či usmernenia reagovali na podnety promptne a účelne. Žiaci v dotazníkoch skonštatovali (dotazník vyplnilo 2 120 žiakov 8. a 9. ročníka), že sa VP s nimi rozprávali o témach súvisiacich so správaním (47,3 %), so šikanovaním (36,5 %), so vzťahmi so spolužiakmi v triede (35,7 %), s profesijnou orientáciou (20,1 %) a závislosťou (19,1 %), 28,8 % stretnutie s nimi nemalo. Len o niečo viac ako polovica žiakov (52,7 %) potvrdila, že VP pre nich organizuje stretnutia s odborníkmi z rôznych oblastí. Oslovení členovia ŠkP (73,9 %) sa vyjadrili, že spolupracujú s VP pri formovaní ústretových vzájomných vzťahov v triednych kolektívoch alebo medzi žiakmi. Aktivity zamerané na bezpečnosť v online priestore, prevencia návykového a rizikového správania a konkrétnych závislostí, prevencia negatívneho vplyvu médií na životný štýl žiakov boli zo strany VP realizované v troch štvrtinách škôl a tiež implementované do oblasti koordinácie. V rámci **rozvoja wellbeingu žiakov** VP najčastejšie realizovali aktivity zamerané na rozvoj interpersonálnych zručností, prosociálneho správania a zdravých vzťahov, rozvoj spolupráce, sekundárnu prevenciu pri výskyte ťažkostí v triednom kolektíve, rozvoj pozitívnej hodnotovej orientácie a sebapoznania žiakov, menej na aktivity zamerané na rovesnícke učenie (peer programy). Zistenia z dotazníkov čiastočne naznačovali, že stretnutia VP s triednymi kolektívami neboli vždy plánované ani systematické.

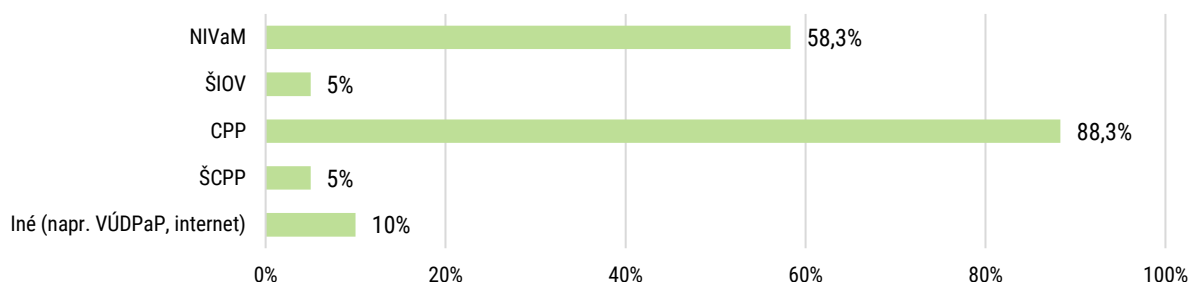
V riadenom rozhovore VP uviedli, že pri riešení edukačných a sociálnych potrieb žiakov kooperovali so zákonnými zástupcami žiakov, učiteľmi a odbornými zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie. Viac ako polovica (58 %) tvrdila, že sa im žiaci zdôverovali s problémami, dominovali osobné, sociálne a vzťahové problémy, ďalej ťažkosti s učením či problémy v rodine žiaka, menej

často problémy spojené s prejavmi šikanovania (agresívne správanie voči spolužiakom, zosmiešňovanie spolužiakov, kyberšikanovanie). Výchovné a edukačné problémy žiakov riešili s ich zákonnými zástupcami individuálne alebo v súčinnosti s triednymi učiteľmi, s členmi školského podporného tímu (ak bol v škole zriadený) a zároveň aj s vedením školy. V prípade závažnosti a naliehavosti problémov aj formou konzultácií a aj účasťou na triednych aktívoch. Vhodné nastavenie komunikácie so žiakmi preukázalo i to, že 84,3 % žiackych respondentov³³ v dotazníkoch uviedlo, že vedia kto z učiteľov je VP, 77,8 % vedelo, že sa môžu na neho obrátiť a podľa 79,2 % sa o ich problémy VP zaujímal. Jeho pomoc, rady, konzultácie pri riešení osobných alebo školských problémov však využívali len sporadicky, stretnutí s VP sa opýtaní žiaci zúčastnili iba zriedkavo (11,8 % vyhľadalo VP, 13,2 % sa s ním stretlo jeden alebo dvakrát, 10,2 % sa s ním nechcelo stretávať a 63 % to nepotrebovalo). Pravidelné stretnutia VP s rodičmi priznalo 7,7 % žiakov a 20,2 % potvrdilo, že sa ho rodičia zúčastnili jeden alebo dvakrát, 3,9 % sa stretnúť nechcelo a 68,1 % nemalo potrebu. Predmetom vzájomných stretnutí, okrem porušovania školského poriadku, boli podľa vyjadrení žiakov najmä informácie o ďalšom štúdiu, riešenie vzťahov so spolužiakmi a problémy v učení. Riaditelia neplnoorganizovaných škôl (s 1. až 4. ročníkom) zväčša nemali na výchovné poradenstvo vyhradené konzultačné hodiny, so zákonnými zástupcami žiakov sa prevažne stretávali operatívne a po vzájomnej dohode. Vzájomnú spoluprácu s VP považovali riaditelia škôl (79 %) za vyhovujúcu, avšak pätina s nimi neriešila konkrétne návrhy na zmeny a zlepšenie. Kolegom výchovní poradcovia interpretovali zistenia a možnosti intervencií, navrhovali závery edukačného pôsobenia. Efektivitu nastaveného systému pomerne často znižovala skutočnosť, že ak vlastnú činnosť vyhodnocovali, išlo skôr o všeobecnú rovinu bez sledovania účinnosti opatrení. Rezervy v činnosti VP sa vyskytli aj v oblasti poskytovania metodickéj pomoci PZ v 35 % škôl a poskytovania konzultácií zákonným zástupcom žiakov (31 % ZŠ).

Inšpekčné zistenia preukázali, že zlepšenie si vyžaduje zefektívnenie systému poskytovania výchovného poradenstva vo vzťahu k osobnostným, edukačným, sociálnym potrebám a záujmom žiakov a poradenstva ich zákonným zástupcom.

V sledovaných školách boli ciele a úlohy kariérového usmerňovania a profesijnej orientácie žiakov realizované na rôznych kvalitatívnych úrovniach. Samostatná funkcia **kariérového poradcu (KP)** bola ustanovená v 7 ZŠ, v ostatných subjektoch (54) kumulovaná s funkciou VP. Viac ako polovica KP/VP (55,7 %) program vzdelávania, ktorým by získali prehľad o problematike, diagnostických nástrojoch, resp. o nasmerovaní žiakov k celoživotnému vzdelávaniu a rozvoju osobnosti neabsolvovala. Spokojnosť KP s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít odborných inštitúcií je zobrazená v grafe 15.

Graf 15 Spokojnosť kariérových poradcov s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít



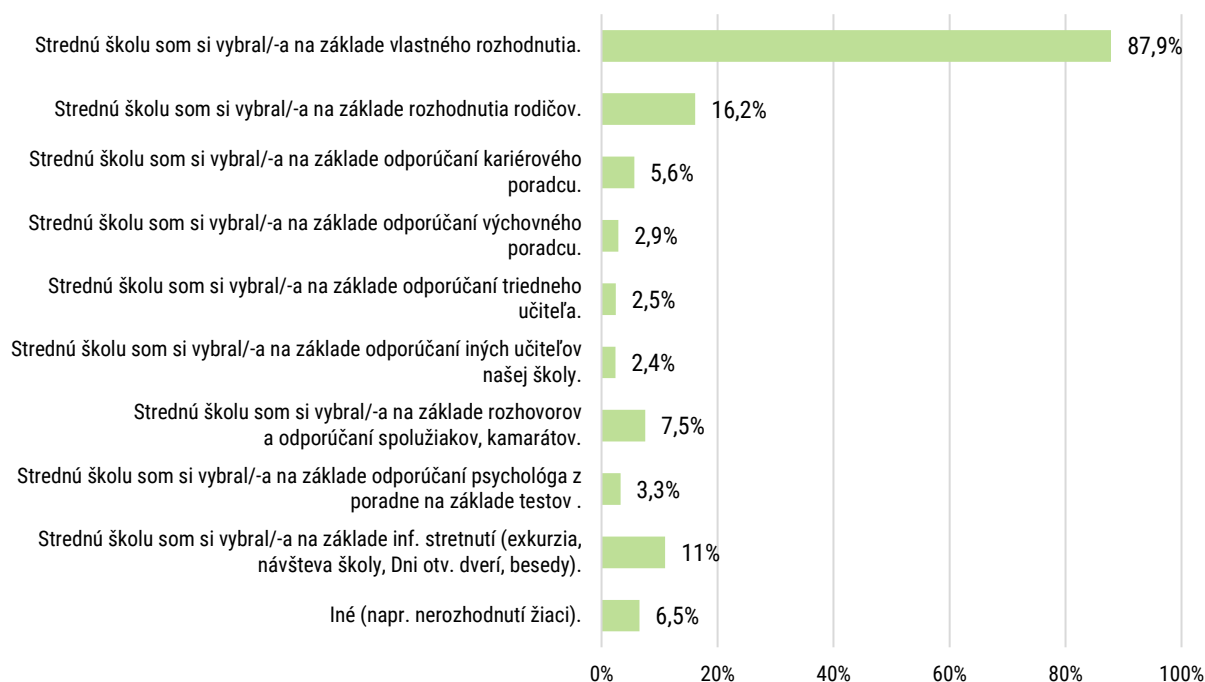
Viac ako tri štvrtiny KP (86 %) mali pre svoju činnosť vytvorené vhodné podmienky (upravenie rozsahu priamej vyučovacej činnosti, zabezpečenie priestorových a materiálno-technických podmienok, vybavenie počítačom/notebookom s prístupom na internet či intranet). Informácie o efektívnosti kariérového poradenstva v školách získavali školskí inšpektori vedením rozhovorov a zadaním dotazníkov KP (60) a 2 109 žiakom 8. a 9. ročníka. V dotazníku sa takmer všetci KP vyjadrili, že poskytovali dostatok informácií žiakom o možnostiach a výhodách duálneho vzdelávania a tiež aj informácie týkajúce

³³ dotazník vyplnilo 2 120 žiakov 8. a 9. ročníka

uplatnenia na trhu práce. Informácie potrebné k profesijnej orientácii žiakov najčastejšie získavali z webových sídiel stredných škôl (93,3 %), priamou komunikáciou so strednými školami (85 %) a o potrebách trhu práce v regióne aj zo strany úradu práce, sociálnych vecí a rodiny (26,7 %). Takmer všetci KP v dotazníku tvrdili, že majú stanovené konzultačné hodiny a boli presvedčení, že väčšinu žiakov poznajú tak dobre, že im dokážu zodpovedne odporučiť školu, ktorú by si mali pre ďalšie štúdium vybrať. Taktiež vyjadrili presvedčenie, že žiaci majú záujem sa s nimi radiť o možnosti ďalšieho štúdia. Osobný rozhovor s KP o danej problematike však priznalo len 36,1 % žiakov. Kariéroví poradcovia (88,3 %) sa vyjadrili, že zákonní zástupcovia žiakov s nimi konzultujú výber vhodnej školy, čo však nebolo v súlade s vyjadreniami žiakov v dotazníku, kde účasť na stretnutí rodičov s KP, aby sa poradili o možnostiach ďalšieho štúdia potvrdilo len 26,1 % respondentov a ich konzultácie s triednym učiteľom 31,7 %. Poradcovia zákonných zástupcov informovali prostredníctvom nástieniek, webového sídla, na zasadnutiach rodičovského združenia a formou individuálnych konzultácií. Z uvedeného je možné predpokladať, že tieto bežné formy komunikácie vzbudzovali pomerne nízky záujem zákonných zástupcov o nadviazanie kontaktov so školami. Plány konzultačných hodín mali stanovené tri štvrtiny KP a viedli záznamy z realizovaných stretnutí so žiakmi a rodičmi. Pôsobenie KP v škole pokladalo za dôležité 90,8 % žiakov, avšak až pätina žiakov nemala vedomosť, kto zastáva funkciu KP. Väčšina KP uviedla, že v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie zabezpečila diagnostiku žiakov 8. alebo 9. ročníka v oblasti stanovenia vzdelávacích a profesijných cieľov súvisiacimi s ich osobnostnými predpokladmi, tri štvrtiny poradcov tvrdili, že výsledky realizovanej diagnostickej činnosti boli pre nich využiteľné a oboznamujú s jej výsledkami zákonných zástupcov žiakov (73,3 %). Realizovanie testov zameraných na profesijnú orientáciu a voľbu povolania zo strany školy potvrdilo 71,6 % opýtaných žiakov, avšak školu na ktorej chcú ďalej študovať si na základe výsledkov testov vybralo len 3,3 % z nich. Z inšpekčných zistení vyplynulo, že až 45 % KP nevyužívalo výsledky diagnostiky žiakov a odporúčania z centra poradenstva a prevencie pri usmerňovaní kariérového vývoja žiakov, neinterpretovalo ich zákonným zástupcom alebo diagnostiku týkajúcu sa kariérového vývoja žiakov nezabezpečovalo.

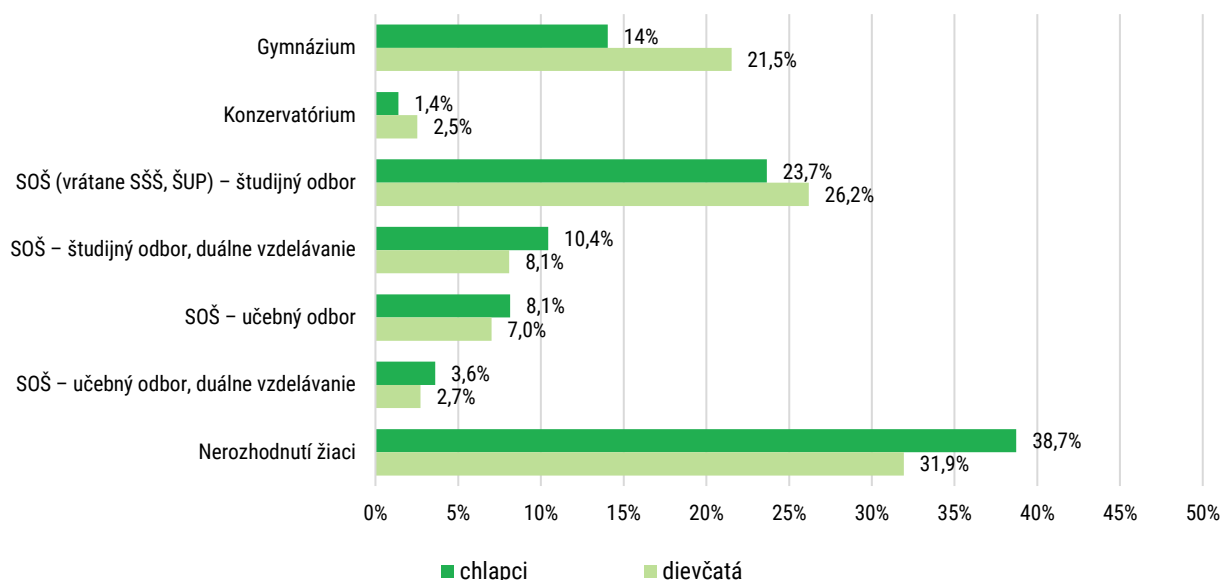
Až 86,6 % žiakov si strednú školu (SŠ) nevybrala na základe odporúčania učiteľov školy. Väčšina potvrdila, že sa rozhodovali samostatne podľa vlastného záujmu, 16,2 % žiakom vybrali školu rodičia a 11 % z nich sa rozhodlo na základe informácií zo SŠ a z médií. Menší vplyv pri výbere SŠ pripisovali kamarátom (**Graf 16**). Poradenstvo a podpora zameraná na skupinu žiakov, ktorým vo zvýšenej miere hrozilo predčasné ukončenie školskej dochádzky zo strany KP nebola dostatočne zaistená v 38,3 % subjektov.

Graf 16 Faktory ovplyvňujúce výber strednej školy žiakmi



Výber strednej školy za dôležitý krok vo svojom živote považovali takmer všetci oslovení žiaci. Z celkového počtu 2 109 žiackych respondentov 8. a 9. ročníka tvorilo až 35,4 %, ktorí rozhodnutí neboli (viac chlapcov ako dievčat) na akej SŠ budú ďalej v štúdiu pokračovať. Žiaci prejavili najvyšší záujem o študijné odbory na SOŠ a na gymnázium (viac dievčat ako chlapcov) (**Graf 17**).

Graf 17 Predbežný záujem žiakov 8. a 9. ročníka o ďalšie štúdium (výsledky z dotazníka)



Informácie o možnostiach štúdia v duálnom vzdelávaní a jeho výhodách zo strany KP považovalo za úplné a postačujúce 55 % žiakov, avšak 10 % z nich ich považovalo len za čiastočné a až 27 % sa vyjadrilo, že im informácie vôbec neposkytol a teda nepoznali dostatočne podmienky a výhody duálneho vzdelávania, čo sa mohlo prejavíť aj v ich nižšom záujme pokračovať na SŠ v tejto forme štúdia po ukončení ZŠ. Na základe uvedených údajov respondentov o voľbe ďalšieho vzdelávania možno predpokladať, že žiaci a ich zákonní zástupcovia nedostali dostatok užitočných informácií o povolaniach potrebných pre trh práce a ani informácií o uplatnení sa absolventov gymnázií alebo jednotlivých študijných odborov stredných škôl na trhu práce.

KP sa vo svojej činnosti predovšetkým sústreďovali na vedenie administratívno-organizačnej agendy v oblasti ďalšieho štúdia a sprostredkovanie potrebných informácií o ponuke odborov SŠ najmä žiakom 8. a 9. ročníka. V plnej miere sa neorientovali na diagnostikovanie a identifikáciu individuálnych predpokladov žiakov smerom k výberu ďalšieho štúdia. Väčšiu pozornosť si vyžaduje pomoc žiakom pri stanovovaní ich vzdelávacích a profesijných cieľov, usmerňovanie pri voľbe ďalšieho štúdia už v nižších ročníkoch; poskytovanie informácií o činnosti KP; zvýšenie počtu konzultácií žiakom a ich zákonným zástupcom. Zlepšenie si vyžadujú aj činnosti KP v oblasti stanovovania vlastnej vízie, stratégie plánovania a projektovania kariérového poradenstva, či vedenia príslušnej dokumentácie. Účinnosť poskytovaných služieb ovplyvňovalo tiež spájanie funkcie výchovného a kariérového poradcu.

Oblasť kariérového poradenstva vykazovala čiastočné nedostatky v realizácii individuálnej konzultačnej pomoci žiakom a ich zákonným zástupcom pri ujasňovaní predstáv o ďalšom štúdiu a tiež v informovanosti o duálnom vzdelávaní.

V školách primárnu prevenciu sociálno-patologických javov a drogových závislostí, preventívne aktivity a poskytovanie konzultácií žiakom a ich zákonným zástupcom zabezpečovali **školskí koordinátori vo výchove a vzdelávaní** (koordinátori prevencie). Venovali sa plneniu úloh, ktoré vychádzali z požiadaviek národných programov zameraných na ochranu fyzického a psychického zdravia, prevenciu kriminality a zdravého životného štýlu. Časť pracovala v kumulovaných funkciách ako VP/KP, ojedinele bol funkciou poverený školský špeciálny alebo sociálny pedagóg. V neplnoorganizovaných ZŠ s 1. až 4. ročníkom aj riaditelia škôl či triedne učiteľky. Činnosť koordinátorov vo vzťahu k príprave a realizácii preventívnych aktivít zameraných na predchádzanie, respektíve elimináciu negatívnych javov v správaní žiakov, bola na rôznej úrovni. Viaceré školy sa zapojili do realizácie rôznych projektov zameraných na zvýšenie pocitu

bezpečnosti, na zamedzenie výskytu negatívnych prejavov, na bezpečné používanie internetu a na zvyšovanie právneho vedomia. Učitelia motivovali žiakov k zapojeniu sa do dobrovoľníckych aktivít, celonárodných kampaní a do charitatívnych zbierok. Pri realizácii preventívnych aktivít často spolupracovali s odbornými zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie, s príslušníkmi policajného zboru a ďalšími inštitúciami. Za najúčinnejšie koordinátori prevencie považovali preventívne aktivity realizované v spolupráci s triednymi učiteľmi, niekde aj so školským podporným tímom, cielene orientované predovšetkým na odhaľovanie, predchádzanie a riešenie vzniknutých konfliktov v žiackych kolektívoch. Aj napriek realizácii rôznych preventívnych aktivít školami, je možné sa domnievať, že boli niekedy naplánované bez adrešného zacielenia, boli jednorazové a bez hlbšieho vplyvu na žiakov, čo potvrdili dotazníkové zistenia. Väčšina žiakov v dotazníku³⁴ zameranom na bezpečnosť školského prostredia síce potvrdila, že sa v škole cítili bezpečne a dobre (84,2 %), opačného názoru však bolo 15,8 % žiakov, obavy z niektorého spolužiaka priznalo 4,3 % žiakov, svedkami šikanovania bolo 28,7 % žiakov a 22 % priznalo, že sa ich tento jav osobne týkal. Dve tretiny (68,3 %) žiakov potvrdili, že sa učia, ako v takýchto situáciách reagovať. Koordinátori prevencie v rozhovoroch vyjadrili presvedčenie, že sa im žiaci so svojimi problémami zdôverujú, čo však nebolo v súlade s odpoveďami žiakov, ktorí sa s uvedeným problémom najčastejšie zdôverili rodičovi, spolužiakovi a aj triednemu učiteľovi. Z vyjadrení koordinátorov prevencie v riadenom rozhovore vyplynulo, že správanie žiakov monitorovali najčastejšie pozorovaním ich činnosti v školskom i mimoškolskom prostredí alebo využívali formu anonymných dotazníkov, na základe ich výsledkov prijímali konkrétne opatrenia. Uskutočnili primerané, podľa ich vyjadrení aj účinné intervencie, ktoré odkomunikovali s ostatnými pedagógmi. V niektorých školách, ako ďalší spôsob monitoringu zvolili umiestnenie schránky dôvery, čím vytvorili príležitosť na odhaľovanie negatívnych javov a možnosť anonymne sa žiakom vyjadriť, ak sa necítia v školskom prostredí bezpečne.

Riaditelia neplnoorganizovaných škôl sa v rozhovoroch vyjadrili, že z dôvodu nízkeho počtu žiakov bol monitoring realizovaný prevažne formou priebežného pozorovania, v prípade výskytu nevhodného správania sa žiaka, bol tento jav priamo riešený so žiakom, prípadne jeho zákonným zástupcom. Z inšpekčných zistení vyplynulo, že niektoré školy dokumentáciu z realizácie monitoringu zameraného na odhaľovanie šikanovania ani identifikáciu problémov v osobnostnom a sociálnom vývine žiakov napriek verbálnemu deklarovaniu nepredložili, alebo ho nevykonávali dôsledne, či monitoring nerealizovali (20 % škôl). K nedostatkom v týchto školách patrila skutočnosť, že koordinátori podcenili význam anonymných prieskumov a dotazníkov pri zisťovaní rozsahu, charakteru a prejavov sociálno-patologických javov vyskytujúcich sa v prostredí školy. Ak ich zadali, zistenia nevyhodnocovali, neprijímali žiadne adekvátne opatrenia na eliminovanie nežiadúcich prejavov v správaní jednotlivcov. Inšpekčné zistenia tiež preukázali, že školskí koordinátori vo výchove a vzdelávaní v 11,9 % škôl neposkytovali učiteľom, žiakom a ich zákonným zástupcom prostredníctvom preventívnych aktivít dostatočné informácie ohľadne zaistenia ich bezpečnosti a ochrany zdravia.

Niektoré inšpekčné zistenia aj výsledky zo zadaných dotazníkov poukázali na rezervy v plánovaní a uskutočňovaní systémových preventívnych aktivít zameraných na predchádzanie rizikového správania a podporu wellbeingu žiakov školy a najmä v poskytovaní poradenstva učiteľom, žiakom a ich zákonným zástupcom, čo čiastočne znižovalo efektívnosť poskytovaných služieb školy.

Podporu pri prekonávaní vzdelávacích bariér žiakov zabezpečovalo 34 subjektov prostredníctvom činnosti **školských špeciálnych pedagógov**. Zameriavali sa na koordinovanie procesov súvisiacich s poskytovaním špeciálno-pedagogickej podpory žiakom so ZZ, zo SZP a z MRK. Realizovali prevažne individuálne intervencie. Sústreďovali sa na reedukáciu vývinových porúch učenia a kompenzáciu čiastkových oslabení žiakov (najmä žiakov prvého stupňa). Na základe odporúčaní poradenských zariadení zabezpečovali žiakom so ZZ kompenzačné pomôcky. Pri svojej práci spolupracovali so školským podporným tímom, s výchovným poradcom, zákonnými zástupcami žiakov a s odbornými zamestnancami príslušného poradenského zariadenia. Pri vypracovávaní podporných opatrení, pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní žiakov poskytovali odbornú a metodickú pomoc PZ školy. Zameriavali sa na primárnu prevenciu, včasnú pedagogickú aj psychologickú diagnostiku. Podieľali sa na spolupráci s výchovným/kariérovým poradcom pri výbere strednej školy pre žiakov so ŠVVP. Zväčša

³⁴ dotazník vyplnilo 4 851 žiakov 5. až 9. ročníka

pod ich odborným metodickým vedením pracovali PA. Zo zistení vyplynulo, že nie vždy dôsledne vyhotovovali a aktualizovali potrebnú dokumentáciu (IVP) pre žiakov so ŠVVP. Taktiež v niektorých školách im ich nižší úväzok neumožňoval pracovať so všetkými žiakmi so ZZ, ktorých v škole evidovali, čím im nebolo možné zabezpečiť pomoc vo výchove a vzdelávaní v požadovanej miere.

Žiaci, rovnako ako dospelí, čoraz častejšie čelia každodenne rôznym školským, pracovným či osobným problémom, ktoré si vyžadujú riešenie. Aby bolo možné reagovať a intervenovať, zabezpečili v 12 subjektoch služby **školských psychológov**. Zameriavali sa na vykonávanie individuálnej alebo skupinovej terapie, na skúmanie, ovplyvňovanie a prognostické hodnotenie správania sa všetkých skupín žiakov realizovaním skríningu, meraním klímy tried, rôznymi preventívnymi aktivitami, vykonávaním depistáže a orientačnej diagnostiky. Poskytovali poradenskú činnosť žiakom, PZ a zákonným zástupcom. Venovali patričnú pozornosť aj edukačným problémom žiakov so ŠVVP a podľa potreby zisťovali aj dôvod vzdelávacích či osobných problémov jednotlivcov. Organizovali stretnutia s odbornými a pedagogickými zamestnancami a tiež kooperovali s odbornými zamestnancami poradenských zariadení.

Práca **sociálnych pedagógov** v 9 školách bola cielene zameraná na realizáciu preventívnych aktivít, včasnú diagnostiku a následnú intervenčnú činnosť, prispievali k zvýšeniu informovanosti a eliminácii rizikového správania žiakov. Spolupracovali s vedením školy a odbornými zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie, úradmi práce sociálnych vecí a rodiny. Obsahom ich činností bolo aj poskytovanie konzultácií a poradenstva skupinám žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi a žiakom pochádzajúcim zo SZP i dysfunkčných rodín alebo inak znevýhodneným žiakom a ich zákonným zástupcom. Nie vždy však svoju činnosť vedeli preukázať.

Ďalším z článkov poskytovania cielenej pomoci žiakovi alebo skupine žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych a kultúrnych bariér vo vzdelávaní bola v 70 školách zabezpečená činnosťou **pedagogických asistentov**. V rozhovoroch sa vyjadrili, že s vyučujúcimi pred vyučovacími hodinami diskutovali o obsahu učiva, organizácii a priebehu, príprave pracovných listov či kompenzačných pomôcok pre žiakov so ZZ. Spoločne, niekde aj s členmi školského podporného tímu hľadali účinné stratégie na rozvoj potenciálu žiakov. V triedach pôsobili spolu s učiteľmi, najmä počas vyučovacieho procesu, poskytovali podporu žiakom pri riešení úloh, zadaní ako aj pri príprave pomôcok na vyučovaní alebo zjednodušovali a zopakovali výklad učiteľa. Negatívnym zistením bolo, že svojou činnosťou nepodporovali samostatnosť žiakov a nekooperovali s učiteľmi pri vyhodnotení výsledkov vzdelávania.

Pozíciu **školského špecialistu vo výchove a vzdelávaní** alebo supervízora mali zriadenú v 14 školách. Vykonávali činnosti zamerané na rozvoj športových zručností žiakov a získavanie základov konkrétneho športu (3) v súlade so ŠKVP, využívanie knižničných služieb a informačných služieb pre potreby výchovy a vzdelávania (2), činnosti v oblasti výchovy a vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (7) a 2 vykonávali činnosti zdravotníkov. V žiadnom z kontrolovaných subjektov nepôsobili **školskí logopédi**.

V oblasti **poskytovania podpory pri zabezpečení inkluzívneho vzdelávania** zriadili v 35 školách **školské podporné tímy**. Koordinátori týchto tímov zosúladňovali činnosť jednotlivých členov, realizovali nielen svoje úlohy a aktivity, vyhodnocovali a ďalej plánovali, ale aj reagovali na požiadavky vedúcich PZ, zákonných zástupcov žiakov, učiteľov. Riadili spoločné nastavovanie systematických procesov vplývajúcich na tvorbu inkluzívnej kultúry školy. Stretávali sa pravidelne i podľa potreby a spolupracovali i s odborníkmi z rôznych oblastí. Svoje profesijné kompetencie si prehľbovali rôznymi formami vzdelávania (zamerané napr. na efektívnu komunikáciu a rozvíjanie spolupráce so zákonnými zástupcami žiakov; zvládanie hnevu a agresivity u žiakov v školskom prostredí, diagnostiku detí a žiakov v systéme poskytovania podporných opatrení žiakom v mladšom a staršom školskom veku). V niektorých subjektoch účinnosť poskytovania podpory pri zabezpečení inkluzívneho vzdelávania znižovalo personálne zloženie alebo absencia školských podporných tímov s nezabezpečením funkcie koordinátora; nízky reálny stav niektorých odborných zamestnancov, pedagogických asistentov (**Tabuľka 5**). Počet odborných zamestnancov nie vždy zohľadňoval potreby najmä tých ZŠ, ktoré vzdelávali žiakov z ohrozených skupín (so ZZ, zo SZP a z MRK).

Nastavený systém výchovného, kariérového poradenstva, prevencie a poskytovania podpory pri prekonávaní bariér vo výchove a vzdelávaní žiakov (inkluzívneho vzdelávania) bol v sledovaných školách zabezpečený na dobrej úrovni. Účinnosť systému výchovného poradenstva a prevencie s činnosťou jeho zložiek v niektorých školách oslabovalo neposkytovanie komplexného poradenstva smerom k žiakom, zákonným zástupcom i PZ, nerealizovanie pravidelného monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní sa žiakov a príznakov šikanovania. Zlepšenie si vyžaduje realizovanie systémových preventívnych aktivít zameraných na predchádzanie rizikového správania a podporu wellbeingu žiakov školy. Efektivitu systému v niektorých školách znižovala aj kumulácia funkcie výchovného poradcu, kariérového poradcu (**Tabuľka 12**).

Služby školy boli na dobrej úrovni (78,8 %; Graf 9).

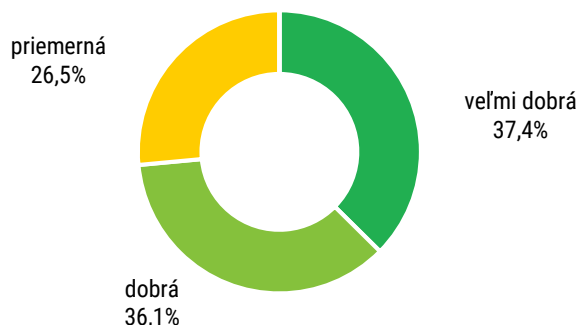
Tabuľka 12 Hlavné zistenia z posudzovania služieb školy

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none"> • zriadenie školských podporných tímov – 35 škôl
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none"> • vytvorenie samostatnej funkcie výchovného poradcu, kariérového poradcu a koordinátora pre výchovu a vzdelávanie • plánovanie činnosti výchovných poradcov v oblasti realizovania stretnutí s triednymi kolektívami v záujme vytvárania pozitívnej klímy tried a vzájomných vzťahov medzi žiakmi • poskytovanie poradenstva učiteľom, žiakom a ich zákonným zástupcom • monitorovanie a identifikácia individuálnych predpokladov žiakov kariérovým poradcom smerom k výberu ďalšieho štúdia, k uvedomeniu si vlastných vedomostí, zručností a schopností už v nižších ročníkoch • realizovanie systémových preventívnych aktivít zameraných na predchádzanie rizikového správania a podporu wellbeingu žiakov školy • kooperácia s rozmanitými subjektami pri poskytovaní a výmene informácií o potrebách trhu práce • vzdelávanie príslušných PZ v oblasti kariérového poradenstva

2.3 PODMIENKY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Podmienky výchovy a vzdelávania boli na veľmi dobrej úrovni v 31 subjektoch, dobrú úroveň dosiahli v 30 ZŠ, v 22 boli na priemernej úrovni (Graf 18).

Graf 18 Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach

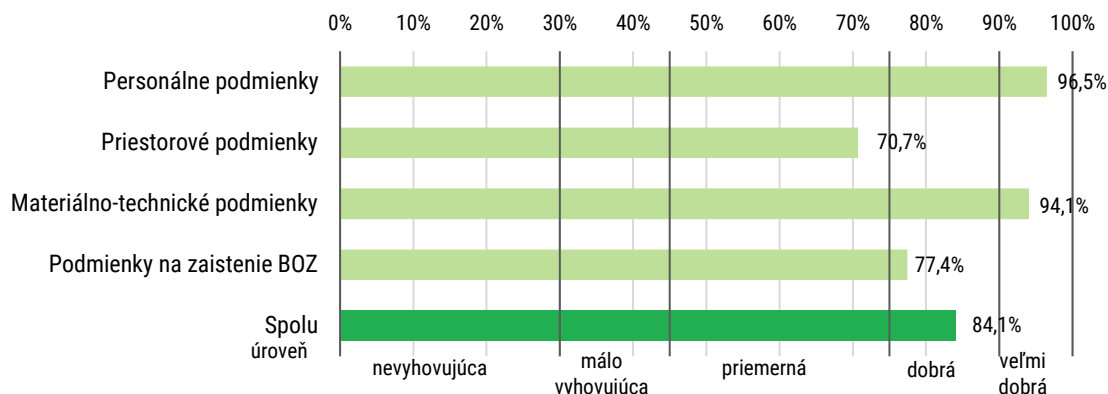


Celková úroveň podmienok výchovy a vzdelávania bola v školách na dobrej úrovni (84,1 %; Graf 18).

Pri posudzovaní celkovej úrovne oblasti **podmienky výchovy a vzdelávania** za zistilo, že **dosiahli dobrú úroveň (84,1 %)**, najvyššiu veľmi dobrú úroveň dosiahli personálne (96,5 %) a materiálno-technické

podmienky (94,1 %). Na dobrej úrovni v sledovaných školách boli zabezpečené podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia a priestorové podmienky boli na najnižšej priemernej úrovni (**Graf 19**).

Graf 19 Podmienky výchovy a vzdelávania



2.3.1 Personálne podmienky

ŠŠI kontrolovala v sledovaných školách i zaistenie **personálnych podmienok** výchovno-vzdelávacieho procesu. Riaditelia škôl spĺňali **kvalifikačné predpoklady** na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii a podkategórii pedagogického zamestnanca. Absolvovaním funkčného vzdelávania spĺňali aj podmienku získania profesijných kompetencií potrebných na výkon činnosti vedúceho PZ. Ostatní vedúci PZ spĺňali predpoklady a požiadavky na výkon riadiacej funkcie. V 2 ZŠ zástupcovia riaditeľa školy boli frekventantami základného modulu funkčného vzdelávania a 2 rozširujúceho modulu funkčného vzdelávania. Zo zistení ďalej vyplynulo, že riaditeľ 1 školy³⁵ nevykonával priamu výchovno-vzdelávaciu činnosť ustanovenú nariadením vlády SR. Riaditeľky 2 škôl³⁶ boli poverené riadením školy (jedna z dôvodu neprihlásenia sa žiadneho uchádzača do výberového konania na obsadenie miesta riaditeľa školy a druhá do vymenovania riaditeľa školy po úspešnom vykonaní výberového konania na obdobie šesť mesiacov). Výchovno-vzdelávacia činnosť bola v školách celkovo zabezpečená učiteľmi spĺňajúcimi kvalifikačné predpoklady. Kontrolou predložených dokumentov o vzdelaní PZ bolo zistené, že v 4 školách³⁷ pôsobili 12 PZ, ktorí nezískali vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v požadovanom študijnom odbore.

Odbornosť vyučovania riadiaci zamestnanci škôl zabezpečili celkovo na **85,3 %** (v špeciálnych triedach na 93,6 %, v primárnom vzdelávaní na 90,5 %, v nižšom strednom vzdelávaní na 79,6 %). **V 5 ZŠ³⁸ bola odbornosť vyučovania zaistená na menej ako 70 %**. Na túto skutočnosť ŠŠI upozornila zriaďovateľov predmetných škôl a zároveň bolo zaslané oznámenie Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR (MŠVVaM SR) z dôvodu nezabezpečenia adekvátnej odbornosti vyučovania v týchto ZŠ.

Vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda odbornosť vyučovania predmetov, ktorých obsahovou náplňou je získavanie vedomostí prostredníctvom bádateľských aktivít, pokusov a experimentov bola v primárnom vzdelávaní zaistená na veľmi dobrej úrovni – **prvouka** na úrovni 94,1 %, **prírodoveda** na úrovni 92,6 %. V nižšom strednom vzdelávaní dosiahla odbornosť vyučovania v predmete **biológia** (88,5 %), **chémia** (75,7 %), výraznejšie zaostávala odbornosť predmetu **fyzika** (55,4 %). V **plnej miere neodborne** (s 0%-nou odbornosťou) bol vyučovaný predmet **fyzika** v 43% škôl, **chémia** v 28%, **geografia** v 23% a **cudzí jazyk** v 23% subjektov.

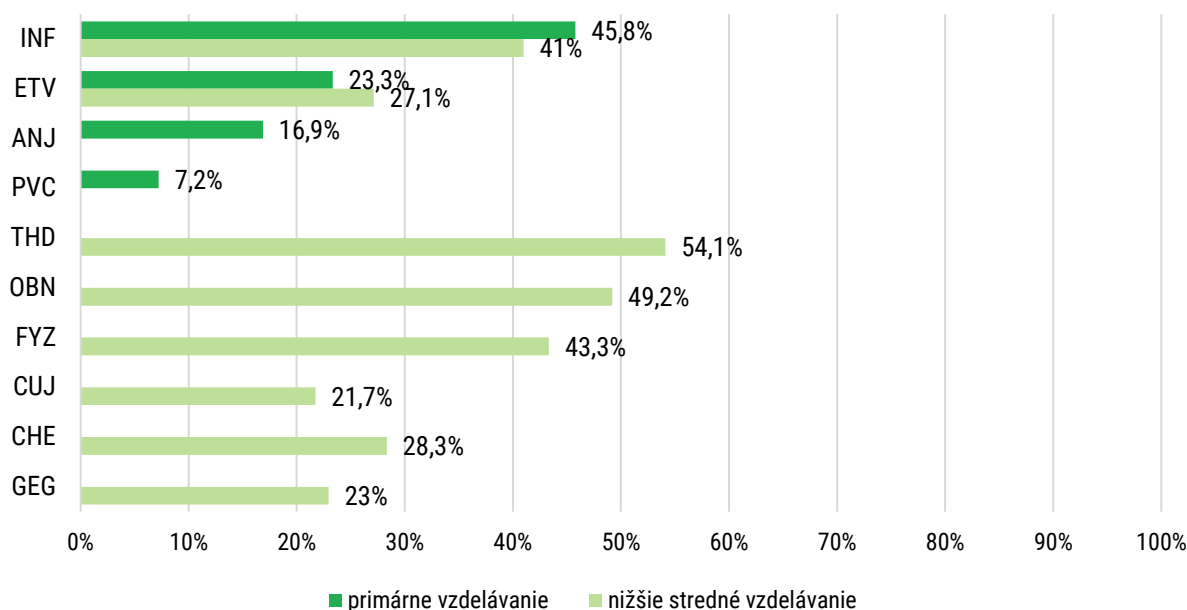
³⁵ ZŠ Jozefa Gregora Tajovského, Gaštanová 12, Banská Bystrica

³⁶ ZŠ – Alapiskola, Žirany 394; ZŠ, Hrabské 42

³⁷ ZŠ s MŠ, Hermanovce 374; ZŠ s MŠ, Rakúsy 81; ZŠ, Iňačovce 33; ZŠ, Školská 399, Jelka

³⁸ ZŠ, Skuteckého 438, Gajary; ZŠ, Iňačovce 33; ZŠ s MŠ Jána Lajčiaka, Ulica Emila Janotu 2/6, Pribylina; ZŠ, Školská 399, Jelka; ZŠ s MŠ, Liešťany 192

Graf 20 Percento škôl, ktoré majú 0 %-nú odbornosť vyučovania niektorých predmetov v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní



Miera odbornosti vyučovania v nižšom strednom vzdelávaní predmetu **etická výchova** bola na úrovni **51,1 %** a **občianska náuka** na úrovni **41,4 %**. Predmety, ktorých cieľom je osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie, vytváranie priestoru k reflexii a prehodnocovaniu svojho správania i správania iných, k vytváraniu a rozvoju sociálneho a občianskeho vedomia žiakov (**etická výchova v štvrtine a občianska náuka v polovici** subjektov) boli v **plnej miere neodborne vyučované (Graf 20)**.

Výrazne nízka bola **odbornosť vyučovania** predmetov zo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce. V predmete **technika** bola na úrovni **41,8 %** a **svet práce 0 %** (predmet z disponibilných hodín). Vo viac ako v **polovici** škôl boli tieto predmety, ktorých náplňou je viesť žiakov k získaniu základných užívateľských zručností v rôznych oblastiach ľudskej činnosti a prispievať k poznaniu trhu práce, vytváraniu životnej i profesijnej orientácie žiakov a ich uplatneniu v reálnom živote, v **plnej miere neodborne vyučované (Graf 20)**.

K predmetom s **nízkou odbornosťou vyučovania** patrili v primárnom vzdelávaní **informatika – 41,5 %** a rovnako v nižšom strednom vzdelávaní **informatika – 48,6 %**. Tento predmet, ktorého cieľom je naučiť žiakov rozmyšľať o algoritmoch, hľadať a nachádzať algoritmické riešenia problémov, vytvárať návody, programy podľa určených pravidiel, logicky uvažovať, argumentovať, rozhodnutia komunikovať a spolupracovať prostredníctvom digitálnych technológií, riešiť informatické problémy, pracovať s informáciami, rozumieť rizikám na internete, dokázať sa im brániť, bol takmer v **polovici** škôl v primárnom i v nižšom strednom vzdelávaní v **plnej miere vyučovaný neodborne (Graf 20)**. Neodborne boli na druhom stupni odučené aj ďalšie predmety hudobná výchova (dosiahnutá úroveň 72,4 %), výtvarná výchova (dosiahnutá úroveň 69,5 %).

Zo zistení vyplynulo, že v kontrolovaných subjektoch nepôsobil dostatočný počet PZ s potrebnou aprobáciou, vyučovaním predmetov sa zväčša dopĺňal základný úväzok ostatných učiteľov. Zvýšený počet neodborne alebo čiastočne neodborne vyučovaných predmetov ovplyvnil kvalitu edukačného procesu najmä na nižšom strednom vzdelávaní.

Personálne podmienky boli v školách na veľmi dobrej úrovni (96,5 %; Graf 19).

2.3.2 Priestorové podmienky

Vnútorne i vonkajšie priestory vo väčšine kontrolovaných subjektov boli vybudované a umožňovali plnenie požiadaviek ŠkVP vo vzťahu k stanoveným edukačným cieľom i k počtu žiakov. Edukácia sa realizovala vo funkčne a účelne zariadených kmeňových triedach. Využitie interiéru a exteriéru bolo zabezpečené podľa vypracovaných prevádzkových poriadkov a rozvrhov hodín, v 1 ZŠ³⁹ bolo vyučovanie jednej triedy realizované v priestoroch školskej jedálne. Vyučovací proces bol v 6 školách⁴⁰ z priestorových dôvodov organizovaný dvojzmennou prevádzkou a v 2 z nich aj v budovách modulového typu⁴¹. Negatívnym zistením bolo, že v 1 subjekte⁴² sa na EP⁴³ realizovala výchova a vzdelávanie v kapacitne nevyhovujúcich triedach a vzdelávanie žiakov prebiehalo v stiesnených učebných priestoroch tohto EP. V ďalšej škole⁴⁴ sa zistené nedostatky týkali nerovných podlahových plôch bez celistvosti podlahovej krytiny na chodbách školy, neoplotenia školského areálu z bočnej strany a nerovného terénu s dlaždicami ako prístupovej cesty k vyvýšeným záhonom, ktoré obmedzovali bezpečný pohyb žiakov v interiéri a exteriéri školy. ŠŠI na zistené negatívne skutočnosti upozornila príslušný regionálny úrad verejného zdravotníctva. Zriaďovatelia niektorých škôl zrealizovali rekonštrukcie interiérov a exteriérov škôl. Upravené **bezbariérové** vstupné a učebné priestory s ohľadom na skupinu žiakov so ZZ **nemalo** až **63 %** subjektov. Výchovno-vzdelávací proces prebiehal vo funkčne a účelne zariadených kmeňových triedach. K porozumeniu podstaty prírodných javov a zákonitostí žiakmi a k využívaniu získaných vedomostí prostredníctvom laboratórnych/praktických cvičení i bádateľských aktivít pomocou realizovania jednoduchých prírodovedných experimentov, pozorovaní, meraní a tiež k získavaniu odpovedí nielen na otázky učiteľa, ale hlavne na vlastné otázky žiaka prispelo v **71 % škôl** zriadenie **odborných učební**. V ostatných školách (29 %) kde takéto priestory nemali, realizovali praktické cvičenia prevažne v bežných triedach. Komplexné plnenie obsahu vzdelávania predmetov zo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce, učenie sa pracovať s rôznymi materiálmi a pomôckami, osvojovanie si základných pracovných zručností a návykov, rozvíjanie tvorivého technického myslenia, pri navrhovaní výrobkov v oblasti dizajnu a pracovných postupov, spájanie praktických zručností s tvorivým myslením, mali žiaci v zodpovedajúcich priestoroch 52 škôl, ostatné školy **dielňami** nedisponovali, čo znižovalo rozvoj manuálnych zručností, technického myslenia a ich pracovných návykov. Cvičnú kuchynku s príslušným vybavením malo k dispozícii 27 škôl.

Rozvoj digitálnej gramotnosti žiakov a nadobúdanie zručností pri práci s počítačom i rôznymi výukovými aplikáciami **83 %** kontrolovaných subjektov zabezpečilo žiakom zriadením **učební informatiky** a takmer pätina i ďalším moderným multifunkčným vzdelávacím priestorom **multimediálnou učebňou**.

Vyučovanie predmetu zo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb sa realizovalo vo vlastných **telocvičniach** (63 % škôl), posilňovniach alebo športoviskách vo vlastnom areáli. Školy bez telocvične využívali na plnenie obsahu vzdelávania predmetu zo sledovanej vzdelávacej oblasti priestory iných subjektov alebo zriadili pohybové miestnosti, či na vyučovanie tohto predmetu využívali triedy, chodby školy (*prevažne žiakov v primárnom vzdelávaní*) alebo školský dvor. V prípade 1⁴⁵ EP vzhľadom na nevyhovujúce priestorové podmienky bola telesná a športová výchova (TSV) realizovaná len v nevyhovujúcich podmienkach v exteriéri budovy.

Cudzie jazyky boli vyučované v jazykových učebniach/laboratóriách, niektoré školy využívali na edukáciu kmeňové triedy. Zriadenie **školských knižníc** (55 % škôl) so stanovenými výpožičnými hodinami pre žiakov s dostatočným knižničným fondom podporilo rozvoj čitateľských zručností žiakov, časť subjektov knižnicami nedisponovala. Vzbudenie záujmu žiakov o literatúru podporovali cieľným vytváraním priestorov na čítanie (čitateľské kútiky/čítárne), návštevami mestskej či obecnej knižnice a ďalšími

³⁹ ZŠ, Záplotie 414, Rajecká Lesná – III. A trieda

⁴⁰ ZŠ s MŠ, Rakúsy 81; ZŠ s MŠ, Hermanovce 374; ZŠ s MŠ, Stráne pod Tatrami 33; ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa ; ZŠ s MŠ, Hlavná 75, Hrčeľ; ZŠ s MŠ, Školská 684, Nálepkovo

⁴¹ ZŠ s MŠ, Stráne pod Tatrami 33; ZŠ, Podsadek 140, Stará Ľubovňa

⁴² ZŠ s MŠ, Hermanovce 374

⁴³ Elokované pracovisko Hermanovce 445 ako súčasť ZŠ s MŠ, Hermanovce 374

⁴⁴ ZŠ s MŠ, Alekšince 395

⁴⁵ ZŠ s MŠ, Hermanovce 374

aktivitami cielene zameranými na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti. V interiéroch niektorých škôl boli pre žiakov i pedagógov zriadené relaxačné a oddychové zóny.

Vonkajšie priestory boli využívané zmysluplne a ponúkali príležitosti na vzdelávanie i na relaxáciu. Niekde súčasťou areálov škôl boli aj eko učebne slúžiace na vyučovanie najmä prírodovedných predmetov. S cieľom priblížiť žiakom proces života rastlín a na výučbu pestovateľských prác niektoré subjekty využívali školský pozemok, pestovateľské políčko, vyvýšené záhony, ojedinele aj skleníky na pestovanie zeleniny, či ovocný sad. Stravovanie žiakov školy zabezpečovali vo forme teplých obedov vo vlastných školských resp. výdajných školských jedálňach, niektoré v jedálňach iných subjektov a v prípade absencie školskej jedálne zabezpečili žiakom stravu v podobe suchých stravných balíčkov (4 ZŠ). Exteriéry i interiéry kontrolovaných škôl boli využívané efektívne podľa vypracovaných prevádzkových poriadkov a rozvrhov hodín. Školy svoje priestory poskytovali v čase mimo vyučovania najmä na realizovanie množstva záujmových a voľnočasových aktivít pre žiakov, činnosť ŠKD, prípravu na súťaže a predmetové olympiády, prácu so žiakmi so ZZ, niektoré i na aktivity pre miestnu komunitu.

Priestorové podmienky boli v školách na priemernej úrovni (70,7 %; Graf 19).

2.3.3 Materiálno-technické podmienky

Takmer všetky kontrolované subjekty boli vybavené dostatočným počtom **edukačných publikácií** (učebníc, učebných textov, pracovných zošitov pre intaktných žiakov i žiakov so ŠVVP) schválených Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Ojedinele v čase inšpekčného výkonu chýbali žiakom učebnice niektorých predmetov. Školy boli vo vzťahu k obsahu vzdelávania prevažne primerane vybavené dostatočným fondom učebných pomôcok zabezpečujúcich názornosť vyučovania a umožňujúcich rýchlejšie a komplexnejšie osvojenie si učiva. Pomôcky dopĺňali a modernizovali z vlastných prostriedkov, z financií národných projektov, zriaďovateľa i sponzorov, čo umožňovalo plniť učebné osnovy všetkých predmetov. Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky i výukové programy mali žiaci so ŠVVP k dispozícii v súlade s odporúčaniami príslušných zariadení poradenstva a prevencie v postačujúcom množstve (92 % škôl), čo vytvorilo predpoklady na eliminovanie ich znevýhodnenia vo výchovno-vzdelávacom procese. Zabezpečenie **didaktickou technikou** bolo rovnako postačujúce, vrátane funkčnej digitálnej techniky (94 % škôl). Internetové pokrytie v školách bolo väčšinou dostatočné, problémy súvisiace s nižšou kvalitou a s obmedzenou funkčnosťou internetového pripojenia malo 13 % škôl. Nedostatočné výkonné pripojenie na internet spôsobovalo problémy pri administrácii dotazníkov so žiakmi, ojedinele aj na sledovaných vyučovacích hodinách. Funkčné vybavenie tried a odborných učební vytváralo podmienky na edukáciu a rozvíjanie digitálnych zručností žiakov. Hospitačné zistenia preukázali účelné využívanie materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu avšak žiaci boli vedení k zmysluplnému využívaniu IKT len na menej ako polovici vyučovacích hodín, čo im neumožňovalo dostatočne preukázať a kultivovať digitálne zručnosti. Len ojedinele nemali školy k dispozícii dostatok funkčnej digitálnej techniky, ktorú by v prípade prechodu na dištančnú formu vzdelávania vedeli poskytnúť žiakom.

Počas inšpekcie bola venovaná osobitná pozornosť priestorovému i materiálno-technickému zabezpečeniu vyučovania predmetov vzdelávacej oblasti Človek a svet práce a Človek a príroda. Napĺňanie vzdelávacích štandardov predmetov vzdelávacej oblasti Človek a svet práce školy zväčša zabezpečovali v adekvátne vybavených priestoroch učební techniky alebo dielní, ojedinele i s nadštandardným vybavením⁴⁶, čo umožňovalo rozvíjanie manuálnych zručností žiakov pri práci s drevom, kovem a plastmi. Viaceré kontrolované subjekty zriadili cvičné kuchynky so základným vybavením. Učebné pomôcky odborných učební pre prírodovedné predmety z oblasti Človek a príroda postačovali pre praktické cvičenia, laboratórne práce či bádateľskú činnosť s možnosťou realizovania jednoduchých pokusov. Odborné učebne boli zriadené štandardným laboratórnym nábytkom, demonštračným pracoviskom pre vyučujúceho a žiackymi pracovnými stolmi s napojením na elektrickú energiu i vodu, ojedinele absentoval rozvod plynu a digestor.

⁴⁶ ZŠ Jozefa Gregora Tajovského, Gaštanová 12, Banská Bystrica - učebňa CeTECH-u vybavená okrem počítačov, moderných nástrojov a náradia aj CNC stavebnicami, laserovou gravírovačkou i 3D tlačiarňami.

Materiálno-technické podmienky boli na veľmi dobrej úrovni (94,1 %; Graf 19).

2.3.4 Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia

Takmer všetky sledované školy deklarovali vo výchovno-vzdelávacom procese vytvorenie **podmienok na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia** prostredníctvom školského poriadku spracovaného v súlade so školským zákonom a vydaného po prerokovaní v pedagogickej rade i v orgánoch školskej samosprávy. Dokument obsahoval podrobnosti o právach a povinnostiach všetkých aktérov vzdelávania, rozpracovanie smernice⁴⁷ k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach na podmienky školy. Takmer všetci žiaci (okrem žiakov 3 škôl) a ich zákonní zástupcovia s ním boli preukázateľne oboznámení, dokument bol zverejnený na verejne prístupnom mieste. Zistenia školských inšpektorov preukázali, že **školské poriadky v 20 % subjektov neboli komplexne spracované**, čiastočné nedostatky sa prejavili v neúplnom rozpracovaní práv a povinností zákonných zástupcov žiakov, podmienok na zaistenie ochrany pred diskrimináciou, násilím, šikanovaním a opatreniach proti šíreniu legálnych a nelegálnych drog, prípadne neboli dokumenty aktualizované. Niektoré formálne nedostatky boli zistené v citácii neaktuálnych právnych predpisov a v používaní neodbornej terminológie. **V 37 % škôl neboli školské poriadky prerokované** v pedagogickej rade alebo v rade školy. Diskusiu v škole s vyučujúcimi o pravidlách správania ustanovených v školskom poriadku v anonymnom dotazníku zadanom 4 851 žiakom 5. až 9. ročníka prevažná väčšina opýtaných (84,9 %) potvrdila, 15 % respondentov bolo opačného názoru alebo obsah školského poriadku nepoznalo.

Sledované školy v školskom roku 2022/2023 evidovali 17 130 žiakov. V primárnom vzdelávaní 8 323 žiakov, z nich bolo 1 543 zo SZP, 616 so ZZ a 2 247 z MRK. Z počtu 8 807 žiakov v nižšom strednom vzdelávaní bolo 1 141 zo SZP, 1 170 so ZZ a 1 958 z MRK. Za uvedený školský rok v sledovaných školách vymeškali žiaci celkovo 2 642 723 vyučovacích hodín (**Tabuľka 13**). V školskom roku 2022/2023 subjekty na 1. stupni zaznamenali 62 929 neospravedlnených hodín s výrazným podielom žiakov z MRK (56 997 hodín – Ø 25,4 hodiny na žiaka z MRK), prevažne z dôvodu záškoláctva. V rámci 2. stupňa školy evidovali 66 910 neospravedlnených hodín, z nich 47 540 vymeškali žiaci z MRK (Ø 24,3 hodín na žiaka z MRK). Viac ako 15 neospravedlnených hodín v mesiaci vymeškalo spolu 751 žiakov. Neospravedlnenú absenciu zapríčinilo podľa vyjadrení riaditeľov škôl najmä záškoláctvo. K absencii žiakov prispieva i možnosť ospravedlňovania neprítomnosti žiaka zákonným zástupcom v rozsahu 5 dní, čo bolo často zneužívané. V dotazníkovom prieskume väčšina žiakov nižšieho stredného vzdelávania potvrdila, že sa stalo len zriedka alebo nikdy, že vymeškali vyučovanie z dôvodu, že sa im nechcelo ísť do školy (87,6 %), k dôvodom nepatriť strach z učiteľa (93,4 %) ani zo spolužiaka (95,7 %), no takmer 40 % registrovalo toleranciu neskorých príchodov na vyučovanie zo strany školy. Subjekty zaslali 1 360 oznámení príslušnému orgánu štátnej správy a obci o žiakoch, ktorí vymeškali viac ako 15 neospravedlnených vyučovacích hodín v mesiaci, pričom spätných oznámení o riešení problémov dostali iba 119. Riaditelia škôl v rozhovoroch uvádzali ako najčastejšie uplatňované opatrenia na zníženie výskytu záškoláctva najmä nastavenie pravidiel v školskom poriadku, pravidelné informovanie zákonných zástupcov žiakov o dochádzke ich dieťaťa a sledovanie rannej dochádzky žiakov.

Tabuľka 13 Prehľad o celkovej dochádzke žiakov v školskom roku 2022/2023

Prehľad o dochádzke za celý školský rok 2022/2023		1. stupeň	2. stupeň
Celkový počet vymeškaných hodín		1 153 489	1 489 234
z toho	neospravedlnených vymeškaných hodín	62 929	66 910
	neospravedlnených vymeškaných hodín v percentách	5,45 %	4,49 %
Priemerný počet neospravedlnených vymeškaných hodín na žiaka		Ø 7,56	Ø 7,59

⁴⁷ Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach

Na konci 2. polroka školského roka 2022/2023 bolo udelených 21,9 % žiakov 3 753 pochvál riaditeľmi škôl (na 1. stupni 2 183 a na 2. stupni 1 570). Za opakované previnenia voči školskému poriadku a na posilnenie disciplíny bolo udelených **918 pokarhaní** (1. stupeň 288 a 2. stupeň 630). Zníženú známku zo správania malo 287 žiakov na 1. stupni a 588 žiakov na 2. stupni, dôvodom bolo závažnejšie porušenie školského poriadku alebo vysoký počet neospravedlnených hodín.

Školský parlament (ŠkP) ako jeden z orgánov školskej samosprávy, ktorý reprezentoval žiakov školy a zastupoval ich záujmy vo vzťahu k vedúcim PZ, bol ustanovený v **58 %** plnoorganizovaných škôl. V ostatných školách vedúci PZ nepodporovali ustanovenie žiackeho samosprávneho orgánu, neumožnili žiakom vyjadrovať sa k podstatným otázkam výchovy a vzdelávania a spolupodieľať sa na tvorbe školského poriadku. Členovia svoju činnosť realizovali v súlade s vypracovaným štatútom a plánom práce na aktuálny školský rok a pod vedením určeného koordinátora. Z rozhovorov s koordinátormi ŠkP, ako aj z predloženej dokumentácie vyplynulo, že jeho členovia na svojich zasadnutiach prezentovali záujmy spolužiakov, navrhovali aktivity do plánu práce školy a podieľali sa na organizovaní rôznych školských i mimoškolských akcií. Riaditelia škôl v rozhovoroch uviedli, že pravidelne so zástupcami parlamentu diskutovali o ich návrhoch. S cieľom zistiť mieru participovania ŠkP na chode školy bol 260 členom ŠkP zadaný dotazník, v ktorom sa takmer všetci opýtaní členovia vyjadrili, že vnímali svoje zvolenie ako prejav dôvery zo strany svojich spolužiakov v snahe dosiahnuť vo svojej škole pozitívne zmeny, deklarovali dobrú spoluprácu s vedením školy, ktoré ich návrhy akceptovalo (94,2 %) a následne niektoré z nich zrealizovalo. Podľa ich vyjadrení participovali na školských aktivitách a prichádzali aj s vlastnými aktivitami. Avšak viac ako štvrtina respondentov (25,4%) tvrdila, že do školského poriadku neboli zapracované ich námety a pripomienky. Spoluúčasť členov ŠkP a učiteľov na riešení výchovných problémov jednotlivcov týkajúcich sa šikanovania v dotazníku nepotvrdilo takmer 42 % opýtaných žiakov a 26,2 % uviedlo, že nespolupracujú s výchovným poradcom pri formovaní ústretových vzájomných vzťahov v triednych kolektívoch. Podľa takmer 15 % členov škola nerešpektuje každého žiaka rovnako. Zároveň takmer všetci (92,9 %) súhlasili, že učitelia pri prešetrovaní porušenia disciplíny sú spravodliví. Školský parlament nebol ustanovený v 42 % plnoorganizovaných škôl, čo sa prejavilo v nízkej angažovanosti žiakov podieľať sa na rozhodovacích procesoch školy, presadzovaní potrieb a záujmov žiackej komunity a zlepšení vzťahov medzi všetkými účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu.

V **organizácii vyučovania** vo viac ako štvrtine škôl neboli dodržané základné fyziologické, psychické a hygienické potreby žiakov. Nedostatky sa týkali nezariadenia/nedodržania dĺžky prestávok; prekročenia počtu žiakov pri delení tried a zriaďovania skupín; dvojmenného vyučovania v 1. ročníku; spájania žiakov triedy s VJM so žiakmi tried s VJS na vyučovanie niektorých predmetov v škole s VJSaM; nedodržania dĺžky vyučovacích hodín bez riadneho prerokovania v pedagogickej rade. Ojedinele nebol rozvrh hodín školy zverejnený na jej webovom sídle, jeho prerokovanie v pedagogickej rade nebolo preukázané alebo vzdelávanie žiakov v niektorých predmetoch podľa rozvrhu hodín príslušného ročníka nekorešpondovalo s UP ŠkVP. Organizáciu exkurzií, kurzov, výletov, hromadných školských i mimoškolských akcií a podujatí väčšina kontrolovaných subjektov zabezpečila v súlade s platnými právnymi normami, nedostatky sa vyskytli v 12 % ZŠ, týkali sa nevypracovania plánu organizačného zabezpečenia exkurzie, absencie informovaných súhlasov zákonných zástupcov žiakov a preukázateľnej dohody/súhlasu so zriaďovateľom či nepoučenia zúčastnených osôb o **bezpečnosti a ochrane zdravia**.

Podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia boli na dobrej úrovni (84,1 %; Graf 19).

Personálne podmienky školy pozitívne ovplyvňovali výchovu a vzdelávanie, avšak aprobačná skladba PZ v niektorých školách nezabezpečovala adekvátnu odbornosť vyučovania predmetov. Školy zväčša účelne a vhodne využívali svoje priestory, čo umožňovalo vzdelávanie každého žiaka a prispievalo k napĺňaniu vzdelávacích cieľov stanovených v ŠkVP. Materiálno-technické podmienky svojím potenciálom vytvárali predpoklady pre aktivizáciu a participáciu žiakov v procese učenia sa. Ich využívanie k aktivizácii a činnostnému učeniu sa žiakov však nebolo v priebehu inšpekčnej činnosti preukázané v dostatočnej miere. Nastavené mechanizmy nie vždy umožňovali včas odhaľovať, zachytávať a vyhodnocovať rôzne formy rizikového správania žiakov (**Tabuľka 14**).

Tabuľka 14 Hlavné zistenia z posudzovania podmienok výchovy a vzdelávania

Pozitívne zistenia
<ul style="list-style-type: none">• funkčné využívanie vnútorných i vonkajších priestorov škôl vo vyučovanom aj v mimo vyučovanom čase• vybavenie väčšiny škôl edukačnými publikáciami, učebnicami/učebnými textami i materiálno-technickými prostriedkami
Oblasti vyžadujúce zlepšenie
<ul style="list-style-type: none">• zaistenie odbornosti vyučovania• zriadenie odborných učební vrátane multimedálnej učebne• vytvorenie bezbariérového prostredia školských budov• vykonávanie monitoringu zameraného na prevenciu a odhaľovanie negatívnych javov v správaní žiakov• umožnenie žiakom vyjadrovať sa k podstatným otázkam výchovy a vzdelávania ustanovením a činnosťou školského parlamentu• dôsledné zapracovanie práv žiakov a ich zákonných zástupcov, ako i pravidiel vzájomných vzťahov aktérov vzdelávania do školských poriadkov• prerokovanie školského poriadku v pedagogickej rade a v rade školy• zabezpečenie organizácie vyučovania v súlade s aktuálnymi právnymi predpismi

2.3.5 Opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov

Podľa závažnosti zistených nedostatkov a porušení všeobecne záväzných právnych a rezortných predpisov uplatnila Štátna školská inšpekcia voči vedúcim PZ kontrolovaných subjektov odporúčania, uložila opatrenia a uložila povinnosť prijať konkrétne opatrenia na ich odstránenie. Štátna školská inšpekcia upozornila na závažné skutočnosti zistené pri výkone inšpekčnej činnosti zriaďovateľov 13 škôl.

Upozornenia sa týkali:

- nezabezpečenia odbornosti vyučovania v 3 školách⁴⁸ (nižšia ako 70 %)
- početných opakovaných nedostatkov v oblasti riadenia školy, nezabezpečenia odbornosti vyučovania (nižšia ako 70 %) a málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v 1 ZŠ⁴⁹
- nevyhovujúcej úrovne riadenia a nevyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom vzdelávaní v 1 škole⁵⁰
- nevyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní a nezabezpečenia odbornosti vyučovania (nižšia ako 70 %) v 1 škole⁵¹
- málo vyhovujúcej úrovne riadenia školy a celkovej málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní v 3 školách⁵²
- málo vyhovujúcej úrovne učenia sa žiakov v primárnom i nižšom strednom vzdelávaní a nedostatkov v oblasti riadenia v 3 ZŠ⁵³
- nesúladu školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom pre základné školy v 1 škole⁵⁴.

⁴⁸ ZŠ, Školská 399, Jelka; ZŠ s MŠ, Liešťany 192; ZŠ, Skuteckého 438, Gajary

⁴⁹ ZŠ, Iňačovce 33

⁵⁰ ZŠ s MŠ, Stará Kremnička 33

⁵¹ ZŠ s MŠ Jána Lajčiaka, Ulica Emila Janotu 2/6, Pribylina

⁵² ZŠ s MŠ, Nacina Ves 63; ZŠ, Ulica slobody 1, Košice; ZŠ s MŠ, Hlavná 75, Hrčel

⁵³ ZŠ, Ďurkov 192; ZŠ s MŠ, Berzehorská 154, Brzotín; ZŠ s MŠ, Školská 684, Nálepko

⁵⁴ ZŠ s MŠ, Dlhé Pole 38

Regionálny úrad verejného zdravotníctva⁵⁵ bol upozornený na zistené negatívne skutočnosti v 2 ZŠ⁵⁶. V prvom subjekte⁵⁷ sa na elokovanom pracovisku⁵⁸ realizovala výchova a vzdelávanie v kapacitne nevyhovujúcich triedach a vzdelávanie žiakov prebiehalo v stiesnených učebných priestoroch tohto elokovaného pracoviska. V ďalšej škole⁵⁹ sa nedostatky týkali nerovných podlahových plôch bez celistvosti podlahovej krytiny na chodbách školy, neoplotenia školského areálu z bočnej strany a nerovného terénu s dlaždicami ako prístupovej cesty k vyvýšeným záhonom, ktoré obmedzovali bezpečný pohyb žiakov v interiéri a exteriéri školy.

Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR bolo zaslané oznámenie z dôvodu nezabezpečenia odbornosti vyučovania v 5 ZŠ⁶⁰ (nižšia ako 70 %) a v 1 škole⁶¹ z dôvodu nesúlady ŠkVP so ŠVP.

Z dôvodu závažných nedostatkov⁶² v riadení zistených pri výkone školskej inšpekcie bol **hlavnej školskej inšpektorke predložený** v súlade s § 6 ods. 4 písm. d) vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii **návrh na odvolanie riaditeľa** kontrolovanej školy⁶³.

ODPORÚČANIA

4.1 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ŠKÔL

- stimulovať rozvoj celkovej kvality školy nastavením efektívneho systému autoevalvačných procesov, priebežne monitorovať a analyzovať oblasti s nižšou úspešnosťou s cieľom zlepšenia kvality výchovno-vzdelávacieho procesu, zainteresovať do evalvácie aj členov pedagogických kolektívov
- zamerať pozornosť na vypracovanie ŠkVP v súlade so ŠVP; zosúladiť a stanoviť reálne ciele a zámery v ŠkVP v nadväznosti na koncepciu rozvoja školy a podmienky školy; zohľadňovať potreby všetkých aktérov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní
- vypracovať dôsledne UP spolu s vlastnými poznámkami; rozpracovať UO jednotlivých predmetov v súlade so vzdelávacími štandardami; v školách s vyššou koncentráciou žiakov z MRK posilniť z disponibilných hodín vyučovanie predmetu SJL
- zapracovať úpravy podmienok výchovy a vzdelávania pre žiakov so ŠVVP v ŠkVP; rešpektovať odporúčania zariadení poradenstva a prevencie s ich podrobným rozpracovaním v IVP; vypracovať a aplikovať systém včasného varovania v prospech ohrozených skupín žiakov, analyzovať príčiny ich školského neúspechu a uplatňovať kompenzačné programy pre žiakov zo SZP, z MRK; pravidelne vyhodnocovať špeciálnopedagogické intervencie v oblasti odstraňovania problémov žiakov vo vzdelávaní
- zabezpečiť žiakom, najmä v školách na národnostne zmiešanom území a v školách s vyššou koncentráciou žiakov z MRK, ktorí pri nástupe do 1. ročníka nemajú adekvátne rozvinuté komunikačné zručnosti, poskytovanie kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory

⁵⁵ Regionálny úrad verejného zdravotníctva so sídlom v Prešove; Regionálny úrad verejného zdravotníctva so sídlom v Nitre

⁵⁶ ZŠ s MŠ, Hermanovce 374; ZŠ s MŠ, Alekšince 395

⁵⁷ ZŠ s MŠ, Hermanovce 374

⁵⁸ Elokované pracovisko Hermanovce 445 ako súčasť ZŠ s MŠ, Hermanovce 374

⁵⁹ ZŠ s MŠ, Alekšince 395

⁶⁰ ZŠ, Skuteckého 438, Gajary; ZŠ, Iňačovce 33; ZŠ s MŠ Jána Lajčiaka, Ulica Emila Janotu 2/6, Pribylina; ZŠ, Školská 399, Jelka; ZŠ s MŠ, Liešťany 192

⁶¹ ZŠ s MŠ, Dlhé Pole 38

⁶² Neuskutočňovanie výchovy a vzdelávania podľa ŠVP a na jeho základe vydaného ŠkVP; nezabezpečenie práva žiaka na individuálny prístup rešpektujúci jeho rôzne výchovno-vzdelávacie potreby, schopnosti a možnosti, neposkytovanie poradenstva a služieb spojených s výchovou a vzdelávaním žiakom a ich zákonným zástupcom; nezabezpečenie odbornej úrovne výchovno-vzdelávacej práce v stanovenom rozsahu

⁶³ ZŠ, Iňačovce 33

pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy, aby sa mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti

- vytvárať podmienky pre uplatňovanie inkluzívneho vzdelávania a pôsobenie školského podporného tímu zaistením optimálneho počtu odborných a pedagogických zamestnancov zodpovedajúceho potrebám telesného, psychického a sociálneho vývinu každého žiaka
- sfunkčniť systém kontroly a hodnotenia systematickou analýzou, zovšeobecňovaním kontrolných zistení, prijímaním opatrení na odstraňovanie nedostatkov a vykonaním následnej kontroly ich plnenia, oboznamovať pedagógov so zisteniami z kontrolnej činnosti
- pravidelne sledovať a hodnotiť kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu so zameraním na rozvíjanie všetkých kľúčových kompetencií žiakov, kontrolnú činnosť orientovať na rozvíjanie komunikačných kompetencií najmä v školách na národnostne zmiešanom území a v školách s vyššou koncentráciou žiakov z MRK; zistenia analyzovať, vyhodnocovať a v prípade negatívnych zistení prijímať opatrenia na ich odstránenie a následne kontrolovať ich plnenie
- stimulovať záujem žiakov o získavanie nových poznatkov ich aktívnou činnosťou, praktickou skúsenosťou a pomocou zážitku; vytvárať priestor pre častejšie realizovanie experimentov, bádateľských aktivít a participácie žiakov na demonštračných pokusoch; zvýšiť mieru uplatňovania tímového vyučovania s prezentovaním výsledkov spoločnej činnosti žiakov
- vytvoriť priestor pre formovanie metodických orgánov ako menších tímov pre komunikáciu a spoluprácu zamestnancov z rovnakej alebo podobnej aprobácie, resp. oblasti; v školách kde sú zriadené, zaistiť efektívne plnenie vzdelávacej, kontrolnej a hodnotiacej funkcie metodických orgánov, s cieľom zvyšovať úroveň edukačného procesu a podnecovať pedagogických zamestnancov podieľať sa na procesoch pedagogického riadenia a rozhodovania
- sledovať prenos poznatkov získaných z absolvovaných programov kontinuálneho vzdelávania pedagogickými zamestnancami do edukačného procesu, realizovať interné vzdelávanie zamerané na vzájomnú výmenu skúseností a príkladov dobrej praxe
- zefektívniť systém poskytovania výchovného poradenstva a prevencie, psychologického a kariérového poradenstva vzájomným obsahovým prepojením a kooperáciou všetkých jeho zložiek; ustanoviť v školách samostatnú funkciu kariérového poradcu, vypracovať premyslený plán výchovného poradcu orientovaného na pomoc pri riešení výchovných problémov žiakov a eliminovaní bariér v učení menej úspešných žiakov, vrátane žiakov z rizikových skupín; vypracovať strategický plán s ohľadom na realizáciu kariérového poradenstva už na úrovni primárneho vzdelávania, vytvoriť účinný informačný systém smerom k žiakom a ich zákonným zástupcom pri voľbe ich ďalšieho štúdia
- monitorovať vzájomné vzťahy učiteľov a žiakov, negatívne prejavy správania žiakov s cieľom odhaľovať ich príčiny, nájsť účinné prostriedky na oslabenie ich negatívneho vplyvu a prijímať opatrenia na ich eliminovanie, realizovať kontrolu ich plnenia a s výsledkami oboznámiť učiteľov, žiakov a ich zákonných zástupcov, s cieľom zabezpečiť podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany žiakov pred negatívnym javmi v správaní a prejavmi šikanovania
- systematicky realizovať aktivity s pozitívnym dosahom na formovanie postojov žiakov a prevenciu a odhaľovanie sociálno-patologických javov v ich správaní, využívať účinné spôsoby oboznamovania žiakov s ustanoveniami školského poriadku
- zefektívniť kooperáciu rodiny a školy prijímaním a realizovaním opatrení na posilnenie vzájomnej spolupráce medzi komunitou školy a zákonnými zástupcami žiakov, v prípade výskytu nežiadúceho správania sa žiaka alebo zhoršenia prospechu bezodkladne ich informovať
- venovať pozornosť v prostredí školy vytváraniu podnetného a podporujúceho prostredia a kultúry pre žiakov i pedagogických a odborných zamestnancov školy, budovať hodnotovo orientované prostredie, v ktorom prevláda komunikácia, otvorená kritická diskusia a pozitívne interpersonálne vzťahy; podnecovať učiteľov k cieľavedomejšiemu spoznávaniu osobnosti žiaka, jeho záľub a spôsobu trávenia voľného času

- stimulovať žiakov k účasti na kreovaní školského parlamentu, vytvárať priestor na spolupodieľaní sa žiakov na tvorbe školského poriadku a pri riešení výchovných problémov spolužiakov
- vychádzať pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov z analýzy potrieb školy, so zameraním na uplatňovanie metód formatívneho hodnotenia, na inkluzívne vzdelávanie a prácu so žiakmi ohrozenými školským neúspechom, na aplikovanie metód vyučovania slovenského jazyka ako cudzieho jazyka
- aktívne spolupracovať so zriaďovateľom pri dobudovaní a úpravách základných učebných priestorov, zabezpečení materiálno-technického vybavenia; pri revitalizovaní školských budov vytvárať bezbariérové prostredie pre žiakov so ZZ

4.2 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI ZRIAĐOVATEĽA

- zintenzívniť komunikáciu so školami o ich koncepcných zámeroch, stratégiách ich napĺňania a sledovanej kvalite riadenia a vedenia; podnecovať školy k realizácii procesov autoevalvácie s cieľom rozvoja a zvyšovania ich kvality
- podporovať profesijný manažérsky a leaderský rast riaditeľov, vytvárať podmienky pre zdieľanie príkladov dobrej praxe na úrovni vedenia škôl
- aktívne sa podieľať na vytváraní vhodných personálnych, priestorových a materiálno-technických podmienok na zabezpečenie výchovno-vzdelávacieho procesu
- napomáhať školám pri zabezpečovaní pedagogických a odborných zamestnancov a pedagogických asistentov pre žiakov so ŠVVP, vytvárať v školách podmienky pre zriadenie a činnosť inkluzívnych tímov
- participovať na zabezpečovaní priestorového a na modernizácii materiálneho-technického vybavenia nevyhnutného na realizáciu výchovy a vzdelávania v súlade so štátnym vzdelávacím programom a zlepšovaní podmienok na zavádzanie inovačných trendov vo výchovno-vzdelávacom procese (vybudovanie telocviční, odborných učebni a dielni ako aj školských jedální, zabezpečenie učebnými pomôckami)
- pomáhať školám s financovaním úpravy bezbariérových vstupných a učebných priestorov s ohľadom na žiakov so zdravotným znevýhodnením ako jednu zo základných podmienok pre realizáciu inkluzívneho vzdelávania
- aktívne sa podieľať na odstránení dvojzmennej prevádzky v školách dobudovaním a rozšírením ich chýbajúcich kapacít

4.3 ODPORÚČANIA NA ÚROVNI SYSTÉMU

- realizovať naďalej programy kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických a odborných zamestnancov orientované na rozvíjanie ich pedagogických spôsobilostí v oblasti:
 - uplatňovania aktivizujúcich, inovačných a participatívnych metód, foriem, nástrojov zacielených na zefektívnenie vyučovania a rozvoj kľúčových kompetencií žiakov
 - aplikácie podporných stimulov pre inkluzívne vzdelávanie, personalizáciu edukácie a prácu so žiakmi ohrozenými školským neúspechom
 - implementácie podporných opatrení vo výchove a vzdelávaní žiakov so ŠVVP navrhnutých poradenskými zariadeniami
 - tvorby a uplatňovania efektívneho kontrolného systému zameraného na všetky oblasti činnosti školy
 - aplikácie podporných stimulov pre vzdelávanie žiakov, ktorí nemajú dostatočne rozvinuté komunikačné spôsobilosti v štátnom jazyku
- zintenzívniť podporu a pomoc školám vzdelávajúcich žiakov so ZZ, zo SZP, z MRK, u ktorých je zvýšené riziko predčasného ukončenia povinnej školskej dochádzky v oblasti kariérového vývinu a profesijnej orientácie

- cielene vytvárať metodické materiály pre vyučujúcich, ktoré reflektujú nové potreby a požiadavky vyplývajúce zo zavádzania inovatívnych trendov vo vzdelávaní
- vytvárať legislatívne a finančné podmienky pre riaditeľov škôl na zabezpečovanie dostatočného počtu odborných a pedagogických zamestnancov škôl a formovanie školských podporných tímov vzhľadom na počet vzdelávaných žiakov so ŠVVP
- vyčleniť najmä pre zriaďovateľov v obciach s prítomnosťou rómskych komunít dostatočné finančné prostriedky na odstránenie dvojzmennej prevádzky v školách, v ktorých počet žiakov presahuje ich kapacitné možnosti, a tým zabezpečiť rovný prístup k vzdelávaniu všetkým žiakom
- znovu zaviesť do legislatívy povinnosť riaditeľov škôl zriadiť ako svoje poradné a iniciatívne orgány metodické združenia (pre pedagogických zamestnancov prvého stupňa) a predmetové komisie (pre učiteľov druhého stupňa) ako jednu z nezastupiteľných zložiek riadenia školy

5 ZDROJE

5.1 TABUĽKY

Tabuľka 1 Prehľad o vykonaných komplexných inšpekciách v ZŠ	6
Tabuľka 2 Údaje o počte žiakov	6
Tabuľka 3 Údaje o počte žiakov a tried prvého a druhého stupňa	6
Tabuľka 4 Prehľad o pedagogických zamestnancoch v základných školách	7
Tabuľka 5 Hlavné zistenia z priameho pozorovania VH na prvom a druhom stupni	16
Tabuľka 6 Hlavné zistenia z posudzovania ŠkVP	22
Tabuľka 7 Hlavné zistenia z posudzovania pedagogického riadenia	24
Tabuľka 8 Hlavné zistenia z posudzovania vnútorného systému kontroly	26
Tabuľka 9 Počet žiakov v sledovaných školách v školskom roku 2022/2023	30
Tabuľka 10 Prehľad o komisionálnych skúškach – údaje na konci školského roka 2022/2023	30
Tabuľka 11 Hlavné zistenia z posudzovania klímy a kultúry školy	33
Tabuľka 12 Hlavné zistenia z posudzovania služieb školy	40
Tabuľka 13 Prehľad o celkovej dochádzke žiakov v školskom roku 2022/2023	45
Tabuľka 14 Hlavné zistenia z posudzovania podmienok výchovy a vzdelávania	47

5.2 GRAFY

Graf 1 Porovnanie úrovne sledovaných oblastí v kontrolovaných základných školách	4
Graf 2 Pomer medzi skutočným a požadovaným stavom pedagogických a odborných zamestnancov	8
Graf 3 Prehľad o počtoch vykonaných hospitácií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	9
Graf 4 Priebeh výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach	9
Graf 5 Hodnotenie rozvíjania kľúčových kompetencií v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	10
Graf 6 Hodnotenie rozvíjania komunikačných kompetencií v sledovaných predmetoch v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	11
Graf 7 Hodnotenie rozvíjania poznávacích kompetencií v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	14
Graf 8 Riadenie školy – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach (vrátane hodnotenia ŠkVP) ..	16
Graf 9 Riadenie školy	17
Graf 10 Percentuálny pomer výsledkov hodnotenia školských vzdelávacích programov	18
Graf 11 Celková úroveň vypracovania školských vzdelávacích programov	18
Graf 12 Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi z pohľadu žiakov	27
Graf 13 Bezpečnosť školského prostredia	28
Graf 14 Prejavy nevhodného správania v sledovaných školách z pohľadu žiakov	29
Graf 15 Spokojnosť kariérových poradcov s metodickou pomocou a ponukou vzdelávacích aktivít	35
Graf 16 Faktory ovplyvňujúce výber strednej školy žiakmi	36
Graf 17 Predbežný záujem žiakov 8. a 9. ročníka o ďalšie štúdium (výsledky z dotazníka)	37
Graf 18 Podmienky výchovy a vzdelávania – percentuálny podiel škôl v jednotlivých úrovniach	40

Graf 19 Podmienky výchovy a vzdelávania	41
Graf 20 Percento škôl, ktoré majú 0 %-nú odbornosť vyučovania niektorých predmetov v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní	42