

VNÍMANIE PRÁCE PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA NA INKLUZÍVNYCH HODINÁCH TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

PERCEPTION OF THE WORK OF TEACHING ASSISTANT IN INCLUSIVE PHYSICAL AND SPORTS EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Bianca Nagyová¹, Dagmar Nemček¹

¹Katedra špeciálnej pedagogiky a inkluzívneho vzdelávania, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave (SLOVENSKO)

DOI: 10.21062/edp.2026.003

Abstract

Inclusive physical and sports education is an integral part of the educational process in mainstream primary schools. Their aim is to create conditions for the active participation of all pupils without distinction, respecting their individual needs, abilities, and disabilities. In the context of the dynamic development of inclusive education in Slovakia, teaching assistants play a significant role, representing an important element of teamwork among all stakeholders in the educational process. Their presence can significantly support the participation of pupils with disabilities in physical and sports education.

The aim of the research was to highlight the importance of the work of teaching assistants in inclusive physical and sports education in primary schools. The research focused on four research questions:

(1) How do teaching assistants perceive their role and the importance of their work in inclusive physical and sports education in primary schools?

(2) How do parents of pupils with disabilities and able-bodied pupils perceive the presence of teaching assistants in inclusive physical and sports education in primary schools from the perspective of teaching assistants?

(3) How do teaching assistants and physical and sports education teachers cooperate?

(4) What needs do teaching assistants identify in terms of their further professional development in relation to supporting pupils with disabilities in inclusive physical and sports education?

The research was qualitative in nature. The research sample met pre-defined key criteria. Participants had to be: (1) teaching assistants working in mainstream primary schools who regularly assist in inclusive physical and sports education in which pupils with disabilities are included, and (2) they had to have at least one school year of teaching experience. Six teaching assistants participated in the research. A semi-structured interview method was used. The interviews focused on the role and importance of teaching assistants in inclusive physical and sports education, the views of parents of pupils with disabilities and their able-bodied classmates on the assistance provided by teaching assistants in physical and sports education, the cooperation between teaching assistants and physical and sports education teachers, and the possibilities for further professional development of teaching assistants.

The results of the research showed that teaching assistants perceive their role in physical and sports education as important and irreplaceable, especially in the context of supporting pupils with disabilities. The presence of teaching assistants in physical and sports education is considered a key factor in supporting the emotional, social, and physical development of these pupils, as well as in increasing their active participation in physical and sports activities. Teaching assistants also reflected on the positive reactions of parents of pupils

with disabilities and their able-bodied classmates, who perceived the presence of a teaching assistant as an element supporting equal opportunities in education.

Cooperation between teaching assistants and physical and sports education teachers was assessed as active, open, and effective. Their cooperation was based primarily on mutual communication, flexible distribution of tasks before teaching, and joint resolution of situations that arose during the teaching process. At the same time, however, teaching assistants pointed to the need for a clearer definition of their competences and more systematic support from the school.

Teaching assistants identified an insufficient level of their professional knowledge. They expressed the need for practical further training, especially in the areas of modifying physical activities, motivation, managing pupils' emotional reactions, and resolving crisis situations. According to the participants, further training in special education and inclusive physical and sports education would contribute to improving the quality, effectiveness, and professionalism of teaching assistants in physical and sports education education in mainstream primary schools.

Keywords: teaching assistant, inclusion, pupils with disability, physical and sports education

ÚVOD

Pedagogickí asistenti sú neoddeliteľnou súčasťou inkluzívneho vzdelávania (Kendíková, 2016). Sú kardinálnou súčasťou pri podpore žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zahŕňajúc aj žiakov so zdravotným znevýhodnením (Jardí et al., 2021; Liu & Caperton, 2025). Podľa zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch patria pedagogickí asistenti medzi pedagogických zamestnancov. Ich hlavným poslaním je podpora rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní. Túto úlohu plnia v aktívnej spolupráci s pedagógmi, vychovávateľmi, majstrami odbornej výchovy alebo s odbornými zamestnancami školy. V uvedenom zákone sú špecifikované bariéry, ktoré sa pedagogickí asistenti snažia u žiakov odstraňovať v rámci poskytovania podpory vo výchovno-vzdelávacom procese. Myslia sa tým bariéry architektonické, informačné, jazykové, zdravotné, sociálne a kultúrne (Zákon č. 138/2019 Z. z.). V praxi sa pedagogickí asistenti aktívne zapájajú nielen do výučby, ale aj do pedagogických porád, spolupracujú so svojimi kolegami pri plánovaní činností a prispievajú k príprave učebných pomôcok a materiálov, čo zodpovedá ich profesijnému profilu (Staňová & Polgáryová, 2023; Špotáková et al., 2018). V neposlednom rade predstavujú podporu pre samotných učiteľov, ktorí vzdelávajú začlenených žiakov s rôznorodými potrebami, a to so zámerom zefektívniť výchovno-vzdelávací proces (Belková et al., 2020; Dinamarca-Aravena, 2023).

Okrem toho, že sú pedagogickí asistenti súčasťou personálneho zabezpečenia na školách, môžu byť zahrnutí aj ako členovia do školských podporných tímov. Školský podporný tím bol prvýkrát zadefinovaný v súvislosti s novelou zákona č. 414/2021 Z. z, ktorým sa doplnil zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (Zákon č. 138/2019 Z. z.). Podľa tohto zákona by členovia školských podporných tímov mali participovať na budovaní inkluzívneho prostredia, v ktorom sa snažia o spoluprácu, otvorenú komunikáciu a zdieľanie vlastných skúseností. Hlavnou úlohou školských podporných tímov je koordinovať rozvoj a napredovanie inkluzívneho vzdelávania, zaistiť využívanie rozmanitých foriem prístupov a stratégií vo výchove a vzdelávaní, spolupracovať so zariadeniami poradenstva a prevencie a participovať na príprave školského vzdelávacieho programu (Krnáčová & Križo, 2022; Zákon č. 138/2019).

V rámci inkluzívneho vzdelávania sa pedagogickí asistenti podieľajú na komplexnom rozvíjaní potenciálu všetkých žiakov v spolupráci s ostatnými členmi školského podporného tímu. V kooperácii s učiteľmi priebežne identifikujú rizikových žiakov v triedach. Súčasťou ich pracovnej náplne je aj vytváranie optimálnej a podnetnej atmosféry, ktorá podporuje zdravé medziľudské vzťahy a tímovú spoluprácu. Pedagogickí asistenti sa nevenujú výlučne len žiakom so zdravotným znevýhodnením, ale poskytujú pomoc aj ostatným žiakom, ktorí ju aktuálne potrebujú. V spolupráci so školským podporným tímom sa zároveň usilujú o identifikáciu silných stránok žiakov, ktoré následne využívajú na podporu zlepšenia vzdelávacích výsledkov žiakov (Ďurčová et al., 2021; Kopčanová & Farkašová, 2019). Optimálna spolupráca medzi učiteľmi a pedagogickými asistentmi je esenciálnym prvkom v kontexte inkluzívneho vzdelávania (Giangreco et al., 2010; Ufermann et al., 2025). Tímová spolupráca vedie ku koherentnej a jednotnej práci týchto subjektov výchovno-vzdelávacieho procesu, a rovnako sa harmonizujú požiadavky kladené na žiakov v škole (Belková et al., 2020). Avšak, dosiahnutie efektívnej spolupráce a optimálneho vzťahu medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi je komplexný a dlhodobý proces, ktorý si

vyžaduje nielen čas, ale aj úsilie a externú podporu (Jardí et al., 2022). Takáto spolupráca je významne ovplyvňovaná komunikáciou (Ufermann et al., 2025).

Inkluzívna telesná a športová výchova (TŠV) je nevyhnutnou súčasťou podpory holistického a komplexného rozvoja všetkých žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu (Paquibot et al., 2025). Zistenia zo zahraničných výskumov potvrdzujú, že pokiaľ je hodina TŠV inkluzívna a rešpektujúca potreby všetkých žiakov, dokáže významne prispieť k zlepšeniu medziľudských vzťahov, zvýšeniu vnútornej motivácie a posilneniu sebadôvery najmä u žiakov so zdravotným znevýhodnením. Napríklad štúdia dvojice autorov zistila, že žiaci, ktorí vnímajú inkluzívne hodiny TŠV ako spravodlivé a prístupné, vykazujú väčšiu psychickú odolnosť a menej rizikového správania, ako je šikanovanie. Práve vďaka tomu, že sa cítia títo žiaci byť prijatí a podporovaní (Montero-Carretero & Cervelló, 2020).

Inkluzívna TŠV nevyžaduje výrazné zásahy do výchovno-vzdelávacieho procesu. Jedná sa skôr o citlivé a premyslené prispôbovanie organizácie vyučovacej hodiny, spôsobu komunikácie so žiakmi a zdieľanie očakávaní zo strany učiteľa. Ako uvádza autorka Nemček (2024), dôležité je najmä jasné a realistické stanovenie vyučovacích cieľov, ktoré zohľadňujú individuálne potreby a limity žiakov. Týmto spôsobom možno podporiť pocit úspechu aj u tých žiakov, ktorí disponujú určitým druhom zdravotného znevýhodnenia. Napriek uvedenému môžu niektorí žiaci so zdravotným znevýhodnením vnímať vyučovanie TŠV ako stresujúce, najmä v situáciách, keď sú vystavení vysokým nárokom na výkon alebo sa necítia byť plnohodnotne prijatí triednym kolektívom.

Dostatočné poskytovanie podpory pre žiakov so zdravotným znevýhodnením sa dosahuje začlenením pedagogických asistentov do hodín TŠV (Pedersen et al., 2014). Pedagogickí asistenti predstavujú významný facilitujúci prvok výchovno-vzdelávacieho procesu na týchto hodinách. Zámerom pedagogických asistentov je pracovať na tom, aby boli žiaci so zdravotným znevýhodnením aktívne zapájaní do pohybových aktivít, a aby sa eliminovala ich pasivita počas týchto hodín. Týmto spôsobom sa zvyšuje kvalita zážitku z vyučovania TŠV, čo vedie k plnohodnotnej participácii všetkých žiakov (Liu & Caperton, 2025).

Nemček et al. (2024) poukazuje na význam spolupráce medzi učiteľmi TŠV a pedagogickými asistentmi, prípadne ďalšími školskými zamestnancami. Výskum potvrdzuje, že ich aktívna spolupráca výrazne zvyšuje pravdepodobnosť úspešného začlenenia žiakov s poruchami autistického spektra (PAS), ako aj žiakov s inými druhmi zdravotného znevýhodnenia do inkluzívneho vzdelávania. V triedach s funkčnou spolupracou sa zlepšila atmosféra a znížil sa počet konfliktov pri pohybových aktivitách. Prostredie, v ktorom sa realizuje inkluzívna hodina TŠV, má zásadný vplyv na mieru zapojenia všetkých žiakov. Komplikovaný alebo fyzicky neprimeraný priestor môže pre niektorých žiakov signalizovať výrazné ťažkosti. Z toho dôvodu je nevyhnutné zabezpečiť, aby vyučovanie prebiehalo v bezpečnom a dostatočne upravenom prostredí.

METODIKA VÝSKUMU

Cieľ a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo poukázať na význam práce pedagogických asistentov ako súčasť inkluzívnych hodín telesnej a športovej výchovy v základných školách. Čiastkové ciele výskumu boli zamerané na odhaľovanie vnímania prítomnosti pedagogických asistentov na hodinách TŠV z viacerých perspektív, na zisťovanie úrovne spolupráce medzi nimi a učiteľmi TŠV, ako aj na identifikáciu potrieb ich ďalšieho profesijného rozvoja.

Pre potreby naplnenia cieľov výskumu sme si stanovili nasledujúce výskumné otázky (VO):

VO₁: Ako vnímajú pedagogickí asistenti svoju úlohu a význam svojej práce na hodinách inkluzívnej TŠV na základných školách?

VO₂: Ako vnímajú rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením a intaktní žiaci prítomnosť pedagogických asistentov na hodinách inkluzívnej TŠV na základných školách z pohľadu pedagogických asistentov?

VO₃: Akým spôsobom prebieha spolupráca medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi TŠV?

VO₄: Aké potreby evidujú pedagogickí asistenti v oblasti svojho ďalšieho profesijného rozvoja v súvislosti s podporou žiakov so zdravotným znevýhodnením na inkluzívnych hodinách TŠV?

Charakteristika výskumného súboru

Pre výskumný súbor bol zvolený zámerný výber participantov (Pandey & Pandey, 2015). Vopred sme si zvolili dve kritériá pre výskumný súbor, ktoré museli participanti pred účasťou vo výskume spĺňať. Participantmi museli byť: (1) pedagogickí asistenti pôsobiaci na základných školách bežného vzdelávacieho prúdu, ktorí pravidelne asistujú na inkluzívnych hodinách TŠV, do ktorých sú začlenení žiaci so zdravotným znevýhodnením a (2) museli mať pedagogickú prax v dĺžke minimálne jedného školského roka. Vhodných participantov sme po splnení uvedených kritérií zaradili do výskumu.

Výskumný súbor zahŕňal 6 pedagogických asistentiek ženského pohlavia, pre ktoré sme z dôvodu zachovania ich anonymity pridelili skratky P₁ – P₆. Bližšiu konkretizáciu výskumného súboru uvádzame v tabuľke 1.

V predkladanom príspevku prevažne využívame generické maskulínium (pedagogický asistent/participant) na všeobecné označenie. Avšak, výskumný súbor pozostával zo žien, preto sú v častiach venovaných opisu výskumného súboru a prezentácii výsledkov výskumu používané ženské ekvivalenty uvedených slov (pedagogická asistentka/participantka).

Tab. 1 Charakteristika výskumného súboru

Participantka	Vek	Vzdelanie	Dĺžka praxe (celkovo)	Dĺžka praxe na hodinách TŠV	Mesto/obec	Pohlavie žiakov so ZZ	Druh ZZ žiakov
P ₁	23	Vysokoškolské 1. stupeň	1	1	Žilina	Muž	PAS s ADHD
P ₂	29	Stredoškolské	3	2	Trnava	Žena	PAS
P ₃	52	Stredoškolské	14	4	Čadca	Muž	TP s NKS
P ₄	46	Vysokoškolské 1. stupeň	8	2	Nitra	Žena	PAS
P ₅	36	Stredoškolské	6	3	Hôrky	Muži	MP s PAS, MP
P ₆	27	Vysokoškolské 1. stupeň	4	4	Pezinok	Muž	ADHD

Pozn.: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou (z anglického jazyka: Attention Deficit Hyperactivity Disorder), MP – mentálne postihnutie, NKS – narušená komunikačná schopnosť, P – postihnutie, PAS – poruchy autistického spektra, TP – telesné postihnutie, ZZ – zdravotné znevýhodnenie.

Metóda zberu a analýzy dát

Predkladaný výskum využíva kvalitatívnu metodológiu. Výskumné dáta boli nadobudnuté prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov s pedagogickými asistentkami (Skutil et al., 2011). Rozhovory boli realizované osobnou aj online formou (Pandey & Pandey, 2015). Pred realizáciou rozhovorov sme participantkám poskytli informované súhlasy na podpis, v ktorých sme ich oboznámili s podrobným zámerom výskumu a jeho cieľmi, ako aj s účelom výskumu, na čo budú výskumné dáta použité (Kumar, 2019).

Výskumné dáta boli zaznamenané pomocou audionahrávok v mobilnom zariadení. Po nadobudnutí výskumných dát od participantiek sme dáta transkribovali. Pri analýze výskumných dát sme využili techniku otvoreného kódovania, kde sme dbali na systematickú komparáciu jednotlivých výpovedí z rozhovorov. Doslovne prepísané texty sme ďalej rozčlenili na segmenty. Priebežne sme identifikovali významové jednotky v transkribovaných rozhovoroch a priradzovali im zodpovedajúce kódy (Creswell & Poth, 2018; Saldaña, 2025).

Etika výskumu

Výskum zohľadňuje etické hľadisko, nakoľko sa riešil ako súčasť grantovej úlohy VEGA 1/0694/24 s názvom „Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra“, ktorá bola schválená etickou komisiou (EK) Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (stanovisko EK č. 4/2024).

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Výsledky výskumu sú prezentované odpoveďami na výskumné otázky stanovených výskumných otázok so začlenením autentických výpovedí participantiek z rozhovorov.

VO₁: Ako vnímajú pedagogickí asistenti svoju úlohu a význam svojej práce na hodinách inkluzívnej TŠV na základných školách?

Výsledky naznačujú, že pedagogické asistentky vnímajú svoju úlohu na hodinách inkluzívnej TŠV ako esenciálnu a neoddeliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Ich primárnou úlohou je uľahčiť zapojenie žiakov so zdravotným znevýhodnením do pohybových aktivít, modifikovať podmienky vyučovacej hodiny podľa ich individuálnych potrieb a snažiť sa vytvárať prostredie, v ktorom sa títo žiaci cítia byť úspešní a v plnej miere začlenení. P₂ uviedla:

Nie som len taký tichý pozorovateľ. Sledujem, čo sa deje, a hlavne čo prežíva ona [žiačka]... vlastne robím všetko preto, aby sa cítila dobre. (P₂)

Obdobne aj P₃ zdôraznila praktickú pomoc pri modifikácii aktivít:

Pomáham prispôbiť prostredie tak, aby [žiak] mohol fungovať, znižujem pomôcky, asistujem pri manipulácii s náradím, sledujem, či sa cíti bezpečne. V prípade potreby navrhujem úpravy priamo počas aktivity. (P₃)

Z výpovedí zároveň vyplynulo, že kolektívne aktivity predstavujú pre niektorých žiakov so zdravotným znevýhodnením výzvu. P₄ a P₅ uviedli:

...ak sú kolektívne športy, tie ona [žiačka] vôbec nemusí... vtedy sa jej venujem individuálne. (P₄)

...s kolektívnymi hrami je problém, ostatní si ich nechcú vybrať do tímu, čo je smutné. (P₅)

Pedagogické asistentky taktiež zastávajú rolu vo forme emocionálnej podpory a poskytovania pohody najmä pre žiakov s prejavmi frustrácie či úzkosti. Ako uviedla P₆:

...u chlapca s ADHD hlavne sledujem, ako reaguje. Keď mu niečo nejde, má výbuchy zlosti, vie sa nahnevať na seba aj na okolie, tak vtedy zasahujem a upokojujem ho. (P₆)

Pedagogické asistentky zároveň reflektovali konkrétne situácie, v ktorých ich prítomnosť preukázateľne prispela k podpore žiakov so zdravotným znevýhodnením. P₂ opísala situáciu, kedy jej pomoc pomohla žiačke prekonať strach a získať pocit úspechu:

...prišla som k nej a potichu som povedala: Poď, len si to [loptu] chytíme spolu. Chytila ju so mnou, a potom sme si to ešte párkrát skúsili bokom. Potom ju už zvládla hodiť sama, keď sa jej to podarilo, usmiala sa na mňa a povedala: Dnes som bola odvážna. (P₂)

P₆ si vybavila moment, kedy svojou prítomnosťou pomohla žiakovi so zdravotným znevýhodnením zvládnuť frustráciu:

Chlapcovi s ADHD sa raz nedarilo urobiť preskok cez lavičku. Nahneval sa, buchol do steny a chcel odísť. Dali sme si krátku pauzu a potom som ho presvedčila, aby skúsil inú verziu cvičenia. Podarilo sa mu to a mal z toho obrovskú radosť. (P₆)

Vo všeobecnosti pedagogické asistentky vnímajú svoju úlohu ako kľúčovú pre optimálny priebeh inkluzívnych hodín TŠV. Pomocou individuálneho prístupu, priamych modifikácií a úzkej spolupráce s učiteľom TŠV dokážu zabezpečovať rovnosť príležitostí a pocit bezpečia, čo môže viesť k zažívaniu úspechu u žiakov so zdravotným znevýhodnením na týchto vyučovacích hodinách.

Viacero participantiek upozornilo na potrebu systémových zmien v rámci inkluzívneho prostredia, ktoré by prispeli k vyššej kvalite a efektívnosti ich esenciálnej práce. Ako uviedla P₂:

Bolo by super, keby sme mali pravidelné porady s učiteľmi... teraz si všetko hovoríme narýchlo, na chodbe. (P₂)

Rovnaká participantka upriamila tiež pozornosť na potrebu vyhranenia priestoru pre konzultácie medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi TŠV:

...ešte mi chýba nejaký spoločný priestor, miesto, kde by sme si mohli pripraviť aktivity alebo prekonzultovať situácie. (P₂)

Celkovo zdôrazňovali potrebu väčšej participácie na príprave vyučovacích hodín TŠV. P₃ priblížila:

Viac nás zapájať do plánovania vyučovania... sme súčasť kolektívu, nie len doplnok. (P₃)

Participantky tiež vyzdvihovali nevyhnutnosť ich väčšej angažovanosti do konzultácii s rodičmi, ako aj s triednymi učiteľmi. P₆ navrhla podporiť profesijný rozvoj a výmenu skúseností medzi pedagogickými asistentmi, napríklad prostredníctvom workshopov či metodických materiálov:

Bolo by fajn, keby sa vytvoril priestor na zdieľanie skúseností medzi asistentmi. Nejaké workshopy alebo stretnutia... a úplne super by bolo, keby sme mali prístup k metodickým materiálom a inšpiráciám priamo pre našu prácu. (P₆)

Tieto zistenia poukazujú na to, že hoci pedagogické asistentky vnímajú svoju prácu ako zmysluplnú a potrebnú, súčasne pociťujú potrebu väčšej inštitucionálnej a systémovej podpory a rozvíjania vzájomnej koordinácie s učiteľmi TŠV.

VO₂: Ako vnímajú rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením a intaktní žiaci prítomnosť pedagogických asistentov na hodinách inkluzívnej TŠV na základných školách z pohľadu pedagogických asistentov?

Všetky zúčastnené participantky uviedli, že rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením vnímajú ich prítomnosť na inkluzívnych hodinách TŠV pozitívne. Z výpovedí vyplynulo, že prítomnosť pedagogických asistentiek prispieva nielen k väčšej miere zapojenia žiakov so zdravotným znevýhodnením do pohybových aktivít, ale aj k ich komplexnému emocionálnemu a sociálnemu rozvoju. P₁ to vyjadrila slovami:

Vnímajú to veľmi pozitívne, pretože tento žiak sa konkrétne do tej hodiny zapájať nechce. Keď som tam, tak je to o niečo lepšie. Tým pádom sú na neho viac hrdí a žiak sa posúva v týchto pohybových zručnostiach. (P₁)

Podobne aj P₃ počas rozhovoru uviedla, že rodičia oceňujú, keď ich dieťa nie je na hodine pasívne:

Väčšinou sú radi. Vedia, že ich dieťa je zapojené a nie je len niekde na lavičke. Vidia, že sa snažím chlapcovi pomôcť byť aktívny, aj keď má isté limity. (P₃)

Emocionálny aspekt prítomnosti pedagogických asistentiek potvrdzuje aj P₂ a P₄, ktoré uviedli nasledovné výpovede:

Rodičia mojej žiačky si vážia, že som tam. Nedávno mi mama povedala, že dcéra konečne nechodí z telesnej uplakaná. Vraj doma hovorila, že: Pani asistentka mi pomáha, keď sa bojím. (P₂)

Tešia sa, keď príde domov žiačka a povie, že niečo zvládla na telesnej. (P₄)

P₆ vyzdvihla, že rodičia v práci pedagogického asistenta oceňujú poskytovanie pocitu istoty a zvyšovanie sebavedomia ich detí:

Na rodičovskom združení povedali, že vďaka mojej prítomnosti sa ich dieťa cíti istejšie a viac si verí. (P₆)

Súhrnne možno konštatovať, že podľa výpovedí participantiek prítomnosť pedagogických asistentiek podporuje komplexný rozvoj žiakov so zdravotným znevýhodnením. Rozvíja sa u nich nielen aktívna participácia na hodinách TŠV, ale aj pocit istoty, sebavedomie a pozitívne emócie. Vďaka aktívnej podpore a individuálnemu prístupu sa u týchto žiakov prejavuje napredovanie v osvojovaní a rozvoji pohybových zručností a pocit úspechu, čo má pozitívny vplyv aj na ich motiváciu a celkový vzťah k TŠV.

Z pohľadu intaktných žiakov sú pedagogické asistentky vnímané ako prirodzená súčasť inkluzívnych hodín TŠV. P₂ podotkla:

Mám pocit, že ma berú úplne prirodzene. Žiaci sa ma občas niečo spýtajú, alebo ma zavolajú, keď chcú, aby sa spoluhráčka zapojila. (P₂)

Väčšina participantiek akcentovala na to, že po úvodnom období zvedavosti si intaktní žiaci na ich prítomnosť zvykli a považujú ju za samozrejmu. Na margo toho P₄ poznamenala:

Myslím, že si už zvykli. Zo začiatku boli zvedaví, niektorí nechápali, ale teraz ma berú ako súčasť na hodine... (P₄)

Niektoré participantky však poukázali aj na pretrvávajúce mierne rezervy u časti intaktných žiakov. P₅ opísala:

Myslím, že si zvykli. Neriešia. Skôr si všímajú tých dvoch chlapcov, niekedy sa tvária, že sú na obťaž. Ale keď vidia, že sa snažia a niečo sa im podarí, tak vedia aj zatlieskať... (P₅)

Výsledky poukazujú na to, že intaktní žiaci väčšinou vnímajú pedagogické asistentky neutrálne až pozitívne, pričom ich prítomnosť postupne prispieva k zvyšovaniu empatie, spolupráce a tolerantného prístupu ku žiakom so zdravotným znevýhodnením. Svedčí o tom výpoveď P₄:

...a keď vidia, že pomáhame, sú často aj sami vládnejší ku spolužiakom so zdravotným znevýhodnením. (P₄)

Rovnako aj výpoveď P₆ podčiarkla rozvíjanie tolerance a empatie zo strany intaktných žiakov voči žiakom so zdravotným znevýhodnením:

...vôbec nereagujú negatívne práve naopak, niekedy sa ma aj pýtajú, ako môžu pomôcť spolužiakovi, keď vidia, že niečo nezvláda. (P₆)

VO₃: Akým spôsobom prebieha spolupráca medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi TŠV?

Učitelia TŠV vnímajú pedagogické asistentky mimoriadne pozitívne. Z výsledkov vyplýva, že navzájom spolupracujú a majú medzi sebou priaznivý vzťah. P₅ zdôraznila rovnocenný a fungujúci vzťah s učiteľom TŠV:

Učiteľ telesnej výchovy, s ktorým robím, ma berie ako partnera. S učiteľom sa dopíňame, pomáhame si. Vieme, že máme spoločný cieľ. (P₅)

Často sú pedagogické asistentky oporou pre učiteľov TŠV a uľahčujú im prácu, najmä pri práci so žiakmi so zdravotným znevýhodnením. P₂ uviedla:

Učitelia často povedia, že im to uľahčuje prácu, lebo sa môžu viac venovať skupine a ja sa postarám o to, aby sa žiacka necítila stratená. Dokonca mi raz učiteľ povedal: Bez teba by som to na tejto hodine vôbec nedal. (P₂)

Viaceré participantky konštatovali, že s učiteľmi TŠV konzultujú priebeh hodiny a plánujú potrebné modifikácie aktivít ešte pred začiatkom vyučovacej hodiny. P₃ popísala:

Áno, vždy sa vopred dohodneme, čo sa bude robiť. Ja jej poviem, čo by mohlo byť pre žiaka náročné a čo by sme mohli upraviť. A keď vidím, že žiak už nevládze alebo potrebuje oddych, dohodneme sa aj na mieste. (P₃)

Podobne aj P₆ potvrdila priebežné konzultovanie s učiteľom TŠV pred začiatkom vyučovacej hodiny:

Väčšinou si hodinu prejdeme dopredu, aby som vedela, čo sa ide robiť a počas hodiny sa priebežne dohadujeme. V prípade potreby vieme hneď niečo upraviť. (P₆)

Naopak, v prípade jednej participantky sa preukázalo, že spolupráca s učiteľom TŠV nie je dostatočná a prebieha skôr intuitívne, bez hlbšej koordinácie. P₅ uviedla:

Priebeh hodiny mi nepovie dopredu, takže sa musím občas vynásť. Robím si svoje, v podstate tam som sama. Nikdy mi nepovie dopredu, čo bude. Ani nečaká, že niečo spravím. Len si to vždy nejako zariadim, aby zvládli hodinu. Nemám od učiteľky žiadne pokyny. Niekedy sa ani nedozviem, čo sa ide robiť, len keď začnú. Musím reagovať za pochodu... (P₅)

Hoci väčšina pedagogických asistentiek opisovala spoluprácu s učiteľmi TŠV ako partnerskú a efektívnu, v jednom prípade je spolupráca bez systematickej koordinácie zo strany učiteľa TŠV.

Podľa výpovedí participantiek by ideálny model spolupráce medzi pedagogickými asistentkami a učiteľmi TŠV mal byť založený na vzájomnej komunikácii, spoločnom plánovaní, jasnom rozdelení úloh a následnej reflexii vyučovacej hodiny. P₄ poukázala na ideálny model spolupráce, ktorý spočíva vo vyššie uvedených prvkoch:

Spoločná príprava hodiny, rozdelenie úloh a otvorená komunikácia. A najlepšie aj chvíľka po hodine, kde si povieme, čo fungovalo a čo nie. (P₄)

Majorita participantiek sa zhodla, že kľúčovým prvkom funkčnej spolupráce je rovnako aj dohoda v rámci prípravy na hodiny TŠV, prípadne konzultovanie potrebných modifikácií so zreteľom na aktuálne potreby žiakov so zdravotným znevýhodnením. P₁ v tejto súvislosti podotkla, že základom efektívnej spolupráce je jasná dohoda o organizácii hodiny TŠV:

...na tej telesnej by sa podľa mňa ten asistent mal dohodnúť možno s vyučujúcim, akým spôsobom sa to bude realizovať a podľa toho prispôbiť tú hodinu. (P₁)

P₆ vhodne doplnila, že úspešná spolupráca týchto subjektov výchovno-vzdelávacieho procesu je závislá aj na dôvere a vzájomnom rešpekte:

...otvorená komunikácia, dôvera, spoločné riešenia. Keď učiteľ vie, že sa na mňa môže spoľahnúť a ja viem, že mám priestor, vtedy to celé funguje najlepšie. (P₆)

VO₄: Aké potreby evidujú pedagogickí asistenti v oblasti svojho ďalšieho profesijného rozvoja v súvislosti s podporou žiakov so zdravotným znevýhodnením na inkluzívnych hodinách TŠV?

Výpovede participantiek potvrdzujú, že je jednoznačne potrebné venovať pozornosť ďalšiemu profesijnému rozvoju pedagogických asistentov v oblasti špeciálnej pedagogiky, ako aj inkluzívnej pedagogiky. Ako dôkladne poznamenala P₃:

...potrebujeme vedieť viac, aby sme mohli pomáhať lepšie. A najmä, aby sa žiaci cítili, že patria medzi ostatných... niekedy by sa hodilo, keby niekto povedal skús to takto, toto funguje. Ale nikto to nerieši, ako to má asistent robiť. (P₃)

Pedagogické asistentky by uvítali predovšetkým praktické školenia a workshopy, ktoré by im pomohli lepšie reagovať na rozmanité situácie počas vyučovacích hodín TŠV. Viaceré z nich zdôraznili, že teoretické vedomosti nie sú dostačujúce a potrebujú konkrétne námety aplikovateľné v praxi. P₂ a P₄ uviedli:

Určite by som uvítala nejaké krátke školenia. Také praktické, nie len teóriu... (P₂)

Chýbajú nám školenia, také praktické, kde by nám niekto ukázal, ako prispôbiť pohybové aktivity rôznym poruchám... (P₄)

Z výpovedí ďalej vyplynulo, že pedagogické asistentky vnímajú potrebu rozvíjať svoje profesijné vedomosti a kompetencie primárne v oblasti motivácie žiakov, zvládania krízových situácií (strach žiakov so zdravotným znevýhodnením z kolektívu), práce s emocionalitou (prejavy paniky, hnevu či úzkosti) a modifikácie pohybových aktivít pre pestrú škálu žiakov so zdravotným znevýhodnením. P₅ zdôraznila potrebu zamerať sa na praktické školenia zamerané na prácu s emocionálnymi prejavmi žiakov so zdravotným znevýhodnením:

...školenia ako lepšie pracovať s úzkosťou, so strachom z kolektívu. (P₅)

Na túto myšlienku nadviazala aj P₆:

Určite viac konkrétnych námetov na športové aktivity pre deti s ADHD, hlavne na uvoľnenie napätia a spoluprácu. A tiež tréning zvládania krízových situácií. (P₆)

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že pedagogické asistentky vnímajú svoj ďalší profesijný rozvoj ako kľúčový faktor podmieňujúci plynulý chod vyučovacích hodín TŠV. Ich potreby smerujú k prepojeniu teoretických vedomostí s praxou a zároveň k získaniu konkrétnych metodických postupov na prácu so žiakmi s rôznym zdravotným znevýhodnením.

DISKUSIA

Vzhľadom na významnú úlohu pedagogických asistentov v inkluzívnom vzdelávaní žiakov so zdravotným znevýhodnením sme sa vo výskume zamerali na identifikáciu kľúčových aspektov ich profesie. V rámci tematickej analýzy nám z rozhovorov vyplynuli štyri hlavné tematické oblasti: úloha a význam pedagogických asistentov na inkluzívnych hodinách TŠV, pohľad rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením a intaktných spolužiakov na pomoc pedagogických asistentov na hodinách TŠV, spolupráca pedagogických asistentov a učiteľov TŠV, možnosti ďalšieho profesijného rozvoja pedagogických asistentov. Tieto oblasti sú v nasledovnej časti príspevku diskutované v kontraste s výsledkami zo zahraničných aj domácich výskumov.

Úloha a význam pedagogických asistentov na inkluzívnych hodinách telesnej a športovej výchovy

Výskumné zistenia poukázali na neoddeliteľnú súčasť pedagogických asistentov na inkluzívnych hodinách TŠV. Ako uviedla P₂: „Nie som len taký tichý pozorovateľ. Sledujem, čo sa deje, a hlavne čo prežíva ona [žiačka]... vlastne robím všetko preto, aby sa cítila dobre.“ Rovnako aj zistenia írskej longitudinálnej štúdie Zhao et al. (2021) naznačili, že pedagogickí asistenti sú vysoko cenení všetkými zainteresovanými stranami v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu.

V štúdií Biggs et al. (2016) sa učitelia podelili o názory, ktoré sa týkali potreby pedagogických asistentov. Považovali ich za veľmi dôležitú a nenahraditeľnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Bol skúmaný aj pohľad zdravotne znevýhodnených žiakov na význam pedagogických asistentov v inkluzívnom vzdelávaní. Pomoc pedagogických asistentov bola podľa nich nutná na ich fungovanie v bežnom vzdelávacom prostredí (Tews & Lupart, 2008). Konkrétne to dosvedčila vo svojej výpovedi P₃: „Pomáham prispôbiť prostredie tak, aby [žiak] mohol fungovať, znižujem pomôcky, asistujem pri manipulácii s náradím, sledujem, či sa cíti bezpečne. V prípade potreby navrhujem úpravy priamo počas aktivity.“

Zásadnou úlohou pedagogických asistentov je uľahčiť zapojenie žiakov so zdravotným znevýhodnením do výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj do pohybových aktivít. Na to reflektovala P₂ nasledovne: „...prišla som k nej a potichu som povedala: Pod', len si to [loptu] chytíme spolu. Chytila ju so mnou, a potom sme si to ešte párkrát skúsili bokom. Potom ju už zvládla hodiť sama, keď sa jej to podarilo, usmiala sa na mňa a povedala: Dnes som bola odvážna.“ Na toto zistenie nadväzujú zahraničné výskumy Angelides et al. (2009) a Wren (2017). Súhlasne aj kanadská štúdia od kolektívu autorov Goodwin et al. (2022) podporuje tieto zistenia. Uvedená štúdia identifikovala skúsenosti žiakov s telesným postihnutím týkajúce sa podpory poskytovanej pedagogickými asistentmi v rámci inkluzívnej TŠV. Pološtruktúrované rozhovory so žiakmi s telesným postihnutím odhalili, že podpora pedagogických asistentov posilnila zmysluplnosť ich začlenenia do inkluzívnych hodín TŠV.

Pedagogickí asistenti sa usilujú o vytváranie vhodného prostredia a modifikovanie jednotlivých aktivít podľa individuálnych potrieb žiakov so zdravotným znevýhodnením. Napríklad P₆ upriamila pozornosť na úpravu aktivity počas vyučovacej hodiny podľa potrieb žiaka: „Chlapcovi s ADHD sa raz nedarilo urobiť preskok cez lavičku. Nahneval sa, buchol do steny a chcel odísť. Dali sme si krátku pauzu a potom som ho presvedčila, aby skúsil inú verziu cvičenia. Podarilo sa mu to a mal z toho obrovskú radosť.“ Naše zistenia korešpondujú so zisteniami autorov Bryan et al. (2013), Liu a Caperton (2025), Piletic et al. (2005) a Wren (2017). Domáci kvalitatívny výskum s učiteľmi TŠV (n = 5) poukázal na to, že v rámci inkluzívnych hodín TŠV sa aj učitelia snažia modifikovať jednotlivé aktivity pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, konkrétne pre žiakov s poruchami autistického spektra (Uhlíková Ozoráková & Nemček, 2025). Aj v americkej štúdií sa autori zamerali na identifikovanie faktorov, ktoré učitelia TŠV (n = 99) považujú za uľahčujúce na začlenenie žiakov so zdravotným znevýhodnením do inkluzívnych hodín TŠV. Medzi významné faktory patrilo aj adekvátne prispôbenie pohybových aktivít so zreteľom na potreby daných žiakov (Haegele et al., 2021).

Čínska štúdia kolektívu autorov Zhang et al. (2024) skúmala úlohy pedagogických asistentov pri podpore žiakov s mentálnym postihnutím v bežnom prostredí základných škôl. Dospeli k zisteniam, kedy učitelia uvádzali, že primárnou úlohou pedagogických asistentov je podporovať žiakov so zdravotným znevýhodnením a zabezpečiť im plynulý priebeh vo výchovno-vzdelávacom procese. Na druhej strane, pedagogickí asistenti považovali za svoju primárnu úlohu práve spoluprácu s učiteľmi.

Ďalšou esenciálnou úlohou pedagogických asistentov je emocionálna podpora žiakov s rozmanitými prejavmi frustrácie či úzkosti. Na čo vhodne nadviazala P₆: „...u chlapca s ADHD hlavne sledujem, ako reaguje. Keď mu niečo nejde, má výbuchy zlosti, vie sa nahnevať na seba aj na okolie, tak vtedy zasahujem a upokojujem ho.“ Prítomnosť pedagogických asistentov mnohokrát prispieva k podpore týchto žiakov a vďaka nim dokážu prekonať strach a zažiť pocit úspechu na vyučovaní TŠV. Tieto zistenia čiastočne podporuje katalánska štúdia zameraná na skúsenosti pedagogických asistentov (n = 101) so svojou profesiou. Štúdia odhalila, že pedagogickí asistenti pracujú s viacerými žiakmi so zdravotným znevýhodnením v rôznych triedach. Pomáhajú týmto žiakom a podporujú ich. Jeden z participantov sa zdôveril, že prostredníctvom opakovaného objasňovania inštrukcií na jednotlivé aktivity dokáže u žiaka efektívne redukovat prejavy frustrácie a úzkosti (Jardí et al., 2021).

Pedagogickí asistenti v našom výskume akcentovali na potrebu ešte väčšej participácie na príprave vyučovacích hodín TŠV aj na výmenu skúseností medzi pedagogickými asistentmi. Ako slovné popísala P₃: „Viac nás zapájať do plánovania vyučovania... sme súčasť kolektívu, nie len doplnok.“ A na sprostredkovanie a predávanie vzájomných skúseností medzi kolegami nadviazala P₆ nasledovne: „Bolo by fajn, keby sa vytvoril priestor na zdieľanie skúseností medzi asistentmi. Nejaké workshopy alebo stretnutia... a úplne super by bolo, keby sme mali prístup k metodickým materiálom a inšpiráciám priamo pre našu prácu.“

Rovnako sú podľa nich nevyhnutné pravidelné konzultácie nielen s učiteľmi, ale aj s rodičmi a triednymi učiteľmi. Na konzultácie potrebujú mať vyčlenený priestor, na čo priam poukázala P₂: „...ešte mi chýba nejaký spoločný priestor, miesto, kde by sme si mohli pripraviť aktivity alebo prekonzultovať situácie.“

Pohľad rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením a intaktných spolužiakov na pomoc pedagogických asistentov na hodinách telesnej a športovej výchovy

Zistenia prezentovaného výskumu poukázali na esenciálnosť začlenenia pedagogických asistentov do inkluzívnych hodín TŠV. Rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením pokladali pedagogických asistentov za pozitívny prínos v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Ako poznamenala napríklad P₁: „Vnímajú to veľmi pozitívne, pretože tento žiak sa konkrétne do tej hodiny zapájať nechce. Keď som tam, tak je to o niečo lepšie. Tým pádom sú na neho viac hrdí a žiak sa posúva v týchto pohybových zručnostiach.“ Tieto zistenia podporujú aj niektoré zahraničné výskumy, ako napríklad Angelides et al. (2009), Ladenstein et al. (2023) a Zhao et al. (2021). Výskum zo Spojených štátov amerických od autorov Giangreco et al. (2010) sa zhoduje s našimi výskumnými zisteniami. Uvádzaný výskum dokázal, že rodičia žiakov so zdravotným znevýhodnením oceňujú a rešpektujú podporu zo strany pedagogických asistentov pre ich deti.

Náš výskum zdôraznil, že prítomnosť pedagogických asistentov na hodinách TŠV významným spôsobom prispieva ku komplexnému rozvoju žiakov so zdravotným znevýhodnením, a to predovšetkým v emocionálnej a sociálnej oblasti. Zároveň sa podporuje rozvoj ich sebavedomia, pocit istoty a napredovanie v pohybových zručnostiach. Na rozvíjanie emocionálneho aspektu u žiakov so zdravotným znevýhodnením upriamila pozornosť napríklad P₂: „Rodičia mojej žiačky si vážia, že som tam. Nedávno mi mama povedala, že dcéra konečne nechodí z telesnej uplakaná. Vraj doma hovorila, že: Pani asistentka mi pomáha, keď sa bojím.“ Na druhej strane, P₆ zdôraznila, že pedagogickí asistenti zvyšujú sebavedomie a pocit istoty u týchto žiakov: „Na rodičovskom združení povedali, že vďaka mojej prítomnosti sa ich dieťa cíti istejšie a viac si verí.“ Tieto výsledky sú v súlade s mnohými medzinárodnými štúdiami, ktoré sú všeobecne zamerané. Brown a Stanton-Chapman (2017) konštatujú, že pedagogickí asistenti zohrávajú dôležitú úlohu pri podpore emocionálneho a sociálneho rozvoja žiakov so zdravotným znevýhodnením, čo súhlasne potvrdzujú aj zistenia autorov Porrino et al. (2025), Sharma a Salend (2016) a Zhao et al. (2021). Podobné zistenia priniesla aj Pinkard (2021). Na základe jej kvalitatívneho výskumu so žiakmi so zdravotným znevýhodnením (n = 10) v pološtruktúrovaných rozhovoroch identifikovala, že pedagogickí asistenti týmto žiakom nadmieru pomáhajú pri sociálnom začlenení a zabezpečovaní emocionálnej pohody v rámci inkluzívneho vzdelávania.

Významný prienik možno pozorovať aj v oblasti začleňovania žiakov so zdravotným znevýhodnením do inkluzívneho vzdelávania. Anglická štúdia realizovala pološtruktúrované rozhovory s 12 stredoškolskými

žiakmi so zdravotným znevýhodnením. Zistilo sa, že pedagogickí asistenti zvyšujú ich angažovanosť do výchovno-vzdelávacieho procesu (Porrino et al., 2025). Tieto zistenia korešpondujú aj s našimi výsledkami výskumu, ako aj s výsledkami autorov Giangreco et al. (2010) a Wren (2017). V našom výskume to potvrdila napríklad P₃ týmito slovami: „Väčšinou sú radi. Vedia, že ich dieťa je zapojené a nie je len niekde na lavičke. Vidia, že sa snažím chlapcovi pomôcť byť aktívny, aj keď má isté limity.“

V súvislosti s rozvíjaním pohybových zručností u žiakov so zdravotným znevýhodnením naše zistenia podporujú aj výsledky Angelides et al. (2009). Podľa uvedenej štúdie pedagogickí asistenti dopomáhajú k rozvíjaniu a zlepšovaniu pohybových zručností týchto žiakov, a to z pohľadu ich rodičov.

Kontrastne k našim zisteniam, niektoré štúdie preukázali, že pedagogickí asistenti môžu v určitých situáciách pôsobiť ako prekážka vo výchovno-vzdelávacom procese, keďže ich prítomnosť môže znížovať mieru autonómie a interakcie žiakov so zdravotným znevýhodnením s učiteľmi či so spolužiakmi (Angelides et al., 2009; Goodwin et al., 2022; Tews & Lupart, 2008). V rámci predkladaného výskumu sa nám tento fenomén nepotvrdil. Naopak, pedagogickí asistenti boli považovaní za významný podporný prvok, ktorý prispieva k efektívnejšiemu začleňovaniu žiakov so zdravotným znevýhodnením, ako aj k zlepšeniu kvality vyučovania na inkluzívnych hodinách TŠV.

Pohľad intaktných žiakov na pedagogických asistentov bol prevažne neutrálny až pozitívny. Akceptovali ich a pokladali ich za prirodzenú súčasť inkluzívnych hodín TŠV. Ako uviedla P₂: „Mám pocit, že ma berú úplne prirodzene. Žiaci sa ma občas niečo spýtajú, alebo ma zavolajú, keď chcú, aby sa spoluhráčka zapojila.“ Na tieto zistenia nadväzujú aj Groom a Rose (2005) a Symes a Humphrey (2011). Výsledky kvalitatívnej štúdie z Kanady, ktoré sú v súlade s našimi zisteniami, poukázali na to, že väčšina intaktných žiakov vníma pedagogických asistentov pozitívne (Tews & Lupart, 2008).

Inkluzívne vzdelávanie má kladný vplyv na rovesníkov žiakov so zdravotným znevýhodnením. Výskum od Haakma et al. (2021) dokázal, že prítomnosť pedagogických asistentov na vyučovacích hodinách TŠV prispieva u intaktných žiakov k zvyšovaniu empatie, tolerance a spolupráce so svojimi zdravotne znevýhodnenými spolužiakmi. Existujú zahraničné výskumy, ktoré korešpondujú s týmito zisteniami, ako napríklad Angelides et al. (2009) či Symes a Humphrey (2011). Rovnako aj slovenský výskum podporuje uvedené zistenia. Kvalitatívny výskum z domáceho prostredia realizovaný s 5 učiteľmi na primárnom stupni vzdelávania, rovnako upriamil pozornosť na rozvíjanie empatie a tolerance zo strany intaktných žiakov ku žiakom s poruchami autistického spektra na vyučovacom predmete TŠV. Z výskumných zistení zároveň vyplynulo, že intaktní žiaci nemali problém spolupracovať so žiakmi s poruchami autistického spektra počas pohybových aktivít. Naopak, pomáhali im a povzbudzovali ich (Nemček & Uhlíková Ozoráková, 2026). V našom výskume to ilustrujú výpovede participantiek P₄ a P₆. P₄ uviedla: „...a keď vidia, že pomáham, sú často aj sami vládnejší ku spolužiakom so zdravotným znevýhodnením.“ A v logickej nadväznosti na uvedené zistenie P₆ poznamenala: „...vôbec nereagujú negatívne práve naopak, niekedy sa ma aj pýtajú, ako môžu pomôcť spolužiakovi, keď vidia, že niečo nezvláda.“

Viacero výskumov sa sústredilo aj na identifikáciu vnímania pedagogických asistentov z pohľadu žiakov so zdravotným znevýhodnením (Pinkard, 2021; Zhao et al., 2021). Väčšina žiakov so zdravotným znevýhodnením zapojených do uvedených výskumov vykazovala pozitívny vzťah k svojmu pedagogickému asistentovi a pozitívne sa vyjadrovali o poskytovanej podpore (Pinkard, 2021; Zhao et al., 2021).

Spolupráca pedagogických asistentov a učiteľov telesnej a športovej výchovy

Z prezentovaného výskumu nám vyplynulo, že učitelia TŠV považujú pedagogických asistentov za pozitívny element v rámci inkluzívneho vzdelávania. Rovnako na tento fenomén poukázala aj štúdia realizovaná v Tasmanii. Zistilo sa, že učitelia TŠV pozitívne vnímajú začlenenie pedagogických asistentov do inkluzívnych hodín TŠV (Pedersen et al., 2014). Pomoc od pedagogických asistentov pokladajú za mimoriadne prínosnú (Uhlíková Ozoráková & Nemček, 2025).

Pedagogickí asistenti sú pre učiteľov TŠV rozsiahlou oporou a značne im pomáhajú uľahčovať prácu počas inkluzívnych hodín TŠV. Ako uviedla napríklad P₂: „Učitelia často povedia, že im to uľahčuje prácu, lebo sa môžu viac venovať skupine a ja sa postarám o to, aby sa žiačka necítila stratená. Dokonca mi raz učiteľ povedal: Bez teba by som to na tejto hodine vôbec nedal.“ Na tieto naše zistenia vhodne nadväzuje chorvátska štúdia kvalitatívneho charakteru od autorov Igrić et al. (2021), ktorí realizovali fokusové skupiny so 69 participantmi,

z toho 40 učiteľov a 29 pedagogických asistentov. Autori zistili, že pedagogickí asistenti sú pre učiteľov veľkou podporou, pretože učitelia majú priestor venovať sa ostatným žiakom v triede. Rovnako aj domáci výskum zdôraznil potrebu zahrnutia pedagogických asistentov do inkluzívnych hodín TŠV. Ich prítomnosť výrazne uľahčuje prácu učiteľov TŠV. Navyše, participanti, ktorí na hodinách nemali k dispozícii pedagogického asistenta, uviedli, že jeho prítomnosť by bola z ich strany vítaná (Nemček & Uhlíková Ozoráková, 2026).

Vzájomný vzťah medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi TŠV bol popisovaný ako veľmi priaznivý. P₅ poznamenala: „*Učiteľ telesnej výchovy, s ktorým robím, ma berie ako partnera. S učiteľom sa dopĺňame, pomáhame si. Vieme, že máme spoločný cieľ.*“ Súhlasne s týmto zistením je v zhode aj americká štúdia, ktorá realizovala hĺbkové rozhovory s 22 učiteľmi a pedagogickými asistentmi, kde u väčšiny participantov identifikovali silné vzťahy. Učitelia opisovali pozitívne vzťahy s pedagogickými asistentmi, ako aj efektívnu spoluprácu s nimi (Biggs et al., 2016).

Učitelia aj pedagogickí asistenti vnímajú vzájomnú spoluprácu ako zásadný determinant ovplyvňujúci poskytovanie podpory žiakom so zdravotným znevýhodnením, keďže vystupujú ako vzájomne prepojená dvojica (Igric et al., 2021). Z kvalitatívnych výsledkov výskumu nám vyplynulo, že spolupráca medzi učiteľmi TŠV a pedagogickými asistentmi je kvalitná a dosahuje vynikajúcu úroveň. P₃ sa vyjadrila: „*Áno, vždy sa vopred dohodneme, čo sa bude robiť. Ja jej poviem, čo by mohlo byť pre žiaka náročné a čo by sme mohli upraviť. A keď vidím, že žiak už nevládze alebo potrebuje oddych, dohodneme sa aj na mieste.*“ Uvedené zistenie podporuje niekoľko výskumov, ako napríklad Nemček a Uhlíková Ozoráková (2026) a Östlund et al. (2021). Dvojica autorov Symes a Humphrey (2011) okrem kvalitnej spolupráce akcentovali aj na to, že v prípade výskytu určitých ťažkostí pedagogickí asistenti spoločne s ostatnými zamestnancami školy promptne identifikovali daný problém a vzájomne spolupracovali na hľadaní optimálneho riešenia.

Na druhej strane, niektoré výskumy potvrdili nedostatočnú úroveň spolupráce pedagogických asistentov a učiteľov. Zhang et al. (2024) upozornili na nedostatočnú komunikáciu medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi, ktorá postupne viedla k zníženiu spolupráce medzi nimi. Na zníženú mieru spolupráce odkazujú taktiež štúdie Angelides et al. (2009) a Symes a Humphrey (2011). Autori zistili, že v mnohých prípadoch je spolupráca a komunikácia medzi učiteľmi a pedagogickými asistentmi na nízkej úrovni. Taktiež nemali jasne vymedzený čas na spoločné konzultácie a vzájomné poskytovanie spätnej väzby. Nám sa tento fenomén vo výskume potvrdil iba pri jednej participantke, ktorá hlásala nedostatočnú spoluprácu s učiteľom na inkluzívnych hodinách TŠV. P₅ v našom výskume uviedla: „*Priebeh hodiny mi nepovie dopredu, takže sa musím občas vynásť. Robím si svoje, v podstate tam som sama. Nikdy mi nepovie dopredu, čo bude. Ani nečaká, že niečo spravím. Len si to vždy nejako zariadim, aby zvládli hodinu. Nemám od učiteľky žiadne pokyny. Niekedy sa ani nedozviem, čo sa ide robiť, len keď začnú. Musím reagovať za pochodu...*“ Identické zistenie proklamuje aj štúdia zmiešaného dizajnu, ktorá nadobudla výskumné dáta od 70 pedagogických asistentov, učiteľov a rodičov v kvantitatívnej časti a pri kvalitatívnej časti realizovali fokusové skupiny s 9 pedagogickými asistentmi a učiteľmi. Jeden pedagogický asistent v ich výskume rovnako uviedol, že spolupráca s učiteľom nie je na dostatočnej úrovni (Ladenstein et al., 2023).

Okrem adekvátnej komunikácie a spolupráce medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi sú nevyhnutné konzultácie. Práve konzultácie sa zaraďujú do kľúčových faktorov, ktoré obohacujú inkluzívne vzdelávanie (Jardí et al., 2022; Sharma & Salend, 2016). Z výsledkov našich výskumných zistení vyplynulo, že pedagogickí asistenti dostatočne a aktívne konzultujú s učiteľmi TŠV o potrebných modifikáciách či priebehu vyučovacej hodiny. Taktiež sa vo výsledkoch manifestovala potreba konzultácií, čo rovnako potvrdzujú aj niektoré medzinárodné štúdie. V štúdiu Biggs et al. (2019) sa polovica participantov vyjadrila, že potrebujú vyčlenenie času na konzultácie medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi. Totožné zistenia priniesli aj štúdie Breyer et al. (2021), Ladenstein et al. (2023) a Ufermann et al. (2025). Väčšina pedagogických asistentov, ako aj učiteľov zo Španielska hovorila o pravidelných konzultáciách v súvislosti so vzdelávacími postupmi pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (Jardí et al., 2022). Naopak, švédsky výskum potvrdil nedostatočnú úroveň konzultácií, čo môže mať za následok znížovanie účinnosti inkluzívneho vzdelávania. Nízka miera spolupráce medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi je podmienená predovšetkým nedostatkom času (Östlund et al., 2021). Uvedené zistenia kolektívu autorov dosvedčili aj Ladenstein et al. (2023), Leatherman (2009) a Zhang et al. (2024).

Z výskumu nám vyplynulo podstatné odporúčanie pre ideálny model spolupráce medzi pedagogickými asistentmi a učiteľmi TŠV. Takýto model spolupráce musí byť primárne založený na vzájomnej komunikácii, spoločnom plánovaní, jasnom rozdelení úloh a na spoločnej reflexii vyučovacej hodiny. Nasvedčuje tomu

konkrétna výpoveď P₄: „Spoločná príprava hodiny, rozdelenie úloh a otvorená komunikácia. A najlepšie aj chvíľka po hodine, kde si povieme, čo fungovalo a čo nie.“ Okrem toho je úspešnosť tejto spolupráce determinovaná aj mierou vzájomnej dôvery a rešpektu, čo potvrdzujú aj výskumy Belková et al. (2020), Jardí et al. (2021) a Jardí et al. (2022).

Možnosti ďalšieho profesijného rozvoja pedagogických asistentov

Predkladaný výskum zdôraznil potrebu venovať pozornosť kontinuálnemu vzdelávaniu pedagogických asistentov. Z výskumu nám vyplynulo, že vedomosti pedagogických asistentov sú na nedostatočnej úrovni, čo vytvára požiadavku na absolvovanie ďalšieho vzdelávania. Kontinuálne vzdelávanie sa pritom javí ako podstatný faktor, ktorý ovplyvňuje úspešnosť inkluzívneho vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením. Toto zistenie ilustruje napríklad výpoveď P₃: „...potrebujeme vedieť viac, aby sme mohli pomáhať lepšie. A najmä, aby sa žiaci cítili, že patria medzi ostatných... niekedy by sa hodilo, keby niekto povedal skús to takto, toto funguje. Ale nikto to nerieši, ako to má asistent robiť.“ Podobné výsledky priniesol aj britský výskum. Poukázal na nedostatočné až žiadne dodatočné školenie pedagogických asistentov v oblasti podpory žiakov so zdravotným znevýhodnením (Bosanquet & Radford, 2019). Identicky na tieto zistenia nadväzuje aj viacero ďalších zahraničných štúdií, ktoré upozorňujú na obmedzené možnosti profesionálneho rozvoja pedagogických asistentov (Martin & Alborz, 2014; McClelland et al., 2024). Martin a Alborz (2014) skúmali názory 17 pedagogických asistentov na ich kontinuálne vzdelávanie. Dospeli k záveru, že veľká časť školení neposkytuje dostatočné informácie a usmernenia pre pedagogických asistentov na prácu so zdravotne znevýhodnenými žiakmi. To poukázalo na pretrvávajúci nedostatok odborných vedomostí pri poskytovaní podpory pre týchto žiakov. Ďalšia štúdia realizovaná v Spojenom kráľovstve sa zamerala na identifikáciu potrieb profesionálneho rozvoja pedagogických asistentov (n = 18) formou fokusových skupín. Výsledky ukázali, že väčšina z nich neabsolvovala žiadne formálne vzdelávanie zamerané na prácu so žiakmi so zrakovým postihnutím a potrebné informácie získavali prevažne len od svojich kolegov (McClelland et al., 2024).

V anglickej štúdii sa práca pedagogických asistentov preukázala ako náročná profesia, ktorá vyžaduje primeranú podporu a kontinuálne vzdelávanie (Groom & Rose, 2005). Nedostatočné kontinuálne vzdelávanie môže negatívne ovplyvňovať inkluzívne vzdelávanie. Toto zistenie preukázali švédski autori Östlund et al. (2021) aj tasmánski autori Pedersen et al. (2014). Okrem toho podľa Biggs et al. (2016) môže nedostatočný profesionálny rozvoj pedagogických asistentov obmedzovať vykonávanie ich profesie.

Vo všeobecnosti je kontinuálne vzdelávanie kľúčovým faktorom, ktoré obohacuje inkluzívne vzdelávanie (Sharma & Salend, 2016). Je potrebné na to, aby mali pedagogickí asistenti dostatočné vedomosti na prácu so žiakmi so zdravotným znevýhodnením, a aby vedeli dostatočne napĺňať ich potreby (Breyer et al., 2021; Ladenstein et al., 2023; Symes & Humphrey, 2011). Rozvíjanie profesijných kompetencií môže viesť k lepšej príprave na špecifické situácie v inkluzívnom vzdelávacom prostredí (Wiggs et al., 2021).

Dokonca existuje aj viacero výskumov (Maher, 2013; Paquibot et al., 2025; Vickerman, 2007), ktoré poukázali na učiteľov TŠV s nedostatočnými vedomosťami a zručnosťami na prácu so žiakmi so zdravotným znevýhodnením na inkluzívnych hodinách TŠV.

Pedagogickí asistenti požadujú prakticky zamerané vzdelávania, medzi ktoré zaradili školenia či workshopy. Tie by im mohli pomôcť pri zvyšovaní odborných vedomostí počas vyučovacích hodín TŠV. P₂ uviedla: „Určite by som uvítala nejaké krátke školenia. Také praktické, nie len teóriu...“ Rovnaký názor vyjadrila aj P₄, ktorá zdôraznila nevyhnutnosť zaradenia prakticky orientovaných školení pre pedagogických asistentov: „Chýbajú nám školenia, také praktické, kde by nám niekto ukázal, ako prispôbiť pohybové aktivity rôznym poruchám...“ Pedagogickí asistenti by radi rozvíjali svoje odborné vedomosti a kompetencie v rôznorodých oblastiach. Uviedli predovšetkým oblasť motivácie žiakov, zvládania krízových situácií, práce s emocionálnymi prejavmi či oblasť praktických námetov na modifikácie pohybových aktivít pre žiakov so zdravotným znevýhodnením. Toto zistenie podčiarkla napríklad P₆: „Určite viac konkrétnych námetov na športové aktivity pre deti s ADHD, hlavne na uvoľnenie napätia a spoluprácu. A tiež tréning zvládania krízových situácií.“ Napríklad výskum Goodwin et al. (2022) zdôrazňuje potrebu kontinuálneho vzdelávania pedagogických asistentov v problematike TŠV. Čiastočne s našimi zisteniami korešpondujú aj výsledky štúdie Breyer et al. (2021). Kontinuálne vzdelávanie by podľa ich zistení malo zahŕňať základné informácie o zdravotnom znevýhodnení, pedagogických stratégiách a metódach na prácu so žiakmi. Taktiež by malo rozoberať aj problematiku multidisciplinárnej spolupráce. To by následne viedlo k zvýšeniu kvalifikovanosti pedagogických asistentov na poskytovanie primeranej podpory pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Limity výskumu

Výskumné dáta nadobudnuté v tomto výskume nemožno generalizovať na populáciu vzhľadom na nízky počet zúčastnených participantov. Uvedené výsledky preto vzťahujeme len na úzky okruh participantov, ktorí sa výskumu zúčastnili.

Obmedzením výskumu je aj absencia triangulácie výskumných dát, keďže sme výskum realizovali výlučne s pedagogickými asistentmi. Tento prístup síce umožnil detailné zachytenie profesijnej perspektívy pedagogických asistentov, zároveň je však limitovaná komplexnosť pohľadu na skúmaný fenomén. Interpretácie postojov rodičov a intaktných žiakov v tomto výskume sú sprostredkované prostredníctvom výpovedí pedagogických asistentov, čo mohlo viesť k určitému skresleniu percepcií. Budúce smerovanie výskumu by mohlo byť zamerané na zakomponovanie rodičov žiakov so zdravotným znevýhodnením, prípadne aj iných pedagogických a odborných zamestnancov školy do výskumného súboru, čím by bola zabezpečená triangulácia výskumných dát a znížila by sa potenciálna miera skreslenia výskumných zistení.

Ďalším limitom je výlučne ženské zloženie výskumného súboru, ktoré môže ovplyvňovať spôsob interpretácie skúmaných javov a prinášať potenciálne rodové skreslenie percepcií.

Obmedzením vo výskume je aj geografické ohraničenie výskumného súboru, ktoré môže ovplyvniť prenositeľnosť výskumných zistení do iných krajín. K obmedzeniam prispieva aj kvalitatívne orientovaná metodika výskumu. Výsledky boli založené na autentických výpovediach pedagogických asistentov a mohli byť ovplyvnené určitou mierou subjektivity z ich strany.

ZÁVER

Výsledky predloženého výskumu s pedagogickými asistentmi potvrdili, že pedagogickí asistenti zohrávajú kľúčovú úlohu pri začleňovaní žiakov so zdravotným znevýhodnením do inkluzívnych hodín TŠV. Pedagogickí asistenti významne prispievajú ku komplexnému rozvoju týchto žiakov. Neoddeliteľnou súčasťou efektívnej podpory zo strany pedagogických asistentov je ich aktívna spolupráca s učiteľmi TŠV. Táto spolupráca si zakladá na komunikácii, spoločnom plánovaní, vzájomnom rešpekte a dôvere. Medzi majoritou pedagogických asistentov a učiteľov TŠV dochádzalo k optimálnej spolupráci. Iba v jednom prípade daná spolupráca fungovala na obmedzenej úrovni. Pedagogickí asistenti zároveň deklarovali potrebu cielenej systémovej podpory a poskytovania kontinuálneho vzdelávania v rozmanitých oblastiach. Ich profesionálny rozvoj je zásadným predpokladom na úspešnú a kvalitnú realizáciu inkluzívneho vzdelávania na hodinách TŠV.

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že posilnenie profesijných kompetencií pedagogických asistentov formou kontinuálneho vzdelávania a skvalitnenie ich spolupráce s učiteľmi TŠV zvyšuje kvalitu inkluzívnych hodín TŠV, a rovnako aj úspešnosť začleňovania žiakov so zdravotným znevýhodnením do výchovno-vzdelávacieho procesu v školách bežného vzdelávacieho prúdu.

Podakovanie

Výskum bol podporený projektom VEGA 1/0694/24 (Telesná a športová výchova ako prostriedok inklúzie žiakov s poruchami autistického spektra).

Zdroje

- [1] Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/08856250802596741>
- [2] Belková, V., Zólyomiová, P., Osvaldová, Z., Vrabcová, V., & Petrík, Š. (2020). *Pedagogický asistent v praxi*. Belianum.
- [3] Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2016). Accomplishing more together: Influences to the quality of professional relationships between special educators and paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256-272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- [4] Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2019). "Developing that balance": Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education*, 42(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0888406418765611>
- [5] Bosanquet, P., & Radford, J. (2019). Teaching assistant and pupil interactions: The role of repair and topic management in scaffolding learning. *The British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 177-190. <https://doi.org/10.1111/bjep.12231>
- [6] Breyer, C., Lederer, J., & Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: A transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546>
- [7] Brown, T. S., & Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>
- [8] Bryan, R. R., McCubbin, J. A., & van der Mars, H. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.164>
- [9] Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications Ltd.
- [10] Dinamarca-Aravena, K. A. (2023). The professional role and exercise of the role of educational assistance professionals in schools with school integration programs in Chile. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(4), 300-312. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12601>
- [11] Ďurčová, V., Špotáková, M., Orgováni, M., & Križo, V. (2021). *Pedagogický asistent: Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. Inkluzentrum.
- [12] Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in inclusive schools: A review of recent research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/10474410903535356>
- [13] Goodwin, D. L., Rossow-Kimball, B., & Connolly, M. (2022). Students' experiences of paraeducator support in inclusive physical education: Helping or hindering? *Sport, Education and Society*, 27(2), 182-195. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1931835>
- [14] Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2005.00035.x>
- [15] Haakma, I., De Boer, A. A., Van Esch, S., Minnaert, A. E. M. G., & Van Der Putten, A. A. J. (2021). Inclusion moments for students with profound intellectual and multiple disabilities in mainstream schools: The teacher assistant's role in supporting peer interactions. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901374>
- [16] Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators' perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>

- [17] Igrić, L., Marinić, M., & Maljevac, A. (2021). Comparison of teachers and teaching assistants' perspective of necessary teaching assistant competences. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 605-650. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3700>
- [18] Jardí, A., Puigdel·lívól, I., & Petreñas, C. (2021). Teacher assistants' roles in Catalan classrooms: Promoting fair and inclusion-oriented support for all. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 313-328. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1545876>
- [19] Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdel·lívól, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- [20] Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Raabe.
- [21] Kopčanová, D., & Farkašová, E. (2019). *Príručka pre asistenta učiteľa (so zameraním na možnosti jeho pomoci v procese mediácie na škole)*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- [22] Krnáčová, Z., & Križo, V. (2022). *Multidisciplinárny prístup v školách: Školský podporný tím*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- [23] Kumar, R. (2019). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. SAGE Publications Ltd.
- [24] Ladenstein, J., Breyer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Exploring changes in collaboration through the professionalisation of learning and support assistants: A mixed methods study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 394-407. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2107682>
- [25] Leatherman, J. (2009). Teachers' voices concerning collaborative teams within an inclusive elementary school. *Teaching Education*, 20(2), 189-202. <https://doi.org/10.1080/10476210902718104>
- [26] Liu, J., & Caperton, M. (2025). We need more paras in physical education classes. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 96(2), 5-6. <https://doi.org/10.1080/07303084.2024.2440492>
- [27] Maher, A. (2013). Statements of special educational needs and mainstream secondary physical education in north-west England. *British Journal of Special Education*, 40(3), 130-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12032>
- [28] Martin, T., & Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *Learning Needs of Teaching Assistants*, 41(3), 309-327. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12070>
- [29] McClelland, J. F., O'Connor, U., Shannon, C., Saunders, K. J., & Little, J-A. (2024). Exploring the role and experience of classroom assistants supporting pupils with visual impairment. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3286-3300. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2238221>
- [30] Montero-Carretero, C., & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010076>
- [31] Nemček, D. (2024). *Inkluzívne vzdelávanie v telesnej a športovej výchove: Príklady dobrej praxe*. Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.
- [32] Nemček, D., Bundová, L., & Švecová, D. (2024). Slovak teachers' self-efficacy towards inclusion of students with autism in physical education classes from the perspective of their experience. *International Journal of Special Education*, 39(2), 102-113. <https://doi.org/10.52291/ijse.2024.39.25>
- [33] Nemček, D., & Uhlíková Ozoráková, E. (2026). Žiaci s poruchou autistického spektra na hodinách telesnej a športovej výchovy z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. *Disputationes Scientifcae*, 26(3) [Prijaté do tlače].
- [34] Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., & Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: Paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>

- [35] Pandey, P., & Pandey, M. M. (2015). *Research Methodology: Tools & Techniques*. Bridge Center.
- [36] Paquibot, P. W. V. I. S., Poquita, J. K., Puentenegro, E. G., Pulgo, J. L., Tangente, K. A. T., Velarde, C. D., & Quinco-Cadosales, M. N. (2025). Inclusive teaching practices in physical education for students with special needs. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 52(1), 496-510. <https://ijpsat.org/index.php/ijpsat/article/view/7400>
- [37] Pedersen, S. J., Cooley, P. D., & Rottier, C. R. (2014). Physical educators' efficacy in utilising paraprofessionals in an inclusive setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10), 1-15. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.1>
- [38] Piletic, C., Davis, R., & Aschemeier, A. (2005). Paraeducators in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(5), 47-55. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608253>
- [39] Pinkard, H. (2021). The perspectives and experiences of children with special educational needs in mainstream primary schools regarding their individual teaching assistant support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 248-264. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901375>
- [40] Porrino, J., Somerville, M. P., & Bosanquet, P. (2025). Teaching assistant support for learning and wellbeing: The perspectives of secondary school pupils with special educational needs and disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 40(5), 834-847. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2433328>
- [41] Saldaña, J. (2025). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications Ltd.
- [42] Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching assistants in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- [43] Skutil, M., Bartošová, I., Faberová, M., Haviger, J., Havigerová, M. J., Chráska, M., Juklová, K., Křováčková, B., Maněnová, M., Průcha, J., Zíkl, P., & Žumárová, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- [44] Staňová, Z., & Polgáryová, E. (2023). *Pedagogický asistent v škole – zhodnotenie kompetencií*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- [45] Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- [46] Špotáková, M., Kundrátová, B., Štefková, M., Vojtová, Z., & Zikmund Perašinová, D. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- [47] Tews, L., & Lupart, J. (2008). Students with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39-46. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00138.x>
- [48] Ufermann, L., Domsch, H., & Urton, K. (2025). Perspectives of learning and support assistants on cooperation with teachers in inclusive education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(5), 943-959. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2445407>
- [49] Uhlíková Ozoráková, E., & Nemček, D. (2025). Príprava učiteľov primárneho vzdelávania na inklúziu hodiny telesnej a športovej výchovy so začlenením žiakov s poruchou autistického spektra. *Telesná výchova & šport*, 35(1), 68-79.
- [50] Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13(3), 385-402. <https://doi.org/10.1177/1356336X07083706>
- [51] Wiggs, N. B., Reddy, L. A., Bronstein, B., Glover, T. A., Dudek, C. M., & Alperin, A. (2021). A mixed-method study of paraprofessional roles, professional development, and needs for training in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 58(11), 2238-2254. <https://doi.org/10.1002/pits.22589>

- [52] Wren, A. (2017). Understanding the role of the teaching assistant: Comparing the views of pupils with SEN and TAs within mainstream primary schools. *Support for Learning*, 32(1), 4-19. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12151>
- [53] Zákon č. 138/2019 Z. z. z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2025). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>
- [54] Zhang, Z., Xin, W., Wang, L., & Liu, C. (2024). Teaching assistant roles in supporting students with intellectual and developmental disabilities in Chinese primary classrooms: Divergent expectations among general education teachers and teaching assistants. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2321403>
- [55] Zhao, Y., Rose, R., & Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: From special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183-197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>