Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR

Analýza dostupnosti vzdelávania v materinskom jazyku v národnostne zmiešaných okresoch Slovenska

október 2025

Hlavným autorom analýzy je Inštitút vzdelávacej politiky. Na príprave analýzy sa podieľali Sekcia národnostného a inkluzívneho vzdelávania a Sekcia predprimárneho a základného vzdelávania.

Obsah

Zhrnutie ... 3
Odporúčania ... 4
Úvod ... 7
1. Obyvateľstvo podľa materinského jazyka ... 9
2. Stav vzdelávania národnostných menšín ... 11
2. 1 Ponuka škôl ... 11
2. 2 Vzdelávanie v materinskom jazyku ... 12
2.3 Zahraničné prístupy ... 14
3. Dostupnosť škôl v materinskom jazyku ... 17
3. 1 Geografická dostupnosť ... 17
3. 2 Kapacitná dostupnosť ... 20
3. 3 Celková dostupnosť ... 21
4. Porovnanie škôl podľa vyučovacieho jazyka ... 22
4. 1 Štandardizované testovania ... 23
4. 2 Odbornosť vyučovania ... 25
5. Postoje k vzdelávaniu v materinskom jazyku ... 27
5. 1 Ponuka ... 28
5. 1. 1 Kapacity ... 28
5. 1. 2 Doprava ... 29
5. 1. 3 Kvalita ... 32
5. 2. Dopyt ... 33
5. 2. 1 Demografia ... 34
5. 2. 2 Pragmatické motivácie rodičov ... 34
5. 2. 3 Socioekonomické podmienky žiakov ... 35
5. 2. 4 Vzťah k materinskému jazyku ... 37
Záver ... 39
Zdroje ... 40
Zoznam skratiek ... 42
Prílohy ... 43
Príloha 1: Limitácie údajov o etnických a národnostných menšinách v SR ... 43
Príloha 2: Identifikácia pobytu a materinského jazyka žiakov ... 44
Príloha 3: Metodika geografickej dostupnosti ... 44
Príloha 4: Výpočet potenciálu na budovanie kapacít ... 45
Príloha 5: Obce na základe potenciálu budovania kapacít základných škôl ... 46
Príloha 6: Metodika indexu dostupnosti základných škôl ... 46
Príloha 7: Metodika kvalitatívneho výskumu ... 47
Príloha 8: Počet žiakov podľa materinského jazyka a druhu školy ... 47
Príloha 9: Výpočet nákladovosti vybraných opatrení ... 48

Zhrnutie

Vzdelávanie v materinskom jazyku je zásadné pre **zachovanie kultúrnej identity a pre školskú úspešnosť žiakov**. Právo národnostných menšín na vzdelávanie v materinskom jazyku na Slovensku garantuje Ústava aj medzinárodné záväzky a zabezpečuje sa prostredníctvom národnostného školstva, ktoré je rozvinuté najmä v prípade maďarskej menšiny. Úlohou tejto analýzy, ktorá vyplýva z uznesenia vlády, je zhodnotiť mieru dostupnosti vzdelávania v materinskom jazyku v 16 národnostne zmiešaných okresoch SR.[1]

K maďarskému materinskému jazyku sa na Slovensku hlási čím ďalej, tým menej ľudí. Klesá aj podiel žiakov v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským a **počet maďarských škôl sa znižuje** rýchlejšie ako počet slovenských škôl. Naopak, k rómskemu materinskému jazyku sa hlási stabilný počet ľudí.

V národnostne zmiešaných okresoch sa takmer všetci žiaci s materinským jazykom slovenským (96 %) a väčšina žiakov s materinským jazykom maďarským (79 %) **vzdeláva vo svojom materinskom jazyku**. V prípade žiakov s materinským jazykom rómskym je podiel nižší (50 %). V materinskom jazyku sa vzdelávajú iba tí Rómovia, ktorí majú aj materinský jazyk slovenský alebo maďarský. Rómovia, ktorých materinský jazyk je iba rómčina sa nevzdelávajú vo svojom jazyku – rovnako ako na zvyšku Slovenska – keďže na Slovensku školy s vyučovacím jazykom rómskym nie sú a používanie rómskeho jazyka vo vzdelávaní je vo všeobecnosti zriedkavé. V národnostne zmiešaných okresoch sa nachádzajú desiatky obcí, ktoré nemajú dostatok kapacít základných škôl pre zabezpečenie vzdelávania v materinskom jazyku žiakov. V niektorých z týchto obcí je dostatočný počet žiakov na otvorenie základnej školy alebo rozšírenie jej kapacít. Žiaci s materinským jazykom maďarským majú školy v priemere ďalej, teda čelia horšej geografickej dostupnosti vzdelávania.

Maďarské základné školy v národnostne zmiešaných okresoch SR sú oproti slovenským **menšie** a častejšie ponúkajú iba vzdelávanie na 1. stupni. Triedy s vyučovacím jazykom maďarským častejšie navštevujú žiaci zo slabšieho socioekonomického prostredia. **Nedostatok kvalifikovaných pedagógov** je celoplošný problém, no maďarské základné školy čelia oproti slovenským väčším ťažkostiam zabezpečiť **odbornosť** vzdelávania. Obzvlášť problematické je kvalifikované vyučovanie občianskej náuky a geografie. Žiaci, ktorí sa vyučujú v maďarčine, navyše dosahujú **horšie výsledky** na štandardizovaných testovaniach. Výsledky žiakov s vyučovacím jazykom maďarským sa dokonca v čase zhoršujú v porovnaní s výsledkami žiakov s vyučovacím jazykom slovenským. To naznačuje, že sa buď mení kvalita maďarských základných škôl alebo profil ich študentov v čase.

Z rozhovorov s riaditeľmi škôl a starostami vyplýva, že dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku závisí od **ponuky kapacít škôl, dopravnej infraštruktúry a vnímanej kvality vzdelávania**. Nedostatok kapacít je pociťovaný hlavne v okresoch, kde počet obyvateľov narastá, alebo tam, kde sú stav budov a vybavenie škôl vnímané ako nedostatočné. Kvalita dopravnej infraštruktúry zasa závisí od dostupnosti verejnej dopravy a možností dopravy zabezpečenej obcou či školou. Dostupnosť je v mnohých prípadoch takisto priamo závislá od možností rodín financovať dopravu žiakov, a to najmä v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Rušenie či spájanie škôl je vnímané negatívne a existencia školy je považovaná za dôležitú súčasť života obce. Kvalita závisí najmä od schopnosti škôl zamestnať kvalifikovaných pedagógov a od kvality výučby slovenského jazyka, ktorý je rodičmi vnímaný ako potrebný pre budúce uplatnenie žiakov.

Výrazný vplyv na dostupnosť má **dopyt rodičov po vzdelávaní v materinskom jazyku, zložený z pragmatických motivácií, socioekonomického** prostredia **a vzťahu k materinskému jazyku.** Riaditelia a starostovia v rozhovoroch zdôrazňujú, že kapacity škôl v niektorých obciach neexistujú, pretože o nich nie je záujem. Maďarské školy môžu byť rodičmi niekedy vnímané ako menej kvalitné, najčastejšie v oblasti výučby slovenského jazyka. Rodičia môžu v dôsledku tohto presvedčenia z pragmatických dôvodov

[1] Okresy, kde maďarská menšina tvorí aspoň 4 % populácie. Bližšie informácie uvádzame v Úvode.

uprednostniť slovenské školy. Tento postoj je častý medzi rodičmi z maďarskej komunity, ktorí sa obávajú, že štúdium v maďarskom jazyku môže obmedziť šance ich detí na budúce uplatnenie.

Dopyt po vzdelávaní v materinskom jazyku ovplyvňuje aj socioekonomické prostredie rodín. Horšie prostredie často znamená uprednostnenie geograficky dostupnejšej školy pred výučbou v materinskom jazyku, a to aj za cenu jazykovej bariéry a zhoršených výsledkov. Navyše, predovšetkým rodiny zo slabšieho prostredia môžu byť motivované zapísať svoje dieťa do maďarskej školy kvôli dotáciám maďarskej vlády. Dopyt ale závisí aj od toho, či rodičia vnímajú štúdium v materinskom jazyku ako spôsob zachovania národnostnej a kultúrnej identity.

Odporúčania

Zvyšovať dostupnosť a kvalitu škôl

1. **Zlepšiť sieť škôl budovaním nových kapacít.** Osobitná pozornosť by mala byť venovaná (1) špeciálnym školám s vyučovacím jazykom maďarským, (2) stredným školám s vyučovacím jazykom maďarským a (3) základným školám s vyučovacím jazykom slovenským. V prípade základných škôl odporúčame hľadať možnosti zlepšenia prístupu k vzdelávaniu v materinskom jazyku v stovkách obcí, v ktorých sme identifikovali zníženú dostupnosť základných škôl. Ministerstvu školstva tiež odporúčame overiť možnosť budovania nových kapacít v 98 obciach, v ktorých sme identifikovali dostatočný počet žiakov na budovanie kapacít. Neodporúčame však budovať ďalšie malé školy a budovaniu nových kapacít by mal predchádzať prieskum dopytu po kapacitách medzi rodičmi. Ministerstvo tiež môže zriaďovateľov motivovať aby otvárali bilingválne programy s kombináciou maďarčiny a cudzieho jazyka. Aktuálne sú bilingválne programy dostupné len v kombinácii so slovenčinou.
2. **Zlepšiť sieť a kvalitu škôl ich spájaním alebo združovaním.** Optimalizácia siete škôl môže zahŕňať zdieľanie priestorov a pedagógov, čím sa môže zvýšiť vybavenie školy, odbornosť vyučovania, a teda aj kvalita školy. Ministerstvu školstva odporúčame vytvoriť implementovateľné modely spájania či združovania škôl a tvorby školských klastrov. Okrem toho navrhujeme vytvoriť motivácie pre zriaďovateľov aby školy spájali, keďže aktuálny záujem o takéto riešenie je nízky. Rušiť školy odporúčame zriaďovateľom len ak tým nie je ohrozený prístup k vzdelávaniu v materinskom jazyku.
3. **Zvýšiť odbornosť vyučovania a zabezpečiť dostatok kvalifikovaných učiteľov.** Ministerstvu školstva odporúčame podporiť otvorenie nedostatkových vysokoškolských odborov, najmä učiteľstva geografie a občianskej náuky v maďarskom jazyku, ktoré sú v súčasnosti často vyučované nekvalifikovane. Zároveň Ministerstvu odporúčame posilniť komunikáciu o kvalifikačných požiadavkách, motivovať študentov pedagogického štúdia v slovenskom jazyku so znalosťou maďarského jazyka k získaniu jazykovej skúšky z maďarského jazyka[2] a zvážiť finančnú kompenzáciu jej nákladov.
4. **Zvýšiť kvalitu výučby slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským**. Ministerstvu školstva odporúčame iniciovať odbornú diskusiu o rámcových učebných plánoch a učebných osnovách slovenského jazyka, najmä s ohľadom na rozvoj konverzačných schopností žiakov. Navrhujeme posilniť participáciu riaditeľov a pedagógov na tvorbe učebných plánov. Zároveň odporúčame posilniť odbornú a metodickú podporu v oblasti viacjazyčného vyučovania, ktoré na viacerých školách s vyučovacím jazykom maďarským de facto prebieha.

[2] 138/2019 Z. z., §18 ods. 2.

Zlepšovať dopravnú dostupnosť

5. **Navrhujeme definovať v zákone, kedy je škola zle geograficky dostupná a vytvoriť nadväzujúce mechanizmy, ako zlú dostupnosť riešiť a kompenzovať.** Aktuálne je *znížená dostupnosť* definovaná len v prípade základných škôl a nie sú na ňu naviazané potrebné kompenzačné opatrenia. Zlá dopravná dostupnosť môže viesť k absenciám a k obmedzenej uplatniteľnosti práva na vzdelávanie v materinskom jazyku. Znížená dostupnosť môže byť definovaná na základe dát v tejto analýze.
6. **Príspevok na dopravu žiakov do školy v ich materinskom jazyku navrhujeme účelovo viazať a rozšíriť alebo vyplácať adresnejšie.** Aktuálne štát platí za dopravu predovšetkým žiakom základných škôl v prípade, že v obci pobytu nemajú verejnú školu vyučujúcu v ich materinskom jazyku. Odporúčame, aby nárok na príspevok mali všetky deti zapísané v materských školách, ako aj dochádzajúci stredoškoláci pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Náklady opatrenia odhadujeme na 1,1 mil. eur ročne (výpočet uvádzame v Prílohe 9). Alternatívou je, že príspevok bude patriť iba vybraným skupinám žiakom, ktorí ho viac potrebujú, a to (1) žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia bez verejnej školy v obci a (2) žiakom MŠ a ZŠ, ktorí čelia zlej dopravnej dostupnosti. Takáto zmena nárokov na príspevok by viedla k odhadovanej úspore 1,8 mil. eur ročne. Okrem toho odporúčame, aby nárok vznikal aj vtedy, keď materská alebo základná škola v obci žiaka oficiálne neprijme z kapacitných dôvodov, a žiak preto musí dochádzať dlhšiu vzdialenosť do náhradnej školy. Školám odporúčame vytvárať dohody o bezplatnej autobusovej doprave pre ich žiakov so súkromnými dopravcami. Tým môžu docieliť, že príspevok na dopravu bude využitý na účely dopravy. Aktuálne môžu rodičia použiť príspevok na dopravu na čokoľvek.
7. **Odporúčame Ministerstvu školstva rokovať s poskytovateľmi prímestskej autobusovej dopravy o zlepšení dopravnej dostupnosti v oblastiach so zlou geografickou dostupnosťou škôl.** Cieľom rokovaní by bolo zabezpečiť aby boli spoje dostatočné, trasy existujúce a ich načasovanie prispôsobené začiatku a koncu vyučovania. V aktuálnom nastavení záleží existencia dobrého dopravného spojenia od ochoty dopravcov, finančných možností obce a aktivity starostov, ktorí sú v slabšej vyjednávacej pozícii ako vláda. Tieto rokovania môžu prebiehať aj na regionálnej úrovni prostredníctvom orgánov miestnej štátnej školskej správy (RÚŠS) ktoré lepšie poznajú lokálne podmienky.
8. **Odporúčame vláde vyhradiť peniaze na dopytovú výzvu pre obce na nákup školských autobusov a mikrobusov v oblastiach so zlou geografickou dostupnosťou**. Toto riešenie je obzvlášť relevantné, keď je zavedenie nového spojenia pre súkromných autobusových dopravcov nehospodárne alebo nerealizovateľné. Obec môže školské autobusy využiť nie len na odvoz detí do školy, ale aj na výlety, súťaže či iné aktivity. Môže tiež ísť o hospodárnejšiu alternatívu ale zriadenie malých škôl. V prípade nákupu autobusov a mikrobusov do všetkých obcí so zlou geografickou dostupnosťou základných škôl v materinskom jazyku odhadujeme náklady investície na maximálne 75 miliónov eur pri nákupe 315 bezemisných mikrobusov a 142 bezemisných autobusov (výpočet uvádzame v Prílohe 9). Náklady však môžu byť výrazne nižšie v prípade nízkeho dopytu po autobusoch, zdieľania autobusov viacerými obcami a nákupu autobusov so spaľovacím motorom.

Podporovať rozvoj výchovy a vzdelávania národnostných menšín

9. **Posilniť postavenie národnostných menšín v školskom systéme a podporiť ich jazyk a kultúru.** Odporúčame Ministerstvu školstva zaradiť výučbu kultúry a histórie národnostných menšín do učebných plánov všeobecného vzdelávania v bežných školách. Zároveň odporúčame školám rozšíriť ponuku voliteľných predmetov o maďarský a rómsky jazyk s cieľom podporiť jazykovú rozmanitosť a vzťahy medzi majoritnou spoločnosťou a národnostnými menšinami. Keďže školský zákon umožňuje vyučovanie slovenského jazyka metódami a formami výchovy a vzdelávania ako cudzieho, navrhujeme umožniť vyučovanie národnostných jazykov v podobnom režime.

Odporúčame tiež vyhodnotiť dostupnosť edukačných publikácií pre národnostné školy, ktoré sú kľúčové pre zabezpečenie kvalitného vzdelávania.

10. **Venovať osobitnú podporu vzdelávaniu žiakov s rómskym materinským jazykom**. Vláde odporúčame motivovať študentov k štúdiu učiteľstva rómskeho jazyka na Prešovskej univerzite a zvážiť otvorenie podobného odboru aj na iných univerzitách. Zároveň odporúčame Ministerstvu školstva a zriaďovateľom škôl podporovať používanie rómskeho jazyka vo vyučovacom procese, vytvoriť podmienky na prácu pedagogických asistentov a systémové zabezpečenie doučovania pre žiakov, ktorí neštudujú vo svojom materinskom jazyku. Pri zabezpečovaní dostatočnej úrovne rómskeho jazyka by sa nemalo zabudnúť aj na rómskych žiakov na maďarských školách, pre ktorých maďarčina nie je materinským jazykom, resp. ktorých jazyková úroveň je nižšia ako u bežnej maďarsky hovoriacej populácie, aj keď si uvádzajú ako materinský jazyk maďarský. Táto analýza zdôrazňuje dôležitosť tzv. podporného opatrenia na "Zabezpečenie poskytovania kurzu vyučovacieho jazyka školy alebo inej podpory pri osvojovaní si vyučovacieho jazyka školy"[3]. Toto opatrenie je relevantné pre integráciu rómskych žiakov a školy oň môžu žiadať od septembra 2024. Pedagogickým zamestnancom škôl odporúčame, aby opatrenie navrhovali nie len v prípade žiakov, ktorí neovládajú slovenčinu na slovenskej škole, ale aj žiakov, ktorí neovládajú maďarčinu na maďarskej škole. Ministerstvu školstva odporúčame aby k tomuto opatreniu vytvorilo diagnostický nástroj na zmeranie úrovne maďarského jazyka (aktuálne existuje iba pre slovenský jazyk) a pripravilo potrebné metodické materiály pre úspešnú implementáciu opatrenia do praxe.

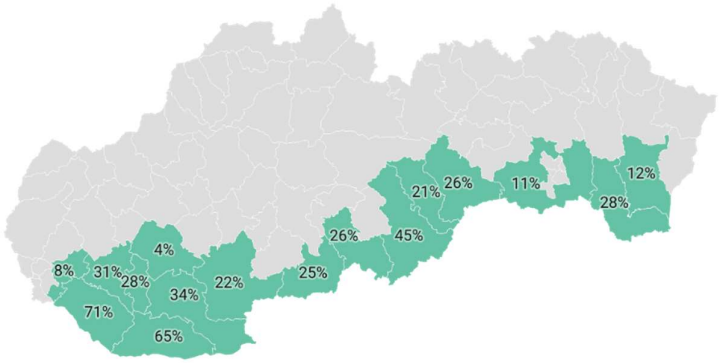
[3] https://podporneopatrenia.minedu.sk/zabezpecenie-poskytovania-kurzu-vyucovacieho-jazyka-skoly-alebo-inej-podpory-pri-osvojovani-si-vyucovacieho-jazyka-skoly/

Úvod

Vzdelávanie v materinskom jazyku má zásadný vplyv nielen na zachovanie jazykovej a kultúrnej identity, ale aj školskú úspešnosť žiakov (Ivlevs a King 2014, Seid 2016). Viac než 10 % obyvateľov Slovenska sa hlási k národnostným menšinám s materinským jazykom iným než slovenským (SODB 2021). Právo týchto menšín na vzdelávanie v materinskom jazyku je na Slovensku garantované Ústavou aj medzinárodnými záväzkami, ako Rámcový dohovor na ochranu národnostných menšín a Európska charta regionálnych alebo menšinových jazykov. Toto právo sa na Slovensku zabezpečuje prostredníctvom tzv. národnostného školstva. Cieľom tejto analýzy je vyhodnotiť, do akej miery je ústavné právo na vzdelávanie v materinskom jazyku zabezpečované v praxi a zhodnotiť dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku.

Predmetom analýzy sú iba tzv. *národnostne zmiešané* okresy, kde obyvatelia s materinským jazykom maďarským tvoria aspoň 4 % obyvateľov. Na identifikáciu týchto okresov používame údaje z cenzu. Spolu ide o 16 z celkového počtu 79 okresov v SR (Graf 1). Ak teda v analýze hovoríme napríklad o rómskom či slovenskom obyvateľstve, myslíme tým rómske a slovenské obyvateľstvo v daných národnostne zmiešaných okresoch, ak explicitne neuvádzame inak.

Graf 1: Okresy podľa podielu obyvateľov s materinským jazykom maďarským



Zdroj: SODB (2021)

Najvýraznejšiu prítomnosť maďarského obyvateľstva nájdeme v okrese Dunajská Streda, kde je maďarčina, podľa cenzu materinským jazykom pre 71 % obyvateľov. Nasleduje Komárno (65 %), Rimavská Sobota (45 %), Nové Zámky (34 %), Galanta (31 %), Šaľa (28 %), Trebišov (28 %), Lučenec (26 %), Rožňava (26 %), Veľký Krtíš (25 %), Levice (22 %), Revúca (21%), Michalovce (12 %), Košice-okolie (11 %), Senec (8 %) a Nitra (4 %). Vo vymenovaných okresoch býva 94 % všetkých obyvateľov SR s materinským jazykom maďarským (435-tisíc z celkového počtu 462-tisíc). Analýza teda pokrýva územie, na ktorom býva takmer celá maďarská menšina na Slovensku. Analýza sa však netýka len dostupnosti vzdelávania v maďarskom materinskom jazyku, ale aj slovenskom či rómskom.

V tomto dokumente pod pojmom *vzdelávanie* rozumieme materské, základné a stredné školy, vrátane škôl pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej aj ako „špeciálne školy“). Osobitnú pozornosť budeme venovať vzdelávaniu v základných školách, keďže ich navštevuje najviac žiakov, pre ktorých platí povinná školská dochádzka. Pod pojmom *maďarské* školy rozumieme školy s vyučovacím jazykom maďarským alebo „slovenským-maďarským”, teda také, v ktorých sú triedy s vyučovacím jazykom maďarským aj triedy s vyučovacím jazykom slovenským.. Termínom žiaci budeme súhrnne označovať všetky deti a žiakov zapísaných v školách[4]. Pokiaľ v analýze hovoríme o *slovenských, maďarských či rómskych*

[4] Pre lepšiu čitateľnosť používame v dokumente generické maskulínum, napríklad „žiaci“ alebo „starostovia“, namiesto „žiaci a žiačky“ alebo „starostovia a starostky“.

žiakoch, myslíme tým žiakov so slovenským, maďarským alebo rómskym materinským jazykom bez ohľadu na národnosť a etnicitu.

Prvá kapitola analýzy popisuje národnostnú situáciu na Slovensku z hľadiska zloženia obyvateľstva. Druhá kapitola sa podrobne venuje aktuálnemu stavu vzdelávania národnostných menšín a porovnáva ho so zahraničím. Tretia kapitola hodnotí dostupnosť základných škôl v materinskom jazyku z hľadiska dostatku kapacít a vzdialenosti škôl. Štvrtá kapitola porovnáva výsledky národnostných škôl s ostatnými školami. Posledná kapitola prezentuje výsledky rozhovorov so starostami a riaditeľmi škôl z obcí v národnostne zmiešaných okresoch. Záver analýzy sumarizuje hlavné zistenia a odporúčania.

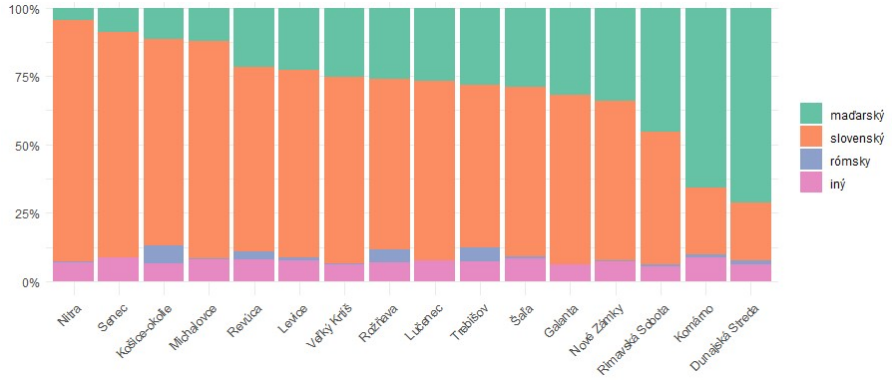
Úloha vypracovať túto analýzu vyplýva z uznesenia vlády SR č. 179 z 27. marca 2024.[5]

[5] Podľa uznesenia má Ministerstvo školstva „v spolupráci s ministrom investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie, podpredsedom vlády pre Plán obnovy a odolnosti a využívanie eurofondov a ministrom financií pripraviť analýzu potrieb a nutných legislatívnych krokov pre zabezpečenie výchovy a vzdelávania všetkých detí v ich materinskom jazyku na národnostne zmiešanom území v školách s vyučovacím jazykom slovenským a vyučovacím jazykom národnostnej menšiny do 31. decembra 2024.“ Viac na: https://rokovania.gov.sk/RVL/Resolution/21546/1

1. Obyvateľstvo podľa materinského jazyka

Viac ako tretina obyvateľov národnostne zmiešaných okresov má podľa cenzu z roku 2021 iný materinský jazyk ako slovenský. Materinský jazyk bol definovaný ako *„prvý jazyk, ktorým ste hovorili doma v ranom detstve*.“[6] V roku 2021 bývalo v 16 národnostne zmiešaných okresoch Slovenska vyše 1,5 milióna ľudí, z nich 945-tisíc (62 %) uviedlo ako svoj materinský jazyk slovenčinu, 435-tisíc maďarčinu (29 %) a 24-tisíc rómčinu (2 %). Najviac obyvateľov s iným ako slovenským materinským jazykom býva v okresoch Dunajská Streda, Komárno a Rimavská Sobota (Graf 2).

Graf 2: Zloženie obyvateľstva podľa materinského jazyka (okresy)



Zdroj: SODB (2021)
Poznámka: V kategórii „iný“ sú zahrnutí aj obyvatelia, ktorí uviedli materinský jazyk ako „dôverný“ a obyvatelia, pri ktorých sa materinský jazyk nepodarilo zistiť.

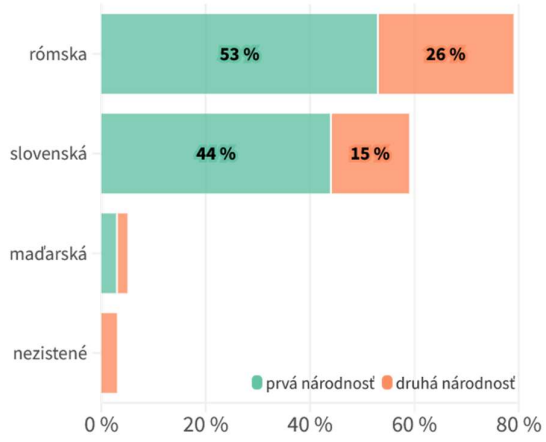
Materinský jazyk väčšinou korešponduje s národnosťou obyvateľov. V cenze z roku 2021 sa obyvatelia mohli prihlásiť k dvom národnostiam z toho jednu uviedli ako „prvú“. Väčšina obyvateľov s materinským jazykom slovenským (98 %), maďarským (92 %) a rómskym (79 %) sa prihlásila k rovnakej národnosti, či už na prvom alebo druhom mieste. Na rozdiel od obyvateľov s materinským jazykom slovenským a maďarským sa väčšina obyvateľov s materinským jazykom rómskym identifikuje s dvoma národnosťami – popri rómskej uviedlo 59 % aj slovenskú národnosť (Graf 3).

Rómovia často neuvádzajú rómčinu ako svoj materinský jazyk. Nemalá časť Rómov v SR uvádza ako svoj materinský jazyk maďarčinu alebo slovenčinu. Väčšina z obcí uvedených v Atlase rómskych komunít z roku 2019 (ARK) neuvádza ako „preferovaný jazyk rómskej komunity“ rómčinu (Ravasz et al., 2019; ÚSVRK, 2019). V 35 % obcí je preferovaným jazykom slovenčina, najmä na západe krajiny a v 18 % obcí je preferovaná maďarčina, prevažne na juhu krajiny, teda práve v národnostne zmiešaných okresoch. V reprezentatívnom prieskume EU SILC uviedlo 32 % Rómov z marginalizovaných rómskych komunít, že ako komunikačný jazyk doma používajú buď slovenčinu alebo maďarčinu a v prípade integrovane bývajúcich Rómov to bolo dokonca až 60 % (Markovič & Plachá, 2021). Používanie rómskeho materinského jazyka a rómskej národnosti preto nie je spoľahlivým spôsobom na identifikáciu všetkých príslušníkov rómskeho etnika, či už v národnostne zmiešaných okresoch alebo mimo nich. Ďalšie limitácie práce s údajmi o národnostných a etnických skupinách v SR uvádzame v *Prílohe 1*.

K maďarskému materinskému jazyku sa v SR hlási čím ďalej, tým menej ľudí (Graf 4). V roku 2001 uviedlo v cenze materinský jazyk maďarský 10,7 % obyvateľov, v roku 2010 9,4 % a v roku 2021 už len 8,5 % obyvateľov. Oproti roku 2001 sa počet obyvateľov s materinským jazykom maďarským znížil o viac ako 100-tisíc. Počet obyvateľov s materinským jazykom rómskym klesol iba mierne, z 1,85 % na 1,84%.

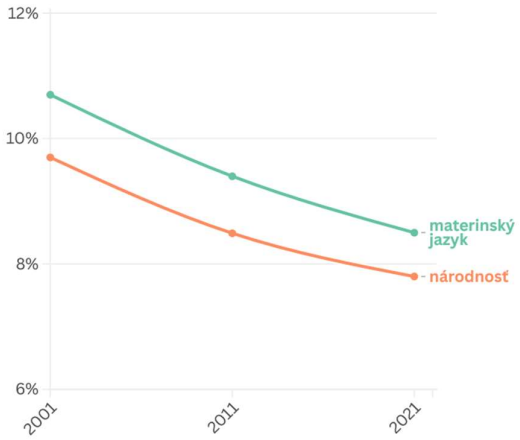
6 https://www.scitanie.sk/storage/app/media/dokumenty/vzor-formularask.pdf

Graf 3: Národnosť obyvateľov s materinským jazykom rómskym (%)



Zdroj: SODB (2021)

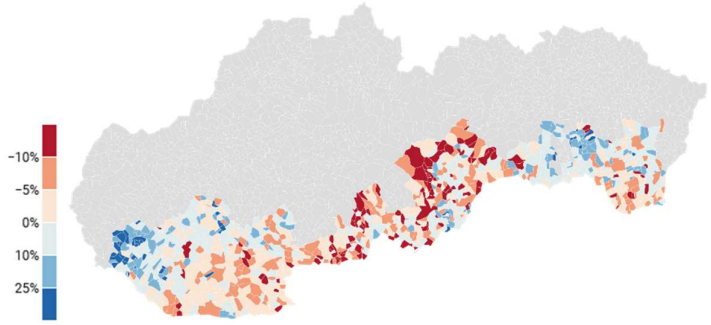
Graf 4: Maďarskí obyvatelia ako podiel všetkých obyvateľov v SR (%)



Zdroj: ŠÚSR (n.d.)
Poznámka: V prípade národnosti je v roku 2021 zohľadnená iba prvá národnosť. V rokoch 2001 a 2011 sa zbieral iba jeden údaj o národnosti.

Počet obyvateľov v niektorých národnostne zmiešaných okresoch sa výrazne zvyšuje (Graf 5). Radikálnym prípadom je okres Senec, ktorý narástol o vyše 40 % zo 72-tisíc obyvateľov v roku 2013 na 102-tisíc obyvateľov roku 2023 (ŠÚSR, 2024). Okrem seneckého okresu rástli aj okresy Dunajská Streda a Košice-okolie, oba zhruba o 7 %, respektíve 8-tisíc obyvateľov. Zmeny vo veľkosti obyvateľstva môžu súvisieť aj so zmenami národnostného a jazykového profilu obcí, hlavne ak je nárast obyvateľov spôsobený prisťahovaním obyvateľov s inou národnosťou či iným materinským jazykom. Jazykové zloženie národnostne zmiešaných okresov je teda rozmanité a v čase sa mení.

Graf 5: Zmeny vo veľkosti populácie obcí v rokoch 2013-2023 (%)



Zdroj: ŠÚSR (2024)

2. Stav vzdelávania národnostných menšín

Vzdelávanie v menšinových jazykoch sa na Slovensku zabezpečuje prostredníctvom národnostného školstva. Toto netvorí samostatný školský systém, ale spadá do celoslovenskej siete škôl, financovaných zo štátneho rozpočtu. Národnostné školy môžu zamerať svoju výchovno-vzdelávaciu činnosť na zachovanie a rozvoj kultúrnej a jazykovej identity žiakov patriacich k národnostným menšinám a prispôsobiť ju podmienkam a potrebám regiónu.

2. 1 Ponuka škôl

V národnostne zmiešaných okresoch fungujú stovky škôl vyučujúcich v inom ako slovenskom jazyku (Tabuľka 1-2). V roku 2023 tu evidujeme viac ako 2-tisíc škôl, z nich 1 318 je s vyučovacím jazykom slovenským (ďalej aj *„slovenské školy“)*. Asi polovica slovenských škôl sú materské (MŠ), tretina základné (ZŠ, ZŠ1) a zvyšok stredné (GYM, HA, KON, OA, SOŠ, vrátane tzv. F-odborov7, SPŠ, SZŠ, SŠŠ, ŠUP) alebo špeciálne (ŠMŠ, ŠZŠ, ŠSŠ). Slovenské školy navštevuje dokopy 164-tisíc detí a žiakov. Drvivá väčšina slovenských škôl (92 %) je verejná (zriaďované obcami, mestami, samosprávnymi krajmi alebo regionálnymi úradmi školskej správy), 4 % súkromné a 4 % cirkevné. V národnostne zmiešaných okresoch sa tiež nachádza vyše 700 maďarských škôl, z toho 519 je s vyučovacím jazykom maďarským a 204 s vyučovacím jazykom „slovenským-maďarským“, v ktorých sú prítomné triedy s oboma vyučovacími jazykmi. Tieto školy navštevuje takmer 60-tisíc žiakov. Z hľadiska druhu školy a zriaďovateľa je zloženie slovenských škôl podobné zloženiu maďarských škôl.

Tabuľka 1: Počet škôl v národnostne zmiešaných okresoch podľa vyučovacieho jazyka školy

druh školy	SK	HU	SK_HU	SK_EN	EN	SK_SP
GYM	26	11	7	4	1	1
HA	3					
KON	3					
MŠ	647	281	87		1	
OA	8		6	1		
SOŠ	64	11	27			
SPŠ	4		4			
SZŠ	3		3			
SŠŠ	1	1				
ZŠ	346	129	19		1	
ZŠ1	105	76	15			
ŠMŠ	15	1	1			
ŠSŠ	30	2	10			
ŠUP	2	1				
ŠZŠ	61	6	25			

Tabuľka 2: Počet žiakov v národnostne zmiešaných okresoch podľa vyučovacieho jazyka školy

druh školy	SK	HU	SK_HU	SK_EN	EN	SK_SP
GYM	6 858	1 893	1 687	1 309	125	812
HA	573					
KON	255					
MŠ	31 798	7 594	5 137		19	
OA	1 668		702	220		
SOŠ	14 251	2 402	6 299			
SPŠ	1 154		1 036			
SZŠ	1 406		1 098			
SŠŠ	378	106				
ZŠ	98 037	23 273	3 736		132	
ZŠ1	3 436	2 242	420			
ŠMŠ	243	10	25			
ŠSŠ	948	33	363			
ŠUP	395	113				
ŠZŠ	2 565	328	1 495			

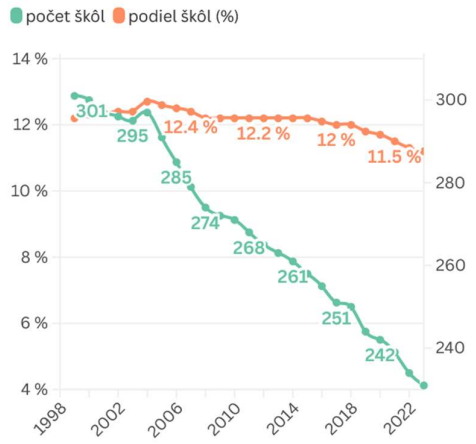
Zdroj: RIS (2023). Elokované pracoviská a zložky spojených škôl považujeme za samostatné školy. Do kategórie stredných odborných škôl (SOŠ) rátame všetky odborné školy s výnimkou tých, ktoré sú explicitne vymenované (HA, OA, SZŠ, SPŠ). Z počtu žiakov boli odstránení žiaci

7 V národnostne zmiešaných okresoch navštevuje F-odbory 2161 stredoškolákov. Z nich 99 % sa vzdeláva po slovensky, 99 % sa vzdeláva na stredných odborných školách a 88 % má materinský jazyk slovenský.

vzdelávajúci sa v zahraničí. V zozname rátame školy bez ohľadu na zriaďovateľa. SK_SP = slovensko-španielsky. SK_EN = slovenský anglický. EN = anglický. Zoznam skratiek je v závere dokumentu.

Maďarské základné školy tvoria čím ďalej, tým menší podiel všetkých škôl v SR (Graf 6). Celkový počet základných škôl síce klesá aj v prípade slovenských škôl, avšak maďarské základné školy sa zatvárali v takmer 3-násobne vyššej miere. V roku 2023 v porovnaní s rokom 2010 sa počet slovenských škôl znížil o 114, respektíve o 6 %, zatiaľ čo počet maďarských sa znížil o 40, respektíve o 15 %, čo je 2,5-násobne vyššie tempo rušenia škôl. Podiel žiakov na maďarských školách bol dlho stabilný, dokonca mierne rástol, avšak, od roku 2013 poklesol zo 7 % na 6 % v roku 2023 (Graf 7).

Graf 6: Vývoj počtu maďarských škôl a ich podielu na všetkých školách v SR



Zdroj: CVTI (2023)

Graf 7: Vývoj počtu maďarských žiakov a ich podielu zo všetkých žiakov SR

Zdroj: CVTI (2023)

Ponuka vzdelávania v iných jazykoch národnostných menšín (napríklad rómčine) absentuje. Používanie rómskeho jazyka vo vzdelávaní je v SR vo všeobecnosti zriedkavé. Žiadna škola na Slovensku nemá vyučovací jazyk rómsky, resp. nevyučuje všetky predmety v rómskom jazyku. Na celom Slovensku evidujeme iba 10 škôl, ktoré vyučujú *časť* predmetov v rómskom jazyku alebo ponúkajú rómsky jazyk ako samostatný predmet. Na druhej strane, väčšina z nich sú súkromné stredné školy a v národnostne zmiešaných okresoch sa nachádzajú iba dve takéto inštitúcie – základná škola v obci Vyškovce nad Ipľom (okres Levice), ktorá je zapojená do pilotného projektu Rady Európy a používa rómsky jazyk vo vyučovaní ako podporný jazyk[8] a Súkromné hudobné a dramatické konzervatórium v Rimavskej Sobote. Ministerstvo školstva okrem toho plánuje pilotne zriadiť prvú rómsku národnostnú školu s možnosťou vyučovania v rómskom jazyku.[9] V súčasnosti však žiaci s rómskym materinským jazykom nemajú príležitosť absolvovať vzdelávanie v rómčine, a to nie len v národnostne zmiešaných okresoch.

2. 2 Vzdelávanie v materinskom jazyku

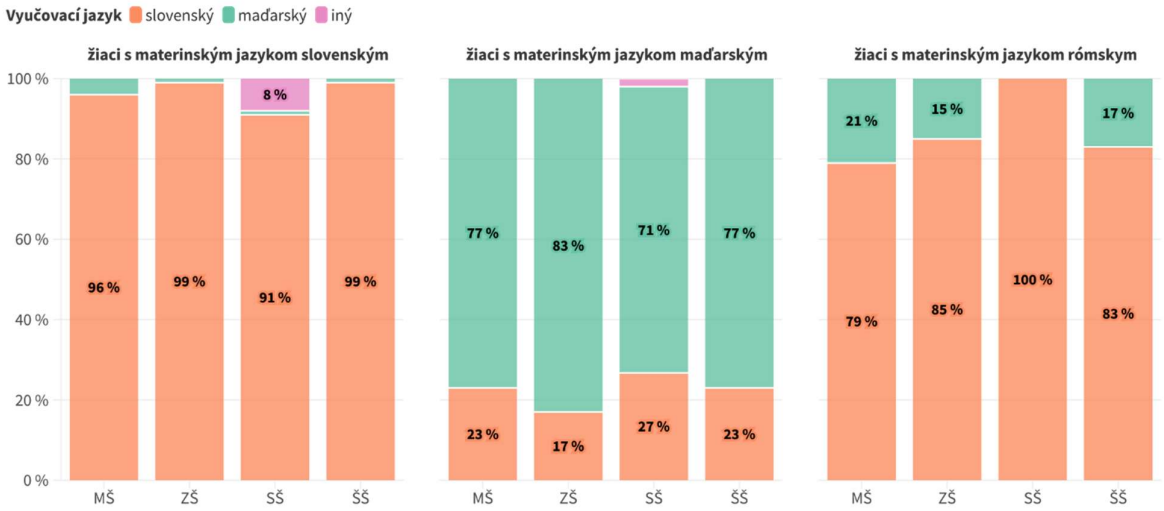
Väčšina žiakov s materinským jazykom slovenským (96 %) a maďarským (79 %) sa vzdeláva vo svojom materinskom jazyku (Graf 8). Vzdelávanie v materinskom jazyku je častejšie u žiakov základných a špeciálnych škôl (ŠMŠ, ŠZŠ, ŠSŠ), potom materských škôl a najmenej časté v prípade stredných škôl. Vo všeobecnosti vidíme, že vzdelávanie v inom jazyku ako maďarskom a slovenskom (angličtina, španielčina) je v národnostne zmiešaných okresoch ojedinelé a týka sa hlavne stredných škôl. Žiaci s materinským

[8] https://www.coe.int/en/web/language-policy/romani

[9] https://www.minedu.sk/ministerstvo-skolstva-podpisalo-memorandum-o-spolupraci-pri-vytvoreni-pilotnej-romskej-narodnostnej-skoly-v-obci-rakusy/

jazykom rómskym sa z veľkej väčšiny vzdelávajú v slovenskom jazyku. Na stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským neevidujeme žiadneho žiaka s materinským jazykom rómskym. Je ale dôležité zdôrazniť, že počet žiakov s materinským jazykom rómskym je 10-tisíc, maďarským 56-tisíc a slovenským 183-tisíc. Konkrétny počet žiakov podľa druhu školy uvádzame v prílohe 8. Metodiku identifikácie materinského jazyka žiakov uvádzame v *Prílohe 2*.

Graf 8: Podiel žiakov vzdelávajúcich sa v materinskom jazyku podľa druhu školy



Zdroj: RIS (2023). Žiak môže mať aj viaceré materinské jazyky, v tom prípade sa nachádza vo viacerých grafoch (viď Príloha 2).

Je zriedkavé, že by žiaci s materinským jazykom slovenským študovali v maďarčine, keď maďarčinu vôbec neuvádzajú ako svoj materinský jazyk. Zo 183-tisíc žiakov s materinským jazykom slovenským evidujeme iba 1 300 takých, ktorí navštevujú triedu s vyučovacím jazykom maďarským aj keď maďarčina nie je ich materinským jazykom. Prevažnú časť (979) tvoria deti zapísané v materských školách, najmä v okresoch Dunajská Streda, kde navštevuje maďarské materské školy 276 slovenských detí a v okrese Senec (189 detí). Vzdelávanie v inom ako materinskom jazyku v týchto oblastiach môže súvisieť aj s tým, že maďarská vláda finančne podporuje vyučovanie v maďarskom jazyku v zahraničí.[10] Môže však tiež ísť o dôsledok nedostatku kapacít škôl v materinskom jazyku žiaka, dobrovoľné rozhodnutie rodičov, ktorí majú záujem aby si ich dieťa osvojilo aj druhý jazyk, prípade o nesprávne uvedenie materinského jazyka žiaka**.**

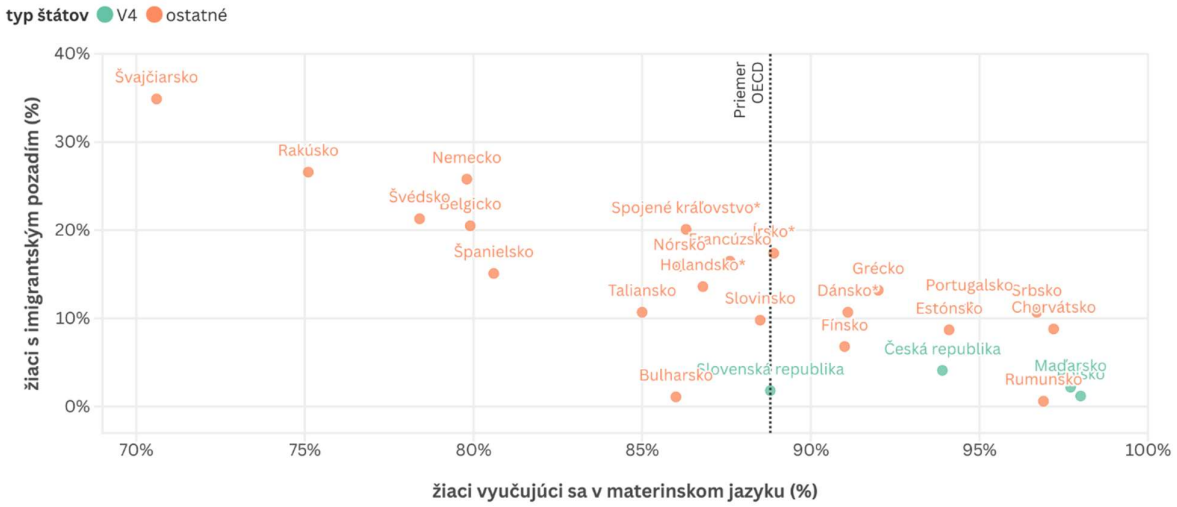
Častejšie sledujeme, že žiaci s materinským jazykom maďarským, ktorí zároveň nemajú slovenský materinský jazyk navštevujú triedu s vyučovacím jazykom slovenským. Takýchto žiakov evidujeme v počte 8 400 (15 %) z celkového počtu 55-tisíc žiakov bývajúcich v národnostne zmiešaných okresoch. Viac ako 1 600 tvoria deti v materských školách. Je možné, že v prípade, ak triedu navštevuje vyšší počet žiakov, ktorí neovládajú vyučovací jazyk, tak oficiálny jazyk triedy nemusí korešpondovať s jazykom používaným počas vyučovania, a to najmä v školách s vyučovacím jazykom slovenským-maďarským. Niektorí učitelia materských škôl uvádzajú, že v prípade jazykovo zmiešaných tried je vyučovanie v praxi často bilingválne (Ibos, 2024).

Približne polovica Rómov nemá k dispozícii školu vo svojom materinskom jazyku. Pokiaľ Rómovia uvádzajú ako materinský jazyk slovenčinu, maďarčinu, prípadne oba jazyky, majú na výber širokú ponuku škôl. Z 10

[10] Rodičia, ktorí zapíšu svoje dieťa do maďarskej materskej školy, vrátane detí so slovenskou národnosťou, dostali v roku 2023 jednorazový finančný príspevok vo výške zhruba 260 €. Takáto forma podpory funguje už od roku 2003, avšak výška príspevku bola v roku 2023 takmer 5-násobne navýšená. Okrem toho môžu byť slovenskí rodičia motivovaní aj materiálnymi darmi, napríklad školskou taškou zadarmo (Ibos, 2023)

400 žiakov s materinským jazykom rómskym, ktorých sme identifikovali v národnostne zmiešaných okresoch je však 5 200 takých, ktorí, okrem rómčiny, neuvádzajú ani maďarčinu, ani slovenčinu ako svoj materinský jazyk. Podobné zistenia platia aj keď sa pozrieme na Rómov na celom Slovensku. Pre týchto žiakov je teda vzdelávanie v materinskom jazyku de facto nedostupné. Výsledkom je, že sa rómski žiaci často nevzdelávajú vo svojom materinskom jazyku. Väčšina žiakov s materinským jazykom rómskym sa vzdeláva v slovenčine. Z Rómov, ktorí sa vzdelávajú v slovenčine však nemá polovica slovenčinu ako materinský jazyk, a z tých, ktorí sa vzdelávajú v maďarčine uvádza iba zhruba tretina (38 %), že majú materinský jazyk maďarský. Aj zistenia Štátnej školskej inšpekcie (ŠŠI) naznačujú, že rómski žiaci neovládajú vyučovací jazyk školy, ktorú navštevujú, na dostatočnej úrovni (2023, p. 11).

Graf 9: Podiel 15-ročných žiakov vzdelávajúcich sa v inom ako materinskom jazyku (2022)



Zdroj: OECD (2023). Výsledky podchádzajú z dotazníkov administrovaných počas medzinárodného testovania PISA, ktorí píšu 15-roční žiaci. Materinský jazyk označuje jazyk, ktorým žiaci prevažne rozprávajú doma. Jazyk vzdelávania bol identifikovaný podľa jazyka, v ktorom žiaci písali testovanie PISA. Na grafe sú zobrazené iba vybrané európske členské krajiny OECD, ktoré sa zúčastnili testovania PISA. * Pri interpretácii odhadov je potrebná opatrnosť, pretože OECD uvádza, že nebola splnená jedna alebo viacero noriem výberu vzorky.

V materinskom jazyku sa na Slovensku vzdeláva podobný podiel žiakov ako v zahraničí (Graf 9). Podľa údajov OECD sa v materinskom jazyku vzdeláva 88,8 % 15-ročných žiakov, čo je zhodné s priemerom krajín OECD (2023). Ide o vyšší podiel žiakov ako napríklad v Rakúsku, Švajčiarsku, Nemecku či Švédsku. V týchto krajinách je však aj výrazne vyšší počet žiakov s „imigrantským pozadím“. V porovnaní so susednými krajinami V4, ktoré sú Slovensku viac podobné však Slovensko zaostáva. V Česku sa vzdeláva v materinskom jazyku 94 % žiakov a v Poľsku a Maďarsku 98 % aj napriek tomu, že podiel žiakov s imigrantským pozadím je podobný. V Rumunsku, ktoré má podobne veľkú maďarskú menšinu sa v materinskom jazyku vzdeláva 97 % žiakov.

2.3 Zahraničné prístupy

V európskych krajinách funguje niekoľko modelov národnostného vzdelávania, vrátane bilingválneho a plurilingválneho vyučovania. Vo Fínsku kombinuje školský systém dva prístupy k vzdelávaniu v materinskom jazyku. Základné školy s vyučovacím jazykom fínskym ponúkajú švédčinu ako druhý cudzí jazyk napriek tomu, že švédska menšina tvorí len 5,5 % celého obyvateľstva. To isté platí o fínčine v prípade základných škôl s vyučovacím jazykom švédskym. V prípade oboch typov základných škôl je zväčša prvým cudzím jazykom angličtina. Okrem prístupu ku švédčine ako cudziemu jazyku existujú vo Fínsku takisto programy tzv. ponorenia do oboch jazykov, čo žiakom umožňuje plnú bilingvalitu (van Dongera et al., 2017). Bilingválne vzdelávanie sa takisto implementuje v regióne Južného Tirolska v Taliansku, kde nemecky

hovoriaca národnostná menšina tvorí približne 70 % obyvateľstva. Na rozdiel od Fínska je tu vyučovanie taliančiny na školách s vyučovacím jazykom nemeckým a nemčiny na talianskych školách povinné v rámci osobitného predmetu (Scheu, 2017). V Lotyšsku poskytuje legislatíva školám s vyučovacím jazykom poľským možnosť rozhodnúť o vyučovacom jazyku predmetov, za predpokladu, že v 1. až 6. ročníku základného vzdelávania podiel hodín odučených v lotyšskom jazyku neklesne pod 50 %.[11] Na stredných školách sa vyučuje výlučne v lotyšskom jazyku, avšak žiaci z odlišným materinským jazykom majú naďalej prístup k predmetom súvisiacim s históriou a kultúrou ich menšiny (Prina et al., 2020).

Slovenský vzdelávací systém neumožňuje bilingválne vzdelávanie pre národnostné menšiny, keďže jazyk národnostnej menšiny nie je cudzím jazykom. Podľa platnej legislatívy (245/2008 Z. z.) je možné uskutočňovať bilingválne vzdelávanie v štátnom jazyku a súčasne v cudzom jazyku, pričom zákon explicitne uvádza anglický, nemecký, francúzsky, ruský, španielsky alebo taliansky jazyk. Maďarský jazyk ani iné menšinové jazyky nie sú v tomto výpočte zahrnuté. Napriek tomu školský zákon nevylučuje možnosť vyučovania ďalších cudzích jazykov, ak to schváli Ministerstvo školstva. Slovensko by sa mohlo inšpirovať dobrou praxou z krajín ako Fínsko, Lotyšsko a Taliansko a pracovať na integrácii výučby štátneho a minoritných jazykov. Napríklad, ponúkaním maďarčiny ako cudzieho jazyka na slovenských školách by sa nielen zvýšil počet bilingválne kvalifikovaných žiakov, ale upevnili by sa takisto vzťahy medzi majoritným obyvateľstvom a národnostnou menšinou a s nimi i sociálna kohézia na Slovensku.

V Maďarsku, Španielsku a Rumunsku existujú inkluzívne modely vzdelávania, ktoré boli navrhnuté špeciálne pre rómsku menšinu. Tieto modely zahŕňajú rôzne podpory mimo školského vyučovania, ako aj začlenenie výučby rómskej kultúry do školských osnov a financovanie vzdelávania učiteľov v rómskom jazyku. V Maďarsku sa napríklad realizujú programy „Tanoda“, ktoré poskytujú mimoškolské doučovanie pre rómskych žiakov. Ďalším príkladom je program „Bari shej – Nagylány – Fáta máré“, ktorý sa zameriava na prevenciu predčasného ukončenia školskej dochádzky u rómskych dievčat (Európska komisia, 2021). V Španielsku sa rómska kultúra stala súčasťou školských osnov v rámci multikultúrnej výučby (Martinez, 2019). V Rumunsku vláda ponúka programy na vzdelávanie učiteľov v rómskom jazyku, čím sa zvyšuje kapacita pre kvalifikované vzdelávanie rómskych žiakov (Brüggemann, 2012).

Na Slovensku síce existujú dôležité iniciatívy zamerané na vzdelávanie rómskych žiakov, ale tieto sa prevažne sústreďujú na inkluzívne vzdelávanie a prípravu učiteľov na prácu v triedach s vysokým podielom rómskych žiakov. V oblasti ochrany rómskej kultúry, zachovávania rómskeho jazyka a zabezpečenia práva na vzdelávanie v rómskom jazyku, ktoré je garantované ústavou, sú tieto opatrenia zatiaľ v pilotných fázach. Príkladom sú vysokoškolské odbory zamerané na učiteľstvo rómskeho jazyka a plán Ministerstva školstva zaviesť prvú základnú školu s vyučovacím jazykom rómskym, ktorej otvorenie sa odhaduje v druhej polovici roku 2025. Skúsenosti z krajín ako Maďarsko, Španielsko a Rumunsko by pre Slovensko mohli slúžiť ako inšpirácia pre opatrenia, ktoré by prispeli k rozvoju vzdelávania rómskych žiakov v ich materinskom jazyku.

V zahraničí fungujú okrem bilingválneho vzdelávania aj rôzne právne a administratívne opatrenia na podporu národnostného vzdelávania. V susednom Maďarsku majú napríklad národnostné samosprávy právomoc zriaďovať školy a rozhodovať o obsahu vzdelávania v národnostných jazykoch. Tieto samosprávy majú autonómiu pri riadení vzdelávacích záležitostí a môžu zriaďovať školy od predškolskej výchovy po

[11] Táto legislatíva je platná do roku 2025. Lotyšsko v septembri 2022 prijalo zákon o postupnom prechode na vzdelávanie výlučne v lotyšskom jazyku. Toto rozhodnutie vláda vysvetlila ako súčasť snahy o derusifikáciu spoločnosti. Vyjadrenie je dostupné na: https://spcommreports.ohchr.org/TMResultsBase/DownLoadFile?gId=37298

stredné školy. V Rumunsku zasa tzv. národný výbor pre konkrétny jazyk národnostnej menšiny pomáha vytvárať učebné plány v jazyku danej menšiny, ktoré sú následne schválené ministerstvom školstva.

Štátne vzdelávacie programy na Slovensku tvorí štátom zriadený Národný inštitút vzdelávania a mládeže a schvaľuje Ministerstvo školstva. Hoci sa na týchto procesoch podieľajú rôzne sekcie s pôsobnosťou v oblasti národnostného a inkluzívneho vzdelávania, systém zostáva pomerne centralizovaný. Slovensko by sa mohlo inšpirovať zahraničnými opatreniami na podporu národnostného vzdelávania, napríklad zriadením národných výborov pre jednotlivé menšinové jazyky, ktoré by spolu s Ministerstvom školstva tvorili učebné plány. Podobné formy participatívnej verejnej politiky v školstve by menšinám umožnili lepšiu kontrolu nad vzdelávacím procesom a zabezpečili, že školy môžu prispôsobiť vzdelávacie plány špecifickým potrebám ich komunity.

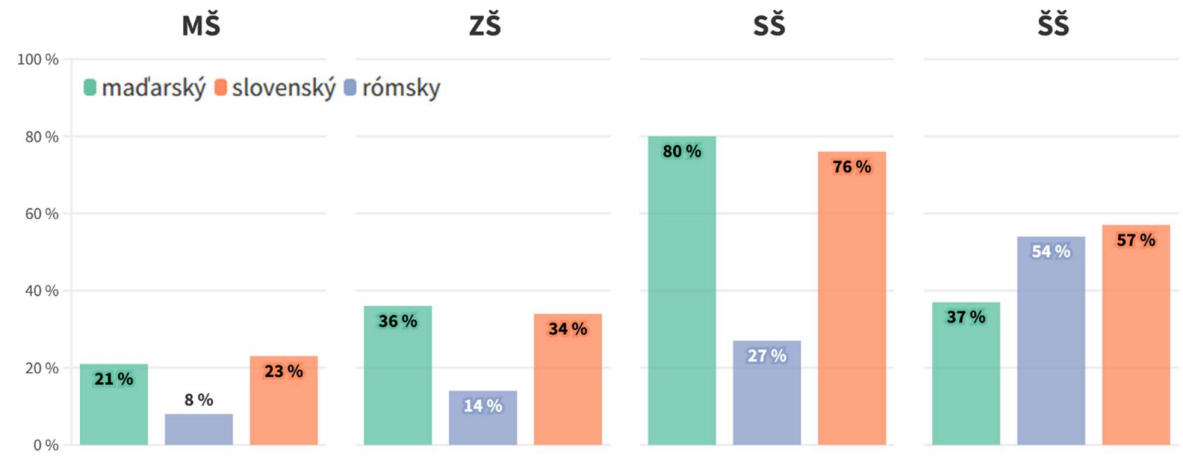
Niektoré európske krajiny poskytujú bilingválnym školám zvýšené financovanie. Lotyšsko napríklad zvýšilo financovanie bilingválnych programov až o 30 %. Tento príspevok pomáha pokrývať náklady na vyučovanie a tvorbu učebných materiálov, ako aj na prípravu kvalifikovaných učiteľov.

Slovenský vzdelávací systém bilingválne programy pre jazyky národnostných menšín síce neposkytuje, no učitelia bežne pracujú vo viacjazyčnom prostredí. Ako vyplýva aj z odporúčaní tejto analýzy, učebnými materiálmi a kvalifikáciou na toto prostredie často nie sú adekvátne pripravení.

3. Dostupnosť škôl v materinskom jazyku

V národnostne zmiešaných okresoch dochádza do školy mimo obce pobytu 41 % žiakov. Metodiku identifikáciu obce pobytu uvádzame v Prílohe 2. Najčastejšie dochádzajú žiaci stredných škôl (76 %), nasledovaní žiakmi špeciálnych (52 %), základných (33 %) a materských škôl (22 %). Väčšina žiakov materských a základných škôl teda navštevuje školu priamo v obci pobytu, zatiaľ čo väčšina žiakov stredných a špeciálnych škôl dochádza, čo nie je prekvapivé vzhľadom na to, že sieť stredných a špeciálnych škôl nie je taká hustá.

Graf 10: Podiel žiakov dochádzajúcich do školy podľa materinského jazyka a druhu školy



Zdroj: RIS (2023)

Žiaci s materinským jazykom rómskym častejšie študujú v obci svojho pobytu (Graf 10). To platí pre materské, základné aj stredné školy. Napríklad, v prípade žiakov s materinským jazykom slovenským a maďarským dochádza do materských škôl vyše 20 % detí, no v prípade žiakov s materinským jazykom rómskym je to iba 8 %. Obzvlášť viditeľné rozdiely sledujeme v prípade stredných škôl. Len 27 % stredoškolákov s materinským jazykom rómskym dochádza na strednú školu mimo obce pobytu, pričom pri slovenských a maďarských žiakoch je to zhruba 3-násobne viac. Tieto výsledky sa dajú vysvetliť napríklad tým, že pre nízkopríjmové rómske domácnosti je dochádzanie bariérou (viď kapitola 5.2.3.).

Vyššia miera dochádzania nerómskych žiakov do školy mimo obce pobytu môže byť v určitých prípadoch aj dôsledkom tzv. „white flight", teda odchodu nerómskych detí do nerómskych škôl. Keď Rómovia v škole v obci tvoria výraznú časť žiakov, rodičia sa môžu rozhodnúť svoje dieťa zapísať do inej školy, bez Rómov. V prípade Slovenska bol tento fenomén zmapovaný napríklad v mikroregióne Šahy (Inštitút Mateja Bela, 2023). Dôsledkom môže byť, že či už maďarské alebo slovenské školy sa de facto transformujú na rómske školy, ktoré navštevujú iba rómski žiaci, prípadne menšie množstvo žiakov z domácností s nižším socioekonomickým statusom, ktorí si zvýšené náklady na dopravu do školy v inej obci nemôžu dovoliť.

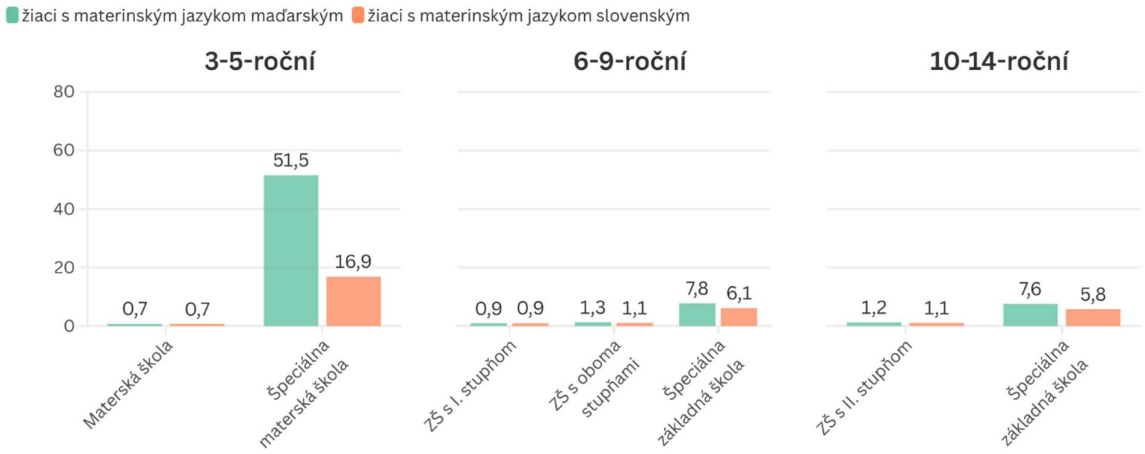
3. 1 Geografická dostupnosť

V tejto časti analyzujeme vzdialenosť najbližšej verejnej alebo cirkevnej školy vyučujúcej v materinskom jazyku žiada od bydliska žiaka po cestnej sieti. Neberieme do úvahy koľko kapacít škola má, len v akej vzdialenosti sa nachádza. Metodiku výpočtu popisujeme v *Prílohe 3*.

Zníženú geografickú dostupnosť základných škôl v materinskom jazyku má 5,8 % žiakov s materinským jazykom slovenským a 9,4 % žiakov s materinským jazykom maďarským. Podľa školského zákona *„za zníženú dostupnosť žiakov do školy sa považuje dĺžka dopravnej cesty vlakom alebo autobusom z miesta*

trvalého pobytu žiaka dlhšia ako 6 kilometrov".[12] Zníženú dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku maďarskom evidujeme v 238 obciach a v slovenskom v 336 obciach v národnostne zmiešaných okresoch.[13] Pre iné druhy škôl zákon pojem „znížená dostupnosť" nepozná. Je diskutabilné, kedy škola začína byť „zle dostupná", keďže dostupnosť závisí nie len od vzdialenosti, ale aj od veku žiaka a dopravnej dostupnosti. Jedným zo spôsobov určenia zníženej dostupnosti je vzdialenosť na hranici percentilu. Napríklad, zníženú dostupnosť gymnázií by mohli mať žiaci, ktorí majú najbližšie gymnázium ďalej ako 90 % zvyšných žiakov. Na dátach o vzdialenosti škôl z národnostne miešaných území sledujeme, že takáto hranica by bola na úrovni 20,2 kilometra. Vo všeobecnosti však považujeme dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku v prípade materských a základných škôl za dobrú (Graf 11), keďže polovica žiakov bez ohľadu na materinský jazyk má materskú školu v materinskom jazyku vzdialenú do 1 kilometra a polovica žiakov základných škôl má základnú školu v materinskom jazyku do 1,5 kilometra.

Graf 11: Mediánová vzdialenosť najbližšej cirkevnej alebo verejnej školy v materinskom jazyku žiakov podľa veku žiakov (kilometre)



Zdroj: RIS (2023). Vzdialenosť je počítaná od adresy trvalého bydliska (domu) po cestnej premávke do najbližšej školy v národnostne zmiešaných okresoch.

Žiaci so slovenským materinským jazykom majú materské a základné školy vyučujúce v ich materinskom jazyku v porovnateľnej vzdialenosti so žiakmi s maďarským materinským jazykom. Polovica žiakov s materinským jazykom maďarským aj slovenským má materskú školu vyučujúcu v ich materinskom jazyku do 700 metrov od domu, základnú školu s 1. stupňom do 900 metrov od domu a základnú školu s oboma stupňami (tzv. plnoorganizovanú školu) do 1,3 kilometra.

Výnimkou sú špeciálne materské školy v materinskom jazyku, ktoré sú pre mnohých žiakov s materinským jazykom maďarským nedostupné. Polovica maďarských žiakov ich má od domu 52 kilometrov (v porovnaní so 17 kilometrami pre slovenských žiakov). Zatiaľ čo slovenskí žiaci majú v národnostne zmiešaných okresoch k dispozícii 14 špeciálnych materských škôl vyučujúcich v ich materinskom jazyku, maďarskí žiaci majú k dispozícii dve (v Dunajskej Strede a Veľkých Kapušanoch).

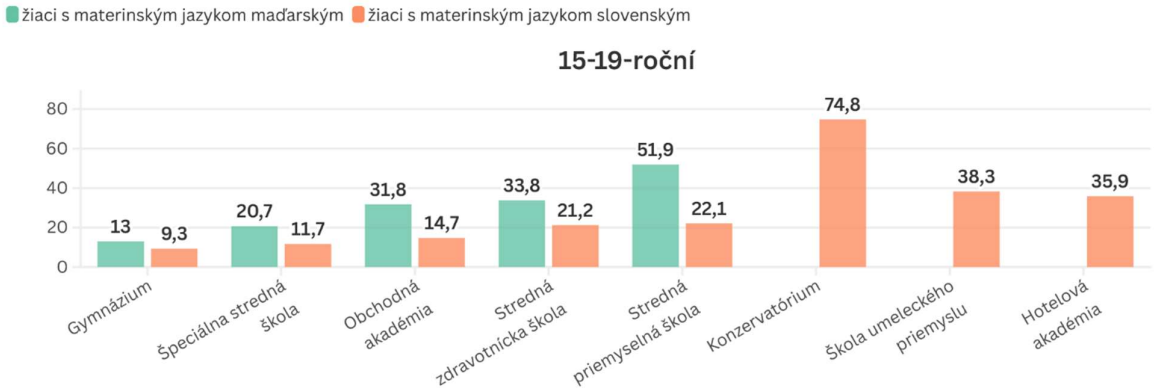
Maďarskí žiaci majú výrazne nižšiu dostupnosť stredných škôl v ich materinskom jazyku (Graf 12). To platí pre gymnáziá, obchodné akadémie, stredné zdravotnícke školy, stredné priemyselné školy aj špeciálne stredné školy. Napríklad, polovica maďarských žiakov má obchodnú akadémiu vyučujúcu v maďarčine

[12] 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 29, ods. 19a, 19b, 19c. Časová verzia predpisu účinná od 01.09.2024 do 27.06.2025

[13] Znížená dostupnosť v obci evidujeme vtedy, keď vzdialenosť žiakov na prvom alebo druhom stupni presahuje v priemere 6 kilometrov.

zhruba dvakrát ďalej (31 kilometrov), ako majú slovenskí žiaci obchodnú akadémiu vyučujúcu v slovenčine (14 kilometrov). Navyše, niektoré druhy škôl, ako konzervatóriá, školy umeleckého priemyslu či hotelové akadémie s vyučovacím jazykom maďarským nie sú na Slovensku zriadené buď vôbec alebo sa iba jedná o súkromné školy, ktoré sú dostupné iba pre žiakov, ktorí si môžu dovoliť platiť školné. Najbližšie v miere dostupnosti sú gymnázia, ktoré má polovica maďarských žiakov do 12 kilometrov a polovica slovenských žiakov do 8,1 kilometra. Výsledkom zlej dostupnosti stredných škôl vyučujúcich v maďarčine býva, že rodičia z pragmatických dôvodov deti zapisujú do slovenských škôl, aj keď preferujú vzdelávanie v maďarskom jazyku (viď kapitola 5.2.2).

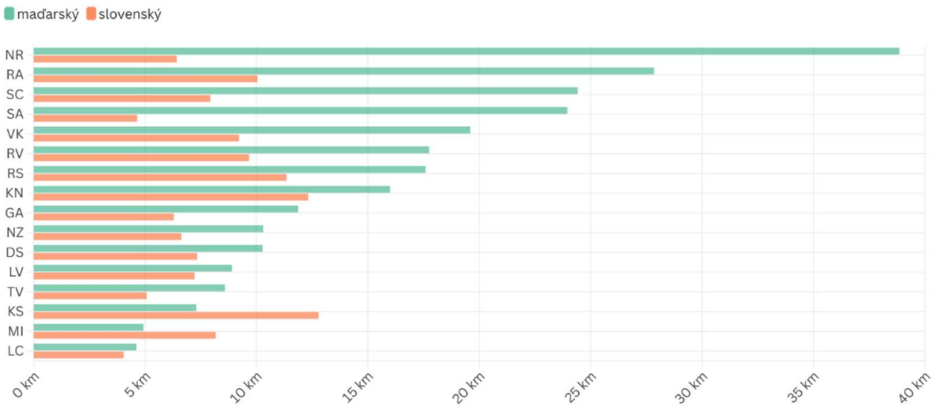
Graf 12: Mediánová vzdialenosť najbližšej cirkevnej alebo verejnej školy v materinskom jazyku pre 15-19-ročných



Zdroj: Výpočty IVP podľa RIS (2023)

Dostupnosť jednotlivých druhov škôl sa líši od okresu k okresu. Napríklad gymnáziá v maďarčine aj slovenčine sú relatívne rovnako dostupné v okresoch Dunajská Streda, Lučenec a Levice (Graf 13), no vo zvyšných okresoch sú rozdiely v geografickej dostupnosti vysoké. Napríklad, polovica slovenských žiakov v okrese Senec má gymnázium vyučujúce v slovenčine vzdialené maximálne 8 kilometrov, zatiaľ čo polovica maďarských študentov má maďarské gymnázium vo vzdialenosti maximálne 25 kilometrov. Podobné regionálne rozdiely sledujeme aj v rámci iných typov stredných škôl.[14]

Graf 13: Mediánová vzdialenosť do najbližšieho cirkevného alebo verejného gymnázia v materinskom jazyku žiakov podľa okresu (kilometre)



Zdroj: Výpočty IPV podľa RIS (2023)
Poznámka: mediánová vzdialenosť v kilometroch pre žiakov vo veku 15-19 rokov s materinským jazykom maďarským alebo slovenským.

[14] Výsledky sú zverejnené formou interaktívnej databázy na odkaze: https://public.flourish.studio/visualisation/21900225/

3. 2 Kapacitná dostupnosť

Dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku je zabezpečená vtedy, ak majú školy vyučujúce v materinskom jazyku žiakov dostatočné kapacity. Zlá dostupnosť môže nastať v dvoch prípadoch: (1) škola síce v obci je, no nemá dostatočné kapacity pre žiakov bývajúcich v obci, ktorí kapacity potrebujú; (2) škola síce v obci nie je, no zároveň je tam dostatočne vysoký počet žiakov aby mohla potenciálne vzniknúť. Sústredíme sa na základné školy. Podrobnosti výpočtu uvádzame v *Prílohe 4*.

V národnostne zmiešaných okresoch sa nachádzajú desiatky obcí, ktoré môžu mať problém kapacitne zabezpečiť vzdelávanie žiakov základných škôl v ich materinskom jazyku (Tabuľka 3). Potenciál na rozšírenie kapacít existujúcich základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským sme identifikovali v 4 obciach a škôl s vyučovacím jazykom slovenským v 26 obciach. Okrem toho sme identifikovali potenciál na vybudovanie novej základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským (1. stupňa, 2. stupňa alebo novej ZŠ s oboma stupňami) v 15 obciach a v 57 obciach s vyučovacím jazykom slovenským. Kompletný zoznam obcí je súčasťou *Prílohy 5*.

Tabuľka 3: Počet obcí podľa potenciálu na budovanie kapacít základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským alebo slovenským

Typ obce	maďarský	slovenský
Všetky obce, kde bývajú žiaci s daným materinským jazykom	526	992
Z toho obce bez ZŠ s daným vyučovacím jazykom	314	629
Z toho obce so ZŠ s daným vyučovacím jazykom	212	363
Potenciál na rozšírenie kapacít ZŠ v danom jazyku	4	26
Potenciál na vybudovanie ZŠ v danom jazyku (z toho I. stupeň)	15 (I. stupeň 15)	57 (I. stupeň 50)
Potenciál na vybudovanie ZŠ v danom jazyku (iba keď nie je do 6 km iná verejná alebo cirkevná ZŠ)	4	2

Zdroj: výpočty IVP podľa RIS (2023), RFO (2023), zber kapacít ZŠ (2023)

Väčšina obcí s potenciálom na zriadenie školy by nemala dostatočný počet žiakov na zriadenie školy s oboma stupňami ale iba na zriadenie 1. stupňa. To sa týka všetkých obcí v prípade potenciálu vybudovať maďarské školy a 48 z 57 obcí s potenciálom vybudovať slovenskú školu. Ak by sa školy zriaďovali iba v obciach, ktoré nemajú do 6 kilometrov (zákonná hranica zhoršenej dostupnosti) inú verejnú alebo cirkevnú školu (bez ohľadu na jej kapacity), tak by počet obcí s potenciálom na budovanie kapacít klesol na 2 v prípade maďarských škôl (obce Pataš a Bôrka) a 4 v prípade slovenských škôl (obce Nováčany, Moravany, Zemplínske Kopčany a Sliepkovce). V prípade obcí, kde je potenciál na vybudovanie slovenskej a zároveň maďarskej školy považujeme za hospodárne, aby vznikla jedna škola, v ktorej by sa časť žiakov učila po maďarsky, časť po slovensky. Taká škola by mohla efektívnejšie zdieľať priestory a personál. To sa týka napríklad obce Nový Život, kde evidujeme potenciál na zriadenie 1. stupňa v oboch jazykoch, ako aj obce Matúškovo.

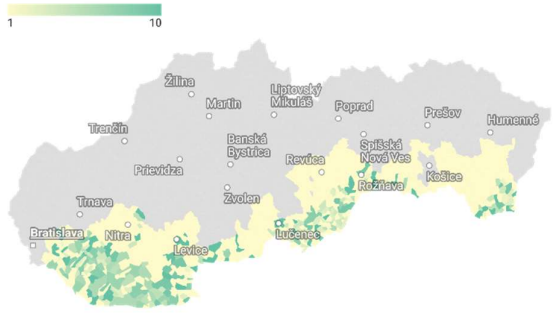
Vybudovanie školy v mieste bydliska má viaceré potenciálne výhody aj nevýhody. Keď je základná škola v obci, žiakom to ušetrí dochádzanie. To môžu oceniť aj rodičia, v prípade, že dieťa do školy vozia autom kvôli nedostatočnému spojeniu, na čo musia vynakladať svoje finančné zdroje a čas. Navyše, rodičia môžu považovať dochádzanie mimo obec, hlavne pri žiakoch prvého stupňa základnej školy za menej bezpečné a vybudovanie školy v obci môže posilniť komunitný život. Na druhej strane, budovanie novej školy nemusí byť hospodárne predovšetkým pri nízkom počte žiakov a v prípade, že sa v blízkosti obce nachádza iná relevantná základná škola s dostatočnými kapacitami. Aj keď najbližšia základná škola nie je dobre dostupná, obec môže zabezpečiť školské autobusy, ktorých prevádzka je pravdepodobne finančne menej náročná ako prevádzka novej školy. Navyše, pri malých školách s druhým stupňom hrozí, že odbornosť

vyučovania bude nízka, pretože malé školy môžu mať problém získať učiteľov s dostatočnou odbornou kvalifikáciou. Aj z toho dôvodu môžu rodičia preferovať väčšie školy, o čom svedčí, že z obcí, v ktorých je iba malá škola dochádzajú deti do škôl v iných obciach vo vyššej miere ako z obcí s veľkými školami (IVP a ÚHP, 2024, str. 32). Každému budovaniu nových kapacít by mal predchádzať prieskum dopytu po kapacitách v obci a dlhodobá udržateľnosť takéhoto dopytu.

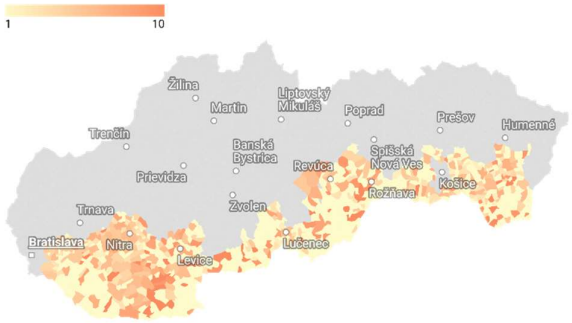
3. 3 Celková dostupnosť

Dostupnosť *základných škôl* v materinskom jazyku maďarskom (Graf 14) a slovenskom (Graf 15) sme vypočítali pre každú obec aj pomocou indexu, ktorý na škále od 1 (najhoršia dostupnosť) do 10 (najlepšia dostupnosť) vyhodnocuje úroveň dostupnosti v každej obci použitím viacerých indikátorov. Vo výpočte sme spojili informácie z predošlých kapitol a počte žiakov, škôl a chýbajúcich kapacít a geografickej dostupnosti základných škôl. Okrem toho sme zohľadnili aj demografický rast, ktorý môže ovplyvniť potrebný počet kapacít. Metodiku indexu popisujeme v *Prílohe 6 a výsledky zverejňujeme aj v interaktívnej podobe.*[15]

Graf 14: Index dostupnosti ZŠ s vyučovacím jazykom maďarským pre žiakov s materinským jazykom maďarským



Graf 15: Index dostupnosti ZŠ s vyučovacím jazykom slovenským pre žiakov s materinským jazykom slovenským



Zdroj: výpočty IVP podľa RIS (2023), RFO (2023), zber kapacít ZŠ (2023)

Poznámka: Dostupnosť je vyhodnotená pre žiakov s materinským jazykom maďarským/slovenským. 1 = najhoršia dostupnosť, 10 = najlepšia dostupnosť. Počet žiakov zahŕňa iba 6- až 14-ročných. Počet kapacít na úrovni 0,0, znamená, že v obci nie je ZŠ. Údaje sú k septembru 2023.

Zlú dostupnosť základných škôl v maďarskom jazyku evidujeme predovšetkým v okolí Nitry, Revúcej a na východe Slovenska v okolí Košíc. V prípade dostupnosti vzdelávania v slovenskom jazyku taktiež evidujeme desiatky obcí, kde je dostupnosť zlá, napríklad v okrese Dunajská Streda či vo viacerých obciach susediacich s Maďarskom. Je však dôležité zdôrazniť, že mnohé z obcí so zlou dostupnosť sú zároveň obcami s minimálnym počtom žiakov s daným materinským jazykom.

[15] Dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku maďarskom (https://datawrapper.dwcdn.net/7yoFM/4/) a slovenskom (https://datawrapper.dwcdn.net/1biJS/3/).

4. Porovnanie škôl podľa vyučovacieho jazyka

Maďarské základné školy sú často menšie. Zatiaľ čo priemernú slovenskú školu na národnostne zmiešaných územiach navštevuje 224 žiakov, priemernú školu s vyučovacím jazykom maďarským navštevuje 124 žiakov. Takmer tri štvrtiny maďarských škôl tvoria *malé školy* s počtom žiakov nižším ako 150 a takmer polovica škôl s vyučovacím jazykom slovenským-maďarským sú *mikroškoly* s menej ako 50 žiakmi (Tabuľka 4).

Malé základné školy majú vo všeobecnosti problém s nedostatkom pedagógov, dosahujú slabšie vzdelávacie výsledky a majú opotrebovanejšie budovy. Menšie školy majú na 2. stupni problém zabezpečiť odbornosť vyučovania, teda aby predmet odučil pedagóg s potrebnými kvalifikačnými požiadavkami (Janotíkova & Balberčáková, 2024). Menšie školy tiež majú vyšší investičný dlh a opotrebovanejšie budovy. Zatiaľ čo pri školách s vyše 350 žiakmi je miera opotrebenia budov na úrovni najviac 53 %, v prípade malých škôl je na úrovni 60 % a pri mikroškolách na úrovni 59 % (ÚHP & IPV, 2024, pp. 62-67).

Okrem toho sú maďarské školy častejšie iba s 1. stupňom ZŠ. Takéto školy nie sú ojedinelé ani v prípade škôl s vyučovacím jazykom slovenským, kde tvoria 23 % všetkých škôl, no častejšie sú v prípade maďarských škôl, kde tvoria 37 %, resp. až 44 % pri školách s vyučovacím jazykom slovenským-maďarským. Vo všeobecnosti sledujeme, že v národnostne zmiešaných okresoch sa nachádza disproporčne vysoký počet malých základných škôl aj v celoslovenskom kontexte (ÚHP & IVP, 2024). Ako je však vidieť z Tabuľky 4, tieto rozdiely spôsobujú hlavne maďarské školy. Tento stav súvisí s tým, že žiaci s materinským jazykom maďarským častejšie žijú v menších obciach s nedostatočným počtom žiakov pre otvorenie školy s oboma stupňami[16].

Tabuľka 4: Porovnanie základných škôl a ich žiakov podľa vyučovacieho jazyka

Charakteristiky škôl	Vyučovací jazyk školy			
	SK (celá SR)	SK (NZO)	HU	SK+HU
Priemerný počet žiakov na škole	233	224	124	122
Podiel škôl s iba prvým stupňom	22%	23%	37%	44%
Podiel malých škôl (pod 150 žiakov)	43%	45%	71%	74%
Podiel mikro-škôl (pod 50 žiakov)	22%	22%	36%	47%
Charakteristiky žiakov	**Vyučovací jazyk triedy**			
	SK (celá SR)	SK (NZO)	HU	/Na
Podiel žiakov v školách s iba I. stupňom	4%	4%	9%	
Podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia	6%	7%	12%	
Podiel žiakov z domácností v hmotnej núdzi	6%	8%	16%	
Podiel Rómov na škole	7%	9%	12%	
Podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením	9%	10%	8%	
Podiel žiakov s rodičom s vysokoškolským vzdelaním*	39 %	33 %	20 %	
Podiel žiakov s rodičmi s maximálne základoškolským vzdelaním*	9 %	13 %	24 %	

Zdroj: RIS (2023), NÚCEM (2022), RFO (2023), Centrálny register študentov VŠ (2021), Centrálny register zamestnancov VŠ (2021), ÚSVRK.
Poznámka: * Týka sa iba rodičov piatakov a deviatakov základných škôl, ktorí písali Testovanie 5 (Testovanie 9) v roku 2022.

[16] "Základnú školu s prvým až deviatym ročníkom zriaďovateľ zriadi, ak je predpoklad, že sa do nej prihlási najmenej 150 detí, ktoré majú plniť povinnú školskú dochádzku v tejto základnej škole" (§ 30, ods. 3, zákon 245/2008). Slnenie tejto zákonnej podmienky sme počítali podľa počtu žiakov vo veku 6 až 14 rokov v obci podľa materinského jazyka. Zo žiakov s materinským jazykom slovenským býva v menších obciach 33 % žiakov, v prípade žiakov s materinským jazykom maďarským až 57 % žiakov.

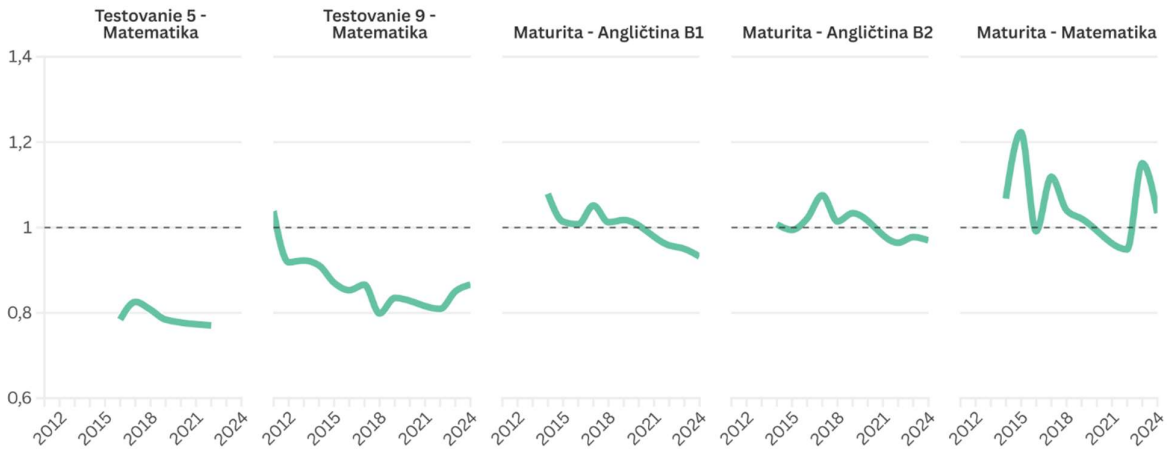
V národnostne zmiešaných okresoch sa vzdeláva vyšší podiel žiakov zo slabšieho socioekonomického prostredia v porovnaní s celoslovenským priemerom. Na socioekonomické prostredie sa pozeráme rôznych uhľov a sledujeme, že v národnostne zmiešaných okresoch je vyšší podiel žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, viac žiakov z domácností v hmotnej núdzi, viac Rómov, viac rodičov s maximálne základoškolským vzdelaním a menej žiakov s rodičom s vysokoškolským vzdelaním.

Triedy s vyučovacím jazykom maďarským v národnostne zmiešaných okresoch častejšie navštevujú žiaci zo slabšieho socioekonomického prostredia. Napríklad, zatiaľ čo v slovenských triedach tvoria poberatelia dávky v hmotnej núdzi 8 % žiakov, v prípade maďarských tried je to dvojnásobok, teda 16 %. V maďarských triedach je relatívne viac žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, Rómov, viac detí rodičov s maximálne základoškolským vzdelaním a menej detí s rodičom s vysokoškolským vzdelaním. Disproporčne vysoký počet žiakov zo slabšieho socioekonomického prostredia teda platí nie len pri porovnaní národnostne zmiešaných okresov ako celku so zvyškom Slovenska, ale aj pri porovnaní maďarských a slovenských tried v rámci týchto okresov.

4. 1 Štandardizované testovania

Žiaci s vyučovacím jazykom slovenským dosahujú vo vybraných predmetoch lepšie vzdelávacie výsledky ako žiaci s vyučovacím jazykom maďarským (Graf 16). Rozdiely vo výkone sledujeme pri štandardizovanom testovaní z matematiky v prípade piatakov základných škôl (Testovanie 5) a deviatakov základných škôl (Testovanie 9). Napríklad, priemerná úspešnosť piatakov s vyučovacím jazykom maďarským predstavuje len 80 % priemernej úspešnosti žiakov s vyučovacím jazykom slovenským a tento trend je konzistentný od roku 2016 do roku 2022 (od roku 2023 sa Testovanie 5 zrušilo). Slabšie výsledky žiakov vyučujúcich sa v maďarčine sledujeme, aj keď nie tak výrazne, aj v maturitných testoch z anglického jazyka. Výnimkou je maturita z matematiky, na ktorej sa žiakom s vyučovacím jazykom maďarským vo väčšine rokov darí lepšie.

Graf 16: Pomer priemernej úspešnosti žiakov s vyučovacím jazykom maďarským k žiakom s vyučovacím jazykom slovenským



Zdroj: Výpočty IVP podľa NIVAM (2012-2024).
Poznámka: Pomer na úrovni 1,0 znamená, že žiaci s vyučovacím jazykom slovenským a vyučovacím jazykom maďarským majú rovnakú priemernú úspešnosť. Pomer pod 1,0 znamená, že žiaci s vyučovacím jazykom maďarským majú nižšiu úspešnosť. Žiaci súkromných škôl nie sú zohľadnení..

Nižší výkon žiakov s vyučovacím jazykom maďarským je do veľkej miery spôsobený tým, že maďarské školy navštevuje viac žiakov zo slabšieho socioekonomického prostredia. V rámci celého Slovenska dosiahli žiaci s vyučovacím jazykom maďarským v roku 2022 na testovaní z matematiky v priemere o 14 percentuálnych bodov menej na Testovaní 5 ako žiaci s vyučovacím jazykom slovenským. V prípade

Testovania 9 zaostávali o 10,5 percentuálnych bodov. Keď však zohľadníme, že maďarské školy navštevuje viac žiakov zo slabšieho socioekonomického prostredia (ako sme demonštrovali v Tabuľke 4), sledované rozdiely sa v závislosti na testovaní znížia na 3,1 až 5,0 bodov, dokonca v prípade porovnania škôl výlučne v národnostne zmiešaných okresoch na 0,7 až 3,0 bodu (viď Tabuľka 6).

Časť rozdielov vo výkone žiakov vieme vysvetliť aj rozdielmi v charakteristikách škôl. Po zohľadnení toho, že slovenské školy sú v priemere väčšie, majú vyššiu celkovú odbornosť vyučovania aj odbornosť vyučovania matematiky, sa rozdiely znížia z 14 na 10 bodov (Testovanie 5), resp. z 10,5 na 6,9 percentuálnych bodov (Testovanie 9). Sledujeme tiež, že zaostávania maďarských škôl je výraznejšie na Testovaní 5 ako na Testovaní 9, pre toto zistenie však nemáme jednoznačnú interpretáciu.

To, že žiaci s vyučovacím jazykom maďarským zaostávajú na testovaniach aj po zohľadnení rozdielov v charakteristikách škôl a žiakov naznačuje, že za zaostávaním môžu byť aj iné faktory. Zaostávanie maďarských škôl naznačujú aj údaje z medzinárodného testovania PISA. Žiaci zo Slovenska, ktorí hovoria doma po maďarsky, v ňom v roku 2022 oproti žiakom, ktorí doma komunikujú po slovensky, dosiahli horšie výsledky, a to aj po zohľadnení tých rozdielov v charakteristikách žiakov, triedy a školy, ktoré majú tiež vplyv na výsledky (UNICEF, 2024). Zaostávanie žiakov vyučujúcich sa po slovensky môže odrážať nižšiu kvalitu vyučovania, ktorá môže podľa informácií od riaditeľov maďarských škôl byť spôsobená napríklad nedostatkom učebníc matematiky v maďarčine. Horšie výsledky žiakov s vyučovacím jazykom maďarským môžu súvisieť aj s väčšou študijnou záťažou, keďže títo žiaci píšu 3 štandardizované testovania (slovenčina (iný test ako slovenský žiaci), matematika, maďarčina), zatiaľ čo žiaci s vyučovacím jazykom slovenským píšu 2 štandardizované testovania (slovenčina, matematika).

Tabuľka 5: Rozdiely vo výkone žiakov s vyučovacím jazykom maďarským oproti žiakom s vyučovacím jazykom slovenským na matematike v roku 2022 (percentuálne body)

Porovnávane územie	Názov testovania	Model 1: Bez zohľadnenia rozdielov v charakteristikách žiakov a školy	Model 2: Po zohľadnení odbornosti, zriaďovateľa a veľkosti školy	Model 3: Po zohľadnení socioekonomickéh o prostredia žiakov	Model 4: Po zohľadnení charakteristík žiakov aj školy
Celé Slovensko	Testovanie 5	-14,0	-10,0	-5,0	-4,6
	Testovanie 9	-10,5	-6,9	-3,1	-2,6
Národnostne zmiešané okresy	Testovanie 5	-10,1	-6,7	-3,0	-2,7
	Testovanie 9	-6,2	-3,9	-0,7*	-0,8*

Zdroj: Výpočty IVP podľa RIS (2023), NÚCEM (2022), RFO (2023), Centrálny register študentov VŠ (2021), Centrálny register zamestnancov VŠ (2021), ÚSVRK.

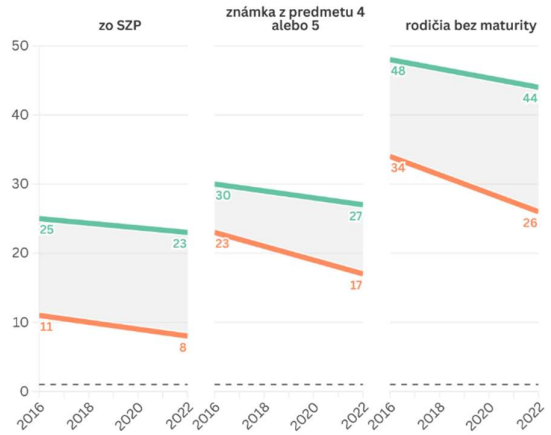
Poznámka: * označuje, že vzťah nie je štatistický signifikantný. Čísla v tabuľke ukazujú efekty vyučovacieho jazyka maďarského z lineárnej regresie kde závislá premenná je priemerná úspešnosť žiaka na testovaní. V modeli 2 kontrolujeme počet žiakov na škole, podiel hodín matematiky vyučovaných odborne, podiel všetkých hodín vyučovaných odborne a druh zriaďovateľa. V modeli 3 kontrolujeme podiel žiakov so zdravotným znevýhodnením, v hmotnej núdzi, úroveň vzdelania rodičov žiakova podiel Rómov na škole. V modeli 4 kontrolujeme pre charakteristiky z modelov 2 a 3 zároveň. Štandardné chyby klastrujeme na úrovni školy.

Výsledky žiakov s vyučujúcim jazykom maďarským sa navyše v čase mierne zhoršujú, čo môže súvisieť so zmenami v kompozícii žiakov, prípadne zmenami v kvalite škôl. Ešte v roku 2012 dosiahli žiaci vyučujúci sa v maďarčine v Testovaní 9 z matematiky lepšie výsledky, ako žiaci z tried vyučujúcich v slovenčine (Graf 16). Ich relatívny výkon však postupne klesal a v roku 2018 dosiahli na testovaní už iba 80 % výsledkov žiakov z tried s vyučovacím jazykom slovenským. Podobný klesajúci trend sledujeme aj na maturitách z angličtiny na úrovni B1.[17] Z dostupných dát nie je možné jednoznačne určiť, či zhoršenie možno pripísať inej kompozícii žiakov, inej kvalite škôl, prípadne iným faktorom. Ako vidno na grafoch 17-18, maďarské školy navštevoval

[17] Vysoká variancia vo výkone maďarských žiakov pravdepodobne súvisí s nízkym počtom maturantov a teda vyššej nestabilite priemerných výsledkov.

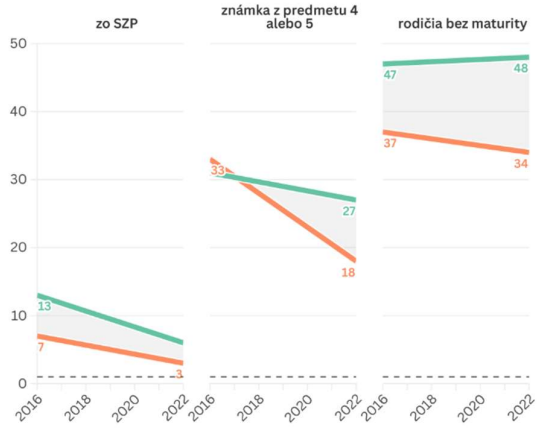
v roku 2022 v porovnaní s rokom 2016 buď rovnaký alebo nižší podiel žiakov zo SZP oproti slovenským školám, no mierne vyšší podiel detí rodičov s nižším vzdelaním. Sledujeme tiež, že žiaci s vyučovacím jazykom maďarským majú na koncoročnom vysvedčení z testovaného predmetu čím ďalej, tým častejšie zlé známky (4 alebo 5). To však môže byť ako výsledkom meniacej sa kvality školy, tak aj výsledkom kvality žiakov.

Graf 17: Zmeny v kompozícii testovaných žiakov a ich známok na Testovaní 9 z matematiky



Zdroj: Výpočty IVP podľa RIS (2023), NÚCEM (2022), RFO (2023), Centrálny register študentov VŠ (2021), Centrálny register zamestnancov VŠ (2021), ÚSVRK.

Graf 18: Zmeny v kompozícii testovaných žiakov a ich známok na maturite z Angličtiny B1



Zdroj: Výpočty IVP podľa RIS (2023), NÚCEM (2022), RFO (2023), Centrálny register študentov VŠ (2021), Centrálny register zamestnancov VŠ (2021), ÚSVRK.

4. 2 Odbornosť vyučovania

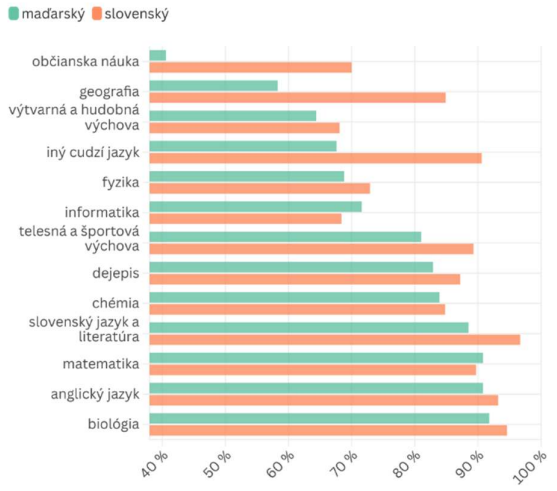
Odbornosť vyučovania označuje stav, keď je predmet vyučovaný pedagógom s potrebnými kvalifikačnými požiadavkami. Predmet je vyučovaný odborne vtedy, ak učiteľ spĺňa kvalifikačné predpoklady príslušného predmetu vyplývajúce z legislatívy. Zabezpečenie vysokej odbornosti je kľúčovou charakteristikou úspešného vzdelávacieho systému. Nízka odbornosť napríklad súvisí s horšími výsledkami školy na štandardizovaných testovaniach (ÚHP & IVP, 2024).

Maďarské školy v národnostne zmiešaných okresoch majú oproti slovenským nižšiu odbornosť vyučovania. Odbornosť sme analyzovali na 2. stupni základných škôl sídliacich v národnostne zmiešaných okresoch. Zatiaľ čo v triedach s vyučovacím jazykom slovenským je odborne odučených 86 % všetkých hodín, v prípade škôl s vyučovacím jazykom maďarským je to 82 %.

Maďarské školy majú nižšiu odbornosť na väčšine predmetov, najhoršie je na tom vyučovanie občianskej náuky a geografie (Graf 19). Menej než polovica hodín občianskej náuky je na maďarských školách odučená odborne. V prípade geografie je odbornosť vyučovania v maďarských školách len na úrovni 58 %. Nízku odbornosť sledujeme aj na predmetoch ako výtvarná a hudobná výchova (64 %)[18], fyzika (68 %) či informatika (69 %). Informatika spolu s matematikou sú jediné dva predmety, v ktorých majú maďarské školy mierne vyššiu odbornosť ako slovenské školy. Pomerne vysoké rozdiely v odbornosti vyučovania sú aj v prípade slovenského jazyka a literatúry. Síce odbornosť vyučovania slovenčiny je na maďarských školách pomerne vysoká (89 %), v prípade slovenských škôl je výrazne vyššia (97 %).

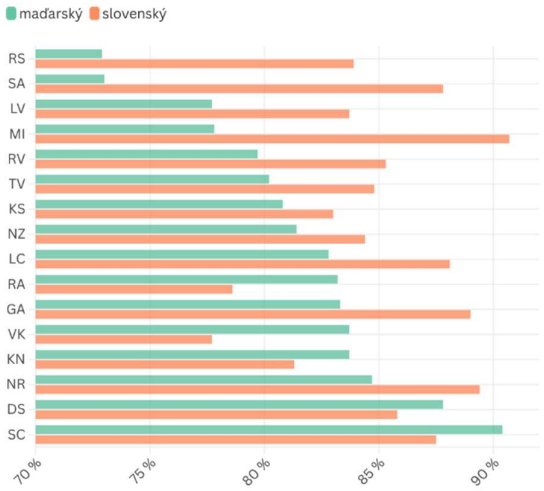
[18] Ide o dva samostatné predmety, ktoré sme spojili dokopy. Predmet "iný cudzí jazyk" zahŕňa nemecký, ruský a ďalšie jazyky.

Graf 19: Podiel hodín vyučovaných odborne na 2. stupni základných škôl podľa vyučovacieho jazyka (vybrané predmety)



Zdroj: RIS (2022)
Poznámka: Predmet *Slovenský jazyk a literatúra* je vyučovaný iba na slovenských školách. Školy s vyučujúcim jazykom maďarským vyučujú predmet "slovenský jazyk a slovenská literatúra", ktorý sa vyučuje metódami a formami výchovy a vzdelávania ako cudzí jazyk.

Graf 20: Podiel hodín vyučovaných odborne na 2. stupni základných škôl podľa vyučovacieho jazyka (okresy)



Zdroj: RIS (2022).

Nižšiu odbornosť vyučovania na maďarských školách nesledujeme v každom národnostne zmiešanom okrese (Graf 20)**.** Slovenské školy mali vyššiu priemernú odbornosť v 11 z 16 analyzovaných národnostne zmiešaných okresov. Obzvlášť vysoké rozdiely v odbornosti vyučovania medzi maďarskými a slovenskými školami sú v okresoch Rimavská Sobota, Šaľa a Michalovce. Na druhej strane, v piatich okresoch (Senec, Dunajská Streda, Komárno, Veľký Krtíš a Revúca) je priemerná odbornosť na maďarských školách mierne vyššia oproti slovenským. Celkové rozdiely v odbornosti teda spôsobujú hlavne niektoré okresy v ktorých sú zásadné rozdiely medzi slovenskými a maďarskými školami.

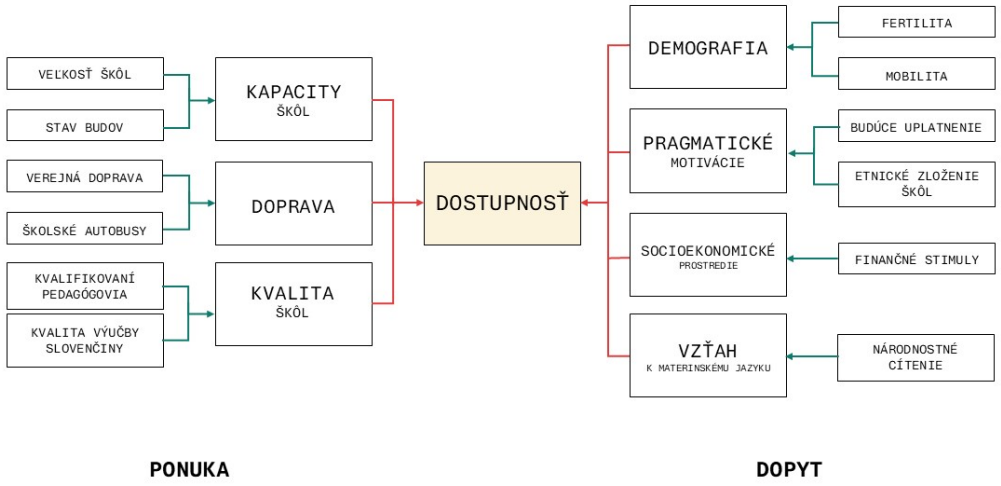
Nižšia odbornosť na maďarských školách môže byť spôsobená viacerými faktormi. Odbornosť vyučovania je nižšia v malých školách a maďarské školy sú často menšie ako slovenské a pre malé školy je náročnejšie zabezpečiť odbornosť vyučovania, nakoľko učiteľom nedokážu ponúknuť plný úväzok vyskladaný iba z predmetov, pre ktoré spĺňajú kvalifikačný predpoklad (Janotíková & Balberčákova, 2024). Okrem toho, maďarské školy navštevuje vyšší počet žiakov zo slabšieho socioekonomického prostredia, čo môže negatívne vplývať na atraktivitu školy. Navyše, ponuka vysokoškolského štúdia pedagogických vzdelávacích programov v maďarčine je obmedzená len na fakulty pripravujúce pedagógov v Nitre a v Komárne. Univerzita v Komárne dokonca neponúka učiteľstvo predmetov ako geografia a občianska náuka, čo môže viesť k nedostatku absolventov týchto odborov.

5. Postoje k vzdelávaniu v materinskom jazyku

Dostupnosť vzdelávania základných škôl v materinskom jazyku sme skúmali aj z perspektívy zriaďovateľov škôl, riaditeľov škôl a starostov obcí bez škôl formou pološtruktúrovaných rozhovorov.

Analýzu sme zasadili do teoretického rámca ponuky a dopytu, pričom oba aspekty ovplyvňuje súbor prierezových faktorov (Graf 21). Na strane ponuky stoja kapacity škôl, doprava a kvalita vzdelávania. Kapacity zahŕňajú počet škôl, ich veľkosť, vybavenie a dostupnosť miest. Pri dopravnej dostupnosti je zasa dôležitá kvalita verejnej dopravy, dostupnosť školských autobusov a možnosti rodičov dopraviť deti do škôl. Kvalita vzdelávania závisí od kvalifikácie pedagógov, no je takisto výrazne ovplyvnená subjektívnym vnímaním rodičov. To z nej robí prierezový faktor, ktorý často stojí na pomedzí ponuky a dopytu. Na strane dopytu zohráva významnú úlohu demografia, ovplyvnená faktormi ako pôrodnosť či pracovná mobilita. Dôležité sú tiež motivácie rodičov, ktoré najčastejšie vychádzajú z pragmatického dôrazu na budúce uplatnenie detí alebo samotného vzťahu k materinskému jazyku. Dopyt takisto ovplyvňujú faktory ako socioekonomické prostredie, ktoré môže rodičov obmedzovať v realizácii ich preferencií. Častou prekážkou býva aj vyšší podiel rómskych žiakov na školách, ktorý rodičov odrádza od zápisu a vedie k zvýšenej miere segregácie. Naopak, pozitívny vplyv na dopyt rodičov majú finančné stimuly zo strany štátu, maďarskej vlády či neziskových organizácií. Tento teoretický rámec zdôrazňuje, že dostupnosť vzdelávania nie je len otázkou kapacít a infraštruktúry, ale aj širšieho socioekonomického a kultúrneho prostredia, ktoré vplýva na rozhodovanie rodičov.

Graf 21: Faktory ovplyvňujúce dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku



Zdroj: vlastné spracovanie IVP.

Pri analýze vychádzame z výsledkov výskumných rozhovorov s riaditeľmi škôl a starostami či primátormi obcí z národnostne zmiešaných okresov. Cieľom bolo overiť, ako vnímajú dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku, konfrontovať závery kvantitatívnej analýzy s informáciami z terénu, identifikovať dopyt rodičov po vzdelávaní v materinskom jazyku, zistiť dôvody zlej dostupnosti a nájsť riešenia vedúce k jej zlepšeniu. Dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku sme analyzovali v 26 obciach a zrealizovali sme 46 rozhovorov.[19] *Príloha 7* obsahuje podrobnejšiu metodiku výskumu.

[19] Malá časť respondentov zaslala odpovede na otázky písomne.

5. 1 Ponuka

Na strane ponuky zohľadňujeme tri faktory – kapacity škôl, dostupnosť dopravy a kvalitu vzdelávania (Graf 21). Ponuka kapacít škôl v regióne je vo všeobecnosti dobrá, avšak v rýchlo sa rozvíjajúcich okresoch, najmä v okolí Bratislavy, sa prejavuje ich zaťažovanie. Mnoho respondentov takisto upozorňuje na podpriemerný stav školských budov. Dostupnosť dopravy sa líši, pričom respondenti kritizujú nedostatočnú verejnú dopravu, nízke financovanie školských autobusov a závislosť detí od rodičoch a ich socioekonomických možnostiach, čo prehlbuje rozdiely v dostupnosti vzdelávania. Kvalita škôl sa považuje za kľúčovú, no jej vnímanie je silne ovplyvnené subjektívnymi názormi rodičov, ktorí majú tendenciu považovať malé školy za menej kvalitné. Rovnako vnímajú aj výučbu slovenčiny na maďarských školách. Tento dojem je z časti podporený objektívnym nedostatkom učiteľov a financií, najmä v menších školách.

5. 1. 1 Kapacity

Identifikovali sme dva hlavné kapacitné faktory: veľkosť a kapacita škôl a stav školských budov. Tieto faktory majú takisto dopad na funkčnosť a atraktivitu škôl, čo zasa ovplyvňuje dopyt rodičov. Pri hodnotení kapacít je tiež dôležité zohľadniť i vzťah k existencii školy a jej dopad na život v obci. Riaditeľka základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským v Cesticiach upozorňuje:

> *„Ak zanikne škola, je to ako keby zanikla duša obce. Ak zanikne škola, už sa narúšajú všetky vzťahy medzi ľuďmi, lebo každý bude mať priateľov niekde inde. Tá ozajstná kultúra dediny bez školy zanikne.“*

Respondenti z obcí, kde boli základné školy zrušené, sa vo svojich odpovediach vyjadrujú podobne. Napriek tomu, že škola v ich obci bola zatvorená kvôli nízkemu počtu detí, uvažujú o jej znovuotvorení. Tento sentiment je dôležitý, pretože odráža vnímanie komunity, ktoré môže byť nezávislé od kvantitatívneho hodnotenia dostupnosti vzdelávania. Aj v obciach, kde sa vzdelávacie kapacity považujú za dostatočné, môže byť vnímanie školy ako kľúčovej súčasti miestnej identity a sociálnych väzieb úplne iné.

Veľkosť a kapacity škôl

Dostupnosť miest v školách zásadne ovplyvňuje dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku. V menších obciach môže byť existencia školy ohrozená nízkym počtom žiakov, čo vedie k zatváraniu tried alebo celých škôl. Inde však zasa demografické zmeny vedú k zaťaženiu kapacít. Toto platí najmä v satelitných obciach Bratislavy, ako sú Malinovo či Hviezdoslavov. Podľa starostu obce Hviezdoslavov:

> *„Akýkoľvek ďalší rozvoj v okolitých obciach prinesie predovšetkým slovensky hovoriace rodiny s materinským jazykom slovenským, na ktorý nie je postavená kapacita v okrese Dunajská Streda.“*

Starosta obce Malinovo podobne konštatuje, že rodiny prichádzajúce za prácou, najmä z východu Slovenska a s materinským jazykom slovenským, nemajú záujem o maďarský jazyk. Výsledná zmena štruktúry obyvateľstva negatívne vplýva na dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku, ktorá sa nárastu slovensky hovoriaceho obyvateľstva v regiónoch nevie prispôsobiť v reálnom čase.

Školské kapacity ovplyvňuje aj etnické zloženie obyvateľstva. Prisťahovanie rómskych rodín do niektorých z vybraných obcí pomáha udržať stabilný počet žiakov, no súčasne prispieva k zvýšenej miere zápisov detí z nerómskych rodín do vzdialenejších škôl a tým k segregácii rómskych žiakov. Podobnú situáciu pozorujeme v Krásnohorskom Podhradí, kde v školách pribudlo viac žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Podľa starostu obce v dôsledku danej demografickej zmeny umiestňujú nerómske rodiny svoje deti do škôl v Rožňave.

Stav budov

Nedostatočná kvalita infraštruktúry, nedostatok špeciálnych učební a obmedzené investície vytvárajú značné bariéry v dostupnosti vzdelávania. Zlý stav budov znamená vyššie náklady na ich prevádzku, čo v niektorých prípadoch ohrozuje samotnú existenciu školy. Tento problém je obzvlášť výrazný v obciach s obmedzenými zdrojmi, kde zhoršený technický stav školských budov spôsobuje odliv žiakov do škôl s lepšími podmienkami. Príkladom je jedna z obcí, kde škola sídli v budove pôvodne určenej na bývanie. Respondent opisuje každodenné výzvy spojené s jej prevádzkou:

> *„Je to jednopodlažný rodinný dom vo veľmi zlom stave. Máme obrovské problémy s vykurovaním a financie na opravy jednoducho chýbajú."*

Podobným výzvam čelia aj školy v jednej z vybraných obcí, kde starosta zdôrazňuje nevyhnutnosť investícií:

> *„Budovy majú 60 až 70 rokov a vyžadujú neustále opravy, no z dostupných zdrojov to jednoducho nejde. Riaditelia musia žiadať obec či rodičov o pomoc, čo je veľmi demotivujúce."*

Na druhej strane, pre niektorých respondentov je investícia a rozširovanie kapacít citlivou témou. V Bôrke napríklad miestna samospráva plánuje otvorenie 1. stupňa ZŠ, no čelí obavám z ohrozenia existujúcich zariadení v okolitých obciach, ako je Drnava. V tomto sa dá dobre pozorovať rôznorodý vplyv kapacitných faktorov, čo zdôrazňuje nutnosť vnímať situáciu v obciach v kontexte susediacich obcí.

Ďalšou výzvou je zvyšujúci sa počet detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a detí z marginalizovaných rómskych komunít. Tieto skupiny kladú dodatočné nároky na priestor a infraštruktúru. Podľa starostu jednej z obcí sa v dôsledku zvyšujúceho sa počtu týchto žiakov:

> *„(...) inak koncipujú počty detí v triedach, [čo] znamená, že nemáme viac žiakov, ale potrebujeme viac tried [...] obe školy by privítali miestnosti na výučbu detí so ŠVVP."*

Riaditeľka školy s vyučovacím jazykom maďarským v Krásnohorskom Podhradí zdôrazňuje dôležitosť menších tried aj z hľadiska zmiešaného jazykového prostredia:

> *"[Keďže] pracujeme v trojjazyčnom prostredí, je dôležité, aby tie triedy neboli veľmi naplnené."*

Tieto odpovede poukazujú na nutnosť zohľadniť špecifiká lokálnych potrieb pri plánovaní kapacít škôl, najmä v kontexte zvyšujúceho sa počtu detí so ŠVVP a detí z marginalizovaných komunít. Takisto poukazujú na to, ako dostupnosť miest v školách a stav školských budov spolu utvárajú základný rámec dostupnosti vzdelávania. Kým dostupnosť miest sa často odvíja od demografickej situácie, ktorá dynamicky mení potreby škôl, stav infraštruktúry určuje ich udržateľnosť a kvalitu.

5. 1. 2 Doprava

Rovnako, ako kapacity, aj geografická vzdialenosť škôl od miesta bydliska žiakov predstavuje základný materiálny vplyv na dostupnosť vzdelávania. Tá je výrazne ovplyvnená možnosťami verejnej, školskej a individuálnej dopravy. K hlavným výzvam patrí zosúladenie verejnej dopravy so školským rozvrhom, financovanie školských autobusov a závislosť automobilovej dopravy od socioekonomického prostredia domácností.

Verejná doprava

Verejná doprava často nerešpektuje potreby žiakov, čím sa znižuje dostupnosť vzdelávania. Ako uvádzajú viacerí riaditelia, verejné autobusy často nie sú prispôsobené školskému vyučovaniu, čo si vyžaduje zmenu školských harmonogramov. Vo viacerých obciach, vrátane Trstíc a Gbeliec, posunuli začiatok vyučovania na 7:30, aby sa žiaci nemuseli zbytočne zdržiavať pred školou. Iné obce, ako Holice, musia zasa predlžovať prestávky až o 20 minút, aby žiaci popoludní nečakali príliš dlho na zastávkach.

V ďalších obciach však táto situácia vedie k skracovaniu vyučovania, čo negatívne ovplyvňuje celkovú kvalitu vzdelávania a prehlbuje rozdiely medzi žiakmi na základe vzdialenosti, z ktorej dochádzajú. V jednej z obcí podľa respondenta napríklad žiaci dochádzajúci zo vzdialenejšej obce pravidelne vynechávajú poslednú hodinu kvôli zlému cestovnému poriadku. Podobný problém popisuje riaditeľ školy s vyučovacím jazykom slovenským v jednej z obcí:

> *„Poobede nám odchádzajú trochu skôr, ako by sme si to vedeli predstaviť. Nie kvôli výučbe, ale skôr kvôli záujmovému vzdelávaniu. Záujmové aktivity by sme si vedeli predstaviť až do 3. alebo 4. hodiny. Jasné, že to ťaháme minimálne do 3:00. Ale žiaci z 2-3 dedín musia odísť 15 minút skôr, pretože posledné autobusy idú okolo 2:50. A ďalší autobus ide až o 6:00, čo je problém hlavne v zimnom období."*

Táto odpoveď ilustruje, že problém dostupnosti dopravy sa netýka len logistiky, ale zásadne ovplyvňuje kvalitu vzdelávania, keďže prispôsobenie vyučovania doprave narúša prirodzený rytmus školského dňa. Navyše, žiaci, ktorí nemajú iné možnosti dopravy, sú znevýhodnení a obmedzovaní vo svojich možnostiach sebarealizácie, čo má dlhodobé dôsledky pre ich vzdelávacie príležitosti.

Na druhej strane existujú prípady, keď spolupráca medzi školami, obcami a dopravcami prináša pozitívne výsledky. Príkladom je obec Bešeňov, ktorá sa s miestnou dopravnou spoločnosťou dohodla na prispôsobení cestovného poriadku vyučovaniu. Podobná skúsenosť z obce Komoča ukazuje, že aj malé zmeny v cestovných poriadkoch môžu mať významný dopad na dostupnosť vzdelávania pre žiakov:

> *„Spoločnosť je ochotná prispôsobiť cestovný poriadok spojov vyučovaniu a presunúť [ich] o 10 minút kvôli stredoškolákom."*

Skúsenosti z obcí ako Matúškovo alebo Slavec zasa poukazujú na to, že finančné a organizačné úpravy zo strany obcí môžu výrazne zlepšiť dostupnosť vzdelávania, najmä v prípade, keď je verejná doprava neadekvátne prispôsobená potrebám žiakov. Starosta obce Slavec uvádza:

> *"Obec platí z vlastného rozpočtu štátne autobusy, aby nezastali iba na zastávke na hlavnej ceste, ale vošli do obce aspoň ráno."*

Spomenuté príklady ukazujú, že flexibilita dopravcov a obecné financovanie dokážu vytvoriť modely, ktoré reflektujú potreby žiakov. Zároveň však tam, kde neexistuje iniciatíva zo strany dopravcov, zostáva problém otvorený. Obce sa ho často pokúšajú riešiť zavedením školských autobusov.

Školské autobusy

Školské autobusy riešia problémy s dostupnosťou vzdelávania, najmä pre žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, avšak ich zavádzanie naráža na finančné a organizačné limity. Školské autobusy sú často prezentované ako jedno z najefektívnejších riešení problémov s dostupnosťou

vzdelávania. Riaditelia a starostovia vybraných obcí vyzdvihujú prínos autobusov, ktoré umožňujú dochádzku deťom z okolitých obcí. Riaditeľ základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským vo Vozokanoch uvádza:

> *„Starosta deti [autobusom] osobne rozváža. Z obce Jahodná, Čiernej Vody aj v rámci dediny. Rodičia sú spokojní. Zvlášť ak je zlé počasie."*

Dopad školského autobusu sa zdá ešte dôležitejší v prípade žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre ktorých často predstavuje jediný možný spôsob dopravy do školy. Ako uvádza starosta jednej z obcí:

> *„Rómske deti by do školy bez autobusu ťažko dochádzali."*

Napriek zjavným výhodám školských autobusov, nie všetky obce sú schopné zabezpečiť takúto dopravu kvôli nedostatku financií. Respondenti z vybraných obcí upozorňujú na finančnú neudržateľnosť tohto spôsobu dopravy. Slovami jedného z respondentov:

> *„Finančne by sme to ako škola neuniesli. Jedine možno, keby obec prispievala."*

Nedostatok financií však nie je jediný dôvod, ktorý bráni zavádzaniu školských autobusov. Dôležitým faktorom v rozhodovacom procese škôl je tiež záujem rodičov, ktorý nie vždy korešponduje s kolektívnymi potrebami škôl. Ako upozorňuje starosta Dubníka, rodičia takisto strácajú záujem o školský autobus, ak je deťom preplácaná verejná doprava, bez ohľadu na jej kvalitu. Tento záujem je navyše ovplyvnený širšími spoločenskými pomermi. Príkladom je situácia v obci Gbelce, popísaná riaditeľom základnej školy s vyučovacím jazykom maďarským:

> *„Školský autobus nemáme, chceli by sme, bol by naň nárok aj záujem, ale keďže máme dve školy, veľa rodičov si myslí, že spravodlivé by bolo, ak by mali obe školy autobus, nie len jedna."*

Existujú prípady škôl, ktoré našli alternatívne riešenia finančných a organizačných problémov spojených so zavádzaním školského autobusu. Napríklad z obce Reca prepravuje deti do maďarskej základnej školy v Senci školský autobus zavedený vďaka dotáciám z Maďarska, čo výrazne zlepšilo dostupnosť vzdelávania v materinskom jazyku pre žiakov z tejto obce. Školy takisto využívajú riešenia na báze sprievodu. V Gbelciach učitelia každý deň čakajú na deti na zastávke a po vyučovaní ich sprevádzajú domov. Obec Bôrka takisto zabezpečuje sprievod detí, ktorý je financovaný z miestneho rozpočtu:

> *„Rodičia súhlasia s tým, aby ich dieťa chodilo do školy autobusom, preto obec zabezpečuje sprievod pre deti. (...) každé ráno sprevádzajú deti do školy dve zamestnankyne obce."*

Napriek svojej efektívnosti tento prístup zároveň odhaľuje, že mnohé obce sú nútené hľadať riešenia tam, kde chýba systémová podpora zo strany štátu. Odpoveďou na tento nedostatok je takisto individuálna doprava žiakov do škôl rodičmi.

Automobilová doprava

Automobilová doprava je možnosťou najmä pre domácnosti s dobrým socioekonomickým prostredím, zatiaľ čo pre ostatných predstavuje bariéru. V obciach, kde verejná a školská doprava nefunguje spoľahlivo, sa auto stáva nevyhnutnosťou, no jeho obstaranie a prevádzka znamenajú značné výdavky. Rodiny s nižšími príjmami si vlastné vozidlo často nemôžu dovoliť alebo musia jeho využitie obmedziť, čo priamo ovplyvňuje pravidelnú dochádzku detí do školy. S narastajúcou vzdialenosťou školy od miesta bydliska sa tieto rozdiely prehlbujú, čím sa prístup k vzdelaniu stáva čoraz viac závislý od materiálnych a finančných možností rodín.

Možnosť využívať automobil však nezávisí len od finančných zdrojov, ale aj od časových a personálnych kapacít rodiny. Pre rodičov znamená každodenná doprava detí nutnosť prispôsobiť si pracovný režim, čo pri dlhších vzdialenostiach alebo nesúladných školských spojoch môže predstavovať problém. Ako uvádza starosta Hviezdoslavova, rodičia často strácajú veľa času, pretože školská doprava je nastavená v protismere ich pracovného pohybu, čo poukazuje na neefektívnosť súčasného systému.

Dopravná chudoba má najvýraznejší dopad na rodiny zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré už čelia viacerým bariéram v prístupe k vzdelaniu. Deti z týchto rodín tak častejšie čelia nepravidelnej dochádzke alebo vylúčeniu zo vzdelávania. Nedostatok finančných prostriedkov na vlastné vozidlo alebo možností prispôsobiť si pracovný čas robia zo vzdialenosti školy ďalšiu prekážku, ktorá prehlbuje nerovnosti.

5. 1. 3 Kvalita

Podľa väčšiny respondentov závisí kvalita vzdelávania od kvalifikovanosti pedagógov, zvlášť tých, ktorí vyučujú predmety v menšinovom jazyku, a od efektivity výučby štátneho jazyka v školách s vyučovacím jazykom národnostných menšín.

Kvalifikovaní pedagógovia

Nízky počet kvalifikovaných pedagógov vo vyučovacom jazyku menšín znižuje kvalitu vzdelávania. Zatiaľ čo respondenti z mnohých obcí vyzdvihujú bezproblémovú výučbu a dostatok pedagógov, niektorí riaditelia a starostovia upozorňujú, že kvalifikácia pedagógov vyučujúcich vybrané predmety v maďarskom jazyku je nižšia, čo sťažuje zabezpečenie kvality vzdelávania. Zároveň zdôrazňujú, že nájsť kvalifikovaných učiteľov je čoraz náročnejšie, pričom tento problém komplikuje aj zastaranosť učebných osnov, ako poukazuje jeden z respondentov. Respondenti navrhujú možné riešenia, ako napríklad spoluprácu s vysokými školami, ktorá by umožnila zabezpečiť kvalifikovaných pedagógov na výučbu predmetov s príslušnou aprobáciou, ktorí ovládajú ako maďarský jazyk, tak aj odbornú terminológiu:

> *„Mali sme nápad na spoluprácu s Univerzitou Konštantína Filozofa v Nitre, aby absolventi či študenti 5. ročníka zabezpečili výučbu niekoľkých predmetov v maďarskom jazyku.“*

Nájsť kvalifikovaných pedagógov je náročnejšie v prípade menších škôl. To vedie k odlivu maďarsky hovoriacich žiakov do slovenských škôl, ktoré poskytujú viac odborne odučených hodín, ako vyplýva aj z údajov vyhodnotených v kapitole 4.2. (pozri Grafy 19-20). Tento odliv vedie k ďalšiemu zmenšeniu tried, čo robí snahy o zamestnanie kvalifikovaných pedagógov ešte náročnejšími. Ako poznamenáva jeden z respondentov:

> *„Maďarskí rodičia dobrovoľne zapisujú svoje deti do slovenských tried, nemajú záujem dať svoje dieťa do maďarskej triedy. Kvôli menšiemu počtu detí v maďarských triedach škola nemá kvalifikovaného pedagóga na niektoré predmety. Napríklad geografiu, biológiu alebo chémiu odučí učiteľ, ktorý neovláda maďarskú terminológiu ani odborné výrazy.“*

Kvalita vzdelávania sa ukazuje ako zásadný faktor ovplyvňujúci dostupnosť škôl, a to nielen v prípade maďarských, ale aj slovenských škôl. Problémy ako nedostatok kvalifikovaných pedagógov a zastaranosť učebných osnov sa týkajú oboch jazykových typov, no respondenti zo škôl s vyučovacím jazykom maďarským častejšie zdôrazňujú, že situácia je pre tento jazyk ešte náročnejšia.

Kvalita výučby slovenčiny

Druhým dôležitým vplyvom na kvalitu vzdelávania je výučba štátneho jazyka. Respondenti zdôrazňujú, že slovenský jazyk na školách s vyučovacím jazykom maďarským nie je dostatočne kvalitne vyučovaný, čo vedie k odlivu žiakov do slovenských škôl. Jeden z respondentov navrhuje:

> *„Riešením by bolo zlepšenie kvality výučby slovenského jazyka a odborných predmetov v triedach s vyučovacím jazykom maďarským, aby rodičov motivovali k zápisu maďarských detí do týchto tried."*

Ako uvádzame v úvode do tejto podkapitoly, hodnotenie kvality môže byť výrazne ovplyvnené subjektivitou rodičov. Odpovede väčšiny respondentov však ukazujú, že pokiaľ ide o výučbu slovenčiny, je potrebné prijať kroky na zlepšenie metodiky výučby a posilnenie praktických jazykových zručností žiakov.

Kvalita konverzačnej výučby slovenského jazyka školách s vyučovacím jazykom maďarským vplýva na celkovú vnímanú kvalitu škôl aj dopyt rodičov. Jeden z respondentov zdôrazňuje, že rodičia často uprednostňujú školy podľa úrovne výučby slovenčiny:

> *„Úroveň slovenčiny je pre rodičov najdôležitejšia, tak aj teraz sme museli rozvíjať predmety v našom novom reformnom školskom programe a zvýšili sme počet hodín o jednu hodinu slovenčiny navyše v každom ročníku, pridali sme slovenskú konverzáciu. Chcem teda naznačiť, že sme vymenili aj učebnice... vrátili sme sa k starej konverzačnej učebnici a pomôckam, pretože naša ďalšia učebnica má veľmi ťažkú slovnú zásobu."*

Zároveň upozorňuje na rozdiel medzi teoretickou znalosťou gramatiky a praktickou schopnosťou konverzácie:

> *„Niektoré deti z maďarskej triedy ovládajú gramatiku lepšie ako deti zo slovenskej školy, ale boja sa hovoriť. Málo sa rozpráva hovorovo, a to je problém."*

Jedna z respondentiek zase kritizuje súčasné osnovy slovenčiny v maďarských školách, ktoré podľa nej nepokrývajú potreby žiakov:

> *„Zbytočne sa vyžaduje vysoká znalosť slovenského jazyka. Vyučujú sa zbytočné terminológie [...] pričom nevie základy slovenčiny. Mala by sa učiť slovenčina ako cudzí jazyk, podobne ako angličtina."*

Tieto názory zdôrazňujú potrebu prispôsobiť výučbu slovenčiny reálnym potrebám detí, pričom ako kľúčové sa ukazuje zaviesť viac konverzačných aktivít a podporiť interakciu detí so slovenským prostredím. Aj pri výučbe štátneho jazyka platí, že hodnotenie kvality je subjektívne a odráža očakávania rodičov, ktorí výber školy prispôsobujú vlastným predstavám o kvalite vzdelania. Tento subjektívny aspekt nás privádza k strane dopytu po vzdelávaní v materinskom jazyku.

5. 2. Dopyt

Dopyt po vzdelávaní je ovplyvnený demografickými zmenami, ekonomickými faktormi a vzťahom rodičov k materinskému jazyku (Graf 21). Zmeny vo fertilite a pracovnej mobilite majú rôznorodý vplyv, od ohrozenia existencie škôl po zaťaženie kapacít. Rodičia pri výbere školy kladú dôraz na budúce uplatnenie detí, pričom preferujú slovenské školy, vďaka ktorým sa jednoduchšie integrujú do majoritnej spoločnosti. Výnimkou sú školy s vyšším podielom rómskych žiakov, ktoré nerómske rodiny často vyhľadávajú menej. Socioekonomické faktory, ako nedostatok financií na dopravu a školské potreby, navyše obmedzujú rozhodovanie rodičov. Z tohto hľadiska majú na dopyt vplyv aj finančné stimuly zo strany maďarskej vlády a neziskových organizácií. Vzťah k materinskému jazyku je pre hodnotenie dostupnosti rozhodujúci. Kým niektorí rodičia preferujú vzdelávanie v slovenskom jazyku, iní sa zasadzujú o zachovanie menšinovej identity.

5. 2. 1 Demografia

Zmeny vo fertilite predstavujú kľúčový faktor, ktorý má rôznorodý dopad na dostupnosť vzdelávania, najmä z kapacitného hľadiska. Aj keď nižšia fertilita môže niektoré školy kapacitne odľahčiť, pokles žiakov môže takisto ohroziť samotnú existenciu škôl v menších obciach, keďže neotvorenie triedy môže viesť k ich úplnému zatvoreniu. Na druhej strane, vyššia fertilita zvyšuje tlak na infraštruktúru, čo si v niektorých obciach vyžaduje výrazné investície do nových kapacít. Starosta obce Bôrka zdôraznil:

> *„Ak bude pôrodnosť pokračovať v takejto podobe, je absolútne nevyhnutné, aby sme tu na miestnej úrovni vedeli vzdelávať deti aspoň na prvom stupni.“*

Pracovná mobilita má takisto výrazný vplyv na dostupnosť vzdelávania. Na jednej strane môže prispieť k odľahčeniu miestnych kapacít, keď rodičia deti zapíšu do škôl v mestách, kam dochádzajú za prácou. Starosta obce Slavec, v ktorej nie je základná škola, hodnotí vďaka mobilite pracovnej sily dostupnosť ako dostatočnú. Nie je však možné preukázať, či rodičia názor zdieľajú alebo prevláda frustrácia z nedostatku dostupných alternatív:

> *„Rodičia aj tak chodia do dedín alebo pracujú v okresných mestách, a dostupnosť tiež nie je problém, pretože vozia deti a majú možnosť vybrať si školu.“*

Tieto demografické zmeny teda interagujú s kapacitami škôl a vytvárajú dynamiku, ktorá priamo ovplyvňuje dostupnosť vzdelania v rôznych regiónoch.

5. 2. 2 Pragmatické motivácie rodičov

Dopyt rodičov po vzdelaní je ovplyvnený ich predstavami o budúcnosti detí, najmä o možnostiach ďalšieho štúdia a profesijného uplatnenia. Tieto pragmatické faktory zohrávajú zásadnú úlohu pri výbere školy, najmä v prostredí s vyučovacím jazykom maďarským.

Uplatnenie detí a dostupnosť stredných škôl

Rodičia často uprednostňujú slovenské školy, ktoré podľa nich lepšie pripravia deti na život v majoritnom slovenskom prostredí. Podľa starostu obce Bôrka*:*

> *„Sú agilní rodičia, ktorí si myslia, že ich deti získajú viac vedomostí v škole s vyučovacím jazykom slovenským, a tak ich zapíšu do školy buď do Krásnohorského Podhradia, alebo do Rožňavy, kde má katolícka cirkev školu s vyučovacím jazykom slovenským.“*

Ako sme už uviedli, preferencie rodičov sú umocnené pocitom, že úroveň výučby slovenského jazyka na školách s vyučovacím jazykom maďarským je nižšia. Ten vedie k ďalším obavám o uplatnenie detí. Podľa jedného z riaditeľov:

> *„Keď sa tieto deti dostanú na trh práce, majú často problémy so slovenčinou.“*

Obavy z jazykových bariér, ktoré by mohli komplikovať uplatnenie na trhu práce, pramenia takisto z generačnej pamäti:

> *„Mnohí rodičia zažili problém s uplatnením na pracovisku kvôli slabej slovenčine. Toto je podľa mňa hlavný dôvod, prečo u nás zanikla maďarská trieda.“*

Táto generačná pamäť vedie k rozhodnutiam, ktoré uprednostňujú jazykovú adaptáciu detí na slovenské prostredie ako spôsob zabezpečenia ich sociálnej a profesionálnej mobility.

Dôležitú úlohu zohráva obmedzená dostupnosť stredných a vysokých škôl s vyučovacím jazykom maďarským. Ako zdôrazňuje jeden z respondentov:

> *„Mnohí rodičia dávajú deti do slovenskej školy kvôli väčším možnostiam pri výbere stredných škôl. Na vysokú školu majú väčšie možnosti na Slovensku, pretože len v Komárne je maďarská vysoká škola."*

Ďalší z riaditeľov situáciu vníma podobne:

> *"Možnosť navštevovať stredné školy v maďarčine je nízka. V Košiciach sú dve stredné školy – gymnázium a technická škola – ktoré poskytujú vzdelanie v maďarčine, ale to je všetko. A ak má dieťa lepšie študijné výsledky, už je takmer nevyhnutné, aby išlo na slovenskú školu. Čiže toto je moment, keď sa rodič rozhodne, že dieťa nepošle do maďarskej školy, ale do slovenskej."*

Tento problém sa prehlbuje, keď ide o stredné odborné školy (SOŠ). Nedostatočná dostupnosť SOŠ s vyučovacím jazykom maďarským predstavuje významný vplyv na rozhodovanie rodičov. Problém nedostupnosti sa týka aj špecifických typov škôl, napríklad konzervatórií. Jeden z respondentov zdôrazňuje:

> *„Je mi ľúto, že deti nevedia ísť tým smerom, ktorým by chceli. Napríklad chlapec, ktorý chce ísť na konzervatórium, nemôže, pretože maďarské konzervatórium tu nie je, a bojí sa, že by neuspel v slovenskom."*

Častým výsledkom tak býva, že rodičia z pragmatických dôvodov deti zapisujú do slovenských škôl, aj keď by inak preferovali vzdelávanie v maďarskom jazyku. Odpovede respondentov sa zhodujú s kvantitatívnym dostupnosťí stredných a stredných odborných škôl (pozri kapitolu 1.6)

Voľbu školy ovplyvňuje aj vnímanie kvality malých škôl. Starosta z Matúškova poznamenáva:

> *„Máme len málotriedku, spojené triedy a rodičia nedôverujú malým školám. My tvrdíme, že spojené školy sú prínosom pre deti."*

Z odpovedí vyplýva, že predstavy o lepšom uplatnení detí a prekonávaní jazykových bariér zásadne ovplyvňujú dopyt rodičov po vzdelávaní v materinskom jazyku, čo má výrazný dopad na jeho dostupnosť.

Etnické zloženie žiakov v školách

Dopyt rodičov po školách je ovplyvnený aj podielom žiakov z rómskych komunít. Tento faktor ovplyvňuje výber školy, keďže rodičia často uprednostňujú tie s nižším podielom rómskej populácie. V prípade jednej z obcí, kde je tento podiel vysoký, rodičia preferujú školy v okolitých obciach. Ako to vysvetľuje starosta:

> *„Rodičia dávajú deti do vzdialenejších obcí, pretože u nás je vysoká marginalizovaná populácia."*

Tento faktor môže ovplyvniť rozhodovanie rodičov, ktorí sa obávajú možného vplyvu marginalizovaných komunít na vzdelávací proces a sociálnu integráciu ich detí.

5. 2. 3 Socioekonomické podmienky žiakov

Dostupnosť vzdelávania pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia je v mnohých prípadoch priamo závislá od možností rodín financovať dopravu žiakov. Tento problém sa stáva obzvlášť naliehavým, keď rodiny čelia viacerým socioekonomickým výzvam, ktoré zasahujú do každodenného života a schopnosti zabezpečiť základné potreby detí. Riaditelia škôl často vyzdvihujú potrebu štátnej podpory, ktorá by umožnila zníženie týchto nákladov, najmä v podobe preplácania cestovného. Ako vyjadril riaditeľ základnej školy v Tomášikove, kde sa vyučuje v maďarskom jazyku:

„Dostupnosť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ku vzdelávaniu by bolo dobré vyriešiť v rámci dopravného, čo ministerstvo žiakom prepláca."

Okrem príspevkov na verejnú dopravu mnohé rodiny považujú za bezpečnejšie a finančne dostupnejšie riešenie školský autobus, ktorý by im pomohol prekonať problém s vysokými nákladmi na verejnú dopravu. Ako uviedol riaditeľ v Tomášikove:

„Ak v rómskej rodine majú 4-5 detí, ktoré navštevujú našu školu, nie je to pre nich lacná záležitosť, aj čo sa týka žiackych zliav."

Problémy s dopravou sa ešte viac zhoršujú v prípade, keď dochádza k prieniku socioekonomického znevýhodnenia a špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Starosta jednej z obcí poukazuje na výzvy, ktoré prichádzajú s prepravou detí do špeciálnych škôl:

„Špeciálna škola v Okoči je vzdialená len 15 km od nás, ale musí sa prestupovať v Dunajskej Strede, a naspäť to isté, ale toto už nepovažujem za dostačujúce. Bez vlastného auta sa do špeciálnej školy nedostanete."

Tento problém, ktorý sa ukazuje ako rozsiahly a ťažko riešiteľný, sa neobmedzuje iba na školy v jednotlivých obciach, ale má celospoločenský rozmer. Mnohé obce sa snažia riešiť situáciu poskytnutím dopravných služieb, avšak tieto riešenia sú často finančne neudržateľné. Tento prístup, hoci dočasne efektívny, podčiarkuje naliehavosť potreby systémového riešenia, ktoré by nielen zlepšilo kvalitu dopravy, ale aj celkové podmienky pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Dostupnosť vzdelania je úzko prepojená so socioekonomickým zázemím rodín, ktoré ovplyvňuje ich schopnosť efektívne riadiť dostupné financie. Nedostatočná finančná gramotnosť a celková ekonomická neistota môžu v niektorých prípadoch viesť k situáciám, keď finančná podpora určená na dopravu nie je využitá spôsobom, ktorý by priamo zabezpečil pravidelnú školskú dochádzku. Ako upozorňuje respondent v jednej z obcí, nie všetky rodiny dokážu dlhodobo zabezpečiť financovanie dopravy:

„Rodiny dostanú aj cestovné, rodičia však tieto peniaze minú [na] cigarety, alkoholy, drogy a potom na autobus nemajú."

Tento jav má priamy dopad na školskú dochádzku žiakov. Ako uviedol iný respondent, po vyčerpaní finančných prostriedkov na dopravu rodičia často hľadajú dôvody, prečo deti do školy neprišli:

„Väčšinou, keď dôjdu financie na autobusy, tak rodičia často využívajú ospravedlnenie, že deti neprišli do školy."

Okrem finančných problémov sú ďalším významným faktorom sociálne pomery rodín, ktoré výrazne ovplyvňujú dochádzku detí do školy. Riaditeľ školy v Krásnohorskom Podhradí upozorňuje, že viacdetné rodiny, ktoré čelia chorobe rodičov alebo chudobe, sa často musia vysporiadať s problémami, akými sú nedostatok vhodného oblečenia, čo môže prispievať k záškoláctvu:

„Sociálne pomery rodín sú stále tie rozhodujúce faktory. Viacdetné rodiny, kde starší súrodenci strážia mladších, alebo problémy ako choroba rodičov [...] Rodičia sa sťažujú, že nemajú topánky, že nemajú šaty, čo je dôvodom záškoláctva."

Tieto výpovede naznačujú, že schopnosť rodičov finančne zabezpečiť vzdelávanie svojich detí je podmienená širšími štrukturálnymi faktormi, ako sú finančná neistota, prístup k sociálnej podpore a celková úroveň finančnej gramotnosti.

Socioekonomické prostredie žiakov ovplyvňuje výber školy a dostupnosť k vzdelávaniu v materinskom jazyku. Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia, najmä z rómskych rodín, čelia bariéram pri prechode na školy, kde sa vyučuje v slovenskom jazyku, čo môže sťažiť adaptáciu detí a zhoršiť ich šance na úspech. Riaditeľ školy v Krásnohorskom Podhradí uvádza:

> *„Niektoré deti z bohatších rodín chodia do plnoorganizovanej základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským. Ale deti [sem] prichádzajú do prvého ročníka tak, že nevedia ani po maďarsky, ani po slovensky, lebo doma hovoria po rómsky."*

Tento problém vytvára bariéry v dostupnosti vzdelania pre deti z menej zabezpečených rodín. Súčasne sa ukazuje, že deti zo slabších socioekonomických podmienok si volia na prechod školu v obci, aj keď ponúka iný vyučovací jazyk, ako je ich materinský. To robí prechod ťažším a žiakov ďalej znevýhodňuje. Prechod zo školy s vyučovacím jazykom maďarským na slovenskú školu je ťažší, aj keď ide o školu v ich obci. Ako tvrdí starosta obce Krásnohorského Podhradia:

> *„Deti z chudobných rodín pokračujú zo školy s vyučovacím jazykom maďarským radšej na škole s vyučovacím jazykom slovenským v obci, aj keď ten prechod pre nich je ťažký."*

Tento poznatok sa zhoduje s výsledkami kvantitatívnej analýzy dochádzania žiakov, z ktorej vyplýva, že väčšina rómskych žiakov študuje v obci svojho pobytu, pričom žiakov s materinským jazykom slovenským a maďarským dochádza do materských, základných a stredných škôl zhruba 3-násobne viac. Robustnosť týchto výsledkov zdôrazňuje priamy vplyv socioekonomického prostredia na dostupnosť základného vzdelávania v materinskom jazyku.

Finančná motivácia

Rodičia z chudobnejších rodín často volia školy s vyučovacím jazykom maďarským, pretože im je za štúdium v týchto školách poskytovaná dotácia maďarskej vlády. Ako vysvetľuje starosta z Krásnohorského Podhradia:

> *„Chudobnejšie deti chodia do školy s vyučovacím jazykom maďarským, lebo dostávajú dotáciu z Maďarska."*

Dotácie, ktoré školám poskytujú maďarské nadácie, umožňujú rodičom poslať deti do školy bez ďalších výdavkov na učebné pomôcky alebo školské potreby. Ako poznamenáva jeden z riaditeľov:

> *„Rómske deti, ktoré navštevujú maďarskú školu, to robia kvôli výhodám, ktoré im poskytujú maďarské nadácie. Je to situácia, ktorá na Slovensku jednoducho existuje."*

Hoci skúsenosť citovaného riaditeľa sa týka najmä rómskych žiakov, poukazuje na širší vzťah medzi finančnými stimulmi a rozhodovaní rodičov o výbere školy. Inými slovami, pre rodičov v náročnej ekonomickej situácii môžu byť rozhodujúce práve materiálne faktory, a to aj v prípadoch, keď vyučovací jazyk nie je v súlade s materinským jazykom žiaka. Toto ďalej ukazuje možné pnutie medzi ekonomickou potrebou a jazykovou identitou, zrejmé takisto z predchádzajúcej podkapitoly.

5. 2. 4 Vzťah k materinskému jazyku

Vzťah k materinskému jazyku významne ovplyvňuje dopyt rodičov a takisto odráža širšie kultúrne dynamiky v národnostne zmiešaných obciach.

Narastajúca dominancia slovenských škôl vedie k strate záujmu rodičov o vzdelávanie v menšinovom materinskom jazyku. Predstavitelia niekoľkých obcí uvádzajú, že rodičia stratili záujem o vzdelávanie v maďarskom jazyku, v dôsledku asimilácie. Tento trend je spôsobený historickým vývojom aj pragmatickým prístupom k integrácii do širšej slovenskej spoločnosti. Ako uvádza jeden z respondentov:

> *„Keďže v našej obci už desaťročia existuje ZŠ len s vyučovacím jazykom slovenským, postupne rodičia stratili záujem o vzdelávanie v materinskom jazyku maďarskom."*

Dôležitým faktorom v rozhodovaní je aj pragmatický aspekt, ktorý sa týka sociálnej mobility a budúcej práce. Ako uvádza jeden z respondentov:

> *„Aj asimilácia Maďarov je silná, do slovenskej školy dajú dieťa aj kvôli lepšiemu uplatneniu v budúcnosti."*

Ako sme už uviedli, aj maďarsky hovoriaci rodičia môžu sami zvoliť slovenskú školu ako nástroj asimilácie, ktorý zaručí lepšie pracovné vyhliadky pre ich deti.

Voľba vyučovacieho jazyka je stále závislá od národnostného a jazykového cítenia rodičov. Rodičia, ktorí sami navštevovali maďarské školy, často preferujú túto formu vzdelávania aj pre svoje deti, keďže veria, že maďarský jazyk je dôležitý pre udržanie kultúrnej a jazykovej identity. Jeden zo starostov zdôrazňuje:

> *„Ak má dieťa materinský jazyk maďarský, je samozrejmé, že bude chodiť do školy s vyučovacím jazykom maďarským, a nie slovenským."*

V konečnom dôsledku sa rozhodovanie rodičov týkajúce sa jazyka vzdelávania môže chápať ako pnutie medzi jazykovou asimiláciou a integráciou do širšej slovenskej spoločnosti a zachovaním vlastnej kultúrnej a jazykovej identity. Tento konflikt odráža širší proces, ktorý formuje vzdelávanie v materinskom jazyku v národnostne zmiešaných obciach.

Záver

V tejto analýze sme sa zamerali na súčasný **stav vzdelávania v materinskom jazyku** na Slovensku, s osobitným dôrazom na výzvy, ktorým čelí maďarská menšina v národnostne zmiešaných okresoch. Kvantitatívna analýza a rozhovory s predstaviteľmi národnostne zmiešaných obcí potvrdili, že najväčšími prekážkami v dostupnosti vzdelávania v materinskom jazyku sú kapacitné problémy škôl, nedostatočná dopravná infraštruktúra a vnímaná kvalita vyučovania, najmä v prípade výučby štátneho jazyka. S týmto spojené sú aj problémy s dostupnosťou kvalifikovaných pedagógov, predovšetkým v odborných predmetoch, ako geografia a občianska náuka. Dostupnosť škôl ovplyvňuje aj sociálno-ekonomická situácia rodín, ktorá vstupuje do rozhodovania o výbere školy. Na základe týchto zistení môžeme formulovať niekoľko konkrétnych odporúčaní.

V oblasti **zvyšovania dostupnosti a kvality škôl** je nevyhnutné sústrediť sa na optimalizáciu školských kapacít, čo zahŕňa nielen zriadenie nových škôl, ale aj ich spájanie či združovanie, ak to situácia dovoľuje. Z tohto hľadiska je takisto nutné včas reagovať na demografické zmeny a zamerať sa na stav školských budov. Ďalším kľúčovým odporúčaním je **zvýšiť odbornosť vyučovania** a zabezpečiť dostatok kvalifikovaných pedagógov, čo sa ukazuje ako zásadný problém najmä na maďarských školách. V oblasti **dopravnej dostupnosti** je potrebné zaviesť legislatívne mechanizmy, ktoré umožnia efektívne definovať, čo predstavuje zlú geografickú dostupnosť školy, a následne vytvoriť nástroje na jej riešenie. Tento problém sa týka nielen základných, ale aj stredných škôl, kde je potrebné **rozšíriť príspevok na dopravu** a upraviť ich účelové využívanie, aby sa zabezpečilo, že tieto prostriedky budú skutočne vynaložené na dopravu žiakov. K tomu patrí aj podpora **financovania školských autobusov a mikrobusov**, ktoré by mohli zabezpečiť flexibilitu a dostupnosť pre žiakov zo sociálne znevýhodnených rodín. Zároveň je dôležité venovať sa podpore **rozvoja výchovy a vzdelávania národnostných menšín** a motivovať rodičov k zápisu detí do školy vyučujúcej v materinskom jazyku. **Asimilácia menšín** vedie k poklesu dopytu po vzdelávaní v materinskom jazyku, čo má za následok ďalší úpadok národnostných škôl. V tejto súvislosti odporúčame, aby štát investoval do **kultúrno-vzdelávacích aktivít**, ktoré posilnia postavenie národnostných menšín, a aby sa cielene podporovali školy, ktoré poskytujú vzdelávanie v maďarskom a rómskom jazyku.

Osobitnú pozornosť si vyžaduje aj **situácia rómskych žiakov**, ktorí nemajú možnosť vzdelávať sa vo svojom materinskom jazyku. Jazyková bariéra významne ovplyvňuje ich školský úspech a zvyšuje riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky. Absencia škôl s vyučovaním v rómskom jazyku a obmedzená dostupnosť pedagogických asistentov ovládajúcich rómsky jazyk prehlbujú ich znevýhodnenie v školskom systéme. Preto je potrebné po vzore zahraničia cielene podporovať vzdelávacie programy zamerané na jazykovú integráciu, posilniť inkluzívne opatrenia v školách a zabezpečiť systematickú podporu vzdelávania v rómskom jazyku.

V budúcnosti by sa pozornosť mala venovať niekoľkým **oblastiam výskumu**. Je nevyhnutné vyhodnotiť vplyv vzdelávania v materinskom jazyku na školský úspech a úspešnosť na trhu práce a hlbšie preskúmať rozdiely v kvalite škôl podľa vyučovacieho jazyka. Ďalšou dôležitou témou je skúmanie rozdielov v materiálno-technickom vybavení národnostných škôl v porovnaní so slovenskými a ich vplyv na kvalitu výučby. Zároveň by sa mal analyzovať nedostatok kvalifikovaných pedagógov, a to nie len na maďarských školách, a nie len na základných školách. Okrem toho by mali byť preskúmané aj rozdiely v podpornom personáli (psychológovia, pedagogickí asistenti, atď.) či v stave budov, ktoré môžu tiež vplývať na kvalitu vzdelávacieho procesu. Keďže vzdelávanie v materinskom jazyku je kľúčové pre školskú úspešnosť žiakov, je nevyhnutné ďalej podporovať výskum, ktorý prinesie hlbšie porozumenie problémom v jeho dostupnosti.

Zdroje

Brüggemann, C. (2012). Roma Education in Comparative Perspective: Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. UNDP.

CVTI. (2023). Retrospektívy a časové rady: prehľad škôl a počtu žiakov podľa vyučovacieho jazyka školy. Dostupné na: https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/casove-rady.html?page_id=9724

European Commission (2021). Action Plan 2021-2024 for the Implementation of the NSIS 2030.

Ibos, Emese. (2023, 21. marec). Radikálisan emeli Budapest a „Bethlen-pénzt", és továbbra is a szülőknek küldik. Napunk. https://napunk.dennikn.sk/hu/3291169/radikalisan-emeli-budapest-a-bethlen-penzt-es-tovabbra-is-a-szuloknek-kuldik/?ref=inc

Ibos, Emese. (2024, 7. január). Már jóval több a szlovák gyerek a Szenc környéki magyar ovikban, a szlovák szülők örülnek a magyar nyelvnek. Napunk. https://napunk.dennikn.sk/hu/4071423/mar-joval-tobb-a-szlovak-gyerek-a-szenc-kornyeki-magyar-ovikban-a-szlovak-szulok-orulnek-a-magyar-nyelvnek/

Inštitút environmentálnej politiky. (2025). Nemám auto, nemám autobus. Analýza dopravnej chudoby na Slovensku na podporu opatrení Sociálno-klimatického plánu. https://cms.minzp.sk/iep/publikacie/ekonomicke-analyzy/analyza-dopravna-chudoba.html

Inštitút Mateja Bela. (2023) Analýza postavenia málotriednych a neplnoorganizovaných škôl vo vzťahu k národnostnému školstvu: príklad mikroregiónu Šahy.

Ivlevs, Artjoms & King, Roswitha M., 2014. 2004 Minority Education Reform and pupil performance in Latvia, Economics of Education Review, Elsevier, vol. 38(C), 151-166.

Markovič, F., & Plachá, Ľ. (2021). Príjmy a životné podmienky v marginalizovaných rómskych komunitách: Vybrané ukazovatele zo zisťovania EU SILC_MRK.

Martinez, M. (2019). History of the Roma community to be taught in Spanish schools. Euronews. Dostupné na: https://www.euronews.com/my-europe/2019/09/16/history-of-the-roma-community-to-be-taught-in-spanish-schools

MŠVVaM, (2023). Metodická príručka desegregácie vo výchove a vzdelávaní. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/71e/30599.332e7e.pdf

OECD. (2023). PISA 2022 Results (Volume I). Annex B1 (Tables) - Results for countries and economies. Chapter 7 (Table I.B1.7.1, Table I.B1.7.9). Dostupné na: https://stat.link/qmuad8

Oliver, D. G., Serovich, J. M., & Mason, T. L. (2005). Constraints and opportunities with interview transcription: Towards reflection in qualitative research. Social forces, 84(2), 1273-1289.

Prina, F., Dunbar, R., & Gurbo, M. (2020). Good Practices of Multilingual and Minority Language Medium Education: Documentation. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Dostupné na: https://rm.coe.int/bilingual-education-2020-eng-web/1680a13ac1

Ravasz, Á., Kovács, Ľ., & Markovič, F. (2019). Atlas rómskych komunít. Bratislava: VEDA.

Seid, Y. (2016). Does learning in mother tongue matter? Evidence from a natural experiment in Ethiopia. Economics of Education Review, 55, 21–38.

Scheu, H. Ch. (2017). University education and national minorities in South Tyrol. Central European Papers, 39-47. Dostupné na: https://cep.slu.cz/pdfs/cep/2017/02/04.pdf

ŠÚSR. (n.d.). Počet obyvateľov podľa národnosti v SR v rokoch 1921 – 2021. Dostupné na: https://www.scitanie.sk/obyvatelia/casove-rady/pocet-obyvatelov-podla-vybranych-narodnosti

ŠÚSR. (2024). Počet obyvateľov podľa pohlavia - SR-oblasť-kraj-okres, m-v (ročne) [om7102rr]. Dostupné na: http://datacube.statistics.sk/#!/view/sk/vbd_dem/om7102rr/v_om7102rr_00_00_00_sk

ŠŠI. (2023). Správa o výsledkoch školskej inšpekcie vykonanej v dňoch od 03. 04. 2023 do 05. 04. 2023. Dostupné na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/02/4065_21_NR_ZS_23.pdf

ÚHP & IVP. (2024). Revízia výdavkov na základné a stredné školy.

UNICEF. (2024). Policy Brief: Key Insights from PISA 2022 in Slovakia. (pripravované)

ÚSVRK. (2019). Atlas rómskych komunít 2019. Dostupné na: https://www.romovia.vlada.gov.sk/atlas-romskych-komunit/atlas-romskych-komunit-2019/?csrt=10333936615016292634

van Dongera, R., van der Meer, C., & Sterk, R. (2017). Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies, Brussels. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585915/IPOL_STU(2017)585915_EN.pdf

Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2012). Immigrants' national identification: Meanings, determinants, and consequences. Social Issues and Policy Review, 6(1), 82-112.

Widodo, H. P. (2014). Methodological considerations in interview data transcription. International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research, 3(1), 101-107.

Zoznam skratiek

ARK	Atlas rómskych komunít
CVTI	Centrum vedecko-technických informácií
DS	Dunajská Streda
GA	Galanta
GYM	Gymnázium
HA	Hotelová akadémia
IVP	Inštitút vzdelávacej politiky
KN	Komárno
KON	Konzervatórium
KS	Košice-okolie
LC	Lučenec
LV	Levice
MI	Michalovce
MŠ	Materská škola
MŠVVaM	Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže
NR	Nitra
NZ	Nové Zámky
OA	Obchodná akadémia
RA	Revúca
RIS	Rezortný informačný systém
RS	Rimavská Sobota
RU	Ruština ako jazyk školy alebo triedy
RV	Rožňava
SA	Šaľa
SC	Senec
SODB	Sčítanie obyvateľov, domov a bytov (Cenzus)
SOŠ	Stredná odborná škola
SP	Španielčina ako jazyk školy alebo triedy
SPŠ	Stredná priemyselná škola
SŠ	Stredné školy
SŠŠ	Stredná športová škola
SZŠ	Stredná zdravotnícka škola
ŠMŠ	Špeciálna materská škola (materská škola pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)
ŠSŠ	Špeciálna stredná škola (stredná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)
ŠŠI	Špeciálne školy
ŠŠI	Štátna školská inšpekcia
ŠUP	Škola umeleckého priemyslu
ŠÚSR	Štatistický úrad SR
ŠZŠ	Špeciálna základná škola (základná škola pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami)
ŠZŠ1	Špeciálna základná škola s 1. stupňom
ŠZŠ2	Špeciálna základná škola s 2. stupňom
TV	Trebišov
ÚHP	Útvar hodnoty za peniaze
ÚSVRK	Úrad splnomocnenca vlády pre rómske komunity
VK	Veľký Krtíš
ZŠ	Základná škola
ZŠ1	Základná škola s 1. stupňom
ZŠ2	Základná škola s 2. stupňom

Prílohy

Príloha 1: Limitácie údajov o etnických a národnostných menšinách v SR

Údaje z cenzu 2021 týkajúce sa národnosti a materinského jazyka majú viaceré limity.

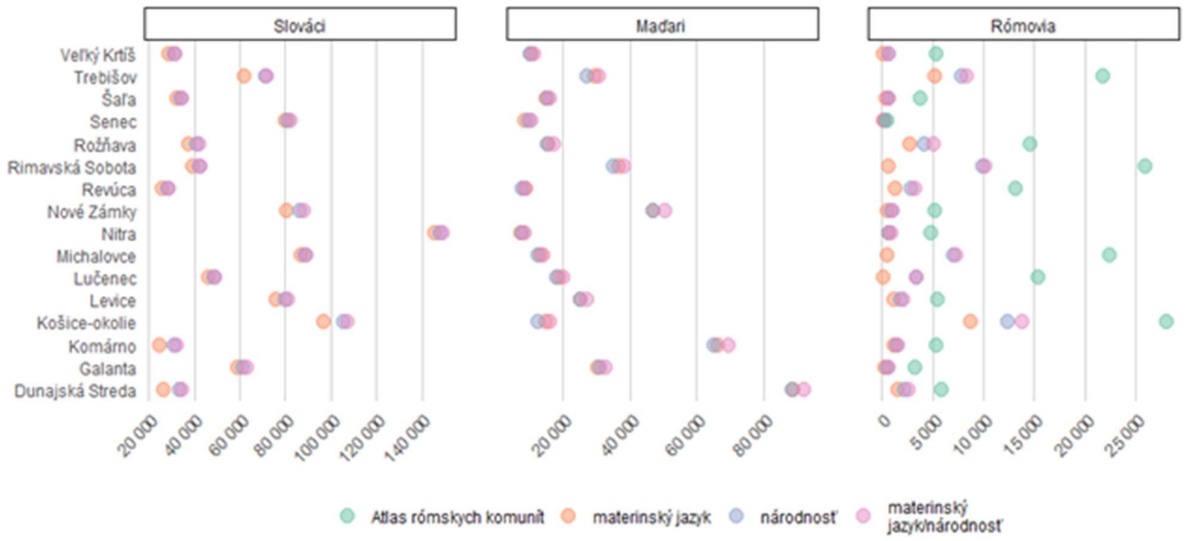
(1) Každý obyvateľ mal možnosť uviesť len jeden materinský jazyk, kvôli čomu nevieme zohľadniť obyvateľov s viacerými materinskými jazykmi.

(2) Údaje o počte príslušníkov národnostných menšín sa líšia podľa toho, ako ich počítame, teda podľa materinského jazyka, prvej národnosti, druhej národnosti alebo ich kombinácie. Voľba konkrétneho indikátora je do určitej miery svojvoľná. Ak by sme medzi Rómov rátali iba obyvateľov s materinským jazykom rómskym, dospeli by sme vo viacerých okresoch k výrazne nižším číslam, ako keby sme používali rómsku národnosť (napr. okres Michalovce na Grafe 22).

(3) Tieto údaje navyše neboli zistené pre každého obyvateľa SR. Pri 90-tisíc obyvateľoch národnostne zmiešaných okresov (6 %) bol materinský jazyk nezistený alebo označený ako dôverný.

(4) V neposlednom rade, sebaidentifikácia jednotlivcov k určitej menšine je otázkou slobodnej voľby a táto voľba závisí napríklad aj od spoločenskej a politickej atmosféry (Verkuyten & Martinovic, 2012). Napríklad, k rómskej menšine sa môžu prihlásiť obyvatelia, ktorí nemajú znaky rómskeho etnika (napr. farba pleti, rómsky materinský jazyk), a naopak etnickí Rómovia sa k rómskej národnosti či rómskemu materinskému jazyku hlásiť nemusia. To naznačujú aj údaje z Atlasu rómskych komunít (2019), podľa ktorého v analyzovaných národnostne zmiešaných okresoch SR býva 3-násobne viac Rómov (180-tisíc) ako naznačuje cenzus, ktorý aj v tej najširšej definícii hovorí o 60-tisíc Rómoch. V ARK je počet Rómov, ktorí dlhodobo žijú v určitej obci odhadovaní predstaviteľmi samospráv. Kto je Róm teda určujú tretie osoby. Naproti tomu, údaje z cenzu sa týkajú aktuálneho pobytu a sú založené na sebaidentifikácii jednotlivcov – teda ich deklarovanej príslušnosti k určitému jazyku či národnosti. Údaje z cenzu teda v prípade rómskej populácie môžu byť podhodnotené. Tejto problematike sa venuje aj Metodická príručka desegregácie vo výchove a vzdelávaní (MŠVVaM, 2023, pp. 15-17).

Graf 22: Počet obyvateľov podľa rôznych zdrojov



Zdroje: SODB (2021), ARK (2019)

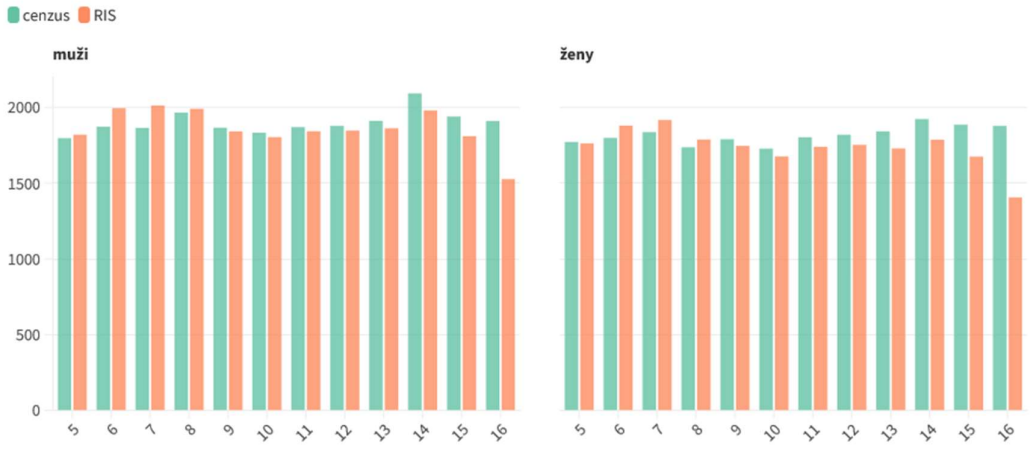
Príloha 2: Identifikácia pobytu a materinského jazyka žiakov

Pobyt žiakov identifikujeme podľa údajov z Rezortného informačného systému Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže (RIS MŠVVaM), kde máme štyri informácie o pobyte žiakov. Ako prvoradú považujeme obec, z ktorej žiak dochádza do školy. Ak tento údaj chýba používame obec trvalého pobytu z Registra fyzických osôb, následne obec prechodného pobytu z rovnakého registra a v poslednom rade obec, v ktorej žiak študuje. Údaje sú zo septembra 2023.

Z rovnakého registra máme k dispozícii aj údaje o materinskom jazyku. Pre každého žiaka máme informáciu o jeho "primárnom" materinskom jazyku, ktorý si žiak *„najlepšie osvojil v ranom detstve a najčastejšie ním komunikuje v prostredí, v ktorom žije“*[20]. Pri evidovaní mohli zákonní zástupcovia uviesť aj informácie o „inom“ materinskom jazyku. Ako žiakov s materinským jazykom slovenským rátame žiakov, ktorí majú slovenčinu uvedenú či už ako primárny, alebo ako iný materinský jazyk. Obdobne postupujeme aj pri maďarčine a rómčine. Takýto širší spôsob identifikácie zohľadňuje, že vzdelávanie môže byť pre žiaka relevantné vo všetkých jeho materinských jazykoch a nenúti nás kategorizovať žiaka iba k jednému jazyku. Zahrnutie aj „iných“ materinských jazykov nevedie k veľkým rozdielom v početnosti sledovaných jazykových skupín. Väčšinu žiakov s materinský jazykom slovenským (97 %), maďarským (96 %) aj rómskym (79 %) tvoria práve žiaci s daným jazykom uvedeným ako „primárnym“. Oproti cenzu sú dáta z RIS aktuálnejšie, podrobnejšie a na úrovni jednotlivca.

Aby sme si boli istí, že údaje z RIS reflektujú realitu, porovnávame ich s výsledkami cenzu z roku 2021. Zameriavame sa iba na údaje žiakov vo veku 5 až 16 rokov, keďže pre nich platila v školskom roku 2023/2024 povinná školská dochádzka a teda je oprávnené očakávať, že tieto deti v populácii budú aj zapísané v škole. Pre zohľadnenie časového nesúladu (RIS k 15. 09. 2023 v porovnaní s cenzom k 1. 1. 2021) používame v prípade cenzu údaje 2-13-ročných ako budúcich 5-16-ročných a vek žiakov z RIS sme prepočítali k 1. 1. 2024. Používame údaje za celú SR, keďže nemáme v takomto členení k dispozícii údaje za jednotlivé národnostne zmiešané okresy.

Graf 23: Odhadovaný počet 5-16-ročných detí v SR s materinským jazykom maďarským (k 1. 1. 2024)



Zdroj: RIS (2023), SODB (2021)

Výsledky na grafe 23 ukazujú, že počet 5 až 16-ročných žiakov v RIS je podobný celkovej očakávanej populácii 5 až 16 ročných žiakov z cenzu, to pri mužoch, ako aj pri ženách. Výraznejšie výkyvy sú iba v prípade 16-ročných, čo nie je prekvapivé vzhľadom na to, že pre časť žiakov už povinná školská dochádzka neplatí, prípadne môžu odísť študovať na strednú školu v zahraničí. Na základe toho konštatujeme, že kvalita údajov o materinskom jazyku je minimálne v prípade maďarskej menšiny vysoká.

Príloha 3: Metodika geografickej dostupnosti

Škola v materinskom jazyku žiada je dostupná vtedy, keď je od jeho bydliska v primeranej vzdialenosti. Pre každého žiaka, či už materskej, základnej alebo strednej školy, sme vypočítali vzdialenosť do najbližšej *verejnej* alebo cirkevnej školy, ktorá vyučuje v jeho materinskom jazyku. Vzdialenosť bola počítaná od domu dieťaťa do adresy školy po cestnej sieti, nie vzdušnou čiarou. V prípade, že sa obec trvalého pobytu líšila od obce pobytu, z ktorej žiak do školy dochádza,

[20] https://www.minedu.sk/data/att/91d/24354.0cd6dd.pdf

počítali sme vzdialenosť z obce pobytu dochádzania. V tomto prípade sme ale počítali vzdialenosť od ulice, nie domu. V prípade, že údaje o ulici žiaka neboli dostupné, počítali sme vzdialenosť od stredu obce. Populáciu žiakov sme si rozdelili podľa veku. Deťom vo veku 3 až 5 rokov sme hľadali najbližšiu materskú školu a zároveň najbližšiu špeciálnu materskú školu. Žiakom vo veku 6 až 9 rokov sme hľadali najbližšiu základnú školu (vrátane škôl s iba 1. stupňom aj bez nich) a špeciálnu základnú školu. 10-14-ročným žiakom sme hľadali (špeciálnu) základnú školu a plnoorganizovanú základnú školu a pre 15-19-ročných sme vypočítali vzdialenosť do rôznych typov stredných škôl. Údaje žiakov sme následne spočítali na úrovni obcí a vypočítali mediánovú vzdialenosť daného druhu školy pre žiakov v danom veku z obce.

Príloha 4: Výpočet potenciálu na budovanie kapacít

Dostatok kapacít základných škôl podľa vyučovacieho jazyka analyzujeme vzhľadom na počet žiakov vo veku 5 až 15 rokov s pobytom v obci. Počet žiakov sme prenásobili koeficientom aby sme zohľadnili, že časť žiakov navštevuje iné druhy škôl (materské, stredné, špeciálne), súkromné školy a školy s iným vyučovacím jazykom ako slovenským a maďarským. Prepočítaný počet žiakov vyjadruje iba tých žiakov, o ktorých sa dá predpokladať, že budú potrebovať kapacity cirkevných a verejných ZŠ v obci. Výpočet robíme zvlášť podľa stupňa a podľa vyučovacieho jazyka (maďarský/slovenský) pre vyššiu presnosť.

Vo výpočte kapacít boli zohľadnené iba kapacity verejných a cirkevných základných škôl, vrátane voľných (aktuálnych) kapacít v existujúcich triedach a kapacít nevyužitých učební ako ich nahlásili školy Ministerstvu školstva prostredníctvom dotazníka v júni 2023.[21] Dotazník vyplnilo 96 % všetkých základných škôl v SR. Pre zvyšné školy, boli aktuálne voľné kapacity považované za nulové. Celkovú kapacitu školy sme vypočítali zvlášť za stupeň ZŠ a vyučovací jazyk (slovenčina/maďarčina). Kapacity chýbajú vtedy keď počet detí prevyšuje počet kapacít. Výpočet chýbajúcich kapacít môže byť podhodnotený, pokiaľ je škola spádovou školou aj pre okolité obce a má viac kapacít ako žiakov. Tieto kapacity totiž nevyužívajú iba žiaci z obce, ale aj žiaci z okolitých obcí.

Nedostatok kapacít analyzujeme z dvoch hľadísk: (1) Škola existuje, no nemá dostatočné kapacity. V tomto prípade je riešením rozšírenie kapacít školy (prístavba, rekonštrukcia). Ako obce relevantné pre rozširovanie kapacít sme považovali len tie, kde na jednom stupni chýba aspoň 15 kapacít (miest), keďže budovanie nižšieho množstva kapacít je pravdepodobne neefektívne. Ide o mierne konzervatívnejšiu požiadavku ako napríklad v prípade výzvy na rozšírenie kapacít ZŠ z Plánu obnovy a odolnosti, kde bolo vyžadované vybudovanie aspoň 10 kapacít.[22]

(2) Druhou situáciou je, že škola neexistuje, no mohla by potenciálne vzniknúť. V tejto kategórii sme identifikovali tri typy obcí: (i) obce, v ktorých má pobyt relevantný počet žiakov na potenciálne zriadenie 1. stupňa ZŠ (aspoň 30 žiakov s rovnakým materinským jazykom (slovenským/maďarským) vo veku 6 až 9 rokov); (ii) obce, kde síce existuje 1. stupeň základnej školy, no zároveň tam býva relevantný počet žiakov aj pre zriadenie 2. stupňa ZŠ (aspoň 75 žiakov vo veku 10 až 14 rokov) a v obci je aj dostatočný celkový počet žiakov (aspoň 150); (iii) obce, v ktorých je relevantný počet žiakov na zriadenie novej školy s oboma stupňami (aspoň 150 žiakov vo veku 6 až 14 rokov).

Použité minimálne limity na budovanie nových škôl vychádzajú z ustanovení školského zákona. (i) V prípade budovania 1. stupňa ZŠ sa riadime § 30 (245/2008), ods. 1 „Základnú školu len s ročníkmi prvého stupňa zriaďovateľ zriadi, ak je predpoklad, že sa do nej prihlási najmenej 30 detí, ktoré majú plniť povinnú školskú dochádzku v tejto základnej škole.“ (ii) V prípade budovania 2. stupňa ZŠ k existujúcemu 1. stupňu sa riadime minimálnymi počtami žiakov v triedach, ktoré by mala nová škola spĺňať (§ 29, ods. 8): „Najnižší priemerný počet žiakov v triedach druhého stupňa základnej školy je 15.“ (iii) V prípade vzniku novej základnej školy s 1. aj 2. stupňom ZŠ sa riadime § 30, ods. 3: Základnú školu s prvým až deviatym ročníkom zriaďovateľ zriadi, ak je predpoklad, že sa do nej prihlási najmenej 150 detí, ktoré majú plniť povinnú školskú dochádzku v tejto základnej škole. Je dôležité zdôrazniť, že aj tieto limity určené v zákone (§29, §30) sa môžu meniť.

Aby bola obec označená potenciálom na budovanie kapacít, musel tento nedostatok kapacít pretrvávať aj na najbližšie 4 roky. Pre tento účel sme vypočítali demografickú prognózu žiakov na rok 2027. Tú sme vypočítali porovnaním veľkosti aktuálnej kohorty detí s trvalým pobytom v obci s budúcou kohortou detí využitím dát z RIS MŠVVaM (2023) a RFO (2023). Výpočet bol robený zvlášť podľa stupňa. V poslednom kroku sme zo zoznamu obcí odstránili tie, kde už teraz evidujeme, že sa kapacity budujú z prostriedkov Plánu obnovy a odolnosti.

[21] https://www.minedu.sk/volne-kapacity-zakladnych-skol/

[22] https://www.minedu.sk/vyzva-na-zvysenie-kapacit-zakladnych-skol

Príloha 5: Obce na základe potenciálu budovania kapacít základných škôl

Tabuľka 6: Obce na základe potenciálu budovania kapacít základných škôl

vyučovací jazyk	typ potenciálu	obec
maďarský	Budovanie kapacít 1. stupni	Blatná na Ostrove (DS), Krišovská Liesková (MI)
	Budovanie kapacít na 2. stupni	Kostolné Kračany (DS), Tešedíkovo (SA)
	Zriadenie 1. stupňa	Baka (DS), Bíňa (NZ), Bôrka (RV)°, Chrámec (RS), Dolný Bar (DS), Dulovo (RS), Janice (RS), Jovice (RV), Kráľovičove Kračany (DS), Matúškovo (GA), Nový Život (DS), Pataš (DS)°, Rakytník (RS), Veľké Dvorníky (DS), Žíp (RS)
slovenský	Budovanie kapacít 1. stupni	Bajč (KN), Horovce (MI), Košické Oľšany (KS), Kráľová nad Váhom (SA), Matúškovo (GA), Sklabiná (VK), Veľká Mača (GA), Čechynce (NR), Žihárec (SA)
	Budovanie kapacít na 2. stupni	Bernolákovo (SC), Blatné (SC), Drienovec (KS), Hrčeľ (TV), Ivanka pri Nitre (NR), Jasov (KS), Kalinkovo (SC), Leles (TV), Lužianky (NR), Malinovo (SC), Rastislavice (NZ), Rovinka (SC), Veľký Biel (SC), Vinodol (NR), Ďurkov (KS)
	Zriadenie 1. stupňa	Babindol (NR), Baška (KS), Blažice (KS), Diakovce (SA), Dolné Lefantovce (NR), Dolné Plachtince (VK), Dúbravka (MI), Egreš (TV), Gáň (GA), Horná Potôň (DS), Hronovce (LV), Hronské Kosihy (LV), Hurbanova Ves (SC), Jánovce (GA), Kajal (GA), Kaplna (SC), Kačanov (MI), Kechnec (KS), Kobeliarovo (RV), Kostolná pri Dunaji (SC), Licince (RA), Lúčnica nad Žitavou (NR), Moravany (MI)°, Nováčany (KS)°, Nový Ruskov (TV), Nový Tekov (LV), Nový Život (DS), Pôtor (VK), Rimavské Janovce (RS), Slavkovce (MI), Sliepkovce (MI)°, Sokoľ (KS), Tureň (SC), Veľké Ozorovce (TV), Veľké Teriakovce (RS), Vidiná (LC), Vyšná Myšľa (KS), Váhovce (GA), Zemplínske Hradište (TV), Zemplínske Kopčany (MI)°, Černík (NZ), Ďurďošík (KS), Šemša (KS), Štitáre (NR)
	Zriadenie 2. stupňa	Dolná Streda (GA), Kráľovce (KS), Lastovce (TV), Neded (SA), Reca (SC), Sady nad Torysou (KS), Vrbnica (MI)

Poznámky: ° Minimálne polovica detí z obce nemá do 6 kilometrov dostupnú inú verejnú alebo cirkevnú základnú školu.

Príloha 6: Metodika indexu dostupnosti základných škôl

Index pozostáva z troch komponentov, ktoré počítame zvlášť pre prvý a druhý stupeň základných škôl a zvlášť pre žiakov s materinským jazykom maďarským, pre ktorých analyzujeme dostupnosť škôl s vyučovacím jazykom maďarským a pre žiakov s materinským jazykom slovenským, pre ktorých vyhodnocujeme dostupnosť škôl s vyučovacím jazykom slovenským. Počet kapacít a žiakov vychádza z metodiky popísanej v prílohe 4. Index pozostáva z nasledovných komponentov:

- Počet kapacít s vyučovacím jazykom (maďarským/slovenským) na počet žiakov s materinským jazykom (maďarským/slovenským) v rámci stupňa ZŠ (1./2.). Ak sú hodnoty nad 1,0, znamená to, že v obci je viac kapacít na danom stupni ZŠ ako žiakov s pobytom v obci. Váha: 60 %.
- Počet kapacít s vyučovacím jazykom na počet žiakov s materinským jazykom v rámci stupňa v roku 2027. Tým zohľadňujeme nie len dostupnosť v súčasnosti, ale aj v budúcnosti vzhľadom na zmeny vo veľkosti populácie. Váha: 30 %.
- Vzdialenosť najbližšej školy s vyučovacím jazykom zhodným materinskému jazyku. Váha: 10 %.

Metodika výpočtu indexu je rovnaká v prípade škôl, v ktorých je škola aj obcí v ktorých nie je škola. Ak škola (či stupeň školy) v obci nie je, imputujeme počet kapacít na počet žiakov rovný nule. Kvôli vysokému množstvu odľahlých prípadov používame pri indexe tzv. winsorizáciu na hranici 5., resp. 95. percentilu pri všetkých troch komponentoch. Hodnoty v rámci komponentov sme normalizovali použitím z-skóre. Čísla agregujeme do indexu váženým

geometrickým priemerom pre obmedzenie kompenzovania nedostatku kapacít dobrou geografickou dostupnosťou. Výsledný index je aritmetickým priemerom indexu na 1. stupni (ktorý má váhu 40 % pre zohľadnenie nižšieho počtu detí) a 2. stupni (váha 60 %). Výsledný index je normalizovaný na škálu od 1 do 10.

Príloha 7: Metodika kvalitatívneho výskumu

Vzorka respondentov bola vybraná na základe vyhodnotenia dostupnosti podľa Indexu dostupnosti vzdelávania, ktorý popisujeme v kapitole 1.8. Sústredili sme sa na obce, kde bolo vzdelávanie v materinskom jazyku maďarskom alebo slovenskom horšie dostupné. Pri výbere jednotlivých obcí v rámci okresu bolo cieľom zabezpečiť rozmanitú vzorku respondentov a rozmanité množstvo skúseností. Vzorka obsahovala obce s národnostne zmiešaným obyvateľstvom, obce z rôznych geografických oblastí, obce s jednou aj viacerými základnými školami aj obce bez škôl, obce v ktorých je dostupnosť zlá iba v maďarskom jazyku, iba v slovenskom jazyku aj obce so zlou dostupnosťou v oboch jazykoch. Okrem toho sme oslovili aj malý počet obcí s dobrou dostupnosťou vzdelávania pre zachytenie príkladov dobrej praxe.

Ak v obci nebola základná škola, rozhovor bol zorganizovaný iba so starostom obce. Ak v obci bola základná škola rozhovor bol zrealizovaný aj s riaditeľom, resp. riaditeľmi v prípade viacerých základných škôl v obci bez ohľadu na zriaďovateľa. Respondentom bola ponúknutá anonymizácia. V 12 z 26 obcí vyžadoval anonymizáciu aspoň jeden respondent. Rozhovory boli vedené piatimi anketárkami buď v slovenčine alebo v maďarčine, podľa preferencie respondentov a jazykových schopností anketárok. Väčšina rozhovorov bola vedená online cez Microsoft Teams, menšia časť telefonicky a osobne.

Rozhovory boli nahrávané a z každej nahrávky bol vytvorený prepis. Rozhovory sme analyzovali metódou tematickej analýzy. Citácie respondentov v texte sme mierne upravili v súlade s odporúčaniami odbornej literatúry (Oliver et al., 2005; Widodo, 2014).

V Tabuľke 7 uvádzame zoznam obcí, s ktorými sme rozhovory viedli, s výnimkou tých, v ktorých aspoň jeden respondent žiadal o anonymizáciu.

Tabuľka 7: Zoznam obcí zapojených do kvalitatívneho výskumu

okres	počet obcí zapojených do rozhovorov	zoznam neanonymizovaných obcí
Galanta	6	Matúškovo, Tomášikovo
Rožňava	5	Bôrka, Hrhov, Krásnohorské Podhradie, Slavec
Nové Zámky	5	Bešeňov, Dubník, Komoča
Veľký Krtíš	3	Lesenice
Košice-okolie	3	Cestice
Dunajská Streda	2	Hviezdoslavov
Senec	2	Malinovo, Reca

Príloha 8: Počet žiakov podľa materinského jazyka a druhu školy

Tabuľka 8: Počet žiakov podľa materinského jazyka a druhu školy

materinský jazyk	druh školy	vyučovací jazyk		
		slovenský	maďarský	iný
slovenský	MŠ	33859	1462	42
	ZŠ	96742	500	317
	SŠ	40905	412	3411
	ŠŠ	5279	38	0
maďarský	MŠ	2542	8573	0
	ZŠ	5479	26166	10

	SŠ	3010	8130	170
	ŠŠ	357	1201	0
rómsky	MŠ	856	222	0
	ZŠ	6964	1201	0
	SŠ	775	0	0
	ŠŠ	304	62	0

Zdroj: RIS (2023)

Príloha 9: Výpočet nákladovosti vybraných opatrení

Odporúčanie 6: Príspevok na dopravu

Príspevok na dopravu kompenzuje náklady na cestovanie žiaka do školy v prípade, že žiak v obci trvalého pobytu nemá verejnú školu. Nárok na príspevok majú všetci žiaci cirkevných a verejných základných škôl a špeciálnych základných škôl, ako aj deti plniace si povinné predprimárne vzdelávanie v materských alebo špeciálnych materských školách. Žiak poberá dopravné vo výške najlacnejšieho zľavneného cestovného lístku z miesta bydliska do miesta školy. V roku 2023 poberalo príspevok 64-tisíc detí a žiakov, ktorým bolo vyplatených 9,2 milióna eur.

Alternatíva 1: Rozšírený príspevok

Navrhujeme aby bol príspevok vyplácaný pre všetkých žiakov materských škôl (nielen pre 5-ročných), ktorí v obci nemajú verejnú školu, ako aj pre stredoškolákov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí dochádzajú do strednej školy mimo obce trvalého pobytu. Mieru dochádzania stredoškolákov sme počítali na základe celoslovenského priemeru (75 %). V prípade žiakov materských škôl očakávame, že miera poberania príspevku bude iba 48 %, keďže toľko 5-ročných detí v súčasnosti príspevok poberá, aj keď majú nárok. V prípade stredoškolákov počítame s poberaním na úrovni 94 %, čo je súčasná miera poberania príspevku pri žiakoch základných škôl. Na základe údajov z RIS (2023) sme vyhodnotili, že nárok by vznikol pre 2 905 detí v MŠ a 5 009 stredoškolákov zo SZP. Na základe údajov o súčasných nákladoch na príspevok na dopravu sme vypočítali, že štát na príspevok vyplatí v priemere 144 € na rok, resp. 0,8 eur na jeden školský deň pri 180 školských dňoch. V prípade stredoškolákov odhadujeme cenu lístka o 25 % vyššiu kvôli dlhšiemu dochádzaniu. Náklady opatrenia by teda dosahovali 202-tisíc € v prípade MŠ a 899-tisíc € v prípade SŠ, dovedna 1,1 milióna eur.

Alternatíva 2: Adresný príspevok

Alternatívou, ktorá by viedla k vyššej adresnosti príspevku je jeho vyplácanie iba dvom kategóriám žiakov. (1) Prvou sú žiaci so zníženou geografickou dostupnosťou verejnej materskej alebo základnej školy. Za "zníženú dostupnosť" považujeme vzdialenosť viac ako 6 kilometrov od bydliska. Zníženú dostupnosť podľa týchto kritérií by po zohľadnení rôznej miery poberania malo 40-tisíc (6 %) žiakov. (2) Druhou kategóriou sú žiaci materských, základných aj stredných škôl zo sociálne znevýhodneného prostredia vrátane žiakov z domácnosti v hmotnej núdzi, a to v prípade, že v obci nemajú verejnú školu a do školy dochádzajú. Dokopy sa jedná o 11-tisíc žiakov, a to po zohľadnení toho, že časť z nich by už poberala príspevok v rámci prvej kategórie. Z hľadiska nákladov počítame s rovnakými údajmi ako pri prvej alternatíve. Celkové náklady príspevku by dosiahli 7,29 mil. eur ročne, čo je o 1,86 mil. eur menej ako v súčasnosti.

Odporúčanie 8: Nákup školských autobusov a mikrobusov

Náklady na nákup autobusov a mikrobusov počítame pre obce so zlou geografickou dostupnosťou základných škôl, kde je najbližšia ZŠ vyučujúca v materinskom jazyku žiaka vzdialená viac ako 6 kilometrov po cestnej sieti. Pre každú obec počítame celkový počet žiakov (bez ohľadu na materinský jazyk a stupeň), ktorí by dopravu využili. Predpokladáme, že autobus bude využívať 80 % detí. Ak je celkový počet žiakov menej ako 20, predpokladáme, že obci bude stačiť mikrobus, ak 20 a viac, bude potrebovať autobus. Na základe tejto metodiky potrebuje mikrobus 315 obcí a autobus 142 obcí.

Inštitút environmentálnej politiky (2025) odhaduje náklady na cenu jedného bezemisného autobusu na úrovni 590-tisíc eur a jedného bezemisného mikrobusu (8+1 cestujúcich) na 45-tisíc eur. Mikrobusy potrebujú nabíjačky v cene 3-tisíc eur. Podľa celkového počtu autobusov počítame, že na každých 5 je potrebná nabíjacia stanica v cene 51-tisíc eur. Všetky ceny sú uvedené bez DPH. Predpokladáme s 25 % spolufinancovaním zo strany obcí.