



Bratislava, 3. október 2019

Tlačová správa

Problémov v školstve je mnoho a sú závažné. Štát ich dlhodobo nerieši

Nezisková organizácia MESA10 spustila v roku 2016 iniciatívu **To dá rozum** s cieľom definovať príčiny súčasného nepriaznivého stavu vzdelávacieho systému na Slovensku a navrhnúť v ňom zmeny. Popri nadobudnutí dôležitých vedomostí a rozvinutí zručností by malo vzdelávanie umožňovať celistvý rozvoj detí, žiakov a študentov. Malo by pomáhať odstraňovať nerovnosti, napĺňať potreby a do maximálnej možnej miery rozvíjať potenciál každého učiaceho sa. Vysoké školy by, okrem toho, mali prispievať aj k tvorbe nového poznania a rozvoja kultúry. Zároveň by malo vzdelávanie pripravovať aj na budúce uplatnenie v osobnom, občianskom a v profesionálnom živote. Na základe zistení iniciatívy **To dá rozum** je však realita odlišná.

V rokoch 2017 až 2019 iniciatíva realizovala rozsiahly kvalitatívny a kvantitatívny prieskum s viac ako 650 účastníkmi rozhovorov a 15-tisíc respondentmi dotazníkového prieskumu z oblasti školstva, ako aj spomedzi zamestnávateľov. „*Rozsahom oslovených respondentov a komplexnosťou prístupu ide o jedinečný prieskum na Slovensku,*“ vysvetľuje Renáta Hall, riaditeľka iniciatívy **To dá rozum**. Prieskum je základom pre **Analýzu zistení o stave školstva na Slovensku**, ktorá je po prvý krát verejne prezentovaná na dnešnej konferencii. Jej zámerom je pomenovanie situácie a identifikovanie kľúčových problémov školstva, ich príčin, súvislostí a dopadov. Zistenia analýzy sú závažné, v mnohých prípadoch až alarmujúce, a to od predškolskej výchovy po vysokoškolské vzdelávanie.

Jedným z kľúčových problémov je, že vzdelávanie na Slovensku **nie je na všetkých stupňoch dostupné pre každého**. Na vysokú školu sa dnes dostane takmer každý, prístup k programom vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je však obmedzený. Vzdelávací systém **nedokáže dostatočne včas zmierňovať riziká neskoršieho neúspechu** a nevytvára tak rovné šance pre všetkých. Realizujú sa v ňom rôzne nákladné opatrenia, ako napríklad nulté ročníky či kurzy na dokončenie základného vzdelania, ktoré sa zavádzajú v dôsledku zlyhania prevencie na predchádzajúcich vzdelávacích stupňoch. Analýza pritom ukazuje, že nie sú efektívne.

Vzdelávanie v súčasnosti **nedokáže reagovať na rozmanitosť potrieb a záujmov** detí, žiakov a študentov v školách. Práve naopak, niektoré skupiny, ako napríklad deti so zdravotným znevýhodnením či deti z vylúčených rómskych lokalít sú zo vzdelávania systematicky vylučované. V dôsledku chýbajúcej podpory, ktorá neprichádza v pravý čas, sa počiatočné ťažkosti detí v priebehu ich vzdelávacej dráhy ešte znásobujú. Mnohé z nich ukončujú vzdelávanie bez absolvovania takého stupňa, ktorý by im umožňoval ďalšie štúdium, alebo bez dosiahnutia kvalifikácie, ktorá by im umožnila uplatnenie sa na trhu práce.

V základných školách má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby priznané **takmer každý piaty žiak**. Nárast počtu týchto detí môže súvisieť aj so systémom financovania, keďže poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na žiaka so zdravotným znevýhodnením a s nadaním môže, paradoxne,



nepriamo podporovať nadmerné diagnostikovanie. Zároveň takmer polovica týchto žiakov sa vzdeláva **oddelené v systéme špeciálneho školstva**. Samotní zamestnanci bežných aj špeciálnych škôl by pritom uvítali väčšiu mieru spolupráce oboch typov škôl. Ďalším dôležitým zistením je, že na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami nie sú mnohí učitelia v bežných školách pripravení a doplnenie takého vzdelania je pre nich prakticky nedostupné.

Učitelia nie sú dostatočne pripravovaní ani na ovládanie širokej škály vyučovacích metód, rozpoznanie potrieb jednotlivých učiacich sa, ani na ich reflektovanie vo výučbe. **Odmeňovanie učiteľov nie je dostatočné** a ich spoločenské uznanie nie je adekvátne náročnosti ich povolania. Analýza *To dá rozum* ukázala aj to, že príprava budúcich učiteľov je zameraná prevažne na rozvoj teoretických vedomostí - teda čo učiť a nie praktických pedagogických zručností ako učiť. Na budúce povolanie učiteľa sa pritom pripravujú zväčša zastaralými metódami. Ani systém profesijného rozvoja súčasných vyučujúcich dostatočne nerozvíja ich pedagogické zručnosti. Alarmujúcim zistením prieskumu je, že až **takmer tri štvrtiny** stredoškôľakov uviedlo, že sa stretlo často, občas alebo aspoň raz s tým, že **učiteľ ponížuje žiakov pred spolužiakmi** (napríklad používa prezývky, zosmiešňuje ich a pod.). S ponížovaním sa stretlo **aj takmer 60 % vysokoškôľakov**.

Obsah vzdelávania nie je na Slovensku vymedzený tak, aby popri nadobudnutí dôležitých vedomostí zabezpečil aj **rozvinutie potrebných zručností**. Výučba v školách nepodporuje aktívne bádanie, ani rozvíjanie kritického myslenia, etického správania, tvorivosti, schopnosti spolupracovať či občiansky sa angažovať. Podľa vyjadrení samotných učiteľov a učiteľiek sú dominantnými **metódami výučby rozhovor o téme a výklad učiva**. Tie však nepodporujú osvojovanie si rôznych stratégií učenia sa využitelných počas celého života, nemotivujú žiakov k objavovaniu, hľadaniu súvislostí medzi témami, ale ani nerozvíjajú analytické a kritické myslenie. To sú práve zručnosti, ktoré od absolventov očakávajú aj zamestnávateľia. Prekážkami v uplatňovaní aktivizujúcich metód výučby sú, podľa učiteľov, nielen časové a materiálne faktory, ale aj nedostatok metodologickej podpory pri zavádzaní nových metód do praxe.

Vysoké školy (VŠ) na Slovensku sú charakterizované **uzavretosťou**. Študenti pôsobia na jednej VŠ počas všetkých stupňov štúdia a akademici od skončenia štúdia do konca VŠ kariéry. Prichádzajú tým o rôznorodé poznatky vo vedeckej, umeleckej a pedagogickej činnosti, ako aj v oblasti spravovania VŠ. Len časť doktorandov je rozvíjaná v základných výskumných a pedagogických zručnostiach. VŠ učitelia často nie sú za kvalitnú výučbu odmeňovaní. **Slabá príprava na učenie a chýbajúce ocenenie kvalitného učenia prispievajú k nepriaznivému obrazu učiteľov u vysokoškôľakov**. Na súkromných VŠ sa študenti javia byť viac v centre záujmu, čo sa premieta do ich pozitívnejšieho vnímania štúdia a učiteľov ako na verejných VŠ. Na VŠ dominujú **pasívne metódy a formy výučby**. Podľa až tretiny VŠ študentov učitelia im na hodinách čítajú texty. Dôraz sa kladie na odborné vedomosti, ktoré sú však podľa tretiny študentov neaktuálne, menej na zručnosti potrebné pre osobný a pracovný život. **Plagiátorstvo sa na VŠ javí byť rozšírenou praxou**, najmä pre neznalosť ako citovať a absenciu sankcií.

Podiel vysokoškôľakov odchádzajúcich na VŠ do zahraničia dlhodobo vysoko prekračuje priemer v krajinách OECD. Problémom je, že až **41 % percent z nich sa nechce vrátiť a 18 % nevie**, či sa na Slovensko vráti. Hlavným dôvodom odchodu sa javí väčšia prestíž VŠ v zahraničí, postavená na odporúčaníach študentov, ktorí už v danej krajine, či VŠ, študujú. Signálom o znižujúcej sa kvalite slovenských VŠ bolo pre viac ako tri štvrtiny študentov v zahraničí aj zrušenie prijímacích pohovorov na väčšine slovenských VŠ. Na základe výsledkov prieskumu sú **vysokoškôľáci v zahraničí viac rozvíjaní aj v zručnostiach, ktoré oceňujú zamestnávateľia**. Lepšiu pripravenosť absolventov VŠ zo zahraničia v



prieskume vyjadřila viac ako polovica špecialistov na ľudské zdroje, pričom vyzdvihli lepšiu znalosť angličtiny, samostatnosť v plnení úloh a motiváciu a chuť učiť sa a pracovať.

Školstvo na Slovensku **nie je zo systémovej úrovne kvalitne riadené, ani dostatočne a efektívne financované**, a to od materských až po vysoké školy. Riaditelia a riaditeľky zväčša nemajú potrebnú prípravu a mnoho z nich nedostáva ani dostatočnú podporu pri riadení zo strany zriaďovateľov, ktorými sú pri väčšine škôl samosprávy. Starostlivosť o školskú infraštruktúru, realizácia verejných obstarávaní, či ekonomická a personálna agenda mnohým riaditeľom uberá kapacity z dôležitejších oblastí, ako sú strategický rozvoj školy, skvalitňovanie pedagogického procesu či riadenie zamestnancov.

V prípade vysokého školstva je problémom, že **riadenie najmä verejných VŠ je komplikované a nie všetky hlasy sa v ňom presadia**. Len časť zamestnancov a študentov VŠ volí a je volená do akademických senátov. Zároveň sa zdá, že chýbajú efektívne mechanizmy na systematické zapájanie sa študentov do skvalitňovania ich vlastného štúdia. Rektori a dekaní ako manažéri nemajú právomoc prijímať rozhodnutia, môžu ich len navrhovať. Zo získaných dát sa tiež javí, že viaceré VŠ sú vnútorne rozdrobené, čím sa znižuje potenciál na spoluprácu ich súčastí pri pedagogickej, vedeckej a umeleckej činnosti ako aj na efektívne riadenie administratívnych a prevádzkových činností. Len v časti vedeckých rád, ktoré sa spolupodieľajú na stimulovaní kvality v oblasti vedy, umenia a výučby, dominujú vedci s medzinárodne nadpriemernými výkonmi, respektíve s nadpriemernými výkonmi v rámci Slovenska v lokálne špecifických spoločenských a humanitných oblastiach.

Problémom je, že štát nemá dlhodobú víziu rozvoja školstva a systematicky nespracováva dáta ani **neanalyzuje dopady realizovaných politík**. To prispieva k častým zmenám v legislatíve i v spôsobe financovania. Zároveň štát neposkytuje dostatočnú podporu zamestnancom, ktorí v školstve pôsobia. Všetky tieto faktory sa podieľajú na neustálom znižovaní kvality školstva na Slovensku, ktoré je zrejme z medzinárodných porovnaní a tiež zo zhoršujúcich sa výsledkov žiakov v plošných testovaniach.

Analýza je dostupná na stránke: <https://analyza.todarozum.sk/>

TO DÁ ROZUM: je iniciatíva pripravujúca ucelenú zmenu vzdelávania postavenú na analýze príčin problémov a na príkladoch dobrej praxe zo Slovenska i zahraničia. Analýza zistení o stave školstva, ktorú iniciatíva vypracovala, je postavená na rozsiahlom kvalitatívnom a kvantitatívnom prieskume realizovanom v rokoch 2017 – 2019. Rozsahom oslovených respondentov a komplexnosťou prístupu ide o jedinečný prieskum na Slovensku. 421 individuálnych a skupinových rozhovorov sa zúčastnilo 656 respondentov a respondentiek z oblasti školstva, ako aj spomedzi zamestnávateľov. Dotazníkového prieskumu sa zúčastnilo celkovo 15 322 respondentov z regionálneho a vysokého školstva, ako aj špecialistov na ľudské zdroje.



Tlačová správa – príloha

Oblasť 1: Otvorenosť, flexibilita a priestupnosť vo vzdelávaní

Na vysokú školu sa dnes dostane takmer každý, prístup k programom vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve je však obmedzený

Programy vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve by mali byť dostupné pre všetkých a mali by pomôcť všetkým deťom postaviť sa na začiatku školského vzdelávania na rovnakú štartovaciu čiaru. Výskumy potvrdzujú, že zapojenie detí do týchto programov má pozitívny vplyv na neskoršie vzdelávanie. Programom pre deti do 3 rokov sa však na Slovensku nevenuje takmer žiadna pozornosť a štát nevie zabezpečiť dostupnosť predškolského vzdelávania ani pre tých, ktorí oň prejavili záujem. Mnohé deti tak zostávajú pred ich bránami, čo potvrdzujú aj výsledky dotazníkového prieskumu *To dá rozum*. Takmer 50 % opýtaných riaditeľiek materských škôl uviedlo, že záujem o školu bol v školskom roku 2017/18 vyšší ako počet detí, ktoré dokázali prijať. Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania pre deti od 5 rokov vytvorilo žiaduci tlak na dobudovanie chýbajúcich kapacít, aj keď riziko nedostatočných kapacít naďalej pretrváva.

Kým o miesto v škôlke treba zabojsovať, kapacity plánovaných miest na stredných a vysokých školách výrazne preyšujú počet potenciálnych uchádzačov. V roku 2018 stredné školy ponúkali o pätnásť tisíc miest viac ako bolo deviatokov. Počet miest v dennej aj externej forme vysokoškolského štúdia presahoval počet maturantov o 20 %. Miesta na VŠ ostávajú neobsadené aj kvôli extrémne vysokému a stále stúpajúcemu podielu našich maturantov odchádzajúcich za štúdiom do zahraničia. Podiel našich vysokoškolákov v zahraničí je až 17 % , zatiaľ čo priemer OECD sú 2 %. [1]

Selekcia prestupuje stále na nižšie stupne vzdelávacej sústavy, naopak, tam, kde je opodstatnená, chýba

Mladý človek by mal mať po ukončení základného vzdelania možnosť širokého výberu študijných dráh. Preto vo väčšine európskych krajín dochádza k vetveniu vzdelávacích dráh v štrnástom až šestnástom roku života. Na Slovensku sa tak deje už vo veku 11 rokov. Po ukončení piateho ročníka sa časť žiakov rozhoduje o svojej budúcnosti a odchádza na osemročné gymnázium. Skoré rozdeľovanie žiakov do vzdelávacích dráh pritom podľa výskumov neprináša preukázateľné zisky pre tých, ktorí sú vo výberových dráhach a prináša veľké straty pre tých, ktorí zostávajú v tých nevýberových. Tí totiž strácajú vzory, ako aj motiváciu pracovať na sebe, keďže učebná klíma sa po odchode výkonnejších žiakov zhoršuje.

Selektívne mechanizmy sa teda uplatňujú príliš skoro. Naopak, v čase, kedy by mali svoje opodstatnenie, sa už nevyužívajú. Ako konštatuje analytička Katarína Vančíková, „*prechod žiakov z deviateho ročníka do stredného školstva sprevádza skôr nábor než výber*“. Znižovanie kritérií prijímania uchádzačov sa ešte intenzívnejšie prejavuje pri prechode do vysokoškolského vzdelávania. Kým v roku 2005 bola bez prijímacích skúšok kladne vybavených len necelá tretina prihlášok, v roku 2018 až 61 %. Zrušenie prijímacích skúšok zrejme odrádza ambicióznejších uchádzačov. Viac než 80 % našich



vysokoškolákov v zahraničí v dotazníku uviedlo, že rozhodnutie zrušiť prijímacie pohovory znižuje kvalitu VŠ na Slovensku. Na znižujúcu sa kvalitu VŠ poukazujú aj učitelia, ktorí ju však pripisujú najmä nedostatočnej pripravenosti študentov. Takmer 70 % učiteľov, ktorí sa zapojili do dotazníkového prieskumu, zaradilo medzi päť faktorov, ktoré znižujú kvalitu výučby, práve nízku kvalitu študentov. Kvalitatívne dáta však poukazujú na absenciu systematickej komunikácie stredných a vysokých škôl o príprave žiakov na VŠ štúdium. Kritika úrovne pripravenosti uchádzačov o VŠ štúdium súvisí aj s očakávaním učiteľov. „Otvorenie VŠ štúdia začiatkom tohto tisícročia širšej skupine študentov nebolo na Slovensku sprevádzané potrebnou diverzifikáciou vysokých škôl. Väčšina VŠ totiž pokračovala v ponúkaní prevažne akademicky orientovaných študijných programov.“, konštatuje analytička Renáta Hall.

Existujú skupiny ľudí, ktoré sa nedokážu dostať k vyšším stupňom vzdelávania

Štát by mal garantovať rovný prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a výber vzdelávacej dráhy by mal závisieť výhradne od záujmov a schopností učiacich sa. Vyššie stupne vzdelávania však nie sú dostupné pre všetkých, pričom sťažené podmienky majú najmä zdravotne a sociálne znevýhodnení žiaci a študenti. V porovnaní s inými krajinami u nás získava vyššie vzdelanie ako ich rodičia výrazne menej ľudí. [2]

To sa do veľkej miery týka ľudí žijúcich v podmienkach sociálneho vylúčenia. Podľa výpočtov IVP a ÚHP viac ako tretina žiakov z vylúčených rómskych lokalít ukončila v roku 2017/18 povinnú školskú dochádzku bez dosiahnutého základného vzdelania a po ukončení povinnej školskej dochádzky v štúdiu pokračuje len menej ako polovica. [3] V systéme stredného školstva navštevujú najmä triedy praktických škôl a odborných učilíšť, ktoré sú určené pre žiakov s mentálnym postihnutím alebo v triedach stredných odborných škôl. Nezriedka však v 2-ročných odboroch, v ktorých nezískajú odbornú kvalifikáciu, čo podstatne znižuje ich šance na uplatnenie sa na trhu práce. Účasť žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (ďalej SZP) na VŠ je ešte nižšia ako na stredných. V akademickom roku 2017/18 bolo na VŠ v SR zapísaných len 8 % mladých ľudí vo veku 19 – 23 rokov, ktorým sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi, čo je 4-násobne nižší podiel oproti ich podielu v celkovej populácii.[3] Vysokoškolské vzdelanie má na Slovensku menej ako 1 % Rómov. Podpora študentov zo sociálne vylúčených rómskych lokalít je zúžená na poskytovanie sociálnych štipendií, ktoré môžu pomôcť čiastočne odbúrať finančné bariéry. Analytička Katarína Vančíková upozorňuje, že sa im „nedostáva podpora v ďalších oblastiach a ich blízki im vedia pomôcť len veľmi limitovane, keďže skúsenosti s VŠ vzdelávaním sami nemajú.“

Ani vzdelávacie dráhy ľudí zo zdravotným znevýhodnením nie sú porovnateľné s ostatnou časťou populácie. Kým na základných školách tvoria deti so zdravotným znevýhodnením 11 % všetkých žiakov, na stredných školách už len necelých 7%. Tento údaj naznačuje, že nemalá časť detí so zdravotným znevýhodnením vo vzdelávaní na strednej škole nepokračuje. Týka sa to najmä detí s diagnostikovaným mentálnym postihnutím. Zistenia z prieskumu *To dá rozum* naznačujú, že prechod na strednú školu môže byť problematický napríklad aj pre deti s diagnostikovaným autizmom, viacnásobným postihnutím či zmyslovým postihnutím. Prechod na strednú školu je sťažený nedostupnosťou kariérového poradenstva, ktoré sa na štvrtine špeciálnych základných škôl vôbec neposkytuje. „Výber strednej školy je určený skôr otvorenosťou a prístupnosťou konkrétnych škôl voči vzdelávaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením než záujmami a schopnosťami dieťaťa,“ upozorňuje analytička



Miroslava Hapalová. Problematická je najmä existencia fyzických bariér v budovách škôl, chýbajúce služby pedagogickej a osobnej asistencie pre žiakov so zdravotným postihnutím a nedostatočná pripravenosť učiteľov pracovať s týmito žiakmi, ktorá nie je kompenzovaná ich metodickou podporou. Alarmujúci je tiež fakt, že veľká časť detí so zdravotným znevýhodnením študuje na nematuritných odboroch (28 %), čo, podobne ako v prípade rómskych detí, významne znižuje ich vyhliadky na budúce uplatnenie sa na trhu práce.

Len malá časť žiakov so zdravotným znevýhodnením pokračuje v štúdiu na VŠ. V roku 2018 ich bolo v maturitných odboroch stredných škôl 7 tisíc, pričom v programoch 1. a 2. stupňa VŠ len okolo tisíc. Zistenia *To dá rozum* indikujú, že na mnohých VŠ sa napriek čiastočným pozitívnym zmenám stále nachádzajú fyzické bariéry, ktoré znižujú dostupnosť VŠ vzdelávania pre telesne postihnutých ľudí. Študenti so zmyslovým či telesným postihnutím horných končatín musia prekonávať aj bariéry, týkajúce sa informačno-komunikačných systémov a majú aj obmedzený prístup k študijnej literatúre a ďalším materiálom.

Procesy odstraňovania týchto bariér brzdí aj slabá štátna podpora, keďže verejné VŠ dostávajú približne polovicu požadovaných dotácií na študentov so špeciálnymi potrebami (ŠP). Problémom je tiež chýbajúce definovanie konkrétnych podporných opatrení pre jednotlivé skupiny študentov so ŠP. Takéto usmernenie je osobitne dôležité v situácii, keď je koordinácia podpory na VŠ zverená zamestnancom s rôznym odborným profilom, ktorí sa nie vždy v tejto oblasti vzdelávajú a často ju vykonávajú nad rámec hlavnej činnosti pri nízkom finančnom ohodnotení. Ich úloha je pritom mimoriadne dôležitá aj v usmerňovaní práce učiteľov. Nedostatky sa ukazujú aj v príprave a podpore VŠ učiteľov pri práci so študentom so ŠP.

Vzdelávací systém zavádza vyrovnávacie opatrenia namiesto toho, aby kládol dôraz na prevenciu

Vzdelávací systém by mal vyrovnávať šance a kompenzovať znevýhodnenia čo najskôr a znižovať tak riziká prípadného neskoršieho neúspechu. V súčasnosti však reaguje na potreby zraniteľných skupín obyvateľstva príliš neskoro, a to skôr formou kompenzačných než preventívnych opatrení. Analytička Katarína Vančíková sa domnieva, že „v systéme sa nachádzajú rôzne nákladné a nie vždy efektívne opatrenia, ktoré sa zavádzajú v dôsledku zlyhania prevencie na predchádzajúcich vzdelávacích stupňoch.“

Príkladom je zriadenie nultých ročníkov, ktoré sa usilujú pomôcť deťom, ktoré nemali prístup k programom vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve. Zámer vyrovnáť znevýhodnenie možno oceniť, dostupné dáta však naznačujú, že absolventi nultých ročníkov sa aj tak nevyhnú neskoršiemu školskému neúspechu. Nultý ročník sa okrem toho započítava do povinnej školskej dochádzky, a tak sa v praxi nezriedka stáva, že v prípade opakovania ročníka končí žiak povinnú školskú dochádzku v nižšom ako deviatom ročníku základnej školy. Na túto situáciu štátne politiky reagujú ponukou kurzov na dokončenie základného vzdelania, ktoré je možné absolvovať najčastejšie na stredných odborných školách s 2-ročnými učebnými odbormi. Vzdelávacia dráha týchto žiakov sa teda často končí bez toho, aby získali akúkoľvek pracovnú kvalifikáciu. Ich šance na dosiahnutie vyššieho vzdelania by pritom mohli byť omnoho vyššie, ak by školy, ktoré navštevovali, dokázali efektívnejšie reagovať na ich vzdelávacie potreby prostredníctvom celej škály podporných nástrojov.



Oblasť 2: Individualizovaná podpora učiacich sa

Vzdelávanie nedokáže reagovať na rozmanitosť potrieb všetkých detí

Vzdelávanie by malo byť verejnou službou, ktorá všetkým ľuďom, bez ohľadu na ich zdravotný stav, sociálnu či rodinnú situáciu, umožní získať potrebné vedomosti a zručnosti a pripraví ich na život v rozmanitej spoločnosti. Tento cieľ možno naplniť len za podmienky, že škola dokáže reagovať na individuálne vzdelávacie potreby detí a poskytnúť im kvalitnú a „na mieru šitú“ podporu. Za účelom priznania nároku dieťaťa či žiaka na podporu vo vzdelávaní je na Slovensku, podobne ako v ďalších krajinách, používaný koncept špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ŠVVP). Hoci na úrovni základných škôl má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby priznaná takmer pätina žiakov (18 %), nárok na podporu vo vzdelávaní nemajú všetky deti, ktoré by ju potrebovali. Potvrdila to viac ako polovica (56 %) pedagogických a odborných zamestnancov z bežných škôl v dotazníkovom prieskume, ktorí sa domnievajú, že ich školu navštevujú takéto deti. Patria medzi ne napríklad deti s odlišným materinským jazykom od jazyka vyučovacieho, deti zo zariadení ústavnej starostlivosti, či deti, ktoré čelia krízovým situáciám v rodine, no v súčasnosti nárok na podporu vo vzdelávaní nemajú.

Nárast počtu detí so ŠVVP môže súvisieť so systémom financovania

Podiel žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných školách je na Slovensku štvrtý najvyšší v Európe a za posledných 10 rokov narástol o viac ako tretinu. Zistenia prieskumu naznačujú, že to môže súvisieť so spresňujúcou sa diagnostikou, nárokmi kladenými na deti, ale aj s podmieňovaním podpory diagnostikou špeciálnych potrieb. „Poskytovanie zvýšeného normatívneho príspevku na žiaka so zdravotným znevýhodnením a nadaním môže, paradoxne, nepriamo podporovať nadmernú diagnostiku, a to najmä u tých skupín detí, v prípade ktorých školy na realizáciu podporných opatrení nedostávajú dostatočné či dokonca žiadne finančné prostriedky,“ upozorňuje analytička Miroslava Hapalová. Príkladom sú deti z prostredia sociálne vylúčených rómskych lokalít, spomedzi ktorých má takmer každé piate dieťa diagnostikované mentálne postihnutie.[3] Existujú však viaceré indície, že túto diagnózu dostávajú aj deti, ktoré vo vzdelávaní zlyhávajú z iných príčin, ktoré spája fakt, že podpora prichádza neskoro je nedostatočná. „Podmieňovanie podpory pridelením diagnózy obmedzuje možnosti preventívneho pôsobenia v školách, ktoré by mohlo zabrániť tomu, aby sa rizikový vývoj dieťaťa rozvinul do znevýhodnenia či dokonca poruchy,“ zhodnotila analytička Miroslava Hapalová.

Počet detí v špeciálnom školstve sa dlhodobo nemení

Okrem vysokého počtu detí so špeciálnymi potrebami je problémom aj to, že len polovica z nich navštevuje bežné triedy spoločne s ostatnými deťmi. Relevantné zahraničné výskumy pritom preukazujú negatívne dopady nielen na vzdelávacie výsledky a sociálne zručnosti detí so znevýhodnením, ale v konečnom dôsledku aj na bežné deti. V podiele žiakov a žiačok základných škôl, vzdelávaných oddelene v špeciálnych triedach a špeciálnych školách, je Slovensko v rámci Európy na nelichotivom prvom mieste.[4] Počet detí v špeciálnom prúde vzdelávania ostáva za posledných 10 rokov takmer nezmenený, čo poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít v špeciálnom školstve. Problémom pritom je najmä „nepriestupnosť“ bežného a špeciálneho školstva. Špeciálne školy a triedy



nie sú využívané ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvalo oddelenú vzdelávaciu cestu, na ktorú väčšina detí nastupuje už na začiatku svojej dochádzky do školy. Oddelenosť oboch prúdov vzdelávania sa prejavuje aj v obmedzenej spolupráci medzi bežnými a špeciálnymi školami. Na základe zistení prieskumu *To dá rozum* by pritom vyššiu mieru spolupráce uvítali zamestnanci oboch typov škôl.

Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami znižuje množstvo problémov, ktorým čelia

Dôležité zistenie prieskumu je, že napriek prevládajúcemu trendu oddeleného vzdelávania detí so špeciálnymi potrebami sa väčšina účastníkov dotazníkového prieskumu z bežných škôl prikláňa k smerovaniu väčšiny skupín detí so ŠVVP do škôl hlavného vzdelávacieho prúdu (do špeciálnych alebo bežných tried). Na ich vzdelávanie však mnohé bežné školy nemajú vytvorené adekvátne organizačné, finančné, personálne, ani priestorové podmienky. Okrem nedostatku pedagogických asistentov je problémom aj neefektívne nastavená náplň práce časti z nich, ktorá následne zvyšuje požiadavky na ich počet v systéme. Mnohým školám chýbajú tiež odborní zamestnanci a zamestnankyne (špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia a ďalší odborníci) a takmer vôbec nie sú pokryté služby zdravotnej a osobnej asistencie pre deti so zdravotným znevýhodnením. Okrem ľudí však chýbajú aj kvalitne spracované štandardy ich práce, ako aj model, ako by mali na školách pracovať a spolupracovať s učiteľmi.

Učitelia v bežných školách nie sú na vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami pripravení

Nepripravenosť učiteľov a učiteliek v bežných školách na prácu s deťmi s rozmanitými potrebami považuje za problém až takmer štvrtina účastníkov dotazníkového prieskumu. Nedostatky v oblasti pregraduálnej prípravy, na ktoré poukazovali študenti a študentky učiteľstva v skupinových rozhovoroch pre *To dá rozum*, nie sú kompenzované ani v rámci ďalšieho vzdelávania. Až 71 % učiteľov z bežných škôl, ktorí sa zúčastnili dotazníkového prieskumu, neabsolvovalo žiadne ďalšie vzdelávanie v oblasti podpory detí s rozmanitými potrebami. Hoci 66 % učiteľov vyjadrilo potrebu si takéto vzdelávanie doplniť, problémom je nízka dostupnosť vzdelávania v tejto oblasti. Aj podľa medzinárodného prieskumu TALIS 2018 [5], najvyšší podiel súčasných učiteľov (27 %) uviedol, že najväčšiu potrebu sa profesijne rozvíjať cíti práve v tejto oblasti.

Školám chýba kvalitná externá podpora pri vzdelávaní detí s rozmanitými potrebami

Výsledky analýz *To dá rozum* však zároveň indikujú, že ani v špeciálnych školách nie sú podmienky pre vzdelávanie detí s rozmanitými potrebami optimálne. Podľa vyjadrení respondentov zo špeciálnych škôl aj v tomto segmente školstva existujú veľké nedostatky v oblasti zabezpečenia dostatočných finančných a personálnych zdrojov (pedagogických asistentov, odborných zamestnancov či pracovníkov ďalších podporných služieb). Zároveň, mnohé bežné ani špeciálne školy nemajú pri vzdelávaní detí so ŠVVP zabezpečenú dostatočnú podporu zo strany školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Ako zhodnotila Miroslava Hapalová, „skúsenosti respondentov s formou a kvalitou podpory zo strany poradní boli naprieč Slovenskom veľmi rôznorodé, čo okrem existujúcej personálnej a finančnej poddimenzovanosti poradní môže byť aj dôsledkom chýbajúcich štandardov



kvality služieb poradenských zariadení, ako aj nedostatočného metodického vedenia samotných poradní.“

Vzdelávanie len v obmedzenej miere reaguje na potreby a záujmy „bežných“ žiakov

Zohľadňovanie individuálnych potrieb a záujmov v rámci vzdelávania je obmedzené aj u “bežných žiakov”, teda detí, žiakov a študentov bez diagnostikovaných ŠVVP. Na základe zistení z prieskumu, v prípade talentovaných alebo nadaných žiakov je podpora rozvoja ich talentu zabezpečovaná najmä vo výberových školách či triedach. V bežných školách je realizovaná cez účasť na predmetových olympiádach či súťažiach, cez rozšírené zadania od učiteľov či záujmovú činnosť. Alarmujúce je však zistenie, že viac ako tretina účastníkov dotazníkového prieskumu sa domnieva, že ich školu talentovaní či nadaní žiaci vôbec nenavštevujú. V prípade slabo prospievajúcich žiakov je najčastejšie volenou stratégiou podpory informovanie rodičov. Možnosť žiakov spolurozhodovať o obsahu vzdelávania prostredníctvom voliteľných predmetov sa na väčšine škôl zužuje na nútenú voľbu medzi náboženstvom a etikou a na výber cudzieho jazyka, na úrovni stredných škôl aj maturitných seminárov. Iné voliteľné predmety ponúka žiakom len 22 % škôl zapojených do prieskumu. Možnosť žiakov a žiačok voliť si úroveň náročnosti absolvovaných predmetov je v prípade základných škôl takmer nedostupná, na úrovni stredných škôl sa týka len cudzích jazykov, v prípade ktorých ju potvrdila takmer tretina účastníkov dotazníkového prieskumu.

Obmedzený výber predmetov pokračuje aj na vysokej škole. Iba 37 % študentov a študentiek zapojených do dotazníkového prieskumu indikovalo, že v rámci štúdia si môže vyberať dostatok zaujímavých predmetov. U respondentov z radov našich vysokoškolákov v zahraničí si dostatok takýchto predmetov mohol vyberať takmer dvojnásobný podiel študentov (72 %). Respondenti študujúci v zahraničí si vo všeobecnosti mohli viac vyberať aj predmety z inej fakulty/katedry, rôzne časy výučby, či špecifické témy v rámci výučby. Traja z desiatich vysokoškolákov študujúcich na Slovensku v prieskume uviedli, že v rámci štúdia si nemôžu vyberať nič. V zahraničí to takto negatívne vnímalo menej ako 10 % respondentov.

Oblasť 3: Príprava a rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov

Učiteľská profesia má na Slovensku nízke spoločenské uznanie

Učitelia a učiteľky by mali byť zanietení, kvalifikovaní a dostatočne oceňovaní profesionáli. Na Slovensku to tak, žiaľ, v mnohých prípadoch nie je. Zo všetkých 48 krajín sveta, v ktorých sa realizoval medzinárodný prieskum TALIS 2018 [5] medzi učiteľmi nižšieho sekundárneho stupňa (teda učiteľov druhého stupňa ZŠ na Slovensku) pod organizáciou OECD, skončila Slovenská republika na úplne poslednom mieste v otázke o spoločenskom uznaní učiteľskej profesie. Len 5 % učiteľov na Slovensku si myslí, že učiteľská profesia je spoločensky uznávaná, pričom priemerná hodnota za všetkých 48 krajín bola 37 %. Podľa analytika Jozefa Miškolciho *“nízke spoločenské uznanie učiteľskej profesie v kombinácii s nízkymi platmi učiteľov môže ovplyvňovať celkový počet žiakov, ktorí sa rozhodnú absolvovať prípravu na učiteľské povolanie.”*



Príprava budúcich učiteľov je zameraná prevažne na rozvoj teoretických vedomostí a nie praktických pedagogických zručností

Učitelia by mali ovládať širokú škálu metód, z ktorých vedia vybrať tú optimálnu, podľa potrieb žiakov a študentov. Kvalitatívne zistenia zo skupinových diskusií so študentmi a študentkami učiteľstva v rámci prieskumu však indikujú, že ich vysoké školy pripravujú prevažne na to, čo učiť, a nie na to, ako to učiť. Študenti sa vnímajú relatívne dobre pripravení na svoje budúce učiteľské povolanie v teoretických vedomostiach, ale cítia sa nedostatočne pripravení z hľadiska osvojenia si potrebných učiteľských zručností v používaní širokej palety metód a foriem výučby.

Budúcich učiteľov pripravujú na nové vyučovacie postupy zväčša zastaralými metódami

Účastníci dotazníkového prieskumu *To dá rozum* spomedzi vysokoškolských študentov a študentiek so študijným zameraním na učiteľstvo a iné pedagogické vedy si v najväčšej miere zvolili výklad ako jednu z najviac využívaných metód a foriem výučby v rámci ich štúdia (až 88 % respondentov). Podľa analytika Jozefa Miškolciho *“pokým si samotní študenti učiteľstva nezažijú v rámci svojej prípravy na učiteľské povolanie, ako by ich budúca učiteľská práca mala vyzerať, len ťažko možno od nich očakávať, že sa stanú skutočne kvalitnými učiteľmi.”*

Súčasný systém profesijného rozvoja učiteľov oceňuje absolvovanie profesijného rozvoja a nie získanie nových zručností

V oblasti profesijného rozvoja učiteľov, podľa dotazníkového prieskumu *To dá rozum*, až 44 % učiteľov z celého regionálneho školstva uviedlo, že ich motivovalo zvýšenie platu ako jeden z troch najdôležitejších motivačných faktorov. Súčasný systém profesijného rozvoja je však nastavený tak, že priznáva príplatok k platu len za absolvovanie schváleného programu ďalšieho vzdelávania a už nijakým spôsobom nezohľadňuje, pokiaľ absolvent reálne získa nejaké nové zručnosti a vedomosti v rámci absolvovaného programu a že ich aj použije vo svojej pedagogickej práci.

Podľa žiakov sú ich učitelia skôr odborníci než osobnosti

Žiaci a žiačky stredných škôl prevažne vnímajú svojich učiteľov ako odborníkov v oblasti, ktorú učia. Až 71 % žiackych respondentov dotazníkového prieskumu uviedlo, že všetci alebo väčšina ich učiteľov na škole sú odborníci v oblasti, ktorú učia. Naopak, len 41 % respondentov uviedlo, že všetci alebo väčšina ich učiteľov si vie priznať chybu alebo to, že niečo nevedia. Alarmujúcim zistením prieskumu je, že až 74 % respondentov uviedlo, že sa stretlo často, občas alebo aspoň raz s tým, že učiteľ ponižuje žiakov pred spolužiakmi (napríklad používa prezývky, zosmiešňuje ich a pod.).

Učenie hrá na vysokých školách druhé husle

Kvantitatívne dáta *To dá rozum* naznačujú, že pre budúcich učiteľov na vysokých školách, teda doktorandov, bola pri prihlásení sa na PhD štúdium väčším lákadlom vedecká a umelecká práca než učenie. Doktorandi síce trávajú učením veľa času, ale až 59 % účastníkov dotazníkového prieskumu uviedlo, že naň nie je špeciálne pripravovaná. Učenie je hlavnou aktivitou aj v prípade akademikov, ktorí už na VŠ pracujú. Pre 83 % respondentov spomedzi VŠ učiteľov bolo učenie činnosťou, ktorej



venujú najviac času. Avšak kvalita učenia sa nejaví byť podporovaná vedením VŠ. 28 % respondentov spomedzi VŠ učiteľov uviedlo nezáujem vedenia školy o kvalitu pedagogického procesu ako jeden z najnegatívnejších faktorov ovplyvňujúcich kvalitu ich výučby.

Slabá príprava na učenie, ako aj chýbajúce ocenenie kvalitného učenia, môžu prispievať k nepriaznivému obrazu učiteľov u vysokoškolákov na Slovensku. Len 11 % vysokoškolákov na Slovensku oproti 26 % v zahraničí v prieskume uviedlo, že všetci ich učitelia prispôsobujú výučbové metódy študentom. Učitelia boli na Slovensku pozitívnejšie vnímaní respondentmi so súkromných než z verejných VŠ. A to tak v rámci obsahu, metód učenia, ako aj prístupu k študentom. "Až 70 % respondentov na súkromných VŠ, oproti 40 % na verejných VŠ, sa nikdy nestretlo s ponižovaním učiteľom pred spolužiakmi," ilustruje analytička Renáta Hall.

Príprava na vedeckú prácu má na vysokých školách tiež rezervy

K práci vysokoškolského učiteľa patrí aj vedecká a umelecká činnosť. Táto posúva vpred daný odbor, je tiež jedným zo vstupov, na základe ktorých učiteľ na VŠ učí a je aj priestorom pre zapájanie študentov do tvorivej činnosti. Aj v tejto oblasti má však doktorandské štúdium rezervy, keďže viac ako 40 % doktorandov v prieskume uviedlo, že sa neučí základné výskumné zručnosti, akými sú napríklad návrh a realizácia výskumu, prezentácia tvorivej činnosti a výskumné metódy. Zároveň len menej ako polovica doktorandov uviedla (49 %), že si rozvíjajú schopnosť publikovať v prestížnych vydavateľstvách.

Problémom je aj uzavretosť vysokých škôl na Slovensku

Ďalším problémom je uzavretosť VŠ na Slovensku, čo znamená, že akademici sú po celý profesionálny život na jednej VŠ. Až 74 % respondentov spomedzi doktorandov pokračovalo v štúdiu na škole, kde získali druhý stupeň VŠ vzdelania a 28 % nemalo záujem o medzinárodnú mobilitu. Naši akademici týmto prichádzajú o nové poznatky vo vede, ako aj v pedagogickej činnosti a o kontakty užitočné pre vedeckú spoluprácu, či pre zabezpečenie mobilit ich študentov. Aj toto sú zrejme dôvody, prečo až 66 % našich akademikov pôsobiach v zahraničí vnímalo, že na odborný rozvoj vysokoškolského učiteľa negatívne vplyva, ak ostáva pôsobiť na tej istej inštitúcii, kde získal doktorát.

Naším vysokým školám hrozí starnutie

Zásadným problémom v rozvoji ľudských zdrojov na vysokých školách je, že len časť z ich doktorandov (53 %) sa tam chce podľa zistení *To dá rozum* zamestnať. Dôvodmi sú pre nich, okrem nízkych nástupných plátov (65 %), aj neprogresívni ľudia na VŠ, ktorí bránia v práci schopným ľuďom (40 %). Nezáujem o prácu na VŠ spojený s uzavretosťou VŠ a výrazným poklesom počtu doktorandov za posledných desať rokov (o 68 %) znamená, že VŠ budú rýchlejšie starnúť a strácať dynamiku, ktorú prinášajú mladí ľudia.



Oblasť 4: Obsah a forma vzdelávania

Obsah vzdelávania sa zameriava predovšetkým na osvojovanie si vedomostí z predmetu alebo odboru

Obsah vzdelávania by mal učiacim umožniť, popri nadobudnutí dôležitých vedomostí a rozvinutí potrebných gramotností, aj možnosť kultivácie osobnosti, čo sa však deje len v limitovanej podobe. Podľa dotazníkového prieskumu *To dá rozum* riaditelia a riaditeľky všetkých stupňov bežných aj špeciálnych škôl považujú za vzdelávaciu prioritu ich školy osvojovanie si vedomostí z jednotlivých predmetov a tiež podporu čítania s porozumením. Riaditelia základných aj stredných škôl uvádzali medzi oblasti, ktorým pripisujú dôraz v rozvoji žiakov, aj finančnú gramotnosť, teda témy, ktorým pripisuje dôraz aj štátna kurikulárna politika.

Na druhej strane, tie zručnosti, ktoré sú dôležité pre pracovný aj súkromný život alebo pre ďalšie štúdium, sú rozvíjané marginálne. Schopnosť organizovať svoj čas na štúdium a relax, zvládanie záťažových situácií, iniciatívnosť, podnikavosť, schopnosť učiť sa v súvislostiach, ale aj občianske schopnosti či kritické myslenie označovali riaditelia všetkých stupňov vzdelávania a typov škôl zapojení do dotazníkového prieskumu najmenej často. V rámci analýz vzdelávacieho systému však boli identifikované aj pozitívne trendy, ktoré popisuje analytička Petra Fridrichová: „*Pri analýze oblastí, na ktoré kladú riaditelia naprieč vzdelávacími stupňami dôraz v rozvoji ich žiakov, sme zistili, že v bežných aj v špeciálnych materských školách a v špeciálnych základných školách riaditelia a riaditeľky, ktoré sa zapojili do dotazníkového prieskumu, sa pokúšajú vytvárať podmienky na celostný rozvoj osobnosti žiakov. Oblasti, ktoré označujú ako kľúčové v rozvoji žiakov ich školy, sú pomerne vyvážené – popri vedomostiach a čitateľskej gramotnosti pomerne vo veľkej miere označovali aj oblasti etické správanie, kritické myslenie či komunikačné kompetencie.*“

Úroveň vedomostí a zručností žiakov a študentov nenapĺňa očakávania učiteľov vyšších stupňov vzdelávania ani zamestnávateľov

Aj napriek tomu, že riaditelia škôl na všetkých stupňoch vzdelávania pripisujú najväčší význam rozvoju vedomostí z jednotlivých predmetov a čitateľskej gramotnosti, učitelia a učiteľky aj zamestnávatelia nie sú spokojní s úrovňou vedomostí a zručností žiakov prichádzajúcich z predchádzajúceho stupňa vzdelávania. Ako najväčší problém z pohľadu učiteľov je vnímané čítanie s porozumením. Kritiku úrovne čitateľskej gramotnosti prichádzajúcich žiakov vyjadrilo 68 % učiteľov stredných škôl. Dáta z kvalitatívneho prieskumu naznačujú nespokojnosť učiteľov s tým, ako žiaci vedia vyberať z textu podstatné a dôležité informácie, analyzovať ich, ale aj hodnotiť ich pravdivosť. Na druhej strane, vysokoškolskí učitelia poukazovali na nedostatky v príprave žiakov na stredných školách. Viac ako 60 % učiteľov vysokých škôl v dotazníku negatívne hodnotilo to, ako sú prichádzajúci prváci pripravení v oblasti písomného vyjadrovania myšlienok a polovica vysokoškolských učiteľov bola kritická v tom, ako majú študenti rozvinutú schopnosť učiť sa v súvislostiach (56 %) aj diskutovať (52 %). Schopnosť učiť sa, pracovať v tíme, byť motivovaný k učeniu sa a k práci patria medzi očakávané a dôležité



zručnosti aj z pohľadu zamestnávateľov. Len štvrtina žiakov stredných škôl však označila, že škola tieto zručnosti u nich rozvíja a zamestnávatelia túto situáciu potvrdzujú. Podľa nich takmer 37 % uchádzačov o nízko a stredne-kvalifikované pozície nespĺňa požiadavku motivácie, 65 % požiadavku učiť sa a 79 % nie je pripravených spolupracovať v tíme.

Aj na vysokých školách sa kladie dôraz najmä na odborné vedomosti, menej na zručnosti, potrebné pre život a prácu

Kvalitatívne a kvantitatívne dáta *To dá rozum* naznačujú, že rozvoj študentov a študentiek sa počas štúdia na VŠ sústreďuje prevažne na odborné vedomosti. Tie podľa vysokoškolákov zapojených do prieskumu štúdiom rozvíja viac ako polovica z nich. Avšak až tretina z nich si myslí, že sú neaktuálne, čo je tiež alarmujúce. Pri porovnaní s odpoveďami našich študentov v zahraničí sa ukazuje, že štúdium VŠ v zahraničí okrem vedomostí rozvíja študentov viac aj v iných oblastiach. Najväčšie rozdiely sa ukázali v schopnosti riešiť problémy, kriticky myslieť, pracovať v skupine, či v schopnosti učiť sa v súvislostiach a naprieč disciplínami, v ktorých sa podľa vlastného vyjadrenia rozvíjalo podstatne viac respondentov v zahraničí, ako na Slovensku. Vysokoškoláci v zahraničí sú rozvíjaní viac aj v zručnostiach, ktoré oceňujú zamestnávatelia. Lepšiu pripravenosť absolventov VŠ zo zahraničia v prieskume vyjadrila viac ako polovica (53,7 %) špecialistov na ľudské zdroje. Manažéri spoločností konkrétne vyzdvihli lepšiu znalosť angličtiny, samostatnosť v plnení úloh a motiváciu a chuť učiť sa a pracovať.

Učitelia sú aktívni, žiaci počúvajú a píšú si poznámky

Učitelia by v školách by mali vytvárať vzdelávacie prostredie, v ktorom prebieha cieľavedomé učenie sa a bádanie naprieč disciplínami. Aktivizujúce metódy výučby, bádateľské metódy, experimenty realizované žiakmi, metódy praktickej práce, ale aj metódy a techniky dramatickej výchovy však využíva vo svojej praxi len približne 20 % učiteľov a učiteľiek zapojených do dotazníkového prieskumu. Naopak, dominantnými metódami výučby sú rozhovor o téme (82 %) a výklad učiva (56 %).

Podobne vyzerá situácia v triede aj z pohľadu žiakov stredných škôl. Výklad učiva ako najčastejší spôsob výučby v škole uviedlo až 93 % účastníkov dotazníkového prieskumu a 75 % z nich uviedlo ako často aplikovanú metódu diktovanie poznámok. Naproti tomu experimenty, ako vyučovaciu metódu využívanú v škole, uvádza len 20 % stredoškolákov. Potvrdzujú tak odpovede učiteľov stredných škôl o tom, že dominantnými metódami výučby v stredných školách sú prevažne pasívne formy – výklad učiva alebo rozhovor o téme. Tie však nepodporujú osvojovanie si rôznych stratégií učenia sa využiteľných počas celého života, nemotivujú žiakov k objavovaniu, hľadaniu súvislostí medzi témami, ale ani nerozvíjajú analytické a kritické myslenie. Výklad učiva, diktovanie poznámok a rozhovor vedený cez uzavreté otázky a jednoduché odpovede zabezpečuje síce prenos informácií, tie sa však dlhodobo v pamäti neukladajú, a teda nemajú očakávané dopady. Analytička Petra Fridrichová konkretizuje, že *“metódy výučby, v ktorých je žiak pasívnym prijímateľom informácií, môžu tak byť jednou z príčin, prečo napriek dôrazu, ktorý pripisujú rozvoju vedomostí z predmetov riaditelia všetkých stupňov vzdelávania,*



54 % učiteľov na stredných a 40 % vyučujúcich na vysokých školách považujú vedomosti prichádzajúcich žiakov a študentov za nedostatočné.”

Kvalitatívne dáta prieskumu čiastočne odpovedajú na otázku, prečo učitelia naprieč vzdelávacími stupňami viac nevyužívajú také metódy, ktoré aktivizujú žiakov v ich vlastnom objavovaní, experimentovaní a hľadaní riešení. Prekážkami v uplatňovaní aktivizujúcich metód výučby, ale aj skupinovej práce, či práce vo dvojiciach, sú, podľa učiteľov, nielen časové a materiálne faktory, ale aj nedostatok metodologickej podpory pri zavádzaní nových metód či nedostatok asistentov pre žiakov, ktorí ich potrebujú pre plnohodnotné učenie sa.

Pasívne metódy a formy výučby viac dominujú na vysokých školách na Slovensku ako v zahraničí

Dôvodmi rozdielnych výstupov vzdelávania zo štúdiá medzi zahraničnými a našimi vysokými školami môžu byť aj odlišné formy a metódy vzdelávania. Vyplýva to z výsledkov dotazníkového prieskumu medzi študentmi VŠ na Slovensku a v zahraničí. Na Slovensku je podľa študentov výklad najčastejšou metódou výučby, pričom až tretina študentov uviedla, že učitelia im na hodinách čítajú texty. Ako hodnotí analytik Stanislav Lukáč, *„dobré štruktúrovaný výklad učiva môže v krátkom čase sprostredkovať široké spektrum informácií a súčasne rozvíjať analytické aj kritické myslenie. Ak však slúži len na prenos informácií, nepodporuje postupné prenikanie do podstaty utvárania poznania v danej vednej oblasti.“*

Na druhej strane, vysokoškoláci zo Slovenska študujúci v zahraničí, v dotazníkovom prieskume častejšie uviedli, že sa učia prostredníctvom aktivizujúcich metód, ktorých podstatou je povzbudenie študenta v aktívnom osvojovaní si poznatkov. Vo väčšej miere ako študenti na Slovensku medzi päť najčastejších spôsobov, ktoré ich vyučujúci využívajú vo výučbe, zaraďovali diskusiu (57 % v zahraničí vs. 49 % na Slovensku), riešenie problémov študentmi (44 % v zahraničí vs. 28 % na Slovensku) či prácu v malých skupinách (47 % v zahraničí vs. 29 % na Slovensku). Pri pohľade na rôzne typy VŠ na Slovensku, viac aktivizujúcich metód bolo zaznamenaných v odpovediach študentov a učiteľov súkromných VŠ.

Neznalosť pravidiel akademického písania a absencia sankcii prispievajú k plagiátorstvu na VŠ

Len ťažko môžeme hovoriť o kvalite vzdelávania, ak študenti dostanú známky, či dokonca VŠ titul na základe podvodu. Jedným z častých spôsobov podvádzania sa podľa prieskumu javí byť plagiátorstvo. Len 16 % respondentov dotazníkového prieskumu spomedzi vysokoškolákov si myslí, že ich spolužiaci nikdy neodovzdali plagiát. Jedným z dôvodov plagiátorstva je aj skutočnosť, že študenti nevedia, čo je plagiát. *„Až polovica respondentov totiž uviedla ako dôvod plagiovania to, že študent nie je taký odborník, aby napísal originálny text. Avšak na to, aby nešlo o plagiát, stačí pri prehľade literatúry uvádzať zdroje,“* konštatuje analytik Stanislav Lukáč. Z ďalších odpovedí sa javí, že príčinou plagiátorstva môže byť aj absencia sankcií. Študenti sa totiž domnievajú, že ich spolužiaci plagiujú aj



preto, že pri seminárnych prácach sa plagiátorstvo nesleduje (37 %), respektíve, že učitelia ich práce nečítajú (25 %).

Oblasť 5: Spravovanie, riadenie a financovanie školstva

Nekvalitné riadenie systému, nedostatočné a neefektívne financovanie

Vzdelávací systém by mal byť efektívne riadený vďaka jednoduchým a zrozumiteľným pravidlám, transparentnému rozhodovaniu a odbornému riadeniu ľuďmi s líderskými schopnosťami. Takto riadený systém vytvára predpoklady pre kvalitnú prácu učiteľov a akademikov. Ako však indikujú zistenia prieskumu *To dá rozum*, školstvo na Slovensku nie je kvalitne riadené a ani dostatočne a efektívne financované. Štát nemá dlhodobú víziu rozvoja školstva a systematicky nespracováva dáta ani neanalyzuje dopady realizovaných politík. To prispieva k častým zmenám v legislatíve i v spôsobe financovania. Zároveň neposkytuje dostatočnú podporu zamestnancom, ktorí v školstve pôsobia.

Kľúčovými aktérmi pri rozvoji regionálnych škôl sú ich riaditelia a riaditeľky, ktorí však zväčša nemajú potrebnú prípravu a nedostávajú ani dostatočnú podporu pri riadení.

Podľa platnej právnej úpravy a aj na základe medzinárodných porovnaní [6], majú riaditelia škôl na Slovensku pomerne široké právomoci, no ich reálny výkon v praxi komplikuje viacero prekážok. V prvom rade je to šírka agendy, ktorú musia riešiť – od starostlivosti o vybavenie škôl, cez zabezpečenie učebných zdrojov až po personálnu a finančnú agendu, či spoluprácu so zriaďovateľom a rodičmi detí. Podľa analytika Petra Dráľa *“takáto šírka agendy a neustále sa meniace právne normy zásadne uberajú kapacity na strategický rozvoj školy, skvalitňovanie pedagogického procesu či na kvalitné riadenie zamestnancov, ktoré by pre riaditeľov mali byť prioritné.”* V dotazníkovom prieskume väčšina riaditeľov uvádzala, že im pri riadení pomáha kvalitný tím učiteľov (77 %), zriaďovateľ (67 %) a to, že môžu zodpovednosť za riadenie zdieľať v rámci vedenia školy (56 %). Učitelia základných škôl uvádzali dve oblasti, v ktorých sa z ich pohľadu sami najviac podieľajú na riadení, a to pri tvorbe školského vzdelávacieho programu (81 %) a školského poriadku (66 %). No napríklad vplyv na určovanie predmetov, ktoré sa budú vyučovať, či určenie ich obsahu, uviedla len tretina učiteľov základných škôl. Učitelia stredných škôl sa pri rozhodovaní v týchto oblastiach, podľa vlastných vyjadrení, podieľajú vo vyššej miere.

Vedúcim pracovníkom škôl chýba kvalitné vzdelávanie a podpora zo strany zriaďovateľov

Iba 20 % riaditeľov v prieskume *To dá rozum* uviedlo, že im pri riadení pomohlo funkčné vzdelávanie, ktoré musia po svojom vymenovaní absolvovať. Tejto časti riaditeľov, podľa ich vlastného vyjadrenia, vzdelávanie pomohlo najmä tým, že im umožnilo vymeniť si skúsenosti s inými riaditeľmi (66 %) a zorientovať sa v zákonoch (59 %). Pri výkone svojich kompetencií sa riaditelia v niektorých oblastiach nemôžu spoľahnúť ani na zriaďovateľov škôl, ktorých veľkú väčšinu (89 %) predstavujú miestne a regionálne samosprávy. Zriaďovatelia podľa riaditeľov vykonávajú najmä tie funkcie, ktoré im priamo vyplývajú zo zákona – na návrh rady školy menujú a odvolávajú riaditeľa, poskytujú školám financie na prevádzku a na mzdy a kontrolujú ich hospodárenie. Menej než dve tretiny riaditeľov v prieskume uviedlo, že sa zriaďovatelia starajú o školskú infraštruktúru, iba tretina, že im pomáhajú pri realizácii



verejných obstarávaní a iba jeden zo šiestich riaditeľov zapojených do prieskumu uviedol, že im zriaďovatelia pomáhajú pri manažovaní ekonomickej agendy školy. Mnohí riaditelia teda podľa svojho vyjadrenia nie sú zriaďovateľmi odbremeňovaní pri zabezpečovaní bežnej prevádzky škôl. Zároveň, menej ako polovica riaditeľov uviedla, že sa zriaďovatelia zaoberajú školským vzdelávacím programom (45 %) alebo víziou a strategickým rozvojom školy (33 %). Na súkromných a cirkevných školách je schvaľovanie vízie a plánu strategického rozvoja školy zo strany zriaďovateľa podľa riaditeľov častejšie (63 % a 47 %) než je tomu na školách zriaďovaných štátom (37 %) alebo samosprávami (28 %).

Na riadenie škôl zásadne vplýva spôsob financovania školstva a aj spravovanie siete škôl

Problém vo financovaní regionálneho školstva nie je len v dlhodobom nízkom objeme prostriedkov na vzdelávanie, v porovnaní s krajinami OECD, či Vyšehradskej štvorky. [7] Školy môžu mať nedostatok financií v prípade, ak majú nízky počet žiakov, keďže peniaze prichádzajú podľa ich počtu. Na Slovensku však základné školy, ktoré majú menej ako 250 žiakov, dostávajú "na hlavu" viac peňazí než školy s vyšším počtom žiakov, pričom dodatočné zdroje sa zvyšujú so znižujúcim sa počtom žiakov. Problémom je, že "menšie" sú až dve tretiny základných škôl, no vzdelávajú len tretinu zo všetkých žiakov.

Naopak, na väčších školách študujú až dve tretiny žiakov. Ako zhodnotil analytik Peter Drál, „*v takomto nastavení je lepšie byť veľmi malou alebo veľmi veľkou školou, no nie školou, ktorej počet žiakov sa pohybuje okolo uvedenej hranice.*“ Tento fakt vedie k úvahám o racionalizácii siete škôl, a to nielen z hľadiska vynakladaných finančných zdrojov, ale aj dostupnosti a kvality poskytovaného vzdelávania. Inú váhu je týmto kritériám potrebné prikladať v prípade materských, základných a stredných škôl. Napríklad, materské školy či prvý stupeň základných škôl môžu byť dostupné a kvalitné aj za cenu zvýšených nákladov. Pri druhom stupni základných škôl a stredných školách je pri súčasnom nastavení financovania otáznou, či nespôsobuje neefektivitu pri vynakladaní verejných zdrojov a aj znižovanie kvality vzdelávania.

Riadenie najmä verejných vysokých škôl je komplikované a nie všetky hlasy sa v ňom presadia

Hoci sú rektori štatutárnymi zástupcami vysokej školy, na dianie na fakultách majú len nepriamy vplyv cez návrhy vnútorných pravidiel vysokých škôl a rozpočtu. Priamy vplyv majú na plat dekana, i keď tento sa nejaví byť stanovený výkonom. Rektori aj dekani nemajú možnosť prijímať rozhodnutia, keďže ich návrhy vrátane personálnych, im schvaľujú akademické senáty, v niektorých prípadoch vedecké alebo aj správne rady.

Spolupráca so senátom, ako jedným z orgánov akademickej samosprávy, môže niektoré návrhy zlepšiť a legitimizovať. V krízových momentoch, ako je napríklad strata akreditácie, či finančné ťažkosti, však môže predlžovať proces. Senáty, kde ich členovia zastávajú najmä záujmy svojho pracoviska, zase môžu brzdiť návrhy potrebné pre školu ako celok, i keď nepopulárne pre časť akademickej obce. Napríklad spájanie pracovísk s podobným zameraním, vytváranie interdisciplinárneho vzdelávania, výskumu a umenia, či centralizácia a zefektívnenie administratívnych a prevádzkových činností. Vyššiu integráciu VŠ a fakúlt nepodporujú aj viacerí dekani, či vedúci katedier/ústavov a preferujú samostatné riadenie



jednotiek, ktoré vedú. V zložení senátov sa javí, že spomedzi zamestnancov VŠ sa do senátov menej často volia, a sú zvolení, začínajúci akademici. *“Prekvapilo nás, že jednou z najčastejšie uvádzaných bariér účasti na spravovaní školy u začínajúcich zamestnancov a denných doktorandov bola obava z pomsty vedenia školy za kritické vyjadrenia,”* konštatovala analytička Renáta Hall, ktorá ďalej uviedla, že obe skupiny vnímajú VŠ ako hierarchické organizácie. Študenti sa volieb do senátov zúčastňujú oveľa zriedkavejšie než zamestnanci. No v senátoch majú minimálne tretinu hlasov, čím môžu ovplyvňovať mnohé otázky, určujúce chod školy na mnoho rokov dopredu. Na základe zistení z prieskumu sa však javia tieto oblasti pre študentov odťažité. Naopak, na úrovni katedry či ústavu, kde vznikajú konkrétne problémy okolo predmetov či učiteľov, nebol v rámci prieskumu zaznamenaný systematický spôsob zapájania študentov.

Stimulovanie kvality pedagogického, vedeckého a umeleckého pôsobenia VŠ je v rukách vedeckých/umeleckých rád fakúlt a vysokých škôl. Dáta z prieskumu však ukazujú, že len v časti vedeckých rád dominujú vedci s medzinárodne nadpriemernými výkonmi, respektíve v lokálne špecifických spoločenských a humanitných oblastiach s nadpriemernými výkonmi v rámci Slovenska.

Citované externé zdroje:

[1] OECD. Tabuľka B6.3. Mobility patterns of foreign and international students. In Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2018. Dostupné na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page232

[2] OECD. Tabuľka A4.1. Intergenerational mobility in education. In Education at a Glance 2015: OECD Indicators. Paris : OECD Publishing, 2015. Dostupné na: https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en#page80

[3] Revízia výdavkov na skupiny ohrozené chudobou alebo sociálnym vylúčením. Priebežná správa. Bratislava: Ministerstvo financií SR a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2019. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/revizia-vydavkov-na-skupiny-ohrozene-chudobou-alebo-socialnym-vylucenim-2019/>

[4] European Agency for Special Needs and Inclusive Education. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country>

[5] OECD. TALIS 2018 Results: Teachers and school leaders as lifelong learners: Volume I. Paris : OECD Publishing, 2019. Dostupné na: <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>



[6] OECD. Tabuľka II.4.7 - Index of school autonomy, school characteristics and science performance: Results based on school principals' reports. In PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris: OECD Publishing, 2016.

Dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii/index-of-school-autonomy-school-characteristics-and-science-performance_9789264267510-graph40-en.

[7] Revízia výdavkov na vzdelávanie. Záverečná správa. Bratislava: Ministerstvo financií SR a Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017, s. 20. Dostupné na: <https://www.finance.gov.sk/sk/financie/hodnota-za-peniaze/revizia-vydavkov/skolstvo/>

PROJEKT PODPORUJÚ

