

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/350156616>

# Pedagogický asistent v praxi – Pedagogical assistant in practice

Book · March 2021

CITATIONS

0

READS

25,820

5 authors, including:



**Štefan Petřík**

National Institute of Education and Youth (NIVAM)

61 PUBLICATIONS 10 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Vlasta Belková**

Katolícka univerzita v Ružomberku

6 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Zuzana Osvaldová**

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

5 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Veronika Vrabcová**

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

3 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Selected specifics of SEX WORK (Prostitution) in Slovakia [View project](#)



Specifities of sexual behavior of Slovak woman and men during COVID-19 pandemic [View project](#)



Univerzita Mateja Bela  
Pedagogická fakulta

*Pedagogický  
asistent v praxi*

ISBN 978-80-557-1793-7

*BELKOVÁ Vlasta a kolektív Pedagogický asistent v praxi*

**BELKOVÁ Vlasta a kolektív**  
2020

**UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

---

**PEDAGOGICKÝ ASISTENT V PRAXI**

Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová, Zuzana Osvaldová,  
Veronika Vrabcová, Štefan Petrík

Banská Bystrica 2020

---

Publikácia je priebežným výstupom riešenia projektu KEGA č. 046UMB4/2018 "Ako rozumieme inkluzívnej edukácii? Tvorba optimálneho výučbového modelu."

**Autori:** doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD.  
PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD.  
PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD.  
PaedDr. Veronika Vrabcová, PhD.  
PaedDr. Štefan Petrík, PhD.

**Vedecký redaktor:** Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.

**Technický redaktor:** PaedDr. Štefan Petrík, PhD.

**Jazykový korektor:** Text neprešiel jazykovou úpravou.

**Recenzenti:** doc. PaedDr. Alica Petrasová PhD.  
Mgr. Mariana Cabanová, PhD.

**Vydalo:** Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela  
v Banskej Bystrici – Belianum,  
Pedagogická fakulta

**Tlač:** EQUILIBRIA, s.r.o. Košice

**Návrh obálky:** PaedDr. Veronika Vrabcová, PhD.

**ISBN:** 978-80-557-1793-7

© Vlasta Belková, Patrícia Zólyomiová, Zuzana Osvaldová,  
Veronika Vrabcová, Štefan Petrík

---



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>1 PEDAGOGICKÝ ASISTENT V ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU</b> .....	<b>8</b>
1.1 Vznik a vývoj profesie pedagogického asistenta na Slovensku .....	9
1.2 Vymedzenie pojmu pedagogický asistent.....	10
<b>2 PEDAGOGICKÝ ASISTENT VO VÝCHOVNOVZDELÁVACOM PROCESE</b> .....	<b>14</b>
2.1 Pedagogický asistent v integrovanom vzdelávaní .....	15
2.2 Pôsobnosť pedagogického asistenta a náplň jeho práce .....	20
2.3 Základný úväzok pedagogického asistenta .....	21
2.4 Spolupráca učiteľa s pedagogickým asistentom (asistentom učiteľa).....	22
2.5 Spolupráca pedagogického asistenta so žiakmi.....	25
2.6 Spolupráca pedagogického asistenta so špeciálnym pedagógom..	27
2.7 Spolupráca pedagogického asistenta s rodičmi žiakov .....	27
<b>3 POŽIADAVKY KLADENÉ NA VÝKON POVOLANIA PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA</b> .....	<b>30</b>
3.1 Požiadavky na kvalifikáciu a odborné vedomosti pedagogického asistenta .....	35
3.2 Požiadavky kladené na osobnosť pedagogického asistenta .....	38
<b>4 VÝZNAM KLÍMY ŠKOLY V PRÁCI PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA</b> .. .....	<b>42</b>
4.1 Význam klímy školskej triedy v práci všetkých pedagogických zamestnancov .....	45
4.2 Diagnostika klímy školy a klímy školskej triedy pedagogickými zamestnancami .....	52
<b>5 ASISTENT UČITEĽA A VÝVOJ POČTU ASISTENTOV V ŠKOLSKOM SYSTÉME SLOVENSKEJ REPUBLIKY</b> .....	<b>53</b>
<b>6 KOMPENZAČNÉ A ŠPECIÁLNE UČEBNÉ POMÔCKY V PRÁCI PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA</b> .....	<b>59</b>
6.1 Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím .....	61
6.2 Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím.....	62

---

6.3	Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre žiakov s vývinovými poruchami učenia .....	64
6.3.1	Dyslexia, dysortografia, dyskalkúlia, dysgrafia .....	65
6.4	Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti.....	67
6.5	Pomôcky pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.....	68
	<b>ZÁVER.....</b>	<b>70</b>
	<b>ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV .....</b>	<b>71</b>
	<b>RESUMÉ.....</b>	<b>80</b>
	<b>VECNÝ REGISTER.....</b>	<b>81</b>
	<b>PRÍLOHY.....</b>	<b>83</b>
	<b>Príloha 1.....</b>	<b>84</b>

---

## **ZOZNAM TABULIEK A OBRÁZKOV**

Obrázok 1 Vzťah medzi pojmami klíma a atmosféra školy (Lašek, 2001) .....	46
Obrázok 2 Vzťah medzi učebným prostredím, klímou a atmosférou (Gavora, 1999) .....	46
Obrázok 3 Vzťahy medzi edukačným prostredím, klímou a atmosférou školskej triedy (Průcha, 1997) .....	47
Obrázok 4 Faktory kvality edukačného prostredia (Doušková, 2012) .....	49
Obrázok 5 Dimenzie vytvárajúce klímu školskej triedy (Gillen et al., 2011) ....	51
Tabuľka 1 Porovnanie vývoja počtu asistentov učiteľa v SR za školy materské, základné, stredné, špeciálne materské a špeciálne základné školy od roku 2005-2019 (štátne, súkromné, cirkevné spolu) .....	54
Tabuľka 2 Štatistický prehľad počtu stredných škôl v SR od roku 2003 - 2008	55
Tabuľka 3 Štatistický prehľad počtu stredných škôl v SR od roku 2003 - 2008	55
Tabuľka 4 Štatistický prehľad počtu stredných odborných škôl v SR od roku 2008 - 2016.....	56
Tabuľka 5 Vývoj počtu asistentov učiteľa v SR za stredné školy .....	57

---

## ÚVOD

Publikácia *Pedagogický asistent v praxi* je vysokoškolskou učebnicou, ktorá je súčasťou grantovej úlohy KEGA Projektu č. 047/2018 UMB *Ako rozumieme inklúzii? Tvorba optimálneho výučbového modelu*. Zámerom tejto publikácie je oboznámiť sa s úlohou, kompetenciami a aktivitami pedagogického asistenta v edukačnom prostredí.

Pedagogickí asistenti v školách na Slovensku získavajú v ostatných rokoch čoraz väčší priestor. Stále ich je však v školách nedostatok. Dôvodom nedostatku pedagogických asistentov je mnohokrát aj nezáujem škôl o ich prácu a v neposlednom rade aj ich nedostatočné finančné ohodnotenie. Nedostatok pedagogických asistentov na Slovensku, je o. i. aj jednou z prekážkou začleňovania žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami do bežných škôl. Pozíciu pedagogického asistenta v školách si vyžiadala realizácia alternatívnych koncepcií (napr. Krok za krokom a iné) ako aj integrované vzdelávanie, ktoré má na Slovensku viac ako tridsaťročnú tradíciu .

Aby sa žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami mohli vzdelávať spoločne s intaktnými žiakmi v bežnej škole, je potrebné pripraviť a vybaviť na prácu s nimi školy po materiálnej aj personálnej stránke. Pedagogický asistent je súčasťou personálneho zabezpečenia nielen integrovaného vzdelávania , ale aj ako podpora a pomoc pedagogickým zamestnancom pri práci so žiakmi v triedach s bohatou diverzitou žiakov.

Súčasná škola kladie vysoké nároky na všetkých aktérov edukačného procesu. Práve vzhľadom na vysokú náročnosť výchovnovzdelávacieho procesu a prípravy na povolanie sa na pomoc učiteľovi, vychovávateľovi a majstrovi odborného výcviku v školskom prostredí ustanovil ďalší pedagogický zamestnanec, ktorý je rovnako významným činiteľom podieľajúcim sa na výchovnovzdelávacom procese. Na Slovensku máme pre neho pomenovanie pedagogický asistent. Pedagogický asistent je spoločný názov, ktorý zahŕňa v sebe asistenta učiteľa, asistenta vychovávateľa a asistenta majstra odbornej výchovy. Pedagogický asistent pomáha pri utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie zdravotných a sociálnych bariér žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, pri zabezpečovaní výchovnovzdelávacieho procesu. Cieľom integrovaného či inkluzívneho vzdelávania je umožniť všetkým žiakom rozvíjať svoje schopnosti v maximálnej možnej miere spoločne s ostatnými žiakmi. K tomu má prispievať aj pomoc a podpora pedagogického asistenta v edukačnom prostredí.

Vo vysokoškolskej učebnici sa zameriavame na prácu pedagogického asistenta, jeho profesionalitu, kompetencie, osobnosť, predpoklady na výkon tejto profesie, ako aj legislatívu, ktorá upravuje pôsobenie pedagogického asistenta v školách, či školských zariadeniach. Učebnica je určená študentom bakalárskeho učiteľského štúdia, ako aj študentom doplňujúceho pedagogického štúdia.

Kolektív autorov

# 1 PEDAGOGICKÝ ASISTENT V ŠKOLÁCH NA SLOVENSKU

*Kľúčové slová: profesia pedagogického asistenta, pedagogický asistent, osobný asistent, žiak so ŠVVP, riziká profesie pedagogického asistenta*

*Po preštudovaní tejto kapitoly by mal čitateľ vedieť:*

- *Objasniť okolnosti, ktoré ovplyvnili vznik a potrebu profesie pedagogického asistenta.*
- *Vymedziť profesiu pedagogického asistenta podľa príslušnej platnej legislatívy.*
- *Poznať hlavné rozdiely medzi osobným asistentom a pedagogickým asistentom. ➤ Pomenovať a vysvetliť riziká profesie pedagogického asistenta.*

Vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v hlavnom vzdelávacom prúde prinieslo do edukačného procesu mnoho problémov a nárokov súvisiacich s ich vzdelávaním. Zvyšujúci sa počet žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami kladol a stále kladie vyššie požiadavky na prácu učiteľov. Títo žiaci začali prichádzať na vzdelávanie do bežných škôl už v prvej polovici 80-tych rokov minulého storočia. Vnímali sme ich ako prvých poslov integrovaného vzdelávania, ktoré sa realizovalo v iných krajinách už niekoľko desaťročí. Po roku 1989, keď sa v roku 1992, o.i., kreovala Ústava Slovenskej republiky a nové školské zákony, prichádzalo na integrované vzdelávanie do bežných škôl čoraz viac žiakov s postihnutím (mentálnym, somatickým, sensorickým), ako aj žiakov s rôznymi druhmi narušení. Väčšia pozornosť sa začala venovať aj žiakom s nadaním a talentom. Učitelia bežných škôl častokrát nezvládali edukáciu týchto žiakov, čo vyžadovalo od kompetentných zaviesť do edukačného procesu podporu a pomoc ako učiteľom, tak aj žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. V roku 1996 začala platiť Vyhláška č.43/1996 Z.z o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a poradenských zariadeniach. Táto umožnila, o.i., zamestnať v školách špeciálnych pedagógov a školských psychológov, ktorí pomáhali zvládať nároky spoločnej edukácie žiakom aj učiteľom. Neskôr k týmto odborníkom pribudli v školách aj rómski asistenti učiteľa a pedagogickí asistenti. Vzhľadom na vysokú náročnosť výchovno-vzdelávacieho procesu prichádzali neskôr do škôl na pomoc učiteľom a žiakom ďalší odborní zamestnanci.

Na mnohých školách boli vytvorené pracovné pozície pre pedagogických asistentov, ktorí podľa pokynov pod vedením učiteľov, triednych učiteľov, pracujú individuálne so žiakmi priamo na vyučovacích hodinách. Pomáhajúci žiakom lepšie pochopiť zadania jednotlivých úloh, podporujúci ich koncentráciu, prispievajú tak k zlepšeniu prístupu žiaka k učeniu a väčšej zapojenosti žiakov do vyučovacieho procesu. Pedagogickí asistenti, nielen v práci so žiakmi so ŠVVP dokážu úspešne pracovať v edukačnom procese, ale kooperujú aj s inými žiakmi v triede, pričom učiteľom vytvárajú priestor na prácu s rôznorodými žiakmi. Pedagogickí asistenti



pomáhajú žiakom pri prekonávaní ich vzdelávacích ťažkostí, či v adaptácii na školské prostredie školy (Sitková, 2015, s. 23).

**Pedagogický asistent** je zastrešujúci termín, názov pre :

- asistenta učiteľa
- asistenta vychovávateľa
- asistenta majstra odbornej výchovy

**Asistenta učiteľa** môžeme charakterizovať ako kvalifikovaného pedagogického pracovníka, ktorý pod vedením učiteľa pomáha učiteľovi pri výkone edukačných činností alebo samostatne vykonáva menej náročné a pomocné práce vo výchove a vzdelávaní detí a žiakov.

*„Asistenta učiteľa je možné ustanoviť v takých triedach školy, ktoré navštevuje dieťa alebo žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami, pri výchove a vzdelávaní ktorého vzhľadom na jeho stupeň a mieru postihnutia bez prítomnosti asistenta učiteľa nie je možné garantovať bezpečnosť a ochranu jeho zdravia, prípadne zdravia ostatných žiakov triedy. Ďalším dôvodom pomoci asistenta učiteľa je prekonávanie bariér, ktoré sú pre žiaka neprekonateľné z dôvodu jeho zdravotného postihnutia“* (Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách č. 184/2003 – 095). **Asistent vychovávateľa** spolupracuje s vychovávateľom v rámci výchovného procesu v školskom klube. **Asistent majstra odbornej výchovy** je nápomocný majstrom odbornej výchovy v procese praktického vyučovania.

## 1.1 Vznik a vývoj profesie pedagogického asistenta na Slovensku

Pedagogický asistent je u nás pomerne mladá profesia, čo znamená, že je v neustálom vývoji a prechádza rôznymi zmenami. Zavedenie profesie pedagogického asistenta siaha do obdobia 90-tych rokov minulého storočia, kedy začal v praxi fungovať za pomoci mimovládnych organizácií pod názvom „rómsky asistent.“ Spočiatku sa uplatňoval pri vzdelávaní rómskych detí a žiakov v materských, základných a špeciálnych základných školách. Projekt rómskych asistentov učiteľa bol experimentálne overovaný rôznymi nadáciami a občianskymi združeniami. Prvá bola nadácia Škola dokorán a jej program Krok za krokom. Tento projekt bol zameraný na overovanie toho, do akej miery môže prítomnosť rómskeho asistenta učiteľa na vyučovacom procese pomôcť deťom, aby sa adaptovali na školské prostredie, pomohli im pri prekonávaní jazykovej bariéry, zlepšeniu školskej úspešnosti a zlepšeniu sociálnej atmosféry v škole. Vo všetkých oblastiach sa ukázalo, že asistenti učiteľov pozitívne ovplyvňujú školské výsledky detí, pôsobenie asistentov je užitočné nielen pre samotné deti, ale takisto aj pre učiteľov a rodičov týchto detí.

J. Balvín (2000) považuje v práci s rómskymi žiakmi v školskom prostredí nasledovné (vzťahujeme aj na pedagogického asistenta, či asistenta učiteľa): aby sa asistent dlhodobo podieľal na edukácii rómskych detí a žiakov, aby si uvedomoval dôležitosť svojho pedagogického pôsobenia, bol vnútorne motivovaný a rozhodnutý

sprostredkovať poznanie ďalej, schopný komunikovať s inými ľuďmi, rodičmi a celou rómskou komunitou v prospech optimalizácie rozvoja a socializácie dieťaťa a i

Od roku 2002, podľa Zákona č. 408/2002 Z.z. s platnosťou od 27.6.2002 sa stáva asistent učiteľa subjektom, ktorý vstupuje do edukačného procesu. Zavedenie profesie asistent učiteľa sa realizovalo aj podľa Metodického pokynu č. 163/2002, ktorý bol vydaný Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 26.8.2002. Tento metodický pokyn povoľoval riaditeľovi školy ustanoviť profesiu asistenta učiteľa v triedach základných škôl, špeciálnych základných škôl alebo predškolských zariadení, ktoré navštevuje viac ako päť žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Asistent učiteľa sa podieľal *„na utváraní podmienok nevyhnutných na prekonávanie najmä jazykových, zdravotných a sociálnych bariér dieťaťa pri zabezpečovaní výchovno-vzdelávacieho procesu.“*

Asistent učiteľa začal postupne pracovať nielen so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj pri integrovane vzdelávaných žiakoch so špeciálno-výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných školách. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v záujme zavedenia profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách následne vydáva Metodický pokyn č. 184/2003 – 095 dňa 6. decembra 2003.

## **1.2 Vymedzenie pojmu pedagogický asistent**

Podľa zákona č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov *„Pedagogický asistent sa podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, základnej školy, školy pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním, špeciálnej školy alebo výchovného programu pre deti a žiakov vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky, najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér. Pedagogický asistent môže pôsobiť aj v stredných školách, ak ide o zabezpečenie vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím“.*

V tejto podkapitole považujeme za dôležité priblížiť pojmy pedagogický asistent (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa, asistent majstra odbornej výchovy) a osobný asistent.

Pedagogický asistent podľa Zákona č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (§ 19) vymedzuje kategórie pedagogických zamestnancov, medzi ktorých patrí aj pedagogický asistent.

Pedagogickí asistenti, teda asistent učiteľa, asistent vychovávateľa a asistent majstra odbornej výchovy, vykonávajú asistenciu v edukačnom procese. Ich úloha je charakterizovaná podľa požiadaviek pedagogického zamestnanca. Asistencia je poskytovaná žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Podľa školského zákona Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (§2), žiaka so

špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami charakterizujeme ako: *dieťa, žiaka, ktorý má zariadením výchovného poradenstva diagnostikovanú špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu (ďalej ŠVVP) , pričom pod ŠVVP rozumieme požiadavku na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo nadania, alebo vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania, či primeranej socializácie dieťaťa/žiaka.*

Pojem **osobný asistent** definuje aj Zákon č. 447/2008 Z.z., o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov, podľa ktorého je osobný asistent ten, kto vykonáva osobnú asistenciu a pomoc fyzickej osobe s ťažkým zdravotným postihnutím pri každodenných činnostiach. Pracovná náplň osobného asistenta je veľmi individuálna a rôznorodá a závisí od prostredia, v ktorom sa táto asistencia vykonáva a hlavne od klienta, ktorému je poskytovaná.

Problematike asistencie sa podrobne venovala J. Uzlová (2010), podľa ktorej je pedagogický asistent ďalší pedagogický zamestnanec, ktorý spolu s učiteľom zabezpečuje plynulý priebeh vyučovania, podieľa sa na výchove a vzdelávaní žiaka, spolupracuje s učiteľom na základe spoločného dohovoru a svoju pozornosť podľa potreby venuje aj ostatným žiakom v triede. Osobný asistent nie je pedagogický zamestnanec a má byť k dispozícii len tomu konkrétnemu integrovanému žiakovi (Uzlová, 2010). Ide o žiakov s telesným postihnutím, ktorí potrebujú pomoc s prekonávaním bariér pri sťahovaní do inej učebne, triedy, pri osobnej hygiene. Väčšia skupina žiakov s postihnutím potrebuje pedagogického asistenta, ale aj pomoc pri úkonoch, ktoré asistent učiteľa ako pedagogický zamestnanec nemá v náplni práce. V praxi často nielen asistenti, ale aj učitelia robia činnosti, lebo chcú žiakom pomôcť a svojím príkladom povzbudiť ostatných. Je však zásadný rozdiel medzi pomocou pri desiate a vykladaním žiaka z vozíka na toaletu, alebo jeho vynášaním na poschodie (Uzlová, 2010). Osobný asistent tiež poskytuje žiakovi pomoc pri príprave do školy, sprievod na ceste zo a do školy, pomoc pri orientácii žiaka v priestoroch školy, v komunikácii so žiakmi a učiteľmi a v neposlednom rade jeho začlenením do kolektívu školy.

Na učiteľa, vychovávateľa, majstra odbornej výchovy aj pedagogického asistenta aj žiaka, sú kladené často vysoké nároky súvisiace s edukačným procesom. Všade tam, kde prebieha integrované vzdelávanie. s pribúdajúcim počtom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je nutné vytvárať také podmienky a prostredie, ktoré pomáha dosahovať žiakom optimálne školské výsledky. V situáciách, kedy sa nielen žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami nedarí plniť stanovené ciele a úspešne napredovať v ďalšom vzdelávaní, je potrebné venovať viac pozornosti zo strany učiteľov, rodičov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, výchovných poradcov a v neposlednom rade aj zo strany pedagogických asistentov. Títo žiaci si niekedy vyžadujú iný, špeciálny no najmä individuálny prístup pri práci s nimi a pozitívnu motiváciu do spolupráce. (Sitková, 2015)

Podľa D. Kopčanovej a E. Farkašovej (2013) je povolanie asistenta učiteľa špecifické napr. aj z nasledujúcich dôvodov:

- *neexistuje presný popis jeho i procesu výchovy a vyučovania,*
- *od asistenta sa očakáva pripravenosť reagovať na akékoľvek nové a neočakávané situácie,*
- *učitelia a rodičia majú často na neho neoprávnene vysoké a nerealistické nároky a požiadavky.*

Podľa V. Kleina (2008, s. 37) „Asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách v nultých ročníkoch môže pozitívne ovplyvniť školskú úspešnosť detí a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného a výchovne menej podnetného prostredia“.

Asistent učiteľa nesmie byť len pasívnym pozorovateľom, ale mal by aj aktívne pomáhať učiteľovi, ktorý si jeho pomoc váži. Asistent pomáha žiakovi pochopiť zadávané úlohy, je mu inšpiráciou, pomáha mu udržiavať pozornosť. Pracuje so žiakom jeho vlastným tempom, individuálnym spôsobom, novým žiakom pomáha adaptovať sa na školské prostredie. Pedagogický asistent vo všeobecnosti, vo všetkých pozíciách ( u učiteľa, vychovávateľa , či majstra odbornej výchovy) by mal byť rovnocenným členom pedagogického zboru, mal by aktívne spolupracovať s kolegami, vzájomne sa informovať, vymedziť si kompetencie a pravidlá vzájomnej spolupráce. Avšak ako každá spolupráca, aj táto môže mať isté riziká.

J. Uzlová (2010) vo svojej publikácii zhrnula riziká práce pedagogického asistenta a učiteľa a rozdelila ich do dvoch okruhov:

#### **riziká, ktorých sa môžu dopustiť učitelia vo vzťahu k pedagogickému asistentovi**

- *asistent nie je predstavený pedagogickému zboru,*
- *učiteľ nepredstaví asistenta žiakom v triede, a nevysvetlí žiakom dôvod prítomnosti asistenta v triede,*
- *učiteľ a asistent si nestanovia vzájomné postavenie a role v triede, neujasnia si kompetencie a pravidlá spolupráce,*
- *nastávajú problémy pri komunikácii a plánovaní práce,*
- *asistent nie je oboznámený s individuálnym výchovno-vzdelávacím plánom žiaka, - učiteľ prenesie zodpovednosť za vzdelávanie žiaka iba na asistentove plecia, - asistent zastupuje učiteľa pri práci s celou triedou.*

#### **riziká, ktorých sa môžu dopustiť asistenti pri práci s učiteľmi**

- *pedagogický asistent je príliš dominantný, presadzuje svoju vôľu, rozpráva učiteľovi do jeho práce, kritizuje jeho metódy,*
- *asistent príliš zasahuje do kompetencií učiteľa,*
- *asistent je málo aktívny, čaká na pokyny učiteľa, neprichádza s vlastnou iniciatívou,*
- *nepripravuje sa na hodinu,*
- *je nespoľahlivý,*
- *kritizuje učiteľa pred žiakmi, rodičmi a kolegami.*



**Úlohy a námety na premýšľanie:**

1. *Vyhľadajte, ktoré pedagogické periodiká venujú pozornosť aj profesii pedagogického asistenta. Urobte obsahový prehľad článkov periodík, ktoré sa venujú profesii pedagogického asistenta.*
2. *Vyberte si jedno riziko zo strany učiteľa a zo strany pedagogického asistenta a navrhnite riešenia ako im predísť.*

## 2 PEDAGOGICKÝ ASISTENT VO VÝCHOVNOVZDELÁVACOM PROCESE

*Kľúčové slová: školská integrácia, integrovaný žiak, úväzok pedagogického asistenta, pracovné činnosti pedagogického asistenta, spolupráca pedagogického asistenta a učiteľa, žiaka a rodičov žiaka.*

*Po preštudovaní tejto kapitoly by mal čitateľ vedieť:*

- *Vysvetliť pojmy: školská integrácia, integrovaný žiak.*
- *Poznať základný úväzok pedagogického asistenta ako aj legislatívne dokumenty upravujúce základný úväzok.*
- *Definovať základné pracovné činnosti pedagogického asistenta.*
- *Vysvetliť podstatu vzájomnej spolupráce pedagogického asistenta a učiteľa, žiaka a rodičov žiaka.*

Počet pedagogických asistentov v školách na Slovensku sa zvyšuje, pretože s pribúdaním detí so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami stúpa aj záujem rodičov začleniť svoje deti do vzdelávacieho prostredia bežných škôl (viď kapitola 4). Najmä slabo prospievajúcim žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami sa nedarí naplniť stanovené ciele a úspešne napredovať v ďalšom vzdelávaní, preto je potrebné venovať im čoraz viac pozornosti zo stany učiteľov, špeciálnych pedagógov, školských psychológov, výchovných poradcov a tiež pedagogických asistentov.

Pedagogickí asistenti pomáhajú učiteľom, vychovávateľom a majstrom odbornej výchovy v ich náročnej práci a súčasne prispievajú k skvalitneniu edukačného procesu, najmä vo vzťahu k žiakom vyžadujúcim špeciálny a individuálny prístup, k žiakom integrovaným do bežného vzdelávacieho prúdu. Podstatou integrácie je začlenenie detí a žiakov so zdravotným postihnutím, ohrozením, narušením či nadaním do spoločnosti intaktných detí a žiakov v bežných školách. Vzhľadom na prostredie, v ktorom táto integrácia prebieha, hovoríme o **školskej integrácii**. V. Belková (2010, s. 12) definuje školskú integráciu ako „*spojenie žiakov s rôznymi vzdelávacími potrebami do jedného celku edukácie. Je jednou z foriem starostlivosti o žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*“

Žiak, ktorý má byť začlenený do siete bežných škôl sa nazýva **integrovaný žiak**. V. Belková (2010, s.12) vymedzuje integrovaného žiaka ako „*žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý sa vzdeláva v triede bežnej školy*“. Aby integrácia žiaka bola úspešná, je funkcia pedagogického asistenta v školách veľmi potrebná.

Učiteľ musí byť schopný vytvoriť prijateľnú atmosféru v triede, kde má kolektív intaktných žiakov prijať medzi seba žiaka so zdravotným znevýhodnením, či žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia. Učiteľ v tomto procese začleňovania žiaka do kolektívu zohráva významnú a prioritnú rolu. Sprostredkováva kontakty



medzi žiakmi, inými vyučujúcimi, vychovávateľmi. Na spoločné vzdelávanie musí pripraviť aj skupinu intaktných žiakov na základe princípov solidarity, humanizácie, kooperácie, vzájomného rešpektu a spolupatričnosti. Tento krok je kľúčovým pri začleňovaní žiaka so ŠVVP do kolektívu. Učiteľ musí byť schopný tento proces nielen iniciovať, ale dokonca riadiť a usmerňovať jeho priebeh. Významné sú hlavne postoje učiteľa, ktoré vedome i nevedome prenáša na všetkých žiakov. Svojim pedagogickým majstrovstvom musí dosiahnuť, aby sa tento žiak necítil izolovaný, čím by došlo k narušeniu jednej z hlavných funkcií integrácie. To isté platí aj pri príchode pedagogického asistenta do triedy, v ktorej bude pomáhať v edukačnom procese žiakom so špeciálnymi potrebami. Dôležitý je v tomto prípade aj postoj učiteľa k pedagogickému asistentovi. Je to dôležité nielen pre samotných žiakov ktorým na vyučovaní pomáha, ale má to vplyv aj na celkovú klímu v triede, na vzťahy intaktných žiakov k žiakom so ŠVVP.

## 2.1 Pedagogický asistent v integrovanom vzdelávaní

Ak dnes uvažujeme o pedagogickom asistentovi vo všeobecnom význame, tak v intenciách – pedagogický asistent (asistent učiteľa, asistent vychovávateľa, asistent majstra odbornej výchovy), tak v intenciách ako člen multidisciplinárneho tímu v integrovanom (inkluzívnom) vzdelávaní. U nás sa zatiaľ podľa platnej legislatívy realizuje integrované vzdelávanie. Integrované vzdelávanie vychádza z myšlienky, že určitá časť žiakov, ktorá bola vzhľadom na odchýlky od normality vychovávaná a vzdelávaná v špeciálnych školách, môže a má byť integrovaná v bežnej škole (Špotáková, et al., 2018). Dôvody pre zavedenie integrácie boli rôznorodé. Integračné hnutie sa najmä v západnej časti sveta začalo rozvíjať už od 60. rokov 20. stor. a spájalo sa s hnutím proti rasovej segregácii. Integrácia sa stala prejavom tolerancie k psychickým a telesným odlišnostiam, symbolom ohľaduplnosti, úcty ku každému človeku a jeho hodnotám, láskavosti majority, ktorá prezentuje normu, voči minorite osôb, ktoré sú z normy odchýlené a preto potrebujú pomoc a špeciálne zaobchádzanie (Vančíková, 2015). Školská integrácia sa hlavne týkala žiakov s fyzickým, či psychickým postihnutím (disabilities), nový rozmer získala až s príchodom konceptu špeciálnych edukačných potrieb (special educational needs, v skratke SEN; v slovenskom jazyku ide o špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, v skratke ŠVVP), ktorý vypracovala bývalá riaditeľka, akademická pracovníčka Mary Warnock (teraz barónka Warnock). Správou, ktorú vypracovala položila základy pre zavedenie špeciálnych edukačných potrieb (SEN) v Anglicku a vo Walese začiatkom 80-tych rokov 20. stor. (Norwich, 2019).

V súčasnosti je na Slovensku platný zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008, ktorý vymedzuje žiaka so ŠVVP pomerne rozsiahlo, toto vymedzenie zahŕňa okrem ťažkostí spojených s psychickým, či fyzickým vývinom, aj priznanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia a nadaným. *„Žiakom so ŠVVP je žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.“*

Podľa zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008, sú do kategórie žiakov so ŠVVP zaradení:

**k) žiak so zdravotným znevýhodnením:**

1. **žiak so zdravotným postihnutím**, (je žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným postihnutím, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiak s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo žiak s viacnásobným postihnutím),
2. **žiak chorý alebo zdravotne oslabený**, (je žiak chorý alebo zdravotne oslabený, žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru, žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach),
3. **žiak s vývinovými poruchami**, (je žiak s poruchou aktivity a pozornosti; žiak s vývinovou poruchou učenia),
4. **žiak s poruchou správania**, (je žiak s poruchou správania, žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej)

**p) žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia**, je žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti,

**q) žiakom s nadaním** je žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja.“

Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008, definuje aj „**špeciálnu výchovnovzdelávaciu potrebu** žiaka ako požiadavku na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona).“

Edukácia žiakov so ŠVVP závisí od personálnych, priestorových, materiálnych, organizačných podmienok. Priestorové podmienky by mali byť zabezpečené bezbariérovým vstupom do školy a pohybom v nej, najmä pre žiakov so zdravotným znevýhodnením (Školská integrácia žiakov so ŠVVP a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ, Interný metodický materiál ŠŠI, 2018). Na odstraňovanie týchto bariér upozorňuje Vyhláška Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky č. 532/2002, ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie.

Organizácia výchovy a vzdelávania je zahrnutá v zákone č. 245/2008 Z. z. v § 144 Práva a povinnosti dieťaťa, žiaka a jeho zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia. „Pričom má žiak právo na individuálny prístup rešpektujúci jeho schopnosti a možnosti, nadanie, zdravotný stav, na organizáciu výchovy a

vzdelávania primeranú jeho veku, schopnostiam, záujmom, zdravotnému stavu a v súlade so zásadami psychohygieny, na výchovu a vzdelávanie s využitím špecifickým foriem a metód, ktoré zodpovedajú jeho potrebám, a na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré túto výchovu a vzdelávanie umožňujú, používať pri výchove a vzdelávaní špeciálne učebnice, didaktické a kompenzačné pomôcky (posunková reč, Braillovo písmo a pod.).“

Žiak so ŠVVP má právo na podporu a pomoc na vyučovaní. Podpora a pomoc sa mu dostáva prostredníctvom pomôcok, ako sú špeciálne učebnice, upravené materiály, texty; ďalej špeciálne didaktické pomôcky ako napr. gramatické tabuľky a i.; kompenzačné pomôcky ako dyslektické okienko na čítanie, číselný rad a i.; technické pomôcky, ktoré predstavujú diktafón, magnetofón pri nahrávaní učiva pri domácej príprave, prenosný DVD prehrávač, kalkulačka, PC/notebook a i. (Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so ŠVVP, Interný metodický materiál ŠŠI, 2012). Podpora a pomoc prichádza o.i. aj prostredníctvom personálnej pomoci, ktorá sa žiakovi poskytuje prostredníctvom asistenta učiteľa.

Personálne podmienky sú tvorené tímom, do ktorého patrí (triedny učiteľ, ostatní učitelia, ktorí vyučujú žiaka so ŠVVP, pedagogický asistent, školský špeciálny pedagóg, ďalej logopéd, školský psychológ, sociálny pedagóg a liečebný pedagóg). V školách vysokým počtom žiakov z marginalizovaných rómskych komunít (MRK) sa prihliada aj na ovládanie rómskeho jazyka u pedagogického asistenta, či komunitného pracovníka. Pedagogicko-organizačné pokyny (POP) 2019/2020 odporúčajú podporovať ďalšie vzdelávanie tohto personálu v oblasti interkultúrneho vzdelávania so zameraním na rómsky jazyk a kultúru (POP 2019/2020). Je mimoriadne dôležité, aby mal učiteľ pre potreby práce so žiakom so ŠVVP v integrovaných podmienkach absolvovanú pregraduálnu prípravu v rámci špeciálnej pedagogiky s ovládaním špeciálnopedagogických metód.

Pre integráciu je charakteristický asimilačný prístup a snaha eliminovať odlišnosť, pričom sa očakáva, že sa žiak so ŠVVP prispôbi intaktnej väčšine a časom bude dosahovať rovnaké výsledky. Žiak so ŠVVP má nárok na rovnaký prístup ku kurikulumu bežnej školy, integrácia to chápe tak, že kurikulum je nemenná vec, ktorú žiak so ŠVVP dosiahne tak, že sa mu bude poskytovať rôzna podpora. Integrácia umožnila spoločné vzdelávanie intaktných aj postihnutých, narušených žiakov v bežnej škole, triede. Ak je integrácia neúspešná, je tu možnosť vzdelávania v špeciálnej škole. Základná idea integrácie sa postupne rozvíja a pri hľadaní „novej cesty“ sa do diskusií sa vniesol nový pojem inklúzia. V dostupnej literatúre nachádzame rôzne vymedzenie konceptov integrácia a inklúzia. Niektorí autori uvádzajú tieto dva koncepty ako synonymá. M. Horňáková (2014) uvádza tri aspekty nazerania na inklúziu:

1. Inklúzia je nové slovo, ktoré má rovnaký obsah, cieľ ako integrácia, čiže začlenenie;
2. Inklúzia ako vyššia úroveň integrácie, kde je aj vyššia kvalita vzťahov a viac zohľadnený žiak. Prívrženci tohto postoja uvádzajú, že integrácia ešte nestihla dozrieť a už je tu čosi nové. Integráciu posudzujú ako cestu k inklúzii;

3. Inklúzia ako nový pohľad na vzdelávanie, bezpodmienečné akceptovanie vzdelávacích potrieb všetkých žiakov bez rozdielu na sociálne, ekonomické postavenie, pôvod, rasu, pohlavie, náboženstvo, kultúru, jazyk, príslušnosť, nadanie a i. Prirodzená heterogenita žiakov v triede, v škole je chápaná ako normalita. Inkluzívny prístup akceptuje odlišnosť a v súlade s tým mení a vytvára vhodné podmienky pre jeho vzdelávanie a rozvoj.

Môžeme zhodnotiť, že aktuálne prebieha prechodné obdobie medzi integráciou a inklúziou - aj vzhľadom na to, že toto je už 10 rokov staré tvrdenie (Lechta, 2010).

**Implementácia** inkluzívnej edukácie sa na Slovensku viac-menej realizuje prostredníctvom národných projektov zameraných na budovanie inkluzívneho prostredia škôl. Metodicko-pedagogické centrum (MPC) v Bratislave realizovalo 4 významné národné projekty zamerané na implementáciu inkluzívneho vzdelávania rómskych detí a žiakov v materských školách (MŠ) a v základných školách (ZŠ).

1. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít (MRK 1), od októbra 2011 do januára 2015.
2. Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (MRK), od marca 2013 do novembra 2015.
3. PRINED - PROjekt INkluzívnej EDukácie (MRK 3), od apríla 2014 do novembra 2015.
4. Škola otvorená všetkým (ŠOV), od februára 2016 do novembra 2019.

Súčasný systém vzdelávania je ešte stále známy dvomi prúdmi výchovy a vzdelávania. Prvým prúdom je výchova a vzdelávanie v bežnej škole, kde sa vzdelávajú intaktní žiaci, ako aj žiaci so ŠVVP formou individuálnej integrácie. Druhú formu vzdelávania poskytujú špeciálne školy, v ktorých sa vychovávajú a vzdelávajú žiaci so ŠVVP v homogenizovaných skupinách. Inkluzívny systém vzdelávania predstavuje edukáciu pre všetkých, s rešpektovaním rôznorodých potrieb každého dieťaťa v jednej spoločnej škole a vyžaduje si celoplošné, premyslené systémové zmeny presahujúce školstvo (Hapalová, Krigrelová, 2013).

Inklúzia je dnes centrálnou témou pre vzdelávacie politiky a systémy na celom svete. Používanie tohto pojmu sa datuje od vyhlásenia „Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education“ na svetovej konferencii UNESCO v španielskej Salamance v roku 1994 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, 1994). Tento posun ďalej posilnili „Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím“ (CRPD, OSN, 2006), dokument „Inclusion and Diversity Strategy –in the field of Youth“ (2014), ktorý rozšíril pole inklúzie, okrem mladých ľudí s fyzickým, či psychickým postihnutím do inklúzie zahrnul aj mladých ľudí s chronickými, vzdelávacími, ekonomickými, sociálnymi a geografickými problémami. Ďalší dokument „Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj“, uvádza potrebu zabezpečenia kvalitnej, inkluzívnej a spravodlivej edukácie pre všetkých. Inklúzia nazerá na žiaka cez bio-psycho-sociálny model, ktorý predstavuje komplexný pohľad na rôzne perspektívy zdravia z biologického, psychologického, aj

sociálneho aspektu a poukazuje na to, že postihnutie nie je psycho-fyzická odlišnosť, ale spoločenský status (Svetová zdravotnícka organizácia, WHO).

Inkluzívnu edukáciu UNESCO (2005) definuje ako flexibilný proces s cieľom vytvárať prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby všetkých žiakov. Pojem inkluzívna edukácia je medzinárodne chápaný tak, že zahŕňa všetky deti a žiakov bez rozdielu pohlavia, etnického pôvodu, náboženstva, rasy, postihnutia, znevýhodnenia, poruchy, či nadania. Inklúzia bezpodmienečne akceptuje potreby všetkých detí a žiakov (UNESCO, 2009). Inkluzívna škola učí deti a žiakov maximálne využívať svoje vlastné schopnosti, predstavuje zmenu filozofie a to vytvorením priateľskej klímy v škole, ktorá rešpektuje heterogenitu a individuálne potreby žiakov a upúšťa od potreby dosiahnuť so všetkými žiakmi rovnaký cieľ (Bagalová, et al., 2015). Inkluzívna škola je náročná na ľudské kapacity. V najideálnejšom prípade by mal byť na inkluzívnej škole prítomní tím zložený z učiteľov, špeciálneho pedagóga, školského psychológa, logopéda, pedagogických asistentov, odborníkov na vzdelávanie nadaných a výnimočne talentovaných žiakov, sociálneho pedagóga, asistentov učiteľa pre deti z jazykovo odlišného prostredia. Výhodou je funkcia koordinátora multikultúrnej výchovy, ktorý iniciuje a koordinuje multikultúrne aktivity vo vyučovacom procese i v čase mimo vyučovania (Porubský, et al., 2014). Vyučovanie heterogénnych žiakov predstavuje právo na kurikulum, ktoré zodpovedá potrebám žiaka. Jednou z ciest k efektívnejšiemu vzdelávaniu môže byť diferencované vyučovanie, pri ktorom sa žiakovi prispôsobujú metódy, redukujú sa požiadavky, obsah vzdelávania, proces vyučovania, ale aj prostredie školy (Špotáková, et al., 2018).

Jedným z nevyhnutných predpokladov úspešného rozvoja inkluzívneho vzdelávania je nepochybne kvalitná profesijná príprava učiteľov a taktiež aj široká ponuka ďalšieho vzdelávania v tejto problematike. Nedostatočné, nekvalitné pregraduálne, či kontinuálne vzdelávanie učiteľov a prekážky vo forme negatívnych postojov učiteľov k inkluzívnej edukácii spôsobujú bariéry, ktoré znemožňujú úspešnú realizáciu inkluzívnej edukácie v praxi. Pregraduálne vzdelávanie učiteľa je prvým krokom v jeho celoživotnom vzdelávaní. Vedomosti čerstvého absolventa učiteľstva nie sú konečné, je žiaduce ďalej sa vzdelávať; v inkluzívnom vzdelávaní je zmena a vývoj na dennom poriadku a učiteľ musí disponovať zručnosťami, ktoré mu umožnia ich zvládať a v priebehu svojej kariéry reagovať na meniace sa potreby (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Podľa autoriek M. Hapalová, E. Krigrelová, (2013) sa v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov dostatočne nevenuje priestor pre praktické osvojovanie si foriem a metód práce, potrebných pre spoločné vzdelávanie žiakov s individualizovanými potrebami. Jedná sa hlavne o absenciu komplexného prístupu vo vzdelávaní a neprítomnosť individualizovaného vyučovania. Učitelia nedokážu posúdiť psychické a sociálne aspekty, ktoré podmieňujú výchovu a vzdelávanie žiaka. Okrem inovácií vo svojej aprobácii by sa učitelia inkluzívnej školy mali vzdelávať v oblasti multikultúrnej výchovy, v metódach výchovy a vzdelávania žiakov z odlišného kultúrneho, sociálneho a jazykového prostredia, v pedagogickej diagnostike, osvojovaní si

alternatívnych učebných metód, v špeciálnej pedagogike, v sociálnej inklúzii a pod. Je žiaduce zaradiť do pregraduálnej prípravy témy inkluzívneho vzdelávania, individualizovaného vyučovania, špeciálnopedagogických metód a práce s heterogénnou triedou, ako aj do ďalšieho vzdelávania napr. aj celého pedagogického zboru spoločne. Za dôležité v edukácii žiakov so ŠVVP považujeme okrem pripraveného učiteľa aj dostatok ďalších odborných pedagogických zamestnancov, medzi ktorých patrí aj pedagogický asistent. Aj on je súčasťou inkluzívneho prostredia školy.

Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, vypracovala „profil inkluzívneho učiteľa“, v rámci ktorého boli identifikované štyri kľúčové hodnotové piliere s jednotlivými súvisiacimi oblasťami kompetencií učiteľa – zostavené z troch častí: postoje, vedomosti a zručnosti (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Hodnotové piliere sa stotožňujú s modelom 21. stor., ktorého cieľom je vytvoriť učiacu sa spoločnosť (nie „vedomostnú spoločnosť“), učiaci sa spoločnosť potrebuje model k učeniu tzv. „KSA“ - vedomosti (knowledge), zručnosti (skills), postoje (attitudes) (Alkhalaf , 2013). Tieto hodnoty, ktorými by mal učiteľ disponovať sú prezentované a chápané, ako hlavné podmienky pre prijatie a akceptovanie diverzity žiakov, čo následne vedie k modernému, otvorenému a flexibilnému výchovno-vzdelávaciemu procesu zaručujúcemu kvalitu a efektívnosť vzdelávania.

## **2.2 Pôsobnosť pedagogického asistenta a náplň jeho práce**

V školskej praxi pedagogický asistent môže podľa Zákona č. 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní pôsobiť vo všetkých stupňoch škôl, ktoré tento zákon upravuje, tzn. od škôl materských, cez školy základné až po školy stredné, ďalej môže pôsobiť v školách pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami so zdravotným znevýhodnením vrátane praktických škôl, v triedach pre žiakov s viacnásobným postihnutím, ale aj pre intelektovo nadaných žiakov, ak je súčasne žiakom so zdravotným postihnutím.

Pedagogického asistenta sa odporúča, na základe rozpracovania vyhlásenia vlády SR, zamestnať aj v základných školách, kde je viac ako 50 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, kedy by škola buď mala mať asistenta učiteľa alebo sociálneho pedagóga (bližšie pozri Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v škole). Do náplne práce asistenta pracujúceho so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia patrí niekoľko špecifických činností (bližšie pozri Šilonová, Klein, 2019, s. 53-54).

Pre prácu pedagogického asistenta (hlavne v zahraničných krajinách) je charakteristická aj veľká kultúrna rozmanitosť. Asistent by mal preto disponovať aj interkultúrnymi, alebo transkultúrnymi kompetenciami. Multikultúrnou výchovu Průcha definuje ako „*proces, v ktorom sa jednotlivci učia osvojovať si spôsoby pozitívneho vnímania a hodnotenia kultúrnych systémov odlišných od ich vlastnej kultúry a osvojujú si adekvátne metódy regulácie svojho správania vo vzťahu k príslušníkom iných kultúr*“ (Průcha, 2006, s. 238). A za „*interkultúrne kompetentného*



človeka sa považuje ten, koho kognitívne, afektívne aj behaviorálne charakteristiky nie sú limitované, ale sú otvorené rastu aj za psychologické hranice jednej kultúry. Takáto osoba disponuje intelektuálnymi, ale aj emocionálnymi kapacitami na to, aby rozoznávala, rešpektovala a ocenila kultúrnu rozmanitosť“ (McAllister a Irvine, 2000 In Chudžíková, 2015). Multikultúrne kompetentný učiteľ, (asistent) by mal dokázať chápať a interpretovať znaky iných kultúr, kriticky vnímať a vyhodnocovať hodnoty iných kultúr, porozumieť interkultúrnej komunikácii a to všetko sprostredkovať žiakom s rozvojom ich vlastného medzikultúrneho porozumenia (Suchožová a Šándorová, 2007, s. 67) K hlavným princípom multikultúrnej školy patrí:

1. rešpektovanie rozmanitosti žiakov,
2. úcta k jednotlivcom, otvorenosť v komunikácii,
3. kooperácia medzi žiakmi a učiteľmi a širšou komunitou školy (Mistrík, 2011).

### **2.3 Základný úväzok pedagogického asistenta**

Podľa nariadenia vlády SR č. 201/2019 Z. z. Nariadenie vlády Slovenskej republiky o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti, ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej činnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov „základný úväzok asistenta učiteľa, asistenta MOV alebo asistenta vychovávateľa je rovnaký ako základný úväzok učiteľa, majstra odbornej výchovy alebo vychovávateľa“. Ďalšie činnosti súvisiace so základným úväzkom upraví zamestnávateľ, ktorý sa podieľa na vypracovaní asistentovej náplni práce.

Dôležitou úlohou asistenta učiteľa je nadviazať úprimný kontakt (vzťah) so žiakmi a priblížiť sa im. Určujúcim východiskom jeho práce má byť predovšetkým rešpekt a úcta k deťom. Asistentom učiteľa by mal byť taká osobnosť, ktorá je pre svoju prácu vysoko motivovaná, nadchnutá a zodpovedná, pretože tým ako vykonáva svoju prácu, môže byť pre deti a žiakov vzorom. Vzhľadom na to, že asistent často trávi čas so žiakmi aj mimo vyučovania, napríklad cez prestávky a po vyučovaní, má šancu lepšie nahliadnuť do ich vnímania školy, vcítiť sa do ich problémov, pochopiť sociálne interakcie, v ktorých žiak v škole žije.

Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa č. 184/2003-095 v čl. 2 definuje základné pracovné povinnosti asistenta učiteľa. Od pedagogického asistenta a asistenta učiteľa vrátane sa vyžaduje aj kultivovaný jazykový prejav a kultivované vyjadrovanie, má mať informačnú gramotnosť, pretože asistent učiteľa bude využívať pri práci so žiakmi aj elektronické kompenzačné či špeciálne didaktické pomôcky, dobrá orientácia v základných pedagogických dokumentoch a vnútorných dokumentoch školy. Medzi hlavné činnosti asistenta učiteľa, podľa uvedeného Metodického pokynu, patria:

#### **1. Činnosti v priamom vyučovaní, výchovno-vzdelávacom procese:**

- *bezprostredná spolupráca s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,*
- *uľahčovanie adaptácie dieťaťa so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami na prostredie školy alebo predškolské zariadenia a pomáhanie pri prekonávaní bariér, ktoré plynú zo zdravotného postihnutia dieťaťa alebo žiaka,*

- *spoluorganizovanie činnosti dieťaťa alebo žiaka počas výchovnovzdelávacieho procesu v súlade s pokynmi učiteľa,*
- *vykonávanie pedagogického dozoru počas prestávok zameraného na deti a žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami,*
- *pomáhanie pri príprave učebných pomôcok a pri tvorbe individuálneho vzdelávacieho plánu.*

### **2. Činnosti vo voľnočasových aktivitách:**

- *priame vedenie alebo napomáhanie pri činnostiach voľnočasových aktivít (speváckych, hudobných, tanečných, výtvarných, dramatických a iných), návšteva historických a kultúrnych pamiatok, spoločenské aktivity, športové podujatia a podobne.*

### **3. Činnosti v spolupráci s rodinou:**

- *komunikácia s rodičmi (zákonnými zástupcami) dieťaťa alebo žiaka o procese výchovy a vzdelávania,*
- *oboznamovanie sa so zdravotným stavom dieťaťa alebo žiaka a s jeho rodinným prostredím.*

### **4. Činnosti spojené s vlastným vzdelávaním:**

- *účasť na vzdelávacích podujatiach určených pre asistentov učiteľa organizovaných školami alebo inými inštitúciami akreditovanými na túto činnosť.*

## **2.4 Spolupráca učiteľa s pedagogickým asistentom (asistentom učiteľa)**

Pri vstupe pedagogického asistenta do školského prostredia sa tento odborník stáva jeho prirodzenou súčasťou. Školské prostredie by malo postupne prechádzať, ako to uvádzajú autori P. Janoško a S. Neslušánová (2014, s.38), kvalitatívnu transformáciu na „*otvorený a spoločný sociálno-výchovný priestor,*“ charakteristický vysoko funkčnou komunikáciou a kooperáciou medzi jednotlivými členmi spoločenstva. Na týchto členov školského prostredia, uvedení autori (Janoško, Neslušánová, 2014, s. 38) kladú aj patričné požiadavky, ide najmä o:

- *odborné poznatky z oblasti inkluzívnej pedagogiky,*
- *schopnosti využiť špecifiká ťažkostí detí/žiacov v prospech všetkých,*
- *schopnosť mobilizovať zdroje zvládania detí v triede (dostatočná znalosť špecifik výchovy a vzdelávania detí s určitým druhom postihnutia, narušenia alebo ohrozenia, orientácia v „probléme“ dieťaťa),*
- *schopnosť systémovej a tímovej (spolu)práce,*
- *schopnosť reagovať na nové a nepredvídané situácie vyplývajúce z individuálnych potrieb a reakcií jednotlivých žiakov.*

Schopnosť systematickej a tímovej spolupráce umožňuje hlavným aktérom na vyučovaní (učiteľovi a asistentovi) dobre sa pripraviť na vstup žiaka so ŠVVP do

školskej society, zabezpečuje jednotnosť výchovných a vzdelávacích postupov v práci so žiakmi, zosúladené sú aj požiadavky kladené na žiaka v kolektíve triedy/školy.

Asistent je v prvom rade spolupracovníkom učiteľa. Nemožno tak jeho funkciu vnímať ako vedľajšiu alebo dokonca podradnú, či ako zastupujúcu prácu učiteľa vo vyučovaní. Asistent musí rešpektovať názory a rozhodnutia učiteľa. Má možnosť pozorovať triedu tak počas výchovnovzdelávacieho procesu, ako aj mimo neho. Vníma žiakov z iného uhla ako učiteľ, ktorý svoju pozornosť orientuje predovšetkým na vyučovací proces (Morávková a kol., 2015). Do náplne práce asistenta učiteľa patrí predovšetkým dozor a pomoc žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pri vykonávaní aktivít, ktoré stanovil učiteľ. Spoločne majú kooperovať pri dosahovaní stanovených cieľov edukácie. Snahou je nesegregovať žiaka so ŠVVP do iných priestorov školy, kde bude s asistentom, ale naopak, aby čo najviac času prežívali spolu s ostatnými žiakmi (Michlík, 2012).

Učiteľ a asistent vzájomnou komunikáciou tak môžu získavať komplexnejší pohľad na dieťa, žiaka. Vzťah a spolupráca medzi učiteľom a asistentom zásadným spôsobom ovplyvňuje úspešnosť vzdelávacieho procesu. V triede by mala byť navodená vždy pozitívna atmosféra a pozitívne sociálne prostredie, ktoré ovplyvňuje vzťahy medzi zamestnancami. Učiteľ musí s asistentom komunikovať efektívne, čo je predpokladom fungovania ich spolupráce. Asistent učiteľa musí byť vždy o všetkom dostatočne informovaný (Lašek, 2007). Informovanosť asistenta učiteľom netreba podceňovať, určite treba otvorene vyjadriť očakávania učiteľa smerom k asistentovi v podobe napr. konkrétnych zadaní, požiadaviek kedy a čo má asistent počas vyučovania s konkrétnym žiakom/žiakmi robiť, resp. v podobe inštrukcií k obsahu, ktorý so žiakom bude individuálne vypracovávať, alebo mu môže poskytnúť aj možnosť, aby sám hľadal vyhovujúce spôsoby práce so žiakmi, napríklad so slabšie prospeievajúcimi. Počas samotného vyučovania získava asistent množstvo praktických skúseností, podnetov pre prácu so žiakmi od konkrétneho učiteľa a jeho vyučovania, zároveň sa učí pružne reagovať na nové situácie, ktoré počas vyučovania a mimo neho vznikajú. Predpokladom efektívnej spolupráce je získanie vzájomnej dôvery z oboch strán.

Z hľadiska obsahovej oblasti komunikácie medzi učiteľom a asistentom ide o výmenu informácií medzi asistentom a učiteľom. Učiteľ asistenta informuje o pláne výučby, ako aj o situácii v triede (napr. choroba žiaka), zmeny v rozvrhu a pod. Mal by asistentovi poskytnúť spätnú väzbu o jeho práci formou hodnotenia, na ktorom sa môže podieľať aj vedenie školy. Asistent by zasa mal učiteľa informovať o psychosomatickom stave žiaka, ktorého má zvereného. Rovnako musí učiteľa informovať o svojej prípadnej absencii. Čo sa týka metodickú úroveň spolupráce, učiteľ by mal pred vyučovaním asistentovi predstaviť konkrétne výstupy a ciele vzdelávania. Asistent môže ponúknuť svoje skúsenosti a poznatky týkajúce sa cieľových výstupov žiakov. Počas výučby by mal asistent reagovať a byť nápomocný pri koordinovaní spoločnej práce. Po skončení vyučovania spolu s učiteľom hodnotia priebeh procesu edukácie žiaka. Vo vzťahovej oblasti zasa asistent s učiteľom konzultujú sociálnu klímu triedy a emočný stav žiaka (Morávková a kol., 2015).

Kľúčovými podmienkami správneho zabezpečenia fungovania spolupráce medzi asistentom učiteľa a učiteľom sa podrobnejšie venujú autori V. Šilonová, V. Klein 2019.

I. Horáčková (2015) uvádza tieto základné predpoklady efektívnej spolupráce pedagóga a pedagogického asistenta:

- *pozitívny postoj asistenta a pedagóga k inklúzii – tak ako učitelia aj asistenti musia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami prijať,*
- *učiteľ si musí uvedomiť, že asistent je súčasťou triedy a nesmie ho vnímať ako rušivý element,*
- *asistent nie je osobným asistentom učiteľa, ale predovšetkým žiakov. Učiteľ ho preto nemôže takpovediac využívať či zneužívať jeho prítomnosť na odľahčenie svojich povinností. Učiteľ sa venuje intaktným žiakom, ako aj žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a dodržiava individuálny prístup k nim aj napriek tomu, že má asistenta,*
- *asistent a učiteľ majú v rozvrhu vyhradený čas ku spoločnej príprave na vyučovanie. V nižšom sekundárnom vzdelávaní a neskôr je už problematické si tento spoločný čas nájsť. Vhodná je preto elektronická forma komunikácie, ktorú by mali obaja ovládať,*
- *asistent učiteľa by mal byť prítomný na pedagogických poradách a mal by sa do nich aktívne zapájať. Na poradách sa stretáva aj s ostatnými pedagógmi ako súčasť pedagogického zboru,*
- *pri výberovom konaní na pozíciu asistenta by mal byť prítomný aj učiteľ, s ktorým bude asistent spolupracovať. Môže sa podieľať na jeho výbere, čím sa predíde neskorším konfliktom v budúcnosti,*
- *spoluprácu s učiteľom môže narúšať pocit, že učiteľ asistenta vníma ako kontrolóra, čo pripomína hospitáciu. Pedagóg je preto potrebné pripraviť už vopred na to, že bude mať na hodinách ďalšieho spolupracovníka. Môže sa ísť pozrieť do triedy, kde už asistent pedagóga pôsobí,*
- *učiteľ by sa mal vzdelávať v oblasti špeciálnych potrieb žiakov. Tak môže svoje poznatky konzultovať či odporúčať asistentovi návrhy, zlepšenia,*
- *učiteľ a asistent by mali spoločne nájsť ideálnu mieru spolupráce a spoločného pôsobenia v triede. Učiteľ spravidla svoju triedu dobre pozná a vie, aké žiacke osobnosti ju navštevujú. Môže tak asistentovi pomôcť v spolupráci s deťmi a tiež mu pomáha začleniť sa do kolektívu triedy,*
- *asistent informuje učiteľa o správaní žiaka, keďže je s ním viac ako triedny učiteľ.*

Podľa D. Sitkovej (2015) vzájomná spolupráca medzi učiteľom a asistentom môže obsahovať aj istú zmenu – môže mať charakter voľnosti pre asistenta, kedy asistent hľadá sám spôsoby práce so žiakmi, ktoré budú pre nich viac vyhovujúce. Podieľa sa na podnecovaní žiakov vo vyučovacom procese, sleduje reakcie žiakov na podnety, modifikuje svoje pedagogické pôsobenie. Jednotlivé úrovne spolupráce medzi učiteľom a asistentom sa môžu striedať či kombinovať. Spolupráca môže prechádzať mnohými fázami, od prípravy cez podpornú činnosť až po reflexiu či

sebareflexiu po skončení vyučovania, kedy spolu učiteľ a asistent komunikujú a majú spoločné konzultácie. Model spolupráce podľa uvedenej autorky (Sitková, 2015, s. 15) sa môže realizovať na dvoch úrovniach a v troch fázach. Ide o nasledovné úrovne:

1. **prevažne inštruktážna** - očakávania učiteľa, konkrétne zadania (čo a do akej miery môžu žiaci zvládnuť), pokyny učiteľa (uplatniť individuálny prístup, motivovať k práci, zaujať žiakov, spôsoby ako podporiť a udržať pozornosť, ako viesť k samostatnosti, ku kontrole, potreba povzbudzovania a oceňovania aj najmenšieho úsilia) atď.
2. **častočne improvizácia** - viac voľnosti, vlastné rozhodnutia a riešenia problémov (bez presných inštrukcií zo strany učiteľa), flexibilné reagovanie na vzniknuté situácie, vlastné návrhy a overovanie intervenčných opatrení zo strany asistentov a konzultácie s učiteľom.

#### **Fázy aktivít:**

1. prípravná pred začiatkom vyučovacej hodiny (stanovenie cieľa hodiny, príprava aktivít, metód hodnotenia, čo očakávame od žiakov, návrh metód, ako podporiť splnenie cieľov atď.)
2. hlavná priama pedagogická a intervenčná činnosť učiteľov aj asistentov (aktívna pedagogická činnosť, usmerňovanie práce v skupinách, pomoc pri riešení prípadných konfliktov medzi žiakmi, nabádanie k činnosti a spôsoby hodnotenia slabšieho prospievajúcich žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami atď.)
3. reflexívna po vyučovaní (zhodnotenie, čo sa podarilo splniť, v čom boli nedostatky, s čím sú problémy, návrhy, ako by ich bolo možné riešiť nabudúce, čo urobiť inak)

Okrem vyššie uvedeného, efektívna spolupráca učiteľa a asistenta učiteľa závisí aj od ich osobnostných charakteristík, očakávaní a predstáv, o rozdelení, ujasnení si rolí, kompetencií a teda vzájomnej zodpovednosti a tiež aj od schopností vzájomne komunikovať (voľne spracované podľa Uzlová, 2010). Ako uvádzajú S. Rigová a M. Zahatňanská (2014, s. 60) „*profesionálny a partnerský vzťah oboch pedagogických zamestnancov nemôže vzniknúť bez dobre mieneného úsilia obidvoch strán*“.

## **2.5 Spolupráca pedagogického asistenta so žiakmi**

Žiaci sú tým najdôležitejším subjektom pri práci asistenta učiteľa. Bez prítomnosti žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole by táto funkcia nevznikla. Nejde pritom o asistenta žiaka, ale asistenta pedagogického zamestnanca, ktorý je do triedy pridelený ku konkrétnemu žiakovi, jeho pomoc ale môže využívať celá trieda (Soudná In Morávková a kol., 2015).

Ako uvádza I. Horáčková (2015), spolupráca medzi pedagogickým asistentom a žiakom nemá jasne stanovené formy či metódy. Jednotlivé činnosti asistenta sú realizované v spolupráci s učiteľom v triede, prípadne v školskom klube detí, v

telocvični alebo v inom priestore. V bežnej škole sa využíva skupinová výučba alebo krátkodobé oddelenie žiaka v prípade potreby docvičenia úlohy a pod.

A.Soudná (In Morávková a kol., 2015) uvádza k možným formám podpory žiakov individuálnu alebo skupinovú prácu. K práci mimo triedu by malo dochádzať menej často, a to len v odôvodnených prípadoch. Žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami by mali byť totiž v čo najvyššej miere zapájaní do diania v triede.

Ako vyplýva z výskumu Webstera a kol. (2010), spolupráca medzi asistentom učiteľa a žiakmi je často nedostatočná. Asistenti sa totiž veľmi často zameriavajú skôr na plnenie úloh, ako na ich porozumenie. Žiakom často napovedajú, poskytujú nesprávne vysvetlenie učiva a pod.

Nastavenie spolupráce medzi asistentom učiteľa a medzi žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami je výsledkom vzťahu medzi týmito dvomi subjektmi. Je dôležité, aby bol medzi nimi dôverný vzťah, čo je predpokladom lepších výsledkov. Asistent je so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bližšom kontakte ako učiteľ. Dá sa preto tiež čakať, že aj vzťah so žiakom bude bližší. Práca pedagogického asistenta nespočíva iba v jeho spolupráci so žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Ak je to potrebné, môže asistent pracovať aj s ostatnými žiakmi, zatiaľ čo učiteľ potrebuje pracovať samostatne práve so žiakom so ŠVVP. Aby však mohli byť všetci žiaci aktívni, je potrebné pripraviť sa na takúto formu spolupráce ešte pred vyučovaním (Soudná In Morávková a kol., 2015).

K spolupráci medzi asistentom a intaktnými žiakmi z triedy, Z. Němec a kol. (2014) dodávajú, že ide o často opomínaný druh spolupráce. Hlavnou úlohou pedagogického asistenta je podpora žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, avšak nemožno zabudnúť na jeho činnosť s ostatnými žiakmi. Zmyslom tejto spolupráce je poskytnutie podpory a priestoru učiteľovi, aby sa tento mohol venovať individuálne žiakom, ktorí to potrebujú. Do tejto činnosti asistenta nespadá vysvetľovanie učiva žiakom alebo hodnotenie žiakov, keďže toto je v kompetencii učiteľa. Asistent učiteľa sa do výučby zapája tak, že dohliada na žiakov pri plnení zadaných úloh, môže s ostatnými žiakmi taktiež opakovať prebraté učivo, môže pracovať so žiakmi napríklad aj počas toho, ako učiteľ pripravuje výučbové materiály (Němec a kol., 2014).

M. Morávková a kol. (2015) uvádza formy spolupráce pedagogického asistenta so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

- *individuálna práca v triede pri bežnej výučbe,*
- *skupinová práca v triede pri bežnej výučbe,*
- *individuálna práca mimo triedu – asistent je so žiakom v inej učebni či v kabinete, kde s ním pracuje iným tempom, či plní iné úlohy, ktoré sú prispôsobené potrebám a možnostiam tohto žiaka, - skupinová práca mimo triedu.*

Ak asistent učiteľa pracuje v predprimárnom alebo primárnom vzdelávaní, pomáha pri vyučovaní žiakom so špeciálnymi potrebami pri sebaobsluže, pri príprave pomôcok, s prechodom medzi činnosťami, s prechodom medzi predmetmi, s orientáciou v jednotlivých činnostiach (napr. žiakom ukazuje v knihe, ktoré cvičenie



idú robiť atď.). Za veľmi dôležité možno považovať to, aby asistent našiel správnu mieru pomoci žiakovi. Mal by preto túto problematiku priebežne konzultovať s učiteľom. Počas prestávok by mal byť asistent otvorený ku zdieľaniu zážitkov žiakov. Mal by reagovať na ich žiadosti o pomoc a v prípade potreby môže vytvárať herné alebo oddychové situácie. Zameriava sa tiež na zmeny v správaní žiakov v triede.

## **2.6 Spolupráca pedagogického asistenta so špeciálnym pedagógom**

Školský špeciálny pedagóg sa podieľa na výchove a vzdelávaní žiaka so ŠVVP pravidelne. Spolu s učiteľmi vypracúva individuálny výchovno-vzdelávací program pre žiaka, s ktorým musí byť oboznámený aj asistent učiteľa. Špeciálny pedagóg je odborník, na ktorého sa nielen učiteľ ale aj asistent učiteľa obracajú najčastejšie. Špeciálny pedagóg a asistent učiteľa by mali konzultovať spolu každý problém, ktorý sa vyskytne v edukačnom procese pri vzdelávaní žiakov so ŠVVP. Špeciálny pedagóg sprostredkúva nielen učiteľovi, ale aj asistentovi učiteľa informácie o špeciálnych didaktických či kompenzačných pomôckach, ktoré žiaci využívajú v edukačnom procese. Učí ich s týmito pomôckami pracovať, využívať ich v práci so žiakmi so ŠVVP. Pomoc a podporu špeciálneho pedagóga môže využívať aj pre svoje ďalšie sebavzdelávanie. Práca so žiakmi, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby si vyžaduje veľa skúseností a zručností asistenta učiteľa v rôznych oblastiach, taktiež vo vzťahoch s inými a musí mať empatiu a pochopenie pre žiakov, ktorých podporuje.

## **2.7 Spolupráca pedagogického asistenta s rodičmi žiakov**

Rodičia žiakov by mali byť oboznámení s prítomnosťou asistenta v celom edukačnom procese a tiež by sme ich mali oboznámiť s asistentovou prácou. Tým predchádzame nárastu negatívne naladených rodičov proti asistentovi a zároveň dávame do pozornosti kompetencie asistenta pre prípad ich zneužívania rodičmi a žiakmi. Zároveň sa asistent stáva plnohodnotným členom spoločenstva školy resp. školského zariadenia. Vo všeobecnosti jeden zo základných princípov vytvárania inkluzívneho prostredia školy, je spoločné naladenie sa všetkých zainteresovaných do edukácie na inkluzívne prostredie (EASIE, 2009, s. 15-23). V tomto prípade L. Anderlik (2014) uvádza, že iba rovnaké naladenie školy a rodičov môže priniesť úspešnosť inklúzie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pri inkluzívnom vzdelávaní sa deti nielen vzdelávajú spoločne, ale škola dokáže reagovať na špecifické potreby detí a vytvárať atmosféru prijatia, pocit príslušnosti a zapojenia (Kriglerová, 2015, s. 15).

Postoje rodičov k asistentom v školách môžu byť rôzne, možno však hovoriť o dvoch protipóloch – jeden, ktorý predstavuje skupinu rodičov považujúcich asistenta v škole za pozitívum, pretože pomáha aj ich dieťaťu so školskými povinnosťami a druhý protipól, do ktorého patrí skupina rodičov považujúcich asistenta za rušivý element v triede a spoluprácu s ním odmietajú, resp. vnímajú ju ako problematickú. L. Anderlik (20104) tvrdí, že aj asistent musí brať do úvahy fakt, že rodina žiaka má svoje špecifiká a že rodičia majú svoje limity, ktoré asistent nemá kritizovať, práve

naopak, snažiť sa ich pochopiť a podporiť, či rodičov motivovať v ich snahách rozvoja dieťaťa.

Neoddeliteľnou súčasťou práce pedagogického asistenta je teda aj spolupráca s rodičmi detí, žiakov. Soudná (In Morávková a kol., 2015) upozorňuje, že táto problematika by mala byť zakotvená aj legislatívne, keďže daná spolupráca so sebou nesie množstvo rôznych rizík. Asistent by pri spolupráci s rodičmi nemal prekračovať svoje kompetencie – napr. informovať o prospechu dieťaťa by mal rodičov iba učiteľ. Jednou z možností o čom rodiča informovať je celkový priebeh dňa dieťaťa v škole, možné psychosomatické zmeny, zdravotné zmeny a opačne rodič asistentovi môže sprostredkovať informácie o zvládaní prípravy dieťaťa na vyučovanie v domácom prostredí, o prípadných zmenách v režime dňa dieťaťa doma, resp. i., ktoré môžu mať vplyv na výkonnosť a prežívanie dňa dieťaťa v školskom prostredí. Asistent by sa v komunikácii s rodičmi mal určite vyhnúť kritike adresovanej na učiteľa, učiteľský zbor, či iných pedagogických a odborných zamestnancov, o postupoch ktorých nemá prehľad a ani kompetencie hodnotiť ich. Nemal by sa tiež dostávať do situácií, v ktorých by rodič kládol na asistenta svoje požiadavky pri nadmernej ochrane svojho dieťaťa. Platí však, že rodič, najmä žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je participujúci člen „tímu“, ktorý sa spolupodieľa na efektívite a optimalizácii výchovno-vzdelávacieho postupu žiaka.

Asistent učiteľa môže byť však rovnako ako učiteľ obviňovaný zo strany rodičov z neúspechu ich dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Rodičia často prenášajú zodpovednosť za výkony a správanie svojho dieťaťa v škole aj na asistenta učiteľa. Ak sa jeho dieťaťu v škole nedarí, rodič môže brať na zodpovednosť aj asistenta v škole. Rodič môže mať často skreslenú predstavu o práci asistenta učiteľa, čo sa odzrkadlí aj na neprimeranosti nárokov rodiča na asistenta. Asistent učiteľa nie je osobný asistent dieťaťa a nemalo by dochádzať k zneužívaniu asistenta zo strany rodiča na podobné účely (Morávková a kol., 2015).

Čo by sa však malo brať ako nevyhnutnosť, je podľa B. Krausa a V. Poláčkovej (2001) zapojenie pedagogického asistenta do riešenia problémov žiaka v škole. Autori hovoria, že škola je inštitúcia určená na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže, no podstatou vzdelávania nie je iba získavanie vedomostí, ale aj kompetencií zahŕňajúcich dôveru v seba samého, spolunažívania s inými ľuďmi a kultúrami, a v tomto si myslíme, že by im mali ísť príkladom aj asistenti. Práve spolupracujúci asistenti, učitelia, žiaci, rodičia a ďalší iní, tak predchádzajú a eliminujú rôzne problémy dieťaťa v školskom prostredí (Kraus, Poláčková, 2001).



**Úlohy a námety na premýšľanie:**

1. Čo považujete za silný motivačný faktor pri výbere povolania pedagogického asistenta?
2. Čo z uvedeného by mohlo potencionálnych uchádzačov o dané povolanie od neho odradiť?

### 3 POŽIADAVKY KLADENÉ NA VÝKON POVOLANIA PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA

*Kľúčové slová: kvalifikačné predpoklady, profesijné štandardy, profesijný rozvoj, inklúzia, etický kódex pedagogických a odborných zamestnancov, kvalifikačné a osobnostné predpoklady pedagogického asistenta*

Po preštudovaní tejto kapitoly by mal čitateľ vedieť:

- *Poznať požadované kvalifikačné predpoklady pedagogického asistenta.*
- *Poznať a vysvetliť kompetencie pedagogického asistenta v jednotlivých dimenziách.*
- *Poznať základné morálne princípy a zásady vyplývajúce z etického kódexu pedagogických a odborných zamestnancov.*
- *Poznať požiadavky kladené na vzdelanie – kvalifikáciu a osobnosť pedagogického asistenta.*

Ako sme už uviedli vyššie, v roku 2002 bol prijatý zákon ustanovujúci funkciu asistenta učiteľa v triedach ZŠ, špeciálnych ZŠ a v predškolských zariadeniach, následne (v súvislosti s predchádzajúcim zákonom) MŠVVaŠ SR vydalo v roku 2003 usmerňujúci dokument Metodický pokyn č. 184/2003-095, podľa ktorého rámcovo určilo požiadavky kladené na asistenta učiteľa (čl. 1, bod 5) a konkrétne išlo o nasledovné:

- spôsobilosť na právne úkony,
- vek nad 18 rokov,
- odborná spôsobilosť a pedagogická spôsobilosť,
- ovládanie štátneho jazyka,
- zdravotná spôsobilosť,
- bezúhonnosť.

Ak berieme do úvahy, že pedagogický asistent je v súčasnosti pedagogický zamestnanec, tak sa na neho vzťahuje aj súčasná platná legislatíva, ako na učiteľa, a predpoklady na výkon povolania musí spĺňať podľa zákona č. 138/2019 Z.z. tak, ako každý iný pedagogický zamestnanec. Zákon hovorí o *bezúhonnosti, ovládaní štátneho jazyka, zdravotnej spôsobilosti a ovládanie štátneho jazyka*, ktoré musí spĺňať po celý čas výkonu pedagogickej činnosti.

V súčasnosti sa od asistenta, tak ako aj učiteľa, očakáva, že bude spĺňať požiadavky formulované na pedagogických zamestnancov v podobe kompetencií. Turek (2010, s. 199) uvádza, že „za kompetentného v určitej oblasti sa zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje. Z pohľadu školy pripravujúcej každého žiaka na riešenie budúcich životných úloh zameriame sa na kompetenciu ako vlastnosť jedinca.“ L. Rovňanová (2015, s. 46) uvádza, že od 90.tých rokov 20.storočia sú v SR v rámci učiteľskej profesie citelne snahy o identifikáciu podstaty

profesionalitu učiteľa prostredníctvom kľúčových kompetencií a do škôl (európskych krajín) začínajú prenikať pojmy: kompetencie, kľúčové kompetencie, profesijné kompetencie.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní uvádza, že „kompetencia je preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydali profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, uvádza profesijné štandardy jednotlivých pedagogických zamestnancov prispôbený konkrétnemu kariérenmu stupňu každého pedagogického zamestnanca a tiež profesijné štandardy pre pedagogických zamestnancov na rôznych kariérnych pozíciách. Takto je vypracovaný aj profesijný štandard pre pedagogického asistenta (príloha 10 Pokyn ministra 39/2017) rozdelený do troch oblastí so zadanými základnými kompetenciami, v ktorých sú uvedené aj požadované vedomosti a spôsobilosti pedagogického asistenta. Nižšie uvádzame kompetenčný profil začínajúceho pedagogického asistenta podľa spomínaného pokynu.

V dimenzii **dieťa/žiak** sú uvedené kompetencie ako: identifikovať sociokultúrny kontext vývinu, identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky a znevýhodnenia žiaka, identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia a správania. Pri uvedených kompetenciách sa, okrem iného, vyžaduje spolupráca asistenta s učiteľom a inými pedagogickými zamestnancami pri identifikovaní špecifík dieťaťa/žiaka, sociokultúrneho kontextu, učebného štýlu, psychických, sociálnych podmienok učenia sa atď.

V dimenzii **výchovno-vzdelávací proces/činnosť** sú obsiahnuté nasledovné kompetencie:

- ovládať obsah a didaktiku pedagogického pôsobenia – kde sú požadované vedomosti a zručnosti ako ovládať a orientovať sa v pedagogickej dokumentácii, právnych predpisoch, koncepčných a strategických dokumentoch školy, poznať podstatu procesu edukácie (výchovy vzdelávania), mať poznatky z didaktiky,
- plánovať a projektovať výchovno-vzdelávaciu činnosť – požadovanými vedomosťami a zručnosťami sú: poznať pedagogické a didaktické princípy plánovania a projektovania výchovno-vzdelávacej činnosti, spolupracovať a akceptovať význam spolupráce s pedagogickými zamestnancami pri plánovaní vyučovania, spolupracovať so zákonným zástupcom v tomto zmysle,
- realizovať výchovno-vzdelávaciu činnosť,
- hodnotiť priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacej činnosti – tu sa požadujú od asistenta vedomosti a spôsobilosti: teoreticky zdôvodniť uplatňovania zásad a výberu metód a foriem hodnotenia učenia sa a správania sa dieťaťa/žiaka vyberať primerané a efektívne metódy a formy hodnotenia a sebahodnotenia

detí/žiacov a hodnotenia práce skupiny, v spolupráci s pedagogickými zamestnancami uplatňovať primerané a efektívne metódy a formy hodnotenia nezaťažené predsudkami a stereotypmi,

V dimenzii **profesijný rozvoj** sú potrebné nasledovné kompetencie:

- plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj – potrebnými vedomosťami a spôsobilosťami sú poznať a akceptovať svoje osobitosti (osobné dispozície a limity, hodnoty, silné a slabé stránky) a tiež reflektovať systém kariérového rozvoja a rastu
- stotožniť sa s profesijnou rolou, školou a školským zariadením – poznať a rešpektovať profesijnú etiku, chápať podstatu práce pedagogického zamestnanca, atď.

Pedagogický asistent ako zamestnanie môžeme nájsť aj prostredníctvom súčasných webových portálov, napr. prostredníctvom klasifikácie zamestnaní (KZAM) (<https://www.kvalifikacie.sk/sk-isco-08>), táto predstavuje národnú klasifikáciu zamestnaní vychádzajúcu z medzinárodnej klasifikácie ISCO-08. Na tomto portáli (KZAM) nájdeme zamestnania rozdelené do 10 tried podľa kritérií stanovených Medzinárodnou organizáciou práce ILO, pričom SK ISCO-08 vstúpila u nás do platnosti v roku 2012. Nachádza sa tu príloha k vyhláške č. 516/2011 Z.z., ktorá uvádza štatistickú klasifikáciu zamestnaní (SK ISCO-08), v tejto je pedagogický asistent podkategóriou 2359001, kategórie 235 Pedagogickí a odborní pracovníci vo výchove a vzdelávaní (konkrétne 2359 Pedagogickí a odborní pracovníci vo výchove a vzdelávaní inde neuvedení).

Požiadavky kladené na osobnosť asistenta môže verejnosť vnímať aj cez ďalší webový portál Internetový sprievodca trhom práce (ISTP). Je to internetová stránka slúžiaca verejnosti pre oboznámenie sa s istým druhom povolania/zamestnania prostredníctvom uvedených názvov povolania (aj alternatívnych), stručného popisu povolania a uvedených požiadaviek na výkon tohto povolania. Ako príklad uvádzame z tejto stránky povolanie pedagogický asistent (ISPT) v informáciách o zamestnaní nájdeme požiadavky na kvalifikáciu (čitateľovi odporúčame riadiť sa vyhláškou o kvalifikačných predpokladoch), požiadavky na osobnostné predpoklady, kde sú uvádzané nasledovné vlastnosti a charakteristiky pedagogického asistenta: trpezlivosť, vnútorná stabilita, spoľahlivosť, pamäť, sebaovládanie, ochota pomáhať (zmysel pre spolupatričnosť), sebaistota, pozornosť, praktické myslenie, precíznosť (presnosť), komunikatívnosť, iniciatívnosť. Ako odporúčaný typ osobnosti pre výkon tohto povolania je typ „sociálny“, s čím možno súhlasiť. Na uvedenom portáli nájdeme aj popis profilu osobnostného typu – v skrátenej podobe vyberáme z charakteristiky: extrovert, komunikatívnosť, starostlivosť o druhých, pomoc, podpora, spolupráca, schopnosť pracovať v tíme, prospešnosť, sociálna ústretovosť, spoločenskosť, priateľskosť, nezištnosť, ohľaduplnosť.

Súčasná edukačná prax sa na asistenta učiteľa vzťahuje aj v rámci výziev a strategických cieľov uvedených v Národnom programe výchovy a vzdelávania v SR na roky 2017-2028, medzi ktoré patrí aj strategický cieľ „*zvyšovanie kvality výchovy*“

a vzdelávania, zvyšovanie dostupnosti kvalitnej výchovy a vzdelávania“. V tomto kontexte možno hovoriť aj o kompetenciách asistenta učiteľa v zmysle práce s rozmanitými žiakmi a v rozmanitých podmienkach bežných škôl. Podpora integrovaného vzdelávania, ale i inkluzívneho vzdelávania si od asistenta vyžaduje schopnosť pracovať v rozmanitých podmienkach, spolupracovať s multidisciplinárnym tímom, prekonávať rôzne prekážky a ťažkosti, ktoré integrované (či inkluzívne) vzdelávanie so sebou prináša. Vzťahujú sa teda na neho aj požiadavky, spojené s rešpektovaním rámca ústredných hodnôt a kompetenčných oblastí inkluzívneho pedagóga, ktorými sú, podľa Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (ďalej len Agentúra, alebo EASIE) (2012, s. 9-10):

1. **rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov** – kde sa odlišnosti chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie, preto oblasti kompetencií, ktoré EASIE vymedzuje sa spájajú s koncepciami inkluzívneho vzdelávania a s pohľadom učiteľa na odlišnosť žiakov,
2. **podpora všetkých žiakov** – spojená s vysokými nárokmi a cieľmi stanovenými pre každého žiaka, oblasti kompetencií súvisia v tomto prípade súvisia s podporou akademického, praktického, sociálneho a emocionálneho učenia všetkých žiakov a s efektívnymi vyučovacími prístupmi v heterogénnych triedach,
3. **spolupráca** – spolupráca a tímová práca ako nevyhnutná súčasť práce učiteľa (asistenta), oblasti kompetencií súvisia s prácou s rodičmi a rodinami a s prácou so širokým spektrom odborníkov v oblasti vzdelávania detí a žiakov,
4. **osobný profesijný rozvoj** – ktorý predpokladá pozitívny prístup a zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie, oblasti kompetencií sa spájajú s reflexiou vlastnej práce a s nepretržitým profesijným vzdelávaním a rozvojom (pozri viac EASIE, 2012, Profil inkluzívneho učiteľa).

Práca v inkluzívnych podmienkach si od učiteľa aj asistenta učiteľa vyžaduje zručnosti kooperatívnej výučby a podpory žiakov v kooperatívnom učení. Ako uvádza správa o inkluzívnej praxi na stredných školách Agentúry (EASIE, 2005, s. 18-19 In EASIE, 2014, s. 15): „*kooperatívne učenie prospieva všetkým žiakom: žiak, ktorý učivo vysvetlí inému žiakovi, si informáciu lepšie a dlhšie zapamätá a potrebám žiaka, ktorý sa učí, viac vyhovuje spolužiak, ktorého úroveň pochopenia učiva je len o málo vyššia ako jeho vlastná*“.

Agentúra v publikácii Inkluzívne vzdelávanie a prax v triedach (Európska Agentúra, 2003, s. 23 In EASIE, 2014, s. 15) zdôraznila, že: „*učenie sa so spolužiakmi alebo kooperatívne učenie je účinné v kognitívnej i afektívnej (sociálno-emocionálnej) oblasti vzdelávania a rozvoja žiakov. Pre žiakov, ktorí si navzájom pomáhajú, najmä v systéme pružných a správne zostavených skupín, je spoločné učenie prínosom*“.

Pre podporu kooperácie žiakov v triede sa asistent môže inšpirovať aktivitami v „*Metodike podporujúcej inkluzívne vzdelávanie*“ od autoriek Ľ. Bagalová, Ľ. Bizíková, Z. Fatulová (2015).

Pedagogický asistent, tak ako každý iný pedagogický zamestnanec sa má riadiť aj morálnymi princípmi a zásadami. MŠVVaŠ SR vydalo *Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov*, obsahujúci základné morálne princípy, povinné dodržiavať vo vzťahu k sebe, ostatným zamestnancom školy, žiakom, rodičom alebo iným fyzickým osobám než rodičom, ktorí majú dieťa zverené do osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti na základe rozhodnutia súdu, alebo k zástupcom zariadení, v ktorých sa vykonáva ústavná starostlivosť, výchovné opatrenie, neodkladné opatrenie alebo ochranná výchova, výkon väzby alebo výkon trestu odňatia slobody a k verejnosti. Podľa tohto, sa etický kódex vzťahuje na všetkých pedagogických zamestnancov, tzn. aj na pedagogického asistenta. Uvádzame výber:

### **1. Poslanie a morálka pedagogického zamestnanca**

Poslanie asistenta vyplýva z povahy jeho zamestnania a významu pri príprave budúcej generácie - vychovávať, vzdelávať, podieľať sa na formovaní osobnostných kvalít žiakov. Morálnou povinnosťou asistenta je dodržiavať princíp demokracie a humanity, v zmysle ktorých pri výkone svojho povolania eliminuje akékoľvek diskriminačné praktiky. Pedagogický asistent sa podieľa aj na kultivovaní a skvalitňovaní verejného života.

### **2. Vzťah pedagogického asistenta k sebe samému a k výkonu pracovnej činnosti**

Asistent sa stotožňuje s vykonávanou pracovnou činnosťou, uvedomuje si pri výkone pracovnej činnosti, že disponuje slobodou voľby, ale zároveň aj zodpovednosťou v zmysle etického pôsobenia, a na základe neustáleho sebazoznávania a celoživotného vzdelávania sa snaží kultivovať svoju osobnosť v duchu morálnych princíпов a byť tak pre žiakov a spoločnosť vzorom a odbornou autoritou. Kultivuje aj svoje profesijné vzťahy, oplýva ľudskosťou, empatiou, spravodlivosťou otvorenosťou, úprimnosťou v sociálnych a profesijných vzťahoch.

### **3. Vzťah pedagogického asistenta k žiakom, zákonným zástupcom a k zástupcom zariadenia**

Pedagogický asistent dbá o dobro žiakov, kladie dôraz na starostlivosť o ich duševné a fyzické zdravie, sociálne spôsobilosti a morálne schopnosti, chráni žiakov pred všetkými formami sociálno-patologických javov, citlivo vníma a rešpektuje sociokultúrne pozadie a špecifiká rodinného prostredia žiaka. Pedagogický asistent rešpektuje princíp rovnakého zaobchádzania so všetkými žiakmi v zmysle rovnakého práva každého na kvalitné vzdelanie, rešpektuje osobitosti každého žiaka a prihliada na jeho špecifické výchovno-vzdelávacie potreby. Pomáha harmonicky rozvíjať osobnosť žiaka (morálku, svedomie, k zodpovednému prežívaniu slobody, kritické myslenie vychádzajúce z princíпов humanity a ľudskej dôstojnosti, buduje sebaúctu a integritu osobnosti žiaka. Spolupracuje so zákonnými zástupcami, zástupcami zariadenia a pravdivo ich informuje o dosiahnutých výsledkoch a vývine žiakov. Pri výkone svojho povolania koná kompetentne, zodpovedne, trpezlivo, v súlade s právnymi a vnútornými predpismi školy. Spoluvytvára na pracovisku pokojné



prostredie a tvorivú atmosféru, poskytuje pocit istoty a bezpečia pre edukáciu žiakov.

#### **4. Vzťah pedagogického asistenta k sebe samému, ku kolegom, k žiakom, ku škole a k verejnosti**

Pedagogický asistent sa zaujíma o dianie v škole a aktívne sa podieľa na realizácii edukácie žiakov, pri výkone výchovno-vzdelávacej činnosti a pri napĺňaní cieľov dbá na stratégie a zámery školy. Aktívne, profesionálne a empaticky vstupuje do procesov tvorby klímy v škole tak, aby sa etablovala ako otvorený a bezpečný priestor vrátane komunikácie s rôznymi organizáciami, ako aj s verejnosťou. Chráni česť, dôstojnosť a súkromie seba samého, kolegov, žiakov, zákonných zástupcov a zástupcov zariadení; obozretne nakladá s dôvernými informáciami; nepoužije ich neoprávnené, v neprospech alebo na znevýhodnenie človeka či organizácie, ktorej sa priamo alebo nepriamo týkajú. Aplikuje svoje kompetencie v rámci základných etických princípov, pravidiel v oblasti vzťahov s rodinami žiakov, vedúcimi pedagogickými zamestnancami alebo s vedúcimi odbornými zamestnancami, kontrolnými orgánmi a s perspektívnymi zamestnávateľmi absolventov školy. Vníma proces začleňovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežného života ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pri tom spolupracuje a komunikuje s príslušnými organizáciami. Odmieťa všetky formy diskriminácie alebo správania, ktoré by spôsobilo ujmu druhým, svoje postavenie nevyužíva na manipuláciu a na osobný prospech, si je vedomý toho, že neetické správanie je neprijateľné nielen u neho samého, ale aj u jeho kolegov; také konanie neignoruje, netoleruje a zákonnými prostriedkami podniká aktívne kroky k jeho náprave. Rešpektuje psychickú autonómiu a fyzickú autonómiu a jedinečnosť svojich kolegov pri výkone pracovnej činnosti, o vzniknutých problémoch otvorene komunikuje, aktívne hľadá riešenia a neprenáša zodpovednosť za svoje zlyhanie na ostatných kolegov alebo na zamestnávateľa, akceptuje potrebu tímovej práce vo výchove a vzdelávaní ako prirodzený rámec svojho profesionálneho pôsobenia. (preberané s min. úpravami)

#### **3.1 Požiadavky na kvalifikáciu a odborné vedomosti pedagogického asistenta**

Pedagogický asistent sa podieľa na realizácii školského vzdelávacieho programu, ktorý je priamo zainteresovaný do výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, je teda i priamo na vyučovaní a preto musí mať splnené aj patričné kvalifikačné predpoklady spájajúce sa s výkonom pedagogickej profesie. Ako sme už vyššie uviedli, kvalifikačné predpoklady určuje vyhláška 1/2020 Z.z. Podľa toho legislatívneho predpisu kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii pedagogický asistent sú:

1. Vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa v študijnom odbore učiteľstvo a pedagogické vedy; logopédia a liečebná pedagogika a i. podľa prílohy č. 6 vyššie uvedenej vyhlášky.

2. Úplné stredné vzdelanie v študijnom odbore pedagogický asistent; vychovávateľsko-opatrovateľská činnosť; učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo; sociálno-výchovný pracovník; animátor voľného času a i. podľa prílohy č. 6 uvedenej vyhlášky.

Štúdiom v uvedených odboroch pedagogický asistent získava potrebné odborné kompetencie pre pedagogickú prácu asistenta učiteľa. Súčasťou prípravy absolventov v daných odboroch je pedagogicko-psychologická príprava, ktorú považujeme za nevyhnutnú súčasť prípravy každého asistenta učiteľa. V. Šilonová a V. Klein (2019, s. 49) za najdôležitejšie kompetencie u pedagogického asistenta získané vzdelávaním považujú nasledovné:

- *orientácia v roli asistenta učiteľa, v organizácii školy, školských právnych predpisoch a vnútorných predpisoch školy, v systéme spolupracujúcich (najmä poradenských) inštitúcií, schopnosť orientácie vo všeobecných zásadách pedagogickej práce (príprava na vyučovanie), podpora priebehu vyučovania, orientácia v systéme hodnotenia žiakov,*
- *schopnosť reagovať na bežné edukačné problémy, cielene pozorovať žiakov, zameriavať sa na ich potreby, urovnávať konflikty a nedorozumenia medzi školou, žiakmi, rodinou, prípadne ďalšími inštitúciami, podporovať žiakov pri zvládaní nárokov školy,*
- *schopnosť spolupracovať s učiteľmi vo výchovno-vzdelávacom procese priamo v triede a tiež s ostatnými pedagogickými zamestnancami v súlade s podmienkami školskej práce.*

Súhlasíme s autorom J. Vargom (2000, s. 53), ktorý pedagogickú prípravu považuje vo vzdelávaní asistenta za dôležitú. Tzn. pod pedagogicko-psychologickou orientáciou v príprave pedagogického asistenta vnímame súbor poznatkov, vedomostí, zručností získaných z vied pedagogiky a psychológie. Z pedagogiky by pedagogickému asistentovi nemali chýbať vedomosti a zručnosti napr. z teórie výchovy, všeobecnej didaktiky, pedagogickej diagnostiky, špeciálnej pedagogiky, inkluzívnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky. Z uvedeného vyplýva, že pedagogický asistent by mal potom poznať a uplatňovať rôzne výchovné prístupy, koncepcie výchovy a vzdelávania, výchovné princípy, didaktické zásady, výchovné štýly, druhy správania, výchovné prostriedky, metódy edukácie, metódy riešenia problémov, mal by mať zásobník hier a aktivít.

Zo získaných poznatkov, v zmysle princípu demokracie a humanizmu, potom asistent má dieťa/žiaka prijímať také aké je, pracovať s deťmi a rodičmi bez predsudkov a stereotypov voči rozmanitosti žiakov a ich zákonných zástupcov. Zároveň používať „istý“ výchovný štýl, t.j. akým spôsobom sa správa k dieťaťu (Jakálová, 2014, s. 5). Na základe vyššie uvedeného by sa malo pôsobiť na dieťa/žiaka demokratickým štýlom výchovy, ktorý odzrkadľuje zladenie požiadaviek edukátora na žiaka, berúc do úvahy jeho potreby a záujmy, pričom požiadavky kladené na žiaka je potrebné zdôvodňovať, vysvetľovať potrebu ich splnenia a uistiť sa, že žiak im rozumie, sprostredkovať žiakovi aj rôzne alternatívy riešení tak, aby

žiak mal potrebnú mieru slobody pri zodpovednom výbere (Kikušová, Kostrub 2003 In Nemcová, Bielik, Zólyomiová, 2014). E. Líšková a R. Matúšková (2012) tvrdia, že, výchovným štýlom sa vytvára v skupine atmosféra.

Pedagogický asistent by sa mal sám správať prosociálne, aby tak mohol viesť k tomuto správaniu aj žiakov. Prosociálnym správaním sa zaoberal R. Olivar (1992, s. 5), ktorý ho nazval správaním zameraným na pomoc inému, prospešné pre iných, vykonávané bez vonkajšej odmeny – finančnej, morálnej - čo predpokladá, podľa autora, vnútornú motiváciu a potrebu správať sa takto. Podľa autoriek E. Líšková a R. Matúšková (2012, s. 7), prosociálny je teda človek, ktorý sa k iným ľuďom správa ako k potenciálnym priateľom a snahou edukátorov by malo byť nielen osvojenie si takéhoto správania, ale snaha priviesť deti k vnútornej potrebe takéhoto správania.

P. Fridrichová o prosociálnom správaní a komplexnej prosociálnosti hovorí: *„Prosociálne správanie berie do úvahy úctu k sebe i k ostatným ľuďom, rozvíja schopnosť empatického správania sa a pri morálnom rozhodnutí berie do úvahy aj záujmy a potreby človeka a spoločnosti“* (Fridrichová, 2012, s. 15). *„Komplexná prosociálnosť učí žiakov o potrebe solidarity, a to prostredníctvom vysvetlenia previazanosti vecí, ja vov a skutkov. Pomáha tiež pochopiť skutočný rozmer tolerancie cez analýzu dopadov situácií, keď ľudia neboli schopní akceptovať inakosť, neprijali rôznorodosť“* (Fridrichová, 2012, s. 57).

Pedagogický asistent by teda mal vo svojej práci používať aj prosociálny výchovný štýl, tento je podľa R. Olivara (1992) súčasťou humanistického štýlu výchovy, charakteristického tým, že edukátor (dospelý) akceptuje osobnosť dieťaťa, pripisuje mu pozitívne vlastnosti a získava si dieťa/žiaka pre spoluprácu. Aj keď autorka J. Jakálová (2014) hovorí o prosociálnom výchovnom štýly v MŠ, myslíme si, že by sa tento výchovný štýl mal uplatňovať aj v práci pedagogického asistenta vo vyšších stupňoch vzdelávania, nesmie chýbať v práci so žiakmi so ŠVVP na všetkých stupňoch škôl. Autorka o prosociálnom výchovnom štýle hovorí, že pomáha nielen v účinnom výchovnom pôsobení na dieťa, ale prostredníctvom neho sa dá utvárať aj dobrá atmosféra a klíma v školskom prostredí.

Prostredníctvom prosociálneho výchovného štýlu sa dá posilňovať samostatnosť, tvorivosť, osobná integrita žiaka a utvárať základy osobnej zodpovednosti (ŠPÚ, Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, s. 62).

Pedagogický asistent by mal žiakov viesť aj k asertívnemu správaniu, ktoré pomáha zvyšovať sebahodnotenie, prehlbovať pocit vlastnej hodnoty a tým umožňuje človeku prestať sa správať pasívne alebo agresívne voči svojmu okoliu, nenechať so sebou manipulovať a tiež nás učí odhaľovať vlastné silné stránky a byť autentickými. (<https://www.etrend.sk/podnikanie/asertivne-spravanie-pomoze-odhalit-silne-stranky-osobnosti.html>) A. Vališová (2002) v rámci vymedzenia tohto správania, hovorí o otvorenom a primeranom vyjadrovaní svojich myšlienok, pocitov, názorov a postojov, ktoré dokáže jasne formulovať a vyjadriť tak, čo človek (ne)chce aby neprekračoval vlastné práva, ani neobmedzoval práva iných ľudí. A. Lelková (2014, s. 12) o asertívnom človeku hovorí, že je schopný rozpoznať, že je

zneužívaný alebo potlačovaný a bude vedieť, ako sa s tým vyrovnáť, zároveň si bude vedomý, že sú situácie, kedy je múdrejšie ustúpiť a naopak, kedy je namieste bojovať za svoje alebo niečie práva.

### 3.2 Požiadavky kladené na osobnosť pedagogického asistenta

Výkon povolania pedagogického asistenta si vyžaduje nielen potrebné kvalifikačné predpoklady, ale asistent musí spĺňať aj vysoké požiadavky kladené na jeho charakterové, vôľové, mravné vlastnosti osobnosti. S. Rigová a M. Zahatňanská (2014) hovoria o dôležitosti záujmu asistenta o prácu s deťmi, presvedčenie o tom, že každé dieťa má v sebe schopnosti, ktoré je potrebné rozvíjať, čo považujú za charakterové vlastnosti tvoriace osobnosť asistenta.

Podľa V. Kleina (2008) sa na osobnosť pedagogického asistenta vzťahujú nasledovné požiadavky:

- *úsilie o poznanie žiakov, snaha získať si žiakovu dôveru, poznať jeho rodinné zázemie,*
- *spravodlivý, tolerantný, zodpovedný, prístupný, dôsledný, zásadový, trpezlivý, úprimný a optimistický, primerane prísny a náročný voči žiakom, schopný ovládať svoje citové stavy, psychicky vyrovnaný, sebareflexívny, schopný priznať a korigovať svoje omyly, schopný motivovať žiaka.*

Pedagogický asistent, tak ako učiteľ, sa snaží v prvom rade nadviazať dobrý vzťah so žiakmi. Pri tomto, okrem vyššie spomínaného, nesmie chýbať láskavosť, ohľaduplnosť, empatia, či komunikatívnosť – v rámci ktorej ochota počúvať a porozumieť neverbálnym prejavom dieťaťa je rovnako dôležitá ako schopnosť nadväzovať či udržiavať komunikáciu s dieťaťom. Empatia je, podľa A. Prokopovej (2004), schopnosť človeka vcítiť sa do prežívania iného človeka, čo si vyžaduje i schopnosť predstaviť si situáciu druhého a poskytnúť mu vhodnú pomoc.

Viacerí autori, napr. A. Prokopová (2004), G. Herényiová a I. Martinčeková (2015) za základ práce asistenta považujú, okrem iného, aj dobré komunikačné zručnosti asistenta, ktoré ovplyvňujú výsledky sociálnych interakcií. Učiteľ, aj pedagogický asistent sú pre deti a žiakov vzorom (Uzlová, 2010, s. 27). Okrem uvedených za dôležité vlastnosti osobnosti I. Jindráková, K. Vanková (2003, s. 28) považujú aj ochotu pomáhať, či schopnosť nadhľadu a odstupu. Pedagogický asistent má byť schopný podnecovať iniciatívu žiakov, motivovať žiakov k učeniu, podporovať ich úsilie v snahe dosahovať svoje ciele. Je dôležitý v procese tvorby pozitívnej atmosféry v triede. Tvorivé a pružné myslenie sa vyžaduje aj od asistenta učiteľa. Často musí reagovať v nepredvídateľných situáciách, na ktoré ho často ani samotné štúdium teórie dostatočne nemôže pripraviť, pretože každý žiak (aj žiak so ŠVVP) je jedinečný a neopakovateľný ako osobnosť, takže mechanicky prevziať vzorce správania sa k jednotlivým žiakom nedajú. M. Zelina (1995) vymedzuje tvorivosť ako interakciu subjektu s objektom, v ktorej teda akýkoľvek pedagogický zamestnanec mení okolitý svet a vytvára nové, významné hodnoty, ktoré sú užitočné pre seba, iných ľudí (teda aj žiaka) alebo pre celú populáciu.

Podľa J. Uzlovej (2010) asistent by mala byť osobnosť pozitívna a vyrovnaná, ktorá je schopná stanovovať si hranice v početných vzťahoch, ktoré tvorí, v ktorých žije (k učiteľom, k žiakom, k žiakom so ŠVVP, k rodičom, k odborným zamestnancom, ku komunite, k iným asistentom, k vychovávateľom). V týchto vzťahoch musí vedieť nájsť správnu mieru pomoci a spolupráce.

Ďalšou dôležitou požiadavkou je schopnosť dokázať zámerne pozorovať a objektívne zhodnocovať pozorované správanie a konanie žiaka. Následne uplatňovať individuálny/personalizovaný prístup k žiakovi. Uplatňovať individuálny prístup znamená, že asistent je schopný každému dieťaťu/žiakovi, podľa jeho individuálnych potrieb, vytvoriť také príležitosti, aby sa mohlo rozvíjať v maximálne možnej miere (Jindráková, Vanková a kol., 2003, s. 28). Individuálny prístup umožňuje žiakovi postupovať svojím tempom. Prístup šitý čo najviac na mieru jednotlivcovi možno nazývať aj personalizovaný prístup, podľa Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania v SR na roky 2017-2028 (MŠVVaŠ, online, s. 36), „základným pilierom je individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup, v centre ktorého stojí učiaci sa, jeho osobný potenciál a vzdelávacie potreby“.

Cielené a zámerné personalizované pôsobenie (prístup) si vyžaduje žiak s určitým problémom v rôznych svojich zložkách osobnosti, nevynímajúc aj žiaka so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, kde tento prístup maximálne zohľadňuje potreby žiaka, jeho potenciál, možnosti, ktoré si do edukácie prináša.

Za dôležité považujeme zmieniť sa aj o postavení a práci pedagogického asistenta vo výnimočných situáciách. Takouto situáciou je aj práca pedagogického asistenta v čase pandémie korona krízy. Všetky stupne škôl prechádzajú obdobím, v ktorom musia pristúpiť na dištančné vzdelávanie. Aj v tejto situácii je inštitút asistenta učiteľa a jeho úloha pomáhať učiteľom realizovať vzdelávací proces viac ako nevyhnutná. Zmenilo sa len miesto pôsobenia, nevykonáva sa v triedach, ale prostredníctvom vyučovania na diaľku. Pri asistentoch učiteľa je predpoklad na uskutočnenie úprava spôsobu výkonu práce do modelu učenia na diaľku, alebo iného v podobnom formáte, v akom táto zmena prebieha pri samotných učiteľoch. Prácu asistentovi zadáva riaditeľ školy v úzkej súčinnosti s odborným tímom, triednymi učiteľmi a ostatnými učiteľmi.

V tejto súvislosti uvádzame odporúčania Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, ktorými sa v čase korona krízy v roku 2020 upravovala práca pedagogických asistentov. Dňa 14. apríla 2020 sa uskutočnila druhá neformálna videokonferencia ministrov školstva k situácii v oblasti vzdelávania v súvislosti s pandemiou Covid-19. Slovensko na videokonferencii zastupoval štátny tajomník Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR Ľudovít Paulis. Jedným z hlavných výstupov diskusie bolo potvrdenie faktu, že najväčšou výzvou v tomto smere ostáva vzdelávanie detí zo znevýhodneného prostredia, ktoré často nemajú k dispozícii počítač alebo tablet, alebo nemajú prístup na internet. Tieto deti rovnako potrebujú dodatočnú osobnú podporu a pomoc pri učení, ktorú v súčasnej situácii je možné len veľmi ťažko zabezpečiť. Asistent učiteľa pomáha žiakovi svojou prítomnosťou, preto je teraz vhodné, aby udržiaval či už digitálny alebo osobný kontakt so žiakom a

zaujímal sa o jeho potreby v rámci vzdelávania, ktoré by mu pomáhal zvládať. Dodatočná podpora a poradenstvo pre rodičov a žiakov je náležitá, nielen v oblasti vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde rodič aj pri najväčšej nožnej ochote žiakovi nevie pomôcť. Dôvody takejto neschopnosti sú mnohé, avšak najdôležitejšie je nájsť a zrealizovať vhodné riešenie takýchto situácií. V tejto oblasti je preto potrebné brať poslanie asistenta učiteľa ako dar, ktorý nám všetkým môže byť nápomocným, je len potrebné ho správne a včas využiť.

### **Činnosti, ktoré môžu asistenti učiteľa vykonávať počas dištančného vzdelávania:**

1. *Podpora učiteľa: pomoc pri tvorbe vyučovacieho materiálu pre žiakov, pomoc pri hodnotení žiakov na základe usmernenia konkrétnym učiteľom.*
2. *Podpora žiaka: pomoc pri plnení dištančne zadaných úloh, vysvetlenie a objasnenie zadaní, pomoc pri riešení úloh avšak iba do nevyhnutnej miery.*
3. *Podpora žiakov bez prístupu k IT technológiám určených pre vzdelávanie na diaľku: distribúcia materiálov a ich následný zber.*

### **Dôležité usmernenia pre riaditeľov škôl v oblasti pôsobenia pedagogických asistentov v čase dištančného vzdelávania:**

- Pedagogickí asistenti (príp. vychovávatelia, ktorí načas pomáhajú učiteľom ako asistenti) sú v aktuálnej situácii veľmi dôležití a môžu výrazne napomôcť pri podpore a vzdelávaní ohrozených detí, detí so ŠVVP.
- Aktuálna situácia by nemala byť určite dôvodom na prepúšťanie týchto zamestnancov, nariaďovaní im dovolenky či PN, pokiaľ ste sa na tom z objektívnych príčin nedohodli. Viac k týmto otázkam nájdete aj v sekcii
- Podľa § 21 zákona 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancov je úlohou pedagogických asistentov "podľa požiadaviek učiteľa, vychovávateľa alebo majstra odbornej výchovy a v spolupráci s odbornými zamestnancami vytvára rovnosť príležitostí vo výchove a vzdelávaní, pomáha žiakovi alebo skupine žiakov pri prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér." Z uvedeného vyplýva, že aj počas tejto mimoriadnej situácie je pedagogický asistent mimoriadne dôležitý, aby napomáhal deťom, ktoré to potrebujú a ktoré majú rozličné bariéry pri online systéme práce. Môžu im prispôbiť zadania, spísať im sumár všetkých povinností a pravidelnejšie ich kontrolovať, redukovať či upravovať úlohy. Práca asistentov je v tejto situácii mimoriadne dôležitá a nápomocná.
- Ani po aktualizácii novely Zákonníka práce k 4.4.2020 nie je dôvod, aby asistenti učiteľa boli vytláčaní na prekážku v práci podľa § 250b ods. 6, nakoľko ich doterajšie pôsobenie na homeoffice aj ďalej pokračovalo pre podporu potrieb detí a rodičov a so zabezpečením ústavných práv rovného prístupu všetkých detí k vzdelávaniu a taktiež Medzinárodnej dohode o právach osôb so zdravotným znevýhodnením
- Na pedagogických asistentov sa vzťahujú v zásade tie isté pracovnoprávne normy, dostávajú stravné lístky, majú pracovnú dobu podobne ako učitelia rozdelenú na priamu a nepriamu, majú právo vykonávať prácu z domu a pod. Znevýhodňovanie

asistentov oproti ostatným pedagogickým zamestnancom je v rozpore so zámerom zákonodarcu. (<https://www.ucimenadialku.sk/odporucania/pre-pedagogickych-asistentov>)



### **Úlohy a námety na premýšľanie:**

1. *Porovnajte podľa dokumentu Pokyn ministra č. 39/2017 kompetenčný profil začínajúceho a samostatného pedagogického asistenta. V čom sa odlišujú?*
2. *Analyzujte z etického kódexu čo charakterizuje podstatu rovnakého zaobchádzania žiakov - v akom zmysle to platí? V skupine o tom diskutujte.*
3. *Aké iné informácie o konkrétnom povolání ponúka internetová stránka ISTP?*
4. *Aké odporúčania pre pedagogických asistentov vydalo MŠ SR v súvislosti s korona krízou?*

## 4 VÝZNAM KLÍMY ŠKOLY V PRÁCI PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA

*Kľúčové slová: prostredie, atmosféra, klíma, klíma školy, klíma školskej triedy, sociálna klíma, pozitívna klíma školskej triedy*

Po preštudovaní tejto kapitoly by mal čitateľ vedieť:

- *Poznať a vysvetliť rozdiel medzi prostredím, atmosférou a klímou.*
- *Poznať a vysvetliť rozdiel medzi klímou školy a klímou školskej triedy.*
- *Poznať požiadavky kladené pre vytváranie optimálnej (pozitívnej) klímy školskej triedy*
- *Poznať možnosti diagnostikovania klímy školy a klímy školskej triedy*

S meniacimi sa spoločensko-ekonomickými podmienkami v 21. storočí by mali školy, ako aj učitelia a asistenti učiteľov, ktorí realizujú edukačný proces, plniť nové úlohy. V súčasných podmienkach edukačného procesu je nedostačujúca samostatná didaktická činnosť učiteľa, zahrňujúca v sebe požiadavky na podporovanie činnosti žiakov, rozvíjanie ich tvorivosti a aktivity, prebúdzanie ich záujmu o poznanie nového a naučenie žiakov učiť sa. Predpokladom úspešnosti didaktickej činnosti učiteľa je uplatňovanie takých pedagogických prístupov, ktoré by podporili vytváranie optimálnej školskej klímy, čo v reálnej praxi znamená motivovanie žiakov k učebnej činnosti a neformálnu prácu so žiakmi, ktorá ich vedie k tomu, aby verili vo svoje schopnosti a vzájomne spolupracovali medzi sebou (Petlák, 2006). Klíma školy a školskej triedy sa stáva dôležitým ukazovateľom, bez ktorej je úspešná edukácia už v súčasnosti nepredstaviteľná. Preto sa jej význam zdôrazňuje v práci autoritatívneho učiteľa.

Školská klíma je kvalitatívnym ukazovateľom, pomocou ktorého vieme vyjadriť nielen kvalitu prostredia a materiálno-technického vybavenia školy, ale dokážeme predovšetkým určiť kvalitu interpersonálnych vzťahov v konkrétnej škole. Optimálne interpersonálne vzťahy medzi učiteľmi a vedením školy v rámci učiteľského zboru, ale aj medzi učiteľom a žiakmi výrazným spôsobom vplyvajú na klímu školy, a tým aj na efektivitu a výsledky edukačného procesu. Súčasťou školskej klímy je aj klíma triedy, ktorou sa ďalej budeme v štúdiách zaoberať. Zaujímá nás, ktoré činitele sa najvýraznejšie spolupodieľajú na utváraní pozitívnej klímy školskej triedy. Je dôležité uvedomiť si, že jedine v triede, pre ktorú sú charakteristické pozitívne interpersonálne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom, sa môžeme dopracovať k plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka, čo je hlavným cieľom edukačného procesu. Úlohou učiteľa, ale aj asistenta učiteľa a je tento cieľ splniť, a práve preto by sa mal čo najviac snažiť o vytvorenie pozitívnej a bezpečnej klímy v triede.

Samotný pojem klíma sa používa predovšetkým v prírodných vedách na označenie podnebia vyjadrujúceho dlhodobý a stabilný režim počasia. Vedným



odborom, ktorý popisuje a vysvetľuje klímu počasia je klimatológia, blízka odboru meteorológie. Pojem klíma sa však postupom času stal aj objektom záujmu spoločenských vied. Tie používali klímu primárne ako metaforu pre javy, ktoré študovala psychológia organizácie a riadenia. V súčasnosti sa klíma plne etablovala v psychologických vedách a vyjadruje "podnebie", náladu charakteristickú pre určité prostredie, napr. prostredie školy (Mareš, 2003).

Skôr ako sa budeme venovať klíme školy a triedy, považujeme za dôležité poukázať aj na atmosféru školy a triedy. Pojem atmosféra má relatívne úzky rozsah. Vyjadruje premenlivosť a krátke trvanie. Atmosféra školy je vysvetľovaná ako krátkodobý a situačne podmienený jav, ktorý sa môže meniť behom dňa alebo dokonca vyučovacej hodiny. Na zmenu atmosféry školy stačí niekoľko desiatok minút, hodín či dní. Pre lepšie pochopenie stačí spomenúť a porovnať atmosféru v škole pred maturitnými skúškami, počas veľkej prestávky, pri rozdávaní vysvedčenia, pri hĺbkovej školskej inšpekcii, po ťažkom úraze, úmrtí žiaka či učiteľa (Mareš, 1998).

Postupom času nadobudla klíma školy nenahraditeľný význam pre efektívne fungovanie každej organizácie. Je to tak aj v prípade výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Kvalita klímy sa premieta do všetkých charakteristík školy, čím môže výrazným spôsobom, buď negatívne, alebo pozitívne usmerňovať celkový, každodenný "chod" školy. Medzi primárne úlohy každej školy by mala patriť snaha o rozvoj plnohodnotnej osobnosti všetkých žiakov. Škola musí čo najefektívnejšie a promptne reagovať na rýchlo sa meniace podmienky spoločnosti a náležite pripraviť mladých ľudí pre ich budúci život, pre prax, aby sa v ňom generácia, ktorú vychovávame a vzdelávame nestratila. Bolo by utopistické myslieť si, že tento cieľ môžeme dosiahnuť v škole, kde panujú napäté vzťahy na vyučovacích hodinách, v rámci pedagogického zboru, ale i medzi pedagogickým zborom a vedením školy. Z toho vyplýva opodstatnenie venovať sa klíme školy, snažiť sa o neustále zlepšovanie klímy školy a o vytvorenie pozitívnej klímy v škole. Platí to pre všetkých aktérov školy, či sa už jedná o žiakov, učiteľov, rodičov alebo riaditeľov škôl.

Klíma školy vyjadruje súhrn subjektívneho hodnotenia a sebahodnotenia všetkých aspektov vzdelávania v danej škole, ktorý sa vytvára predovšetkým vzájomnou komunikáciou, sociálnymi vzťahmi, vnímaním prostredia, sociálnymi a psychickými procesmi, ktoré sa spolupodieľajú na realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu (Čáp, 2013). Bez spomenutých aspektov by bola realizácia výchovnovzdelávacieho procesu nepredstaviteľná. Ak však chceme pripravovať svojich zverencov pre život, pripravovať ich, ako správne žiť, je dôležité, aby všetky spomenuté aspekty smerovali k pozitívnemu pólu, čo znamená snažiť sa, aby vzájomná komunikácia medzi učiteľom-žiakom, medzi žiakmi navzájom, medzi rodičmi a učiteľmi, ale i medzi vedením školy a pedagogickým zborom bola na jednej strane otvorená, ale i plná vzájomného rešpektu. Podobne je tomu i pri ostatných spomenutých aspektoch. Všetky by mali smerovať k tomu, aby sa na škole vytvorila pozitívna klíma.

Celkové vnímanie klímy školy a školských tried sa podarilo zhrnúť J. Marešovi (2003), podľa ktorého je to jav:

- *na ktorého vzniku, fungovaní a premenách sa výrazne podieľa vedenie školy, učiteľský zbor, učitelia ako skupiny a jednotlivci, školské triedy, žiaci ako skupiny a jednotlivci, výchovný poradca, školský psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, administratívni pracovníci školy, technickí pracovníci školy, rodičia, predstavitelia štátnej správy, ktorá zodpovedá za fungovanie školstva, predstavitelia komunity, v ktorej škola funguje;*
- *subjektívne vnímaný, prežívaný a hodnotený jav;*
- *jav dlhodobého charakteru, ktorý sa v čase dynamicky mení;*
- *jav, ktorý je možné skúmať na niekoľkých úrovniach (napr. úroveň jednotlivých aktérov, skupín aktérov, všetkých aktérov);*
- *jav, ktorý zvyčajne vnímajú, prežívajú a hodnotia jedinci, ale aj skupina aktérov rozlične (napr. klíma z pohľadu žiaka, jednej triedy, viacerých tried, učiteľov, učiteľského zboru, riaditeľa, rodičov atď.);*
- *jav, ktorý môžeme skúmať v jeho aktuálnej podobe (momentálny stav), preferovanej podobe (podľa subjektívneho prania aktérov), žiaducej podobe (ako cieľ intervenčnej snahy), retrospektívnej podobe (vychádzajúci z pôvodného stavu);*
- *jav, ktorý zo systémového pohľadu pozostáva z rôznych prvkov, ktoré nie sú rovnako dôležité, a môžeme ich hierarchicky usporiadať;*
- *jav, ktorý môžeme chápať ako nezávisle premennú a skúmať jej vplyv na jej aktérov (napr. ako vplýva klíma na výkonnosť žiakov). Klímu školy môžeme chápať tiež ako závisle premennú pri snahe o dosiahnutie zmien a cielej intervenciu v škole;*
- *jav, ktorý ovplyvňuje sociálnu, zdravotnú, pedagogickú a psychologickú charakteristiku jej aktérov;*
- *jav, ktorý ovplyvňuje úspešnosť fungovania inštitúcie (z nášho hľadiska školy) ako celku;*
- *jav, ktorý ovplyvňuje výsledky inštitúcie (z nášho hľadiska školy).*

Vychádzajúc z uvedených skutočností, má svoje opodstatnenie uvažovať o kvalite školskej klímy, ktorú by sme mohli vymedziť už so spomenutými protipólmi pozitívnej školskej klímy (žiaducej) a negatívnej školskej klímy (nežiaducej). Z hľadiska úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu považujeme za obzvlášť dôležité snahu o vytvorenie pozitívnej školskej klímy, bez ktorej je nepredstaviteľný nielen výchovno-vzdelávací proces, ale ani efektívne „pracujúca“ škola.

Znaky pozitívnej (žiaducej) školskej klímy približuje J. Doležalová (2003) s pomocou použitia akronymu písmen:

- K** – komunikácia, kooperácia, kvalitná výučba;
- L** – pozitívne ladenie žiakov aj učiteľov;
- I** – inovácia obsahu a foriem vzdelávania;
- M** – aplikácia moderných metód a organizačných foriem práce učiteľov;
- A** – aktivita.

Pozitívna klíma školy je vytváraná otvorenou komunikáciou medzi všetkými aktérmi školy, je tvorená aj vzájomnou kooperáciou medzi nimi. Nevyhnutné je tiež, aby na školách prebiehal kvalitný výchovno-vzdelávací proces, ku ktorému sa môžeme dopracovať inováciou obsahu a foriém vzdelávania a aplikáciou moderných metód do výchovno-vzdelávacieho procesu. Všetko to sa musí diať aktívne a v konečnom dôsledku sa to odzrkadlí na pozitívnom naladení žiakov, učiteľov, rodičov i riadiacich pracovníkov.

V zmysle toho učiteľ pri tvorbe klímy zastupuje predovšetkým rolu:

- *Komunikátora – vyjadrenú pedagogickou komunikáciou učiteľa. Prostredníctvom nej učiteľ svojimi výrokmi motivuje, usmerňuje žiakov, dáva priestor na vyjadrenie svojich vlastných názorov;*
- *Lídra – ktorý, vyjadruje postavenie učiteľa v školskej triede v úlohe vodcu, vedúceho edukačného procesu. Vedenie školskej triedy vyžaduje od učiteľa riadiace schopnosti, ktoré mu umožňujú samostatnú prípravu a realizáciu vyučovacej hodiny, samostatné diagnostikovanie a hodnotenie žiakov;*
- *Informátora – čiže sprostredkovateľa informácií žiakom v edukačnom procese pomocou približovania, vysvetľovania a konkretizovania učiva. Kvalita vysvetľovania a výber vhodných metód pri sprostredkovaní nového učiva tak môžu výrazným spôsobom vplývať na učebné výsledky žiakov;*
- *Metodika – t. j. voľba a používanie metód pri realizácii edukačného procesu nemajú vplyv len na kvalitu výsledkov edukácie. Voľba metód z hľadiska spoločenskej a sociálnej dimenzie vplýva tiež na vzťah medzi učiteľom a žiakom, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje klímu školskej triedy;*
- *Axiológa – ktorý vychováva hodnotami k hodnotám. Úlohou učiteľa je vytvárať takú klímu, ktorá by podporovala vlastné hodnotenie žiakov. Vlastným hodnotením sa nemyslí výsledok, ale proces, na základe ktorého žiak hodnotí javy, situácie, seba, svoju činnosť (Hanuliaková, 2010).*

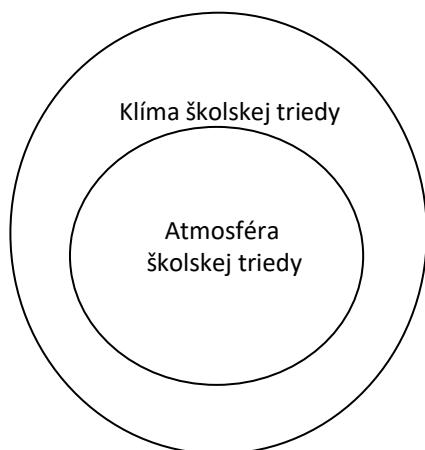
#### **4.1 Význam klímy školskej triedy v práci všetkých pedagogických zamestnancov**

V škole a samotnej triede prežívajú žiaci pomerne mnoho času, preto je dôležité, aby školu radi navštevovali a cítili sa v nej dobre. V triede či učebniach prebieha riadený učebný proces. Samotné prostredie má svoje aspekty: architektonický (umiestnenie školy, riešenie prístupu ku škole, dispozičné riešenie budovy školy, variabilnosť učebných priestorov, rozmiestňovanie tried, odborných učební a kabinetov), ergonomický (podoba a veľkosť školského nábytku, usporiadanie pracovného prostredia žiakov a učiteľov, ich pomôcky), hygienický (akustika, kúrenie, osvetlenie, vetranie, bezpečnosť a prašnosť miestností, kde sa edukačná činnosť realizuje), no dôležitý je aj organizačný aspekt (komunikácia subjektov edukácie a vzťahy medzi nimi). Charakter edukačného prostredia môže ovplyvňovať vzdelávacie výsledky žiakov (Čáp – Mareš, 2007).

Sociálnu atmosféru možno chápať ako reálne existujúci, vnútorne štruktúrovaný fenomén, znak skupiny, ktorý má priamy súvis so spokojnosťou členov

skupiny i jej pôsobením, ktoré sa prejavuje výkonnosťou, stabilitou a konfliktami (Kollárik, 1990).

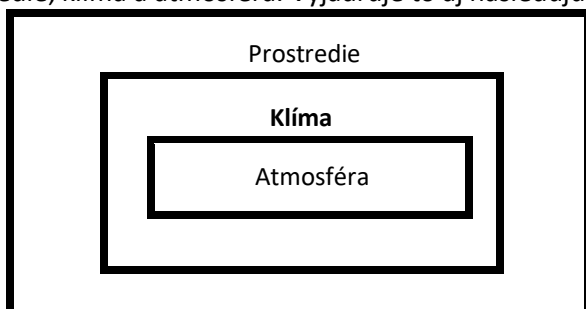
T. Kollárik (2002) konštatuje, že pojmy atmosféra a klíma sú síce veľmi podobné, avšak kvôli menšej časovej stabilite atmosféry zároveň vzniká potreba ich od seba odlíšiť. Vychádzajúc z obrázku uvedeného v publikácii J. Laška (2001), môžeme vzťah atmosféry a klímy školy znázorniť takto:



**Obrázok 1 Vzťah medzi pojmami klíma a atmosféra školy (Lašek, 2001)**

Kým pojem atmosféra vyjadruje krátkodobé, situačne podmienené sociálne a emocionálne naladenie žiakov školy, klímu školy môžeme považovať za trvalejšie sociálne a emocionálne naladenie žiakov. V našej dizertačnej práci sme sa z toho dôvodu rozhodli venovať pozornosť klíme, pretože, ak chceme zistiť, či existuje vzťah medzi autoritou učiteľa a klímou tej-ktorej školskej triedy, nazdávame sa, že klíma školskej triedy nie je až natoľko situačne podmienená, ako tomu je pri atmosfére školskej triedy.

P. Gavora (1999) tiež poukazuje na dôležitosť rozlíšenia medzi pojmami prostredie, klíma a atmosféra. Vyjadruje to aj nasledujúci obrázok:



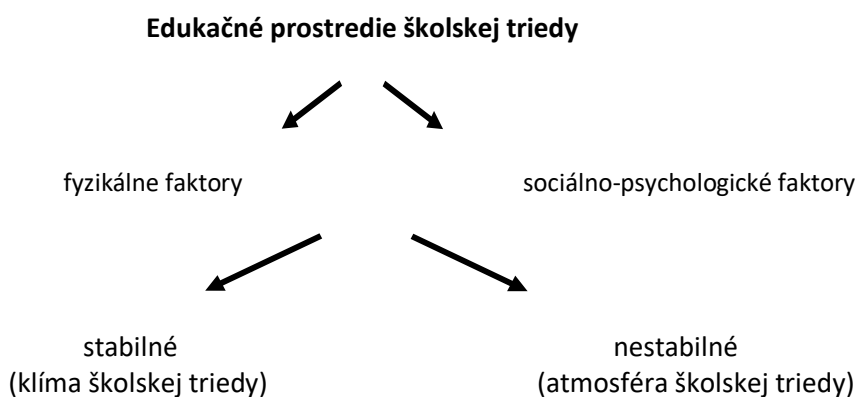
**Obrázok 2 Vzťah medzi učebným prostredím, klímou a atmosférou (Gavora, 1999)**

Učebné prostredie je najvšeobecnejším pojmom, ktorý v sebe zahŕňa pojmy nižšej úrovne, klímu a atmosféru triedy. Svojím obsahom presahuje

sociálnopsychologický aspekt, pretože sa týka aj fyzického prostredia, t. j. typu, vybavenia, akustiky, osvetlenia učebne. Atmosféra triedy vyjadruje krátkodobú, momentálnu situáciu v triede, ktorá sa môže zmeniť behom jednej minúty alebo jedného dňa. Klíma triedy vyplní miesto medzi učebným prostredím a atmosférou školy. Vzniká v priebehu mesiacov, mení sa len pomaly (Gavora, 1999). Atmosféra tej-ktorej školskej triedy má relatívne úzky rozsah. Klíma triedy je podľa P. Gavoru (1999) sociálno-psychologický termín, ktorý označuje mieru spokojnosti žiakov, ktorá závisí od toho, či si žiaci v triede dostatočne vzájomne rozumejú, aká je ich súdržnosť a aký je ich stupeň súťaživosti, resp. konkurencie medzi nimi.

Iný pohľad na klímu triedy vyjadrujú J. Mareš a J. Křivohlavý (1995), ktorí upozorňujú na to, že klíma triedy v skutočnosti vyjadruje ustálené postupy vnímania, prežívania a hodnotenia všetkých aktérov triedy na to, čo sa v nej odohrávalo, odohráva alebo sa v budúcnosti bude odohrávať.

Sociálna klíma triedy je vytváraná súborom vnútorných a vonkajších podmienok. Tieto podmienky vo vzájomnej súčinnosti pôsobia na jednotlivých žiakov a učiteľov a ovplyvňujú ich správanie (Vykopalová, 1992). Na potrebu rozlíšenia prostredia, klímy a atmosféry triedy poukazuje J. Průcha (1997). Rozdielnosť týchto pojmov môžeme vyjadriť nasledujúcou schémou: ň



**Obrázok 3** Vzťahy medzi edukačným prostredím, klímou a atmosférou školskej triedy (Průcha, 1997).

Edukačné prostredie školskej triedy môžeme definovať ako komplex fyzikálnych a sociálnych faktorov vytvárajúcich „vnútorný život“ triedy. Medzi fyzikálne podmienky môžeme zaradiť veľkosť priestorov učebne, konštrukciu a materiál nábytku, jeho usporiadanie, osvetlenie učebne, jej vetranie, farby stien, technické zariadenia učebne, teda všetko to, čo môže pôsobiť na životné a pracovné podmienky žiakov i učiteľov. Sociálno-psychologickými faktormi označujeme súbor interpersonálnych vzťahov a interakčných procesov medzi účastníkmi daného prostredia, teda jednak medzi žiakmi a učiteľmi, ale tiež medzi žiakmi navzájom.

Podľa dĺžky časového trvania týchto vzťahov a procesov môžeme sociálnopsychologické faktory ďalej rozdeľovať na stabilné, tvoriace klímu triedy, a nestabilné, tvoriace atmosféru triedy (Průcha, 1997).

Každá trieda je špecifická svojou klímou, ktorá v nej prevláda, dominuje. J. Hanuliaková (2010) v tejto súvislosti uvádza nasledujúcu klasifikáciu:

Aktuálna a preferovaná klíma, ktorá vyjadruje polaritu medzi súčasnou klímou a žiaducou klímou školskej triedy.

Komunikačná klíma vyplývajúca zo spoločenskej, sociálnej a kultúrnej dimenzie prostredia (Hanuliaková, 2010). Podľa J. Průchu a kol. (2009) komunikačná klíma vyjadruje spôsoby udržovanej a preferovanej komunikácie v určitom prostredí. Na základe toho môžeme hovoriť o suportívnej komunikačnej klíme, pre ktorú je charakteristické vzájomné rešpektovanie zúčastnených aktérov komunikácie. Druhým typom komunikačnej klímy je defenzívna klíma, ktorá sa prejavuje súperením účastníkov komunikácie.

Kreatívna klíma, ktorá rešpektuje autonómiu žiakov a pomocou vytvárania podnetovo bohatého prostredia im umožňuje sebarealizáciu. Na základe realizovaných výskumov kreatívnej klímy určil G. Ekvall (In Furman, 1998) faktory, ktoré môžu podporiť tvorivosť žiakov. Ide o slobodu, podporu nápadov, motivačnú silu prostredia, dynamickosť prostredia, hravosť, diskusiu, dôveru, humor, otvorenosť, konflikty, čas na rozpracovanie nápadov a ochotu riskovať.

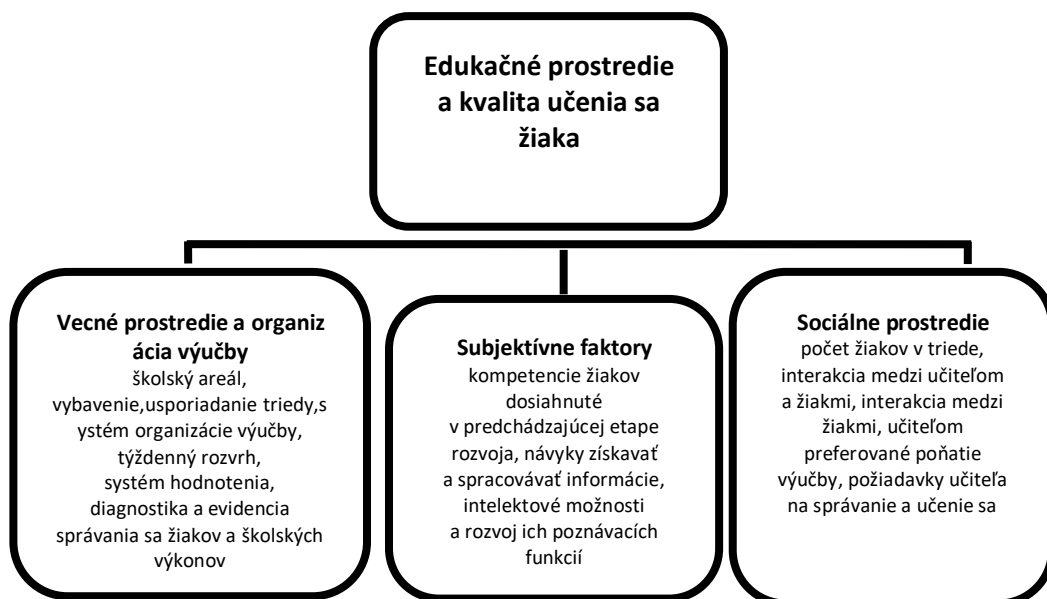
Organizačná klíma, ktorá je vytváraná vedením danej organizácie. Dôležitým činiteľom organizačnej klímy je spôsob správania sa manažmentu. Podrobnejšie sa organizačnej klíme venuje H. Grecmanová (2008).

Mravná klíma, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou výchovného pôsobenia na školách. Prostredníctvom mravnej výchovy sa učitelia snažia formovať mravné vedomie a správanie žiakov (Hanuliaková, 2010).

Psychická klíma, ktorá je závislá od formálnych alebo neformálnych vzťahov v školskej triede. Jej kvalita môže výrazným spôsobom uľahčiť alebo sťažiť plnenie školských povinností. Hlavnými aktérmi vytvárania psychickej klímy triedy sú učiteľ a žiak (Kačáni, 1999).

Vyučovacia klíma, ktorú J. Hanuliaková síce neuvádza, ale iní autori, ako E. Petlák (2006), H. Grecmanová (2008), J. Mareš a J. Čáp (2007), ju považujú za dôležitú zložku klímy školskej triedy. Vyučovacia klíma sa tvorí vo všetkých vyučovacích predmetoch v rámci interakcie učiteľa a žiaka. Vzťahuje sa predovšetkým na emócie, pocity, záťaž žiakov na vlastnosti triedy ako sociálnej skupiny. Môže byť chápaná tiež ako súbor požiadaviek žiakov na vyučovanie (Petlák, 2006).

A. Doušková (2012) nám ďalej približuje faktory kvality edukačného prostredia a učenia sa, ktoré predstavujeme v nasledujúcom obrázku:



**Obrázok 4 Faktory kvality edukačného prostredia (Doušková, 2012)**

V. Švec (1996), uvádza nasledujúce činitele podieľajúce sa na utváraní klímy školskej triedy, rozdelil do niekoľkých skupín. Vo svojom členení uprednostňuje namiesto používania činiteľov pojem faktory:

- *faktory súvisiace s jednotlivcom (žiakom, učiteľom) – kde môžeme zaradiť spokojnosť, nezávislosť, spontánnosť a podriadenosť.*
- *sociálno-psychologické faktory školskej triedy – možnosť uplatnenia žiakov v triede, súťaživosť, súdržnosť triedy (aj v náročných situáciách), diferencovanosť triedy,*
- *pedagogicko-psychologické faktory – patrí tu variabilita učebných činností žiakov, organizovanosť triedy, učiteľova snaha pomôcť svojim žiakom, náročnosť, zameranosť a orientácia na výučbu, učiteľovo riadenie.*

Vhodným psychologickým ukazovateľom pozitívnej klímy triedy je pocit bezpečia žiakov. Pozitívna sociálna klíma triedy sa totiž podľa nej odráža predovšetkým v pocitoch bezpečia alebo ohrozenia žiakov. V triede, ktorá je zameraná na tvorbu bezpečnej klímy, sa zvyšuje efektívnosť edukačného procesu v štyroch oblastiach :

1. bezpečná klíma triedy motivuje a zlepšuje neurologicko-psychické predpoklady žiakov i učiteľov k plneniu úloh. Z krátkodobého hľadiska to má význam pre aktuálny priebeh učenia a vyučovania, z hľadiska dlhodobého to ovplyvňuje kvalitu výsledkov edukačného procesu,
2. bezpečná klíma triedy navodzuje pozitívne prežívanie, znižuje riziko úzkostných a stresových stavov, riziko interferencie doznievajúcich negatívnych zážitkov do aktuálnych činností. Dlhodobo pôsobiaca bezpečná klíma triedy posilňuje sebadôveru, vytvára vyrovnané sebadôveru osobnosti tvoriace základ zdravého vývoja psychickej odolnosti v dospelosti,

3. podmienky a procesy, ktorými sa bezpečná sociálna klíma triedy vytvára, pôsobia na žiakov aj učiteľov formatívne a prejavujú sa vznikom vzorcov pre budúce sociálne správanie v ktorejkoľvek komunite,
4. bezpečná klíma triedy zvyšuje nielen otvorenosť a spoluprácu žiakov, rodičov a učiteľov v rámci školskej triedy, ale vytvára predpoklady pre včasné, adekvátne riešenie sociálno-patologických javov prostredníctvom školy (Havlíňová, 2003).

Pri vytváraní pozitívnej klímy triedy podľa J. Štefanoviča (1991) zohráva osobnosť učiteľa dominantnú úlohu. Tá na ňu môže pozitívne vplyvať predovšetkým: Charakterovými vlastnosťami, akými sú čestnosť, spravodlivosť, úprimnosť, priamosť, diskretnosť, zásadovosť, dôslednosť.

Citovo-temperamentovými vlastnosťami, medzi ktoré môžeme zaradiť sebaovládanie, vyrovnanosť, trpezlivosť, pokojnosť.

Pracovnými vlastnosťami, ktoré sa prejavujú predovšetkým v presnosti, dochvilnosti, vo výbornom ovládaní učiva a vo svedomitom plnení povinností.

Pedagogicky taktným správaním odrážajúcim sa v pochopení žiakov, v rešpektovaní ich osobnosti (žiakov neuráža, neponižuje, neznevažuje, nezosmiešňuje, má rovnaký postoj ku každému z nich), v primeranosti kladených požiadaviek, vo vzbudzovaní zdravého sebavedomia a sebadôvery žiakov.

Podobne, ako v prípade školy, aj školskú triedu charakterizuje určité „ovzdušie“, klíma. Klíma školskej triedy tvorí nemenej dôležitú súčasť každodenného života škôl, s tým rozdielom, že poukazuje predovšetkým na dôležitosť optimálnych interpersonálnych vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Predpokladom efektívneho výchovno-vzdelávacieho procesu je totiž školská trieda, v ktorej prevláda kladná klíma. Jedine v triede s pozitívnou klímou sa cítia žiaci dobre, môžu vyjadriť svoj názor, sú nabádaní k aktivite a tvorivosti, čo vyúsťuje v konečnom dôsledku do plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka. Hlavným aktérom (aj keď nie jediným) vytvárania žiaducej (pozitívnej) klímy triedy by mal byť učiteľ a asistent učiteľa. Ich spoločnou úlohou je dopracovať sa k spomínanému plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka, čo považujeme za jeden z hlavných cieľov výchovno-vzdelávacieho procesu.

Klímu školskej triedy musíme chápať ako komplex, ktorý v sebe zahŕňa kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikáciu a interakciu medzi učiteľom a žiakom, dlhodobé sociálno-emocionálne naladenie a relatívne ustálené spôsoby správania založené na implicitných a explicitných hodnotách a pravidlách života v triede. Výsledky zahraničných výskumov poukazujú na výrazný vplyv klímy triedy na výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu žiakov, a to nielen z hľadiska ich kognitívneho, ale aj sociálno-emocionálneho rozvoja. Klíma triedy zásadným spôsobom ovplyvňuje hodnoty, postoje, motiváciu, sebavedomie a sebaúctu žiakov (Spilková, 2003).

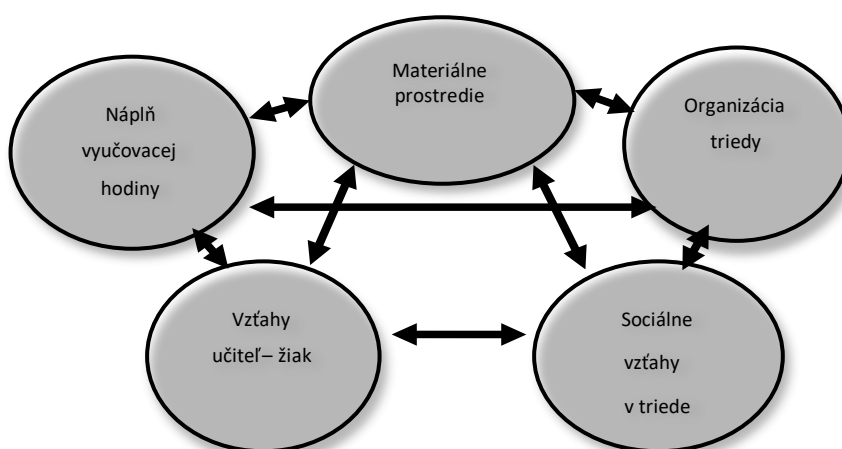
Ch. Kyriacou (2004) uvádza, že klíma triedy môže výrazne motivovať žiakov k učeniu. Z tohto dôvodu požaduje vytvoriť optimálnu a pozitívnu klímu v školských triedach, charakteristickú cieľavedomosťou, orientáciou na učebné úlohy, uvoľnenosťou a vrelosťou, podporou žiakov a zmyslom pre poriadok a disciplínu.



Jedine pozitívna klíma môže napomáhať žiakom k vytváraniu a udržiavaniu kladných postojov k výučbe a vnútornej motivácii, ktoré sú potrebné pre efektívny výchovnovzdelávací proces.

Výskumníci z Yaleskej univerzity zistili, že za rozhodujúce determinanty ovplyvňujúce pozitívnu klímu školskej triedy môžeme považovať motiváciu k úspechu, spoluprácu žiakov, rodičov, učiteľov a riaditeľov škôl pri rozhodovaní o školskom živote, spravodlivosť a rovnoprávnosť bez ohľadu na pohlavie a etnickú príslušnosť, kvalitu vzájomných interakcií všetkých aktérov (učiteľ, žiak, rodič, riaditeľia škôl) školského života, atmosféru a ducha školy. V neposlednom rade tu môžeme zaradiť aj disciplinovanosť (Haynes, 1997).

Odborníci, venujúci sa klíme školskej triedy z Univerzity v Newcastle, rozdelili dominantné činitele, ktoré sa podieľajú na vytváraní sociálnej klímy školskej triedy do piatich dimenzií (Gillen et al., 2011):



**Obrázok 5** Dimenzie vytvárajúce klímu školskej triedy (Gillen et al., 2011)

Do dimenzie materiálneho prostredia môžeme zaradiť usporiadanie a vybavenie školskej triedy. Organizáciu školskej triedy tvorí jednota uplatňovaná v pravidlách správania, zahrňujúca požiadavky týkajúce sa správania a učebných úloh, ale tiež systém hodnotenia. Dimenziu sociálnych vzťahov školskej triedy tvorí predovšetkým tolerancia, úcta a kooperácia. Vzťahy učiteľ – žiak sa prejavujú predovšetkým rešpektovaním vzájomných názorov oboch aktérov edukačného procesu. Náplň hodiny spočíva v jasnosti inštrukcií a požiadaviek na žiaka, vo výbere rôznorodých, optimálnych metód a aktivít učenia sa, v podpore učiteľa a v celkovej štruktúre vyučovacej hodiny.

## 4.2 Diagnostika klímy školy a klímy školskej triedy pedagogickými zamestnancami

Na to, aby sa učiteľ a asistent učiteľa dokázali vytvoriť žiaducu úroveň klímy v triede, je nevyhnutné, aby vedeli určiť, aká je jej aktuálna úroveň v tej-ktorej výchovno-vzdelávacej inštitúcii. Je nevyhnutnou požiadavkou venovať sa skúmaniu klímy školy a školskej triedy, ktorá má svoju tradíciu predovšetkým v USA, kde v rokoch 1950 až 1960 sa okolo odborníka G. G. Sterna vytvorila pracovná skupina, ktorá rozpracovala viacero dotazníkov určených na objasnenie klímy školy. Medzi ďalších odborníkov, ktorí sa venovali výskumom klímy školy môžeme zaradiť A. W. Halpina a D. B. Crofta. Spomenutí autori vypracovali dotazník Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ), ktorý skúma klímu v kolektíve učiteľov a vedení školy. Neskoršie bádateľské práce v 70. rokoch 20. storočia, vedené R. H. Moosom, E. J. Tricketom a G. J. Andersonom, sa zameriavali na výskum klímy školskej triedy. V európskych podmienkach, predovšetkým v Nemecku, sa odborníci venovali, podobne ako na ďalekom západe, tiež skúmaniu klímy škôl a tried (Grecmanová, 2008). Medzi najznámejších realizátorov týchto výskumov patrili predovšetkým H. Fend, H. Dressmann, F. Eder. Na území Slovenskej a Českej republiky sa v súčasnosti zamieravajú na skúmanie klímy škôl a tried predovšetkým H. Grecmanová, K. Horváthová, M. Klusák, J. Lašek, J. Mareš, M. Zelina, M. Zelinová a mnohí iní.

Predpokladom skúmania klímy školy je výber vhodnej kvantitatívnej (dotazník, posudzovacia škála) alebo kvalitatívnej metódy (rozhovor, pozorovanie). V učiteľskej, ale aj vo vedeckej praxi patria medzi najpoužívanéjšie výskumné metódy na zisťovanie klímy triedy a školy podľa R. Čapeka (2010), E. Petláka (2006) a I. Tureka (2009) predovšetkým štandardizované pozorovanie, neštandardizované pozorovanie, zúčastnené pozorovanie, rozhovor, posudzovacie škály, autoevalvácia (samohodnotenie) školy, autoevalvácia kvality školy podľa Európskej nadácie pre manažérstvo kvality (EFQM), Benchmarking, SWOT analýza, Pareto diagram, technika Ishikava, sociometria, opis a rôzne produkty žiackych prác, analýza kresieb žiakov a sémantický diferencál.



### Úlohy a námety na premýšľanie:

1. *Porovnajte a skúste vysvetliť rozdiel medzi prostredím, atmosférou a klímou v škole, resp. v školskej triede. Opíšte, prečo je dôležité v práci pedagogického asistenta poznať rozdiel medzi uvedenými pojmami.*
2. *Zamyslite sa a pokúste sa vysvetliť, prečo je pre pedagogického asistenta dôležité poznať problematiku klímy školskej triedy?*
3. *Ktoré z vyššie uvedených diagnostických nástrojov na určenie aktuálnej úrovne klímy školskej triedy poznáte. Opíšte vašu skúsenosť.*

## 5 ASISTENT UČITEĽA A VÝVOJ POČTU ASISTENTOV V ŠKOLSKOM SYSTÉME SLOVENSKEJ REPUBLIKY

*Kľúčové slová: školský systém, asistent učiteľa, štatistické ročenky*

Po preštudovaní tejto kapitoly by mal čitateľ vedieť:

- vysvetliť, ako sa v priebehu rokov vyvíjali počty asistentov učiteľa na Slovensku v materských, základných a stredných školách,
- vymenovať projekty, ktoré sa zameriavali na zvýšenie počtu asistentov v slovenských školách v rokoch 2012 – 2019,
- vysvetliť od čoho sa odvíja množstvo asistentov učiteľa slovenských školách.

Školský systém je charakteristickým usporiadaním rôznych druhov škôl, ale aj zamestnávaním rozmanitých odborníkov. Zásadné zmeny v slovenskom školskom systéme určite nastali po roku 1989 (nie je predmetom tejto publikácie venovať sa komplexne všetkým zmenám školského systému v SR v histórii, približujeme tú, ktorá sa najviac vzťahuje ku kontextu tejto kapitoly – vývoju počtu asistentov učiteľa v AR za posledných 15 rokov). Za pozitíva vo vývoji školstva od roku 1990 v SR, bolo považované napr. aj odideologizovanie škôl, získanie slobody, nastolenie demokratického riadenia, zrušenie ideovopolitického vzdelávania učiteľov, zvýšenie plurality škôl a študijných odborov, či iné (Milénium, 2001, s. 1).

Čo do rozmanitosti zriaďovateľa škôl, v súčasnosti máme školy štátne, súkromné, obecné a cirkevné (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní). Rozmanitosť detí a žiakov núti školy zamestnávať, či spolupracovať s odborníkmi z rozličných odborov. Multiodborovo by sa malo pristupovať v edukácii detí a žiakov, čo predpokladá zainteresovať do edukácie školských psychológov, špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov, sociálnych pedagógov, asistentov učiteľa a i. Odkedy mali asistenti učiteľa zastúpenie v školskom systéme v SR a v akom počte, sa čitateľ dozvie v nasledujúcich štatiach prezentujúcich **vývoj a porovnanie počtu asistentov učiteľa** v školách materských, základných, stredných a to štátnych, súkromných a cirkevných **za posledných 15 rokov**. Kedy je vývoj konfrontovaný aj celkovým počtom škôl konkrétneho zriaďovateľa v danom roku, údaje sú spracované **podľa štatistickej ročenky Centra vedecko-technických informácií** v SR. Tento vývoj počtu asistentov učiteľa začína školami materskými, pokračuje školami základnými a nakoniec strednými školami, ukončený je uvedením vývoja počtu asistentov v špeciálnych materských a základných školách.

**Tabuľka 1 Porovnanie vývoja počtu asistentov učiteľa v SR za školy materské, základné, stredné, špeciálne materské a špeciálne základné školy od roku 2005-2019 (štátne, súkromné, cirkevné spolu)**

rok	MŠ	ZŠ	SŠ	Špeciálne MŠ	Špeciálne ZŠ
2005	44	656		6	32
2006	42	741		3	35
2007	41	727		10	41
2008	54	827		7	30
2009	58	765	3	15	35
2010	65	768	7	13	44
2011	56	836	7	18	50
2012	64	1038	13	25	47
2013	174	1131	14	25	55
2014	239	1653	23	28	60
2015	286	1728	33	33	72
2016	116	1728	38	45	61
2017	158	1916	34	35	82
2018	180	3121	50	45	128
2019	276	3902	59	53	850

Spracované zo zdroja: [www.cvti.sk](http://www.cvti.sk)

Pre všetky školy základné – štátne, súkromné a cirkevné, je charakteristický nárast počtu asistentov učiteľa v období od roku 2013. V štátnych základných školách sa od roku 2013 počet asistentov učiteľa zvýšil až trojnásobne. Počet asistentov dokonca výraznejšie narastá v posledných dvoch školských rokoch, čo môže byť odozva na počet individuálne integrovaných detí a žiakov v štátnych základných školách, ktorý stúpol za posledných desať rokov. Kým podľa štatistiky Centra vedeckovýskumných informácií ([www.cvti.sk](http://www.cvti.sk), štatistická ročenka školská integrácia, počet individuálne integrovaných detí a žiakov, školská integrácia detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, deti a žiaci zo SZP k 15. 9. 2018 - štátne, počet začlenených detí a žiakov (úhrnom) za rok 2019 je v štátnych základných školách 37069 a počet žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia spolu je 30521, tak v roku 2010 to bolo 23459 žiakov vedených v rámci štatistiky školskej integrácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a 1198 žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia ([www.cvti.sk](http://www.cvti.sk)).

#### **Stredné školstvo v SR a vývoj počtu asistentov učiteľa**

Rozvoj stredných škôl v SR uvádzame v nasledujúcich tabuľkách, ako porovnanie vývoja typov škôl v sledovanom období, ktoré spomedzi ostatných škôl (materských, základných) prešli mnohými zmenami (od roku 1990). Nasledujúce tabuľky poskytujú aj štatistický prehľad stredných škôl vo vybraných obdobiach od roku 2003:

**Tabuľka 2 Štatistický prehľad počtu stredných škôl v SR od roku 2003 - 2008**

Stredné odborné učilišťa a učilišťa <sup>1</sup>				Strediská praktického vyučovania a strediská odbornej praxe		
Šk. rok	Počet škôl v rámci SR			Počet škôl v rámci SR		
	štátne	súkromné	cirkevné	štátne	súkromné	Cirkevné
2003/2004	277	15	5	27	6	0
2004/2005	202	26	5	10	19	0
2005/2006	181	24	5	10	19	0
2006/2007	185	21	4	10	23	0
2007/2008	155	22	4	9	22	0

Spracované podľa: [www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka-stredne-odborne-skoly](http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka-stredne-odborne-skoly), 14.03.2016

**Tabuľka 3 Štatistický prehľad počtu stredných škôl v SR od roku 2003 – 2008**

Združená stredná škola <sup>2</sup>				Stredná odborná škola, odborná škola, konzervatóriá		
Šk. rok	Počet škôl v rámci SR			Počet škôl v rámci SR		
	štátne	súkromné	cirkevné	štátne	súkromné	Cirkevné
2003/2004	88	1	0	236	32	11
2004/2005	105	3	1	213	35	14
2005/2006	119	5	2	193	38	14
2006/2007	122	6	1	187	46	16
2007/2008	130	6	1	169	57	16

Spracované podľa: [www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---stredne-odborne-skoly](http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---stredne-odborne-skoly), 14.03.2016

<sup>1</sup> **Stredné odborné učilište**, ktoré dnes už pod týmto názvom v legislatíve nenájdeme, pripravovalo žiakov v dvojročných a trojročných učebných odboroch predovšetkým na výkon robotníckych povolání a odborných činností. Štúdium sa ukončovalo záverečnou skúškou a získaval sa výučný list. Štvorročné študijné odbory poskytovali úplné stredné odborné vzdelanie a ukončovali sa maturitnou skúškou (MŠ SR: *Správa o vzdelávacej politike*. Národná správa o napíňaní cieľov pracovného programu Európskej komisie *Vzdelávanie a odborná príprava 2010*. Bratislava : 2007) [online]. [cit. 2016–03–15],

<sup>2</sup> **Združené stredné školy** začali vznikať od roku 2001. Tieto školy vznikli zlúčením stredných odborných učilíšť a stredných odborných škôl s rovnakým alebo príbuzným obsahom vzdelávania. Zabezpečujú teda prípravu žiakov v učebných odboroch stredného odborného učilišťa študijných odboroch stredného odborného učilišťa a strednej odbornej školy (MŠ SR: *Správa o vzdelávacej politike*. Národná správa o napíňaní cieľov pracovného programu Európskej komisie *Vzdelávanie a odborná príprava 2010*. Bratislava : 2007. Dostupné na internete: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk) [online]. [cit. 2016–03–15].

**Tabuľka 4 Štatistický prehľad počtu stredných odborných škôl v SR od roku 2008 - 2016**

Roky 2008 – 2016	Počet stredných odborných škôl v rámci SR		
	štátne	súkromné	cirkevné
2008/2009	393	89	20
2009/2010	384	89	20
2010/2011	379	92	19
2011/2012	362	93	19
2012/2013	359	90	19
2013/2014	354	88	20
2014/2015	348	86	20
2015/2016	346	43	19

Spracované podľa: [www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---stredne-odborne-skoly](http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---stredne-odborne-skoly), 14.03.2016

Do roku 2007/2008 bolo v SR, v zmysle platnej legislatívy, niekoľko typov stredných škôl: združené stredné školy, stredné odborné učilištia a učilištia, gymnáziá a to ako samostatné typy škôl. Od roku 2008/2009 boli združené stredné školy, stredné odborné učilištia a učilištia podľa Zákona č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní premenované na jednotný typ a to typ strednej odbornej školy, od roku 2008/2009 aj konzervatóriá tvoria samostatný typ škôl a zostali gymnáziá ako typ všeobecno-vzdelávacej strednej školy (MŠ SR, 2007, Správa o vzdelávacej politike. Národná správa o napĺňaní cieľov pracovného programu Európskej komisie Vzdelávanie a odborná príprava 2010, [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)). Rôzne druhy stredných škôl mali poskytovať žiakom stredné odborné vzdelanie, úplné stredné odborné vzdelanie, úplné stredné všeobecné vzdelanie a vyššie odborné vzdelanie. Stredná škola mala, aj má za úlohu pripravovať žiakov na výkon povolání v rôznych oblastiach života spoločnosti, ako aj na vysokoškolské štúdium. Podľa súčasnej legislatívy (Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní § 32), na úrovni stredných škôl rozoznávame nasledovné typy škôl:

- a) *gymnázium,*
- b) *stredná odborná škola,*
- c) *stredná športová škola,*
- d) *škola umeleckého priemyslu,*
- e) *konzervatórium.*

**Tabuľka 5 Vývoj počtu asistentov učiteľa v SR za stredné školy**

	GYMN				SOŠ			
	štátne	súkromné	cirkevné	spolu	štátne	súkromné	cirkevné	spolu
2009	0	0	0	0	3	0	0	3
2010	1	2	1	4	3	0	0	3
2011	2	1	1	4	3	0	0	3
2012	2	1	0	3	8	2	0	10
2013	2	1	2	5	5	4	0	9
2014	1	2	2	5	13	5	0	18
2015	2	3	5	10	18	5	0	23
2016	4	6	4	14	18	6	0	24
2017	4	1	4	9	14	11	0	25
2018	7	3	7	17	21	11	1	33
2019	8	2	5	15	31	11	2	44

Spracované zo zdroja: [www.cvti.sk](http://www.cvti.sk)

Nárast počtu asistentov učiteľa v SOŠ môže súvisieť so zvýšeným počtom žiakov integrovaných, kde podľa projektu „To dá rozum“ (MESA [www.todarozum.sk](http://www.todarozum.sk)) sa konštatuje nárast žiakov so zdravotným znevýhodnením a s nadaním najvýraznejšie práve na úrovni stredných škôl. Špecifikom prípravy žiakov v SOŠ je aj praktické vyučovanie, ktoré si tiež vyžaduje pomoc asistenta majstra odborného výcviku v práci so žiakmi so ŠVVP.

Spomínaný nárast asistentov učiteľa v uvádzaných stupňoch a druhoch škôl, podľa nášho názoru, od roku 2013 súvisí so zvýšenou pozornosťou venovanou začleňovaniu žiakov so ŠVVP do bežných škôl, ako aj na základe transformácie rôznych medzinárodných dokumentov do slovenskej legislatívy. Ide napr. o medzinárodný dokument **Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím** (a jeho *Opčný protokol*), zabezpečujúci ochranu práv osôb so zdravotným postihnutím, ktorý v SR nadobudol platnosť 25. júna 2010, ako aj dokument **Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014 – 2020**, schválený uznesením vlády SR č. 25 z 15. januára 2014 ([www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)). Dokumentmi sa podporilo integrované vzdelávanie žiakov v bežných školách na všetkých stupňoch, čo si postupne vyžadovalo legislatívne podporiť aj nárast počtu odborného personálu v pomoci učiteľom so žiakmi so ŠVVP. Takýmto dokumentom je momentálne (odporúčací) dokument **Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v škole (MŠ SR)**, ktorého zámerom je obsiahnuť povinnosť pre školy, ktoré vzdelávajú žiakov so zdravotným postihnutím a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, podporné služby prostredníctvom príslušných odborných zamestnancov a asistentov učiteľa. Preto sa v dokumente uvádzajú normatívy pre školy (čo do počtu žiakov) zamestnávať školských psychologov, školských pedagógov, sociálnych pedagógov a asistentov učiteľa. V bode 3 (s. 4 dokumentu Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov) sa uvádza, *aby každá základná škola, ktorá vzdeláva viac ako 50 žiakov zo sociálne znevýhodneného*

prostredia, mala v stave zamestnancov asistenta učiteľa alebo sociálneho pedagóga (www.minedu.sk).

Myšlienky integrovaného a inkluzívneho vzdelávania však boli rozpracovávané aj na základe ďalších dokumentov, napr. myšlienok od autorov Booth, Ainscow (2002, s. 4) a publikácie „**Index for inclusion...**“, či celého radu publikácií organizácie **Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami** (www.easie.sk).

V spomínaných rokoch, kedy sme evidovali výraznejšie zvýšenie počtu asistentov učiteľa v slovenských školách spadá do období rokov 2012-2014 a 2017-2019, kedy prebiehali na SR aj viaceré projekty, medzi ktoré patrili napr.:

- **projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii MRK (2011 – 2015)**, ktorým sa podporilo vytvorenie pracovných miest pre pedagogických asistentov v školách (<https://mpc-edu.sk/projekty/mrk>),
- **projekt Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy (2013 – 2015)**, (Kol. autorov, 2013),
- **národné projekty realizované cez ESF pod vedením MPC, záštitou MŠVVaŠ SR, ako projekt Škola otvorená všetkým (2016-2019)** (<http://npsov.mpc-edu.sk/onas>),
- **spoločný projekt pre Európsku Úniu a Radu Európy projekt INSCHOOL so začiatkom realizácie v roku 2017** (Belková, Zólyomiová, 2019),
- **projekt, ktorý vytvoril nové pracovné miesta na pozícii pedagogický asistent v MŠ a ZŠ v SR, bol národný Projekt INkluzívnej EDukácie (PRINED) 2014-2015**, ktorý podporil aj vytváranie inkluzívnych tímov v školách pozostávajúcich tak z pedagogických zamestnancov ako aj iných odborníkov (Kol. autorov, 2014),
- a ďalšie iné...

Vývoj počtu asistentov učiteľa súvisí aj s vývojom počtu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na Slovensku. Ako sa konštatuje, podľa výsledkov projektu „To dá rozum“, je podiel žiactva s oficiálne priznanou ŠVVP u nás štvrtý najvyšší v Európe. Pričom sa odhaduje, že počet žiakov so ŠVVP v SR je reálne vyšší, keď do tohto počtu zarátame aj žiakov zo SZP (v regionálnom školstve – v školách materských, základných a stredných dosiahol podiel detí a žiakov so ŠVVP 12,3 % všetkých žiakov) (bližšie pozri: <https://analyza.todarozum.sk/docs/19082218400002gxo/>).



## 6 KOMPENZAČNÉ A ŠPECIÁLNE UČEBNÉ POMÔCKY V PRÁCI PEDAGOGICKÉHO ASISTENTA

*Kľúčové slová: kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky.*

Po preštudovaní tejto kapitoly by mal čitateľ vedieť:

- *Charakterizovať kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky.*
- *Vysvetliť rozdiel medzi ortopedickými, rehabilitačnými a kompenzačnými pomôckami.*
- *Poznať okolnosti, ktoré rozhodujú o potrebe kompenzačných pomôcok pre jednotlivých žiakov.*
- *Poznať triedenie kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok podľa druhu zdravotného znevýhodnenia.*
- *Poznať kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre žiakov so zrakovým; sluchovým postihnutím.*
- *Poznať kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre žiakov s vývinovými poruchami učenia; s poruchami aktivity a pozornosti; zo sociálne znevýhodneného prostredia.*

Cieľom vzdelávania nemá byť len nadobudnutie vedomostí a zručností, ale aj príprava na život v rozmanitej spoločnosti. S nárastom počtu detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rastie aj záujem rodičov integrovať svoje deti do bežných škôl a pre uľahčenie tohto procesu využívať aj podporu asistenta na vyučovaní. Z výsledkov prieskumu, ktorý uskutočnilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR) v roku 2015 vyplynulo, že učitelia i riaditelia škôl vnímajú najväčší prínos asistenta učiteľa v tom, že individuálnym prístupom pomáha v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu žiakom, ktorí majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Žiaci s takýmito potrebami integrovaní do bežných škôl a môžu sa vzdelávať v hlavnom školskom prúde

. Asistent učiteľa aj s pomocou špeciálneho pedagóga a školského psychológa pomáha skvalitňovať vyučovací proces žiaka so zdravotným znevýhodnením alebo s nadaním (Koníčková 2015).

V predchádzajúcich kapitolách sme okrem iného venovali pozornosť pracovnej náplni asistenta učiteľa a jeho povinnosti. Asistent učiteľa pomáha pripraviť žiakovi pomôcky na vyučovanie; vo vyučovacom procese mu pomáha porozumieť úlohám, zadaniam; vysvetľuje ešte raz javy, poučky; pracuje so žiakom jeho vlastným tempom; pomáha zapísať poznámky ak ich žiak nestihol; prípadne ak učiteľ pracuje s daným žiakom, asistent učiteľa pracuje s triedou, ostatnými žiakmi. V neposlednom rade pomáha žiakom aj v reálnych situáciách v škole, počas prestávok, v jedálni počas obeda a pod.

Žiaci so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami využívajú na vyučovaní okrem bežných učebných pomôcok aj špeciálne učebné, či kompenzačné pomôcky,

ktoré im umožňujú vykonávať činnosti, plniť zadania učiteľa. Úlohou kompenzačných pomôcok je zlepšiť žiakom život, umožniť im pohyb, dorozumievanie, uľahčiť učenie.

Špeciálne pomôcky sú rehabilitačné, ortopedické, kompenzačné, korekčné a stimulačné. Medzi technickými prostriedkami, učebnými a kompenzačnými pomôckami nie je presná hranica. *Ortopedické pomôcky* nahrádzajú funkciu poškodenej alebo neexistujúcej časti tela alebo zakrývajú defekt. Žiaci s telesným postihnutím používajú: protézy, ortopedickú obuv, rôzne fixačné a korekčné pomôcky. *Rehabilitačné pomôcky* naprávajú defekt, uspôsobujú postihnutý orgán na činnosť, čiastočne obnovujú jeho funkciu (všeobecne používané sú lopty a loptičky, skladačky, suchý bazén, fit lopta, bicykel a i.). Žiaci s postihnutím ich využívajú na precvičovanie tela a postihnutých končatín. Patria sem: barly, invalidný vozík, okuliare, lupa, texty písané bodovým písmom, načúvací prístroj. *Kompenzačné pomôcky* nahrádzajú nedostatočne rozvinuté alebo narušené funkcie tým, že využívajú zachované funkcie. Patria sem: upravené nástroje, upravené pomôcky, protéza, modifikovaný počítač, stimulačné pomôcky. (sústava hračiek, Lego Dacta a pod.)

Každý žiak so ŠVVP nepotrebuje kompenzačné pomôcky, ich použitie závisí od druhu a stupňa zdravotného znevýhodnenia. Či žiak potrebuje kompenzačné pomôcky a aké pomôcky sú preňho vhodné, uvádzajú:

- a) správa z jeho špeciálnopedagogického alebo psychologického vyšetrenia;
- b) jednotlivé vzdelávacie programy pre žiakov podľa druhu zdravotného znevýhodnenia schválené MŠ SR;
- c) metodický materiál O. Németha Úprava a tvorba textov a ilustrácií pre zrakovo postihnutých žiakov schválený MŠ SR (zásady pri tvorbe špeciálnych učebných textov);
- d) pokyny k Testovaniu žiakov 9. ročníka ZŠ (úpravy textu a pomôcky pre týchto žiakov povolené počas testovania);
- e) vyhláška MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách v znení neskorších predpisov.

Ak žiak potrebuje kompenzačné pomôcky a vzdeláva sa formou školskej integrácie, potreba použitia kompenzačných pomôcok sa zapracuje do jeho individuálneho výchovnovzdelávacieho programu.

**Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky** sa rozlišujú podľa druhu zdravotného znevýhodnenia. Prvú kategóriu detí a žiakov, ktorí vyžadujú úpravu podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, tvoria deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením. Sú to *deti a žiaci so zdravotným postihnutím*:

- deti/žiaci s mentálnym postihnutím,
- deti/žiaci so sluchovým postihnutím (sú to: 1. nepočujúci, 2. ohluchlí, 3. nedoslýchaví a 4. s kochleárnym implantátom.)
- deti/žiaci so zrakovým postihnutím (sú to: 1. nevidiaci, 2. čiastočne vidiaci (so zvyškami zraku), 3. slabozrakí, 4. binokulárne chybní (tupozrakí a škuľaví). Do týchto kategórií sa zaraďujú podľa zrakovej ostrosti.),

- deti/žiaci s telesným postihnutím,
- deti/žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- deti/žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami a deti/žiaci s viacnásobným postihnutím,
- *deti a žiaci chorí alebo zdravotne oslabení:*
- *žiaci s vývinovými poruchami - žiaci s vývinovou poruchou učenia, žiaci s poruchou aktivity a pozornosti,*
- *žiaci s poruchou správania.*
- *(Spracované podľa: Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý bol vydaný v roku 2012 a aktualizovaný v roku 2014. )*

## **6.1 Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím**

Pomôcky, ktoré deti a žiaci so sluchovým postihnutím používajú v materskej, základnej a strednej škole členíme na:

### **1. Korekčné pomôcky:**

- a) načúvací aparát - podľa spôsobu aplikácie:
  - neimplantovaný – skladá sa z vlastného naslúchadla a ušnej tvarovky, možno ho z ucha odstrániť (učiteľ dbá, aby ho žiak stále používal, priebežne kontroluje nastavenie hlasitosti prístroja žiakovi nižšieho ročníka 1. stupňa, prípadne aj funkčnosť batérie),
  - implantovaný - kochleárne a kmeňové implantáty - naslúchadlá implantované do stredného ucha,
- b) špeciálne zariadenie na prenos zvuku (umožňuje individuálne nastavenie hlasitosti a zlepšenie zrozumiteľnosti hovoreného slova a informácií z rádia a z televízneho prijímača):
  - samostatné bezdrôtové zariadenie,
  - doplnkové zariadenie k načúvaciemu aparátu,
- c) vibračné pomôcky (budík, náramkové hodinky, magnetická minútka, vankúšik),
- d) telefóny so zosilneným zvukom (pre nedoslýchavých), písací telefón,
- e) akustické a svetelné signalizácie (signalizácia zvonenia telefónu, bytového/domového/školského zvončeka, telefónu, plaču dieťaťa, klopania na dvere, dymu, vytekajúcej vody),
- f) indukčná slučka (prístroj umiestnený v miestnosti, umožňujúci žiakovi za pomoci načúvacieho prístroja zachytávať a počúvať zosilnené zvuky),
- g) kolektívna aparatúra s prenosom zvuku pomocou infračerveného svetla, pomocou rádiových vln, drôtová riadená počítačom, lekársky teplomer s hlasovým výstupom.

### **2. Technické pomôcky: bežné multimediálne didaktické pomôcky využívané vo vyučovacom procese, dataprojektor, magnetofón, diktafón, meotar, televízny**

prijímač s teletextom, PC, kalkulačka, výučbové programy, DVD, technické pomôcky na: nácvik správnej artikulácie, tréning odzerania, tréning znakového jazyka a prstovej abecedy, počítač s otitulkovaním alebo so speech-to-text systémom (konvertuje hovorenú reč do textu).

3. Pomôcky na vyučovanie - sluchová orientácia je nahrádzaná zrakom: názorný materiál (obrazy, grafy, predmety), bežné vizuálne didaktické pomôcky využívané vo vyučovacom procese, príprava pomôcok učiteľom, rozdanie poznámok a pracovných textov vopred, aby si ich žiak vopred prečítal a počas výkladu sa mohol sústrediť na odzeranie z úst učiteľa alebo sa koncentrovať na tlmočníka.
4. Pomôcky na odborný výcvik: upravené stroje (napr. zapnutie a vypnutie stroja svetelnou signalizáciou).
5. Nábytok v triede: otáčacia stolička, nástenné hodiny.

## **6.2 Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím**

Pomôcky a prístroje pre zrakovo postihnutých nazývame spoločným názvom tyflotechnika. Tyflotechnika predstavuje súhrn technických zariadení a pomôcok, ktoré umožňujú zrakovo postihnutým korigovať, kompenzovať alebo reedukovať svoj zrak do tej miery, aby boli schopní samostatne, bez cudzej pomoci, riešiť všetky bežné životné situácie. To znamená, že človek so zrakovým postihnutím bude na základe používania špeciálnych technických pomôcok schopný sám bez pomoci iných zvládať sebaobslužné činnosti, orientáciu v priestore, komunikáciu, získavať informácie z rôznych zdrojov a pretransformovať ich do hmatovej alebo zvukovej podoby, vzdelávať sa, zvládať zvolenú profesiu. (Lopúchová, 2008, s. 67)

Pomôcky, ktoré deti a žiaci so zrakovým postihnutím používajú v materskej, základnej a strednej škole:

*Optické pomôcky:*

- okuliare, kontaktné šošovky, očné protézy,
- lupy: ručné, riadkové, príložné, osvetľovacie, so stojanmi, s košíkom na vymedzenie vzdialenosti lupa – text, lupové okuliare, monokulárny turmon (čítanie na diaľku).

*Technické pomôcky:*

- hlasový záznamník - diktafón, digitálny hlasový záznamník alebo hlasový organizér (žiak môže používať diktafón po dohode s vyučujúcim pri vysvetľovaní nového učiva, magnetofón pri nahrávaní učiva pri domácej príprave, magnetofónový záznam, na niektorých vyučovacích hodinách),
- počítač s hlasovým výstupom, počítač s hmatovým (braillovským) výstupom, so zväčšovacím zobrazením alebo ich kombinácia, notebook s hlasovým výstupom a sieťovou kartou – priamo na vyučovaní možno písať diktát, test, iné písomné práce, počítačový program na optické rozpoznávanie písma, špeciálne upravený počítač (štandardný počítač a úprava – čítač obrazovky alebo program na zväčšené zobrazovanie),

- možno použiť čítanie priamo z obrazovky počítača (vyskúšať rôzne veľkosti písma, nájsť najvhodnejšiu), niektorí čiastočne vidiaci – viac im vyhovuje svetlé písmo na tmavom pozadí (možno zvoliť priamo v počítači),
- holandský počítačový program KIKDOOS – slovenská modifikácia,
- Pichtov stroj (mechanický písací stroj pre nevidiacich),
- rozmnožovací stroj s možnosťou zväčšovania textov,
- bežná tlačiareň, tlačiareň s Braillovou (vysl. brejovou) abecedou,
- príložitelná elektronická vrecková lupa,
- televízna lupa,
- čítač obrazovky,
- premietacie zväčšovacie aparáty, - kalkulačka s hlasovým výstupom,
- televízny prijímač s teletextom,
- špeciálny prehrávač digitalizovaných kníh,
- zápisník pre nevidiacich – zápis pomocou braillovskej klávesnice; s hlasovým výstupom alebo s kombináciou hmatového a hlasového výstupu, - ClearNote (s kamerou) na čítanie textu z tabule, - interaktívna tabuľa.

#### *Pomôcky na vyučovanie:*

- písacie potreby zanechávajúce zreteľnú, hrubšiu stopu, výrazné riadky v zošite, štvorčekové zošity na matematiku,
- modely, reliéfy, reliéfne mapy, trojrozmerné pomôcky, trojrozmerné písmená a číslice, reliéfne kreslenie, fólie na kreslenie, spoločenské hry, pri ktorých sa vie orientovať hmatom, reliéfne pexeso, loto, reliéfne obrázky,
- slepecká ihla, ozvučená lopta,
- pravidlá slovenského pravopisu, matematické, fyzikálne, chemické tabuľky, atlasy, rôzne gramatické tabuľky, kalkulačka, názorné pomôcky.
- Upravené texty:
- tlač upravená zväčšením písma, s kontrastom predmetov v pozadí, vhodná veľkosť písma (je prísne individuálna), primeraná vzdialenosť medzi písmenami, písmo má typický tvar, kontrast motívu obrázka a pozadia je dostatočný (tlač je výrazná, text nesplýva s ilustráciou), vhodný papier (kvalitný, nie kriedový – vytvára svetelné reflexy),
- tvorba a úprava reliéfnych zobrazení (pre čiastočne vidiacich žiakov sýte, výrazné a kontrastné farby), zväčšené grafy, diagramy a tabuľky,
- prispôsobenie textu a grafického materiálu potrebám žiaka po obsahovej stránke (nevidiaci žiak nepracuje na úlohe, ktorá predpokladá vizuálnu skúsenosť), aj po stránke 18 technického spracovania (prepis textu do bodového písma, zväčšenie, zvýraznenie, zvuková nahrávka, ďalšie potrebné úpravy textu, máp, ilustrácií a pod.).

#### *Špeciálne učebnice:*

- v zvukovej, elektronickej forme, 2. s bodovým písmom, 3. so zväčšenou čiernotlačou (Slovenská knižnica pre nevidiacich M. Hrebendu v Levoči, Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska), - zvukové knihy.

*Pomôcky na mobilitu a sebaobsluhu:*

- biela palica,
- signalizačné zariadenie obsahujúce senzory, centrálnu jednotku, signalizátor, prenosný signalizátor alebo 2 stabilné signalizátory,
- tyflonavigátor,
- tyflosonar,
- špeciálny aplikačný program (hovoriaci program na využitie GPS systému na orientáciu, na prehrávanie digitalizovaných kníh, program na hlasové sprístupnenie displeja mobilného telefónu alebo digitálneho personálneho asistenta DPA, handheld),
- indikátor svetla, indikátor farieb, indikátor hladiny tekutiny, hovoriaci identifikátor etikiet,
- písací telefón alebo špeciálny telefón s veľkoplošnými tlačidlami, reliéfnym značením alebo ich kombináciou,
- lekársky teplomer s hlasovým výstupom,
- slepecké hodinky hmatové alebo s hlasovým výstupom, budík s hlasovým výstupom, vibračno-zábleskový budík alebo náramkové hodinky

### **6.3 Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre žiakov s vývinovými poruchami učenia**

Špecifické, či vývinové poruchy učenia sú poruchy vývinu školských zručností, pri ktorých je nadobúdanie triviálnych zručností obmedzené od skorých vývinových štádií. Vznikajú na základe dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy. Príčinami môžu byť: diagnóza ADHD, dedičnosť, možná príčina je aj ich kombinácia, neurotické alebo nejasné príčiny, problémy sociálneho vývinu... Príčiny podľa O.Zelinkovej rozdeľujeme:

1. biologicko-medicínske (dedičnosť, odlišnosť štruktúry a fungovania mozgu, hormonálne zmeny),
2. kognitívne (deficit fonologický – poškodenie fonematického uvedomenia, d. vizuálny – potreba dlhšieho intervalu na vnímanie dvoch podnetov, d. v oblasti reči a jazyka – postihuje hovorenú aj písanú reč, systém osvojovania jazyka, jazykové kompetencie, d. v procese automatizácie – zručnosti sa pomalšie zautomatizujú, d. v oblasti pamäti – obmedzenie pamäti, d. v časovom usporiadaní ovplyvňujúci rýchlosť kognitívnych procesov – deficit rýchlosti výkonu, kombinácia deficitov),
3. behaviorálne (na základe rozboru správania sa pri čítaní, písaní a pri bežných denných činnostiach).

Danými poruchami trpia 2 – 4 jednotlivci zo 100 (chlapci častejšie ako dievčatá). Diagnostikované sú niekedy už v predškolskom období, najčastejšia po zaškolení. Ľahký stupeň často vymizne spontánne, ťažšie formy pretrvávajú aj na 2. stupni ZŠ, často až do dospelosti. U mnohých jedincov nepríde k vymiznutiu, ani ku kvalitnej kompenzácii bez špeciálnych reedukačných a výchovných opatrení.

### 6.3.1 Dyslexia, dysortografia, dyskalkúlia, dysgrafia

Dyslexia - neschopnosť bežnými metódami naučiť sa čítať. Prejavuje sa ako znížená schopnosť alebo neschopnosť učiť sa pomocou prečítania písaného textu a prelína sa do všetkých vyučovacích predmetov. Porucha môže postihovať: rýchlosť čítania (dieťa číta pomaly alebo len slabikuje), správnosť (dieťa zamieňa tvarovo podobné písmená, domýšľa si text), porozumenie čítaného textu je nízke. Špecifické chyby vyskytujúce sa pri čítaní: u žiakov s dyslexiou:

- *zámena písmen tvarovo a sluchovo podobných (statické inverzie: d-b-p, m-n, kh),*
- *prehadzovanie slabík (kinetické inverzie),*
- *vynechávanie písmen, slabík, slov, viet,*
- *pridávanie písmen, slabík, slov,*
- *vynechávanie diakritických znamienok alebo ich nesprávne používanie, domýšľanie koncoviek slov, - neschopnosť reprodukovať text.*

#### **Dysortografia**

Postihnutá je schopnosť správne hláskovať aj schopnosť správne písať slová. Porucha pravopisu, charakteristická nedodržiavaním gramatických pravidiel v písomnom prejave. Zvyčajne sa vyskytuje spolu s dyslexiou. Konkrétne prejavy v školskej práci žiaka sú:

- *nedodržovanie hraníc slov pri písaní (napr. spájanie slov vo vete), - nesprávne delenie slov,*
- *nesprávne používanie i, í, y, ý (nerozlišuje di-dy, ti-ty, ni-ny, li-ly; aj keď žiak ovláda vybrané slová a gramatické pravidlá teoreticky, v praxi ich nedokáže aplikovať),*
- *vynechávanie alebo pridávanie písmen, slabík, slov v písomnom prejave (vynecháva, pridáva, zamieňa písmená alebo celé slabiky),*
- *nepoužívanie, alebo nesprávne používanie diakritických znamienok (zamieňa krátke a dlhé samohlásky).*

Žiaci s dysortografiou majú zvyčajne najväčšie problémy vo vyučovaní materinského a väčšinou aj cudzieho jazyka. Ťažkosti majú najmä pri písaní diktátov a slohových prác. Relatívne pomalé pracovné tempo pri prepisovaní textu je zapríčinené nedostatočným zautomatizovaním jednotlivých funkcií.

**Dyskalkúlia** - porucha počítania. Porucha ovládania základných matematických operácií a nie pochopenia vyššej matematiky. Prejavuje sa neschopnosťou priraďovať počet k číslu, nedostatočnými matematickými predstavami, sťažnou orientáciou na číselnej osi, zamieňaním tvarovo podobných číslu, neschopnosťou uskutočňovať matematické operácie (sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie), neschopnosťou v priestorovej orientácii pri práci s číslami a aj v geometrii. Vo vyučovacom procese má žiak ťažkosti pracovať s matematickými pojmi, či s matematickými operáciami.

**Dysgrafia** - porucha grafického prejavu, najmä písania, znížená schopnosť až neschopnosť osvojiť si zručnosť písania. Ťažkosti sa prejavujú pri tvaroch a poradí

písmen, nie pri obsahovej stránke písomného prejavu. Grafický prejav dieťaťa je nečitateľný, dieťa si ťažko pamätá písmená a ťažko ich napodobňuje. Výsledkom je jeho znížená kvalita (týkajúca sa tvaru, veľkosti i sklonu písma, prípadne i nedodržiavania linajky a priestoru zošita), niekedy vo forme nečitateľného písma pre druhých a v najťažších prípadoch aj pre pisateľa. Okrem porušenia tvarov písma býva porušené tempo písania, ruka je rýchlo unaviteľná. Dysgrafia môže postihnúť aj výtvarný prejav. V matematike sa môže prejavovať zamieňaním poradia číslíc v číslach i podpisovaní čísel pri sčítaní a odčítaní pod seba. V školskej práci žiaka sa dysgrafia prejavuje aj:

- *neschopnosťou zaznačiť si písomne učivo a poznámky využívať k vlastnému učeniu,*
- *pomalým pracovným tempom,*
- *neschopnosťou preukázať reálnu vedomostnú úroveň pri písomných previerkach.*

Medzi zriedkavejšie sa vyskytujúce dysfunkcie patrí:

- *dysmúzia (problémy s rozoznávaním tónov, melódií, spievaním ap.).*
- *dyspraxia (problémy pri vykonávaní účelových pohybov, neobratnosť).*
- *dyspinxia (porucha výtvarných schopností).*

Uvedené delenie je teoretické, jednotlivé poruchy sa pomerne často vyskytujú vo vzájomnej kombinácii.

Žiaci s vývinovými poruchami učenia v škole používajú technické pomôcky ako :

diktafón (žiak ho môže používať po dohode s vyučujúcim pri vysvetľovaní nového učiva, v praxi sa osvedčilo, že zapnutie a vypnutie diktafónu počas výkladu na hodine realizuje pedagóg), magnetofón pri nahrávaní učiva pri domácej príprave, prenosný DVD prehrávač, kalkulačka, počítač/notebook, korekcia gramatiky v počítači. MŠ SR schválilo učebnú pomôcku Program DysCom SK pod č. CD-2007-23443/47459- 1:914 s platnosťou od 1. februára 2008 a odporúča jej používanie pri výchovno-vzdelávacej a poradenskej činnosti so zameraním na žiakov so ŠVVP a žiakov s ťažkosťami s osvojovaním čítania a písania v školách a poradenských zariadeniach (Časť 2.1 Všeobecné pokyny bod 21 POP 2008/2009). CD

- *Odvážny Viliam - výučbový program na rozvoj pasívnej a aktívnej slovnej zásoby pre žiakov so sluchovým postihnutím v prípravnom až 3. ročníku,*
- *Naslouchej a hrej si – cvičenie sluchovej pamäti a diferenciacie zvukov,*
- *Než začne matematika – pre MŠ, 1. roč. ZŠ, logopedické pracoviská, hravým spôsobom rozvíja a upevňuje základy matematického poznania a logiky,*
- *Detský kútik 1 – 5 – pre 1. – 4. roč. ZŠ a na vyučovanie žiakov s VPU,*
- *Maľovanie pre deti – zoznamuje deti s kreslením na počítači,*
- *FONO – súbor programov na rečovú terapiu vhodný pre deti s poruchami reči a poruchami učenia sa; program má doložku MŠ SR,*
- *Boardmaker – CD - poskytuje široké možnosti vytvárania vzdelávacích materiálov ako napr. pracovné listy, hry a pod.*



*Didaktické pomôcky:* pravidlá slovenského pravopisu, rôzne gramatické tabuľky (žiak ich môže mať k dispozícii kedykoľvek počas vyučovacej hodiny), tabuľka malej a veľkej násobilky, číselná os, prehľad vzorcov, matematické, fyzikálne, chemické tabuľky, atlas, slovník, ilustrácie, kartičky so slabikami, názorné pomôcky.

*Upravené materiály:* tlačené (kopírované) materiály na individuálnu prácu, predpísané texty na dopĺňanie, cvičenia, kde i, y len dopisuje, diktát pripravený ako doplňovačka, učiteľom pripravené poznámky - nalepenie do zošita, odkopírované poznámky od spolužiakov, farebné podčiarkovanie, zvýrazňovanie podstatného v texte, vypracovanie osnovy, vyjadrenie obsahu obrázkom, nákresy, rozdelenie učebného textu pri štúdiu na kratšie úseky, vypracovanie konspektu (zápis podstatného z toho, čo sa práve naučil v bodoch).

*Kompenzačné pomôcky:* dyslektické (čítacie) okienko (text sa postupne odkrýva a číta nahlas po slabikách), dyslektická tabuľka (pomocou farebného odlíšenia a prehľadného usporiadania rozdelenia hlások sa uplatňujú gramatické pravidlá o tvrdých, mäkkých spoluhláskach a slabikách, o vybraných slovách), obrázková abeceda, písmená na kockách, špeciálna lavica so sklopnou doskou na čítanie, gymnastická lopta, ďalšie pomôcky odporúčané poradenským zariadením.

*Školské potreby:* násadka na správne držanie písacieho náčinia, písacie potreby, ktoré „nezadrhávajú“ po papieri a nie sú príliš tenké na uchopenie, pero, ktoré nezanecháva machule (nie plniace), linajkové, štvorcové zošity, podložky s pomocnými linajkami, záložka.

#### *Špeciálne učebnice a pracovné listy*

V triede učiteľ dbá, aby žiak využíval kompenzačné pomôcky, umiestni ho na miesto, kde nie je rušený spolužiakmi. Nie každý žiak potrebuje používať všetky uvedené pomôcky, vždy je však potrebný individuálny prístup k žiakovi a individualizácia metód na uľahčenie učenia sa žiakov.

Pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia sa využívajú aj reedukačné programy, metódy Známou, u nás však málo využívanou **Metóda „Dobrého štartu“** (bon départ). Je to akusticko-opticko-motorická metóda. Cieľom tejto metódy je vyhraničiť a zdokonaľiť lateralitu, zlepšiť orientáciu v priestore, či celkovo zlepšiť psychomotorické schopnosti žiaka. Využívať sa môže už v materskej škole.

## **6.4 Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre žiakov s poruchami aktivity a pozornosti**

So žiakmi s poruchami aktivity a pozornosti začínajú odborníci pracovať často už v predškolských zariadeniach. Pri práci s deťmi s touto diagnózou sa môže používať Pedagogický program **HYPO**, ktorý slúži k posilneniu zrakovej a sluchovej pamäti a koncentrácie pozornosti od autorky Zdeňky Michalovej. Ďalší pedagogický program slúži ako stimulačný program pre predškolákov s odloženou školskou dochádzkou s názvom **MAXÍK**. Autorkou programu je Pavla Bubeníčková. Tieto programy využívajú pracovníci poradenských zariadení v Českej republike.

V našich základných a stredných školách sú pomôcky: v triede na viditeľnom mieste. Sú to pomôcky ako: režim dňa, časový harmonogram aktivít pre daný deň,

osnovu učiva, ktoré sa má žiak naučiť, slúchadlá na stlmenie okolitých zvukov pri samostatnej práci (na určitý čas), diktafón, semafor (červené svetlo znamená stop nevhodnému správaniu), prípadne ďalšie pomôcky (kompenzačné, špeciálne učebné) podľa odporúčania poradenského zariadenia. Na lavici počas vyučovania má k dispozícii len tie učebné pomôcky, ktoré momentálne potrebuje. Potrebná je ostražitosť pri používaní ostrých predmetov na vyučovaní (nožničky, kružidlá), po použití by sa mali uložiť na bezpečné miesto. V triede je relaxačné miesto, resp. v škole relaxačná miestnosť (tu žiak podľa potreby relaxuje alebo sa mu môže venovať psychológ, špeciálny alebo liečebný pedagóg, asistent učiteľa). Ak žiak svojim správaním vážne a sústavne narušuje vyučovanie, prípadne jeho správanie ohrozuje iných žiakov, učiteľa alebo jeho samého, je možné vyučovanie alebo jeho časť realizovať individuálne, v inej miestnosti, kde dočasne úlohu učiteľa preberie školský špeciálny pedagóg.

## **6.5 Pomôcky pre deti a žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia**

Kategóriu žiakov, ktorí si vyžadujú úpravu podmienok výchovnovzdelávacieho procesu, tvoria aj žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia (SZP). J.Průcha, E.Walterová, J Mareš v Pedagogickom slovníku uvádzajú, že sociálne znevýhodnený jednotlivec má v dôsledku svojho sociálneho postavenia obmedzený prístup k niektorým spoločenským či materiálnym statkom, determinovaný pôvodom, kultúrou, náboženstvom i socioekonomickým statusom. Sú to deti/žiaci žijúci v takom prostredí, kde podmienky sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne nedostatočne podnecujú rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporujú ich socializáciu a neposkytujú im dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov zo SZP, ktorým boli diagnostikované ŠVVP, sa používajú názorné pomôcky, predmety dennej potreby (reálne predmety alebo modely), pomôcky na rozvoj reči, myslenia a iných psychických funkcií (obrázky, literatúra, časopisy, počítačové programy...), pomôcky na rozvoj vnímania, pozornosti, pamäti, vôle, pomôcky na rozvoj jemnej motoriky, pomôcky motivačné.

Pri práci s o žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia je dôležité využívať aj špecifické metódy a formy výchovy a vzdelávania. Najčastejšie sú to napr.:

- program na rozvoj reči, myslenia a iných psychických funkcií,
- didaktické hry na rozvoj osobnosti žiaka a jeho poznávanie,
- sociálna adaptácia,
- tzv. otvorené vyučovanie (obsah a metódy sa určujú podľa záujmov a schopností jednotlivcov),
- pridelovanie úloh zhodujúcich sa so žiakovými najrozvinutejšími zručnosťami (motivácia),
- tútorstvo medzi žiakmi,
- kooperatívne vyučovanie.

Týmto potrebám žiakov so ŠVVP sa musí vo svojej práci prispôbiť aj pedagogický asistent. Ich efektívne využívanie v práci učiteľa, ale aj pedagogického asistenta je predpokladom pre dosiahnutie cieľov edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pre učiteľov aj pedagogických asistentov je dôležité oboznamovať sa s fungovaním aj iných, v publikácii nespomenutých špeciálnych didaktických a kompenzačných pomôcok. Sledovať aktuálne trendy , nebrániť sa používaniu nových elektronických pomôcok.



#### **Úlohy a námety na premýšľanie:**

1. *Pokúste sa vysvetliť, prečo je pre pedagogického asistenta dôležité poznať problematiku kompenzačných a špeciálnych učebných pomôcok?*
2. *Ktoré z vyššie uvedených kompenzačných a špeciálnych pomôcok, metód poznáte, resp. ste sa s nimi stretli? Opíšte vašu skúsenosť.*

## ZÁVER

Vysokoškolská učebnica Pedagogický asistent v praxi si dala za úlohu o.i. poukázať na dôležitosť profesie pedagogického asistenta v procese výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežných a špeciálnych školách a školských zariadeniach. V kapitolách sa autori zameriavajú na legislatívu upravujúcu a limitujúcu pôsobenie pedagogických asistentov v praxi, osobnosť pedagogického asistenta a predpoklady a požiadavky kladené na jeho pôsobenie v edukačnom procese.

Pedagogický asistent je nielen z nášho pohľadu veľmi podstatná a prínosná súčasť edukačného procesu. Pracuje so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vyučovaní ich tempom, má čas sa im individuálne venovať, predstavuje psychickú podporu žiaka, je spojkou medzi učiteľom, žiakmi, rodičom a dieťaťom. Pedagogický asistent pomáha pri prekonávaní bariér v edukácii, tvorí dôležitú súčasť školského života žiaka aj učiteľa. Pedagogický asistent sa tak ako všetci pedagogickí zamestnanci školy musí neustále vzdelávať, oboznamovať sa s novými metódami práce so žiakmi so ŠVVP, poznávať didaktické pomôcky a pracovať s kompenzačnými, didaktickými, špeciálnymi pomôckami, ktoré využívajú žiaci v edukačnom procese. Zdokonaľovať sa musí aj v komunikácii s odborníkmi, či laikmi, pretože komunikácia je dôležitou súčasťou jeho práce.

V tejto učebnici sa autori snažili spracovať všetky spomenuté okolnosti týkajúce sa jeho práce. Veríme, že publikácia bude prínosom nielen pre budúcich pedagogických asistentov v pregraduálnej príprave, ale môže byť osožná aj pedagogickým asistentom v edukačnej praxi.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj. Reviewed from <https://www.minzp.sk/agenda2030/>.
- Alkhalaf, S. (2013). *Measuring the Information Quality of e Learning Systems in KSA : Attitudes and Perceptions of Learner*. Reviewed from [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-37374-9\\_75](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-37374-9_75).
- Anderlik, L. (2014). *Cesta k inkluzii*. Praha : Triton.
- Bagaľová, Ľ., Bizíková Ľ. & Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávania v školách*. Reviewed from [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/projekty/eea\\_grants/metodika\\_podporujuca\\_inkluzivne\\_vzdelavani\\_e-skolach.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/projekty/eea_grants/metodika_podporujuca_inkluzivne_vzdelavani_e-skolach.pdf).
- Balvín, J. et al. (1997). *Romové a majorita*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- Belková, V. & Zólyomiová, P. 2019. Potreba vytvárania inkluzívneho prostredia v súčasnej škole. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. (pp.13-20). Košice: Univerzita P. J. Šafárika, roč. 3, č. 1.
- Belková, V. (2010). *Školská integrácia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Ukazovateľ inklúzie. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Česká verze. Preklad Čechová, H. – Zítková, D. Rytmus o.s.
- Centrum špeciálnopedagogického poradenstva Poprad (2014). Reviewed from <http://www.csppoprad.sk/>.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) Reviewed from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>.
- CVTI. Reviewed from <https://www.cvtisr.sk/>.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál.
- Čáp, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál.
- Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím a Slovenská republika, platný v SR od 25. júna 2010. Reviewed from <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/kontaktne-miesto-pravaosob-so-zdravotnym-postihnutim/dohovor-osn-pravach-osob-so-zdravotnym-postihnutim-slovenska-republika.html>.
- Doležalová, J. (2003). Metody a formy práce vedúcej k pozitívnemu klimatu ve výchovně-vzdelávacím procesu In. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS* (pp.274 – 277). Brno : MSD s.r.o, s..
- Doušková, A. (2012). *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolle*. Banská Bystrica : PF UMB, 2012.
- Ďurič, L., Grác, J. & Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia*. Bratislava : JASPIS.
- Ekvall, G. & Ryhammar, L. (1998) Leadership Style, Social Climate and Organizational Outcomes: A Study of a Swedish University College. In *Furman, Creativity and Innovation Management*. (7) pp. 126–30.

- Etický kódex pedagogických a odborných zamestnancov. Reviewed from <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-aodbornych-zamestnancov/>.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Zvyšovanie úrovne výsledkov vzdelávania všetkých žiakov – Kvalita inkluzívneho vzdelávania*. Hlavné idey projektu RA4AL. Reviewed from [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages\\_RA4AL-summary-SK.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/ra4al-key-messages_RA4AL-summary-SK.pdf).
- Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, (2014). *Päť kľúčových myšlienok pre inkluzívne vzdelávanie. Uvedenie teórie do praxe. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania*. Reviewed from [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_SK.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_SK.pdf).
- Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. (2012). *Vzdelávanie učiteľov k inklúzii. Profil inkluzívneho učiteľa. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami*. Reviewed from [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-SK.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-SK.pdf).
- Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. (2012). *Profil inkluzívneho učiteľa. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami*. Reviewed from [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/profile\\_of\\_inclusive\\_teachers\\_sk.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_sk.pdf).
- Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. (2009). *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům, Odense, Dánsko: Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání*. Tato verze zprávy je překladem vyhotoveným členskými zeměmi Agentury z anglického originálu. Překlad: Kaprová, L. Reviewed from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-CS.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-CS.pdf).
- Fridrichová, P. (2012). *Komplexná prosociálnosť v etickej výchove*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Furman, A. (1998). Klíma v škole a školskej triede. In *Školský psychológ*. roč. 4. č. 2, s. 14-21.
- Gavora, P. & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). In *Pedagogická orientace*. roč. 20, č. 1, s. 39-59.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci*. Pedagogická diagnostika. Bratislava : Práca.
- Gillen, A. et al. (2011) Student perceptions of a positive climate for learning: a case study In *Educational Psychology in Practice*. vol. 27, no. 1, s. 65-82.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc : HANEX.
- Grecmanová, H. (2012). Výskum klimatu školy In. *Klíma školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, pp. 7-8.
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava : IRIS.

- Hapalová, M. & Kriglerová, E. (2013). *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísi Slovensko, CVEK. Reviewed from [http://cvek.sk/wpcontent/uploads/2015/11/O\\_krok\\_blizsi\\_e\\_k\\_inkluzii.pdf](http://cvek.sk/wpcontent/uploads/2015/11/O_krok_blizsi_e_k_inkluzii.pdf).
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál.
- Havlíňová, M. (2003). Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČpdS*. Brno : MSD s.r.o.
- Haynes, N. et al. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement In *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 8(3), 321329.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Herényiová, G. & Martinčeková, I. (2015). *Rozvoj komunikačných zručností*. Reviewed from [https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/herenyiova\\_martincekova\\_\\_rozvoj.pdf](https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/herenyiova_martincekova__rozvoj.pdf).
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga polupráce s učitelem*. Reviewed from <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodikaprurez-02.pdf>.
- Hornáková, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Reviewed from <https://inklukoalicia.sk/wp-content/uploads/2017/11/Kroky-k-inkl%C3%BAzii.pdf?x93840>.
- Chudžíková, A. (2015). *Budúci učitelia budúcej multikultúrnej školy*. CVEK. Reviewed from <http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/Buduci-ucitelia-buducejmultikulturnej-skoly.pdf>.
- Inclusion and Diversity Strategy –in the field of Youth (2014). Reviewed from [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusiondiversitystrategy\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusiondiversitystrategy_en.pdf).
- ISTP. Reviewed from <https://www.istp.sk/>.
- Jakálová, J. (2014). *Ako rozvíjať prosociálne cítenie a správanie dieťaťa predškolského veku*. Bratislava : MPC.
- Janoško, P. & Neslušánová, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Bratislava: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Jindráková, L. & Vanková, K. et al. (2003). *Spolupráce s vychovatelem – asistent učitele, aneb jak ve škole vytvorit tandem*. Praha: Nová škola.
- Kariková, S. (2002). Osobnostné charakteristiky učiteľa. In Višňovský, L. & Kačáni, V. et al. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris.
- Klein, V. (2008). *Asistent učiteľa v procese primárneho vzdelávania rómskych žiakov*. Nitra: UKF FSVaZ.
- Kohoutek, R. (2002). *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm.
- Kol. autorov. (2013). Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy. Prešov : MPC. Reviewed from <http://n>

- pmrk2.mpc-edu.sk/podpora-inkluzívneho-modelu-vzdelávania-pre-potrebyprimárneho-stupň-školskej-sústavy-0.
- Kollárik, T. (1990). *Škála sociálnej atmosféry v skupine*. Bratislava: Práca.
- Kollárik, T. (2002). *Sociálna psychológia práce*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Kompenzačné a špeciálne učebné pomôcky pre deti a žiakov so ŠVVP, Interný metodický materiál ŠŠI, (2012). Reviewed from <https://docplayer.cz/30815183Kompenzacne-a-specialne-ucebne-pomocky-pre-deti-a-ziakov-so-specialnymivychovno-vzdelavacimi-potrebami.html>.
- Koníčková, J. *Čo robí asistent učiteľa? Skúsenosti asistentky s dlhoročnou praxou*. Reviewed from <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/3327/co-robi-asistentucitela-skusenosti-asistentky-s-dlhorocnou-praxou>.
- Kozár, I. *Asertívne správanie pomôže odhaliť silné stránky osobnosti*. Reviewed from <https://www.etrend.sk/podnikanie/asertivne-spravanie-pomoze-odhalitsilne-stranky-osobnosti.html>.
- Kraus, B. & Poláčková, V. et al. *Človek - prostredí – výchova*. Brno : Paido.
- Krčahová, E. & Šestáková, S. (2012). *Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami v bežnej škole*. Reviewed from [https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/krcahova\\_sestakova\\_web-224.pdf](https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/ziak-so-svvp/preview-file/krcahova_sestakova_web-224.pdf).
- Kríglerová, E., Mendľová, K., Rapošová, I. & Šedovičová, M. (2015). *Kľukaté cesty k inkluzívnemu vzdelávaniu na Slovensku*. Slovensko pre všetkých, CVEK. Reviewed from [http://cvek.sk/wpcontent/uploads/2015/12/Klukatecesty.indd\\_.pdf](http://cvek.sk/wpcontent/uploads/2015/12/Klukatecesty.indd_.pdf).
- Kyriacou, CH. (2004). *Kľúčové dovednosti učiteľa. Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha : Portál.
- KZAM. Reviewed from <https://www.kvalifikacie.sk/sk-isco-08>.
- Lašek, J. (2001). *Sociálne psychologické klima školských tried a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzívnej pedagogiky: dieťa s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Praha: Portál.
- Lelková, A. (2014). *Prejavy asertívneho správania manažéra v manažérskej práci*. Bookman, s.r.o.
- Lencz, L. (1993). *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum.
- Líšková, E. & Matúšková, R. (2012). *Výchova k prosociálnemu správaniu vo výchove mimo vyučovania*. Reviewed from [https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/e.liskova\\_vychova\\_k\\_prosocialnemu\\_spravaniu\\_vo\\_vychove\\_mimo\\_vyucovania.pdf](https://mpcedu.sk/sites/default/files/publikacie/e.liskova_vychova_k_prosocialnemu_spravaniu_vo_vychove_mimo_vyucovania.pdf).
- Lopúchová, J. (2008) *Pedagogika zrakovo postihnutých*. Bratislava : MABAG, s.r.o.
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita.
- Mareš, J. & Lašek, J. (1990). *Dotazník na diagnostikovanie klímy triedy (CES)*. In Mareš, J., & Lašek, J. (1990). *Známe sociální klima ve výuce? Výchova a vzdělávání*, 1(4), 173-176.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy přehledová studie*. Praha : Asociace školní psychologie ČR a SR.



- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy In *Psychosociální klima školy I*. Brno : MSD s.r.o.
- Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolských zariadeniach, v základných školách a v špeciálnych základných školách č.184/2003 – 095 vydaný Ministerstvom školstva Slovenskej republiky dňa 6.decembra 2003. Reviewed from <http://www.asistentucitela.szm.com/MP184-2003.htm>.
- Metodický pokyn k zavedeniu profesie asistent učiteľa v predškolských zariadeniach, v základnej škole a v špeciálnej základnej škole č. 1631/2002 sekr. Vydaný Ministerstvom školstva SR dňa 26.8.2002. Reviewed from <https://www.cpppap.sk/data/Pokyn%20asistent%20u%C4%8Dite%C4%BEa.pdf>.
- Michalík, J. *Metodický průvodce - rodiče dítěte se zdravotním postižením (nejen) na základní škole*. Ústí nad Labem: EdA.
- Milénium Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15-20 rokov.  
Reviewed from <http://www.regionbsk.sk/SCRIPT/ViewFile.aspx?docid=89>.
- Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky z 8. júla 2002, ktorou sa ustanovujú podrobnosti o všeobecných technických požiadavkách na výstavbu a o všeobecných technických požiadavkách na stavby užívané osobami s obmedzenou schopnosťou pohybu a orientácie. Reviewed from <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/532/>.
- Mistrík, E. (2011). *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1*. Reviewed from [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/mkv\\_isced\\_0\\_1.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/mkv_isced_0_1.pdf).
- MKCH 10 (F80-89). Reviewed from <http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch10/cast0500.pdf>.
- Morávková-Vejrochová, M. et al. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Reviewed from <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/standard-pap/standard-pap.pdf>.
- MPC Bratislava, Národné projekty. Reviewed from <https://mpcedu.sk/projekty/narodne-projekty>.
- MŠVVaŠ SR. (2007). *Správa o vzdelávacej politike. Národná správa o napĺňaní cieľov pracovného programu Európskej komisie. Vzdelávanie a odborná príprava*. Reviewed from <https://www.minedu.sk/data/att/2328.pdf>.
- MŠVVaŠ SR. (2017). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko 20172028*. Reviewed from <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>.
- MŠVVaŠ SR. *Model objektivizácie počtu odborných zamestnancov v škole*. Reviewed from <https://www.minedu.sk/data/att/11075.pdf>.
- MŠVVaŠ. *Dohovor OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím – kontaktné miesto*. Reviewed from <https://www.minedu.sk/dohovor-osn-o-pravach-osobso-zdravotnym-postihnutim-kontaktne-miesto/>.

- Nariadenie vlády Slovenskej republiky z 3. júla 2019 o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti. č. 201/2019 Z. z. Reviewed from <https://www.slovlex.sk/pravnepredpis/y/SK/ZZ/2019/201/20190901>.
- Nariadenie vlády SR č. 422/2009 zo 7. októbra 2009 Z. z., ktorým sa ustanovuje rozsah priamej vyučovacej povinnosti a priamej výchovnej činnosti pedagogických zamestnancov. Reviewed from <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-422>.
- Národný program rozvoja životných podmienok osôb so zdravotným postihnutím na roky 2014-2020, schválený uznesením vlády SR č. 25 z 15. januára 2014. Reviewed from <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/rodinasocialna-pomoc/tazke-zdravotne-postihnutie/narodny-program-rozvojazivotnych-podmienok-osob-so-zdravotnym-postihnutim-roky-2014-2020.pdf>.
- Národný Projekt Inkluzívnej Edukácie. PRINED. Reviewed from <http://prined.mpcedu.sk/index.php/o-projekte/zakladne-informacie>.
- Národný projekt Škola otvorená všetkým. Reviewed from <http://npsov.mpcedu.sk/o-nas>.
- Nemcová, L., Zólyomiová, P. & Bielik, P. et al. (2014). *Teória rodinnej výchovy*. Banská Bystrica : Pdf UMB.
- Němec, Z. et al. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Reviewed from <https://docplayer.cz/7918417-Asistent-pedagoga-v-inkluzivni-skole-zbynek-nemecklara-simackova-laurencikova-vanda-hajkova.html>.
- Norwich, B. (2019). *From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities*. Reviewed from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00072/full>.
- Olivar, R. R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana.
- Opčný protokol k dohovoru o právach osôb so zdravotným postihnutím. Reviewed from [https://www.tsk.sk/buxus/docs/dokumenty/dokumenty\\_socialna\\_pomoc/deinstitucionalizacia/Opcny\\_protokol\\_k\\_Dohovoru\\_o\\_pravach\\_osob\\_so\\_zdravotnym\\_postihnutim.pdf](https://www.tsk.sk/buxus/docs/dokumenty/dokumenty_socialna_pomoc/deinstitucionalizacia/Opcny_protokol_k_Dohovoru_o_pravach_osob_so_zdravotnym_postihnutim.pdf).
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : IRIS.
- Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Reviewed from <https://www.minedu.sk/pokyn-ministrac392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-apodkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skolaskolskych-zariadeni/>.
- POP (2019/2020) Reviewed from <https://www.minedu.sk/data/att/14770.pdf>.
- POP (2008/2009). Reviewed from [https://www.nucem.sk/dl/3202/POP\\_20082009.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3202/POP_20082009.pdf).
- Porubský, Š. (2004). Poňatie práce a štúdia asistenta učiteľa/pedagogického asistenta. In Kosová, B.(edit.): *Rómske etnikum – jeho špecifiká a vzdelávanie*. Zborník. Banská Bystrica: PF UMB.

- Porubský, Š. et al. (2014). Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách PRINED – Projekt Inkluzívnej EDukácie. Reviewed from [https://www.1zsz.v.sk/download\\_file\\_f.php?id=589304](https://www.1zsz.v.sk/download_file_f.php?id=589304).
- Prokopová, A. & Lazarová B. (2004). Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. In *Pedagogika*. roč. 54. pp. 261-273.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
- Průcha, J. (2006). *Multikulturní výchova*. Praha : Triton.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
- Prucha J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009): *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál. ISBN 80—7178—772—8.
- Rada Európy, Európska únia. Presentation of the INSCHOOL project. Reviewed from <https://pjp-eu.coe.int/en/web/inclusive-education-for-roma-children>.
- Rigová, S. - Zahatňanská, M. (2014). *Plánovanie osobného rozvoja pedagogického asistenta*. Bratislava : MPC.
- Rovňanová, L. (2015). *Profesijné kompetencie učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Sámelová, S. (2014). *Žiak a jeho postavenie vo vyučovacom procese*. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.
- Sitková, D. (2015). *Skúsenosti so spoluprácou učiteľa a pedagogického asistenta na primárnom stupni ZŠ. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Reviewed from [https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/15\\_ops\\_s\\_itkova\\_dasa\\_skusenosti\\_so\\_spolupracou\\_ucitela\\_a\\_pedagogickeho\\_asistenta\\_na\\_primarnom\\_stupni\\_zs.pdf](https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/15_ops_s_itkova_dasa_skusenosti_so_spolupracou_ucitela_a_pedagogickeho_asistenta_na_primarnom_stupni_zs.pdf).
- Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In Chráska, M., Tomanová, D. & Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy* (pp. 341-350). Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno : Konvoj, spol. s r. o.
- Suchožová, E., & Šándorová, V. (2007). *Mudzikultúrne kompetencie učiteľa*. Reviewed from [https://mpcedu.sk/sites/default/files/rocepo\\_dokumenty/na\\_po\\_moc\\_pedagogom/26\\_multikulturne\\_kompetencie\\_ucitela.pdf](https://mpcedu.sk/sites/default/files/rocepo_dokumenty/na_po_moc_pedagogom/26_multikulturne_kompetencie_ucitela.pdf).
- Svetová zdravotnícka organizácia, WHO. Reviewed from <https://www.who.int/topics/disabilities/en/>.
- Šilonová, V. (2018). *Asistent učiteľa v inkluzívnej škole*. VERBUM - vydavateľstvo KU v Ružomberku.
- Šilonová, V. & Klein, V. (2019). *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Bratislava: Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, Úrad Splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rómske komunity. Reviewed from [https://www.minv.sk/swift\\_data/source/romovia/np\\_docs/np\\_prim/pre\\_pre\\_materske\\_skoly/Metodicka\\_prirucka\\_inkluzivneho\\_vzdelavania\\_NP%20PRI\\_M%20\\_2018.pdf](https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Metodicka_prirucka_inkluzivneho_vzdelavania_NP%20PRI_M%20_2018.pdf).
- Školská integrácia žiakov so ŠVVP a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ, Interný metodický materiál ŠŠI, (2018). Reviewed from <https://www.ssiba.sk>

- /admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Met\_mat\_sk\_integracia\_01\_09\_2018\_WEB.pdf.
- Špotáková, M., Kundrátová, B. & Štefková, M. & Vojtová, Z. & Zikmund Perašínová, D. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Reviewed from <https://www.minedu.sk/data/att/14615.pdf>.
- Štátny pedagogický ústav. (2019). *Deti a žiaci so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Reviewed from <http://www.statpedu.sk/k/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intel-ektovym-nadanim/>.
- Štátny pedagogický ústav. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Reviewed from <https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucenice-metodiky-publikacie/program-vychovy-materske-skoly.pdf>.
- Švec, V. (1996). *Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivity výuky*. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno : Pedagogická fakulta.
- Tarcsiová, D. (2008) *Pedagogika sluchovo postihnutých*. Bratislava : Pedagogická fakulta.
- To dá rozum. *Podiel detí s potrebou narastá*. Reviewed from <https://analyza.todorum.sk/docs/19082218400002gxx0/>.
- Turek, I. (2009). *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Lura Edition.
- Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Luraedition.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Reviewed from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Reviewed from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, 1994. Reviewed from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- Uzlová, J. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál.
- Vališová, A. (2002). *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha : ISV nakladatelství.
- Vančíková, K. (2015). *Inkluzívne vzdelávanie – slová a činy*. Reviewed from [https://www.researchgate.net/publication/304749029\\_INKLUZIVNE\\_VZDELAVANIE\\_SLOVA\\_A\\_CINY](https://www.researchgate.net/publication/304749029_INKLUZIVNE_VZDELAVANIE_SLOVA_A_CINY).
- Vyhláška 1/2020 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 23. decembra 2019 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Reviewed from <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2020/1/>.
- Vyhláška 516/2011 Štatistického úradu Slovenskej republiky z 13. decembra 2011, ktorou sa vydáva Štatistická klasifikácia zamestnaní. Reviewed from <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2011/516/>.
- Vyhláška č. 318/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o ukončovaní štúdia na stredných školách. Reviewed from <https://www.zakonyreludi.sk/zz/2008-318>.

- Vyhláška č. 325/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Reviewed from <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-325>.
- Vyhláška č.43/1996 Z. z. o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a poradenských zariadeniach. Reviewed from <https://www.noveaspi.sk/products/lawText/1/43990/1/2/vyhlasaka-c-43-1996-zz-o-podrobnostiach-o-vychovnom-poradenstve-a-o-poradenskych-zariadeniach/vyhlasaka-c-43-1996-zz-o-podrobnostiach-o-vychovnom-poradenstve-a-o-poradenskych-zariadeniach>.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky o podrobnostiach o výchovnom poradenstve a o poradenských zariadeniach Reviewed from 43/1996 Z. z. [https://www.mup.sk/33/43-1996-z-z-vyhlasaka-ministerstva-skolstva-slovenskej-republiky-o-podrobnostiach-o-vychovnom-poradenstve-a-o-poradenskych-zariadeniach-u-niqueidOhwOuzC33qd2W4\\_6TWF4q11V18c9u2J\\_T\\_1sKLF11aVdaLTRYHmJQ/](https://www.mup.sk/33/43-1996-z-z-vyhlasaka-ministerstva-skolstva-slovenskej-republiky-o-podrobnostiach-o-vychovnom-poradenstve-a-o-poradenskych-zariadeniach-u-niqueidOhwOuzC33qd2W4_6TWF4q11V18c9u2J_T_1sKLF11aVdaLTRYHmJQ/).
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- Webster, R., Blatchford, P. & Russell, A. (2010). *Should teaching assistants have a pedagogical role?: lessons following the DISS project*. Reviewed from [http://www.leeds.ac.uk/bei/Education line/browse/all\\_items/193315.html](http://www.leeds.ac.uk/bei/Education%20line/browse/all_items/193315.html).
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Reviewed from <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20190901>.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Reviewed from <https://www.zakonypreludi.sk/z/2008-245>.
- Zákon č. 408/2002 s platnosťou od 27.6.2002, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe v znení neskorších predpisov a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Reviewed from <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2002/408/>.
- Zákon č. 447/2008 Z. z. z 29. októbra 2008 o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Reviewed from <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/447/>.
- Zelina, M. (1995). *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- Zelina, M. & Zelinová, M. (1997). *Tvorivý učiteľ*. Bratislava: Metodické centrum. <https://www.ucimenadialku.sk/odporucania/pre-pedagogickych-asistentov>

## RESUMÉ

This publication Pedagogical assistant in practice set the role to point out the importance of the teaching assistant profession in the process of education of pupils with special educational needs in mainstream and special schools and school facilities. The authors focus on legislation regulating and limiting the work of pedagogical assistants in practice, the personality of the teaching assistant and the prerequisites and requirements for his work in the educational process. The pedagogical assistant is not only from our point of view a very important and beneficial part of the educational process.

It works with integrated pupils to teach at their pace, has time to devote to them individually, presents psychic support to the pupil, and is the link between the teacher, pupils, parent and child.

Assistant helps to overcome barriers in education, forms an important part of school life of pupils and teachers In this textbook the authors tried to elaborate all the mentioned circumstances concerning his work. We believe that this publication will not only benefit future pedagogical assistants in undergraduate training, but may also be beneficial to pedagogical assistants in educational practice. In this textbook, the authors tried to process all the mentioned circumstances related to his work. We believe that this publication will be beneficial not only for future teaching assistants in undergraduate training, but can also be useful for teaching assistants in educational practice.

## VECNÝ REGISTER

<hr/>	
<b>A</b>	
asistent. 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 52, 53, 58, 59, 68, 70, 73, 74, 75, 88 atmosféra .....5, 23, 37, 42, 43, 46, 47	klíma školskej triedy .....42, 46, 47 <i>klíma školy</i> .....42, 43, 45 kompenzačné pomôcky 17, 59, 60, 67 kompetencie. 7, 12, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 64, 77 kvalifikačné predpoklady ....30, 35, 38
<hr/>	
<b>Č</b>	
činnosti asistenta učiteľa.....21	
<hr/>	
<b>D</b>	
dysgrafia ..... 65, 66 dyskalkúlia ..... 65 dyslexia.....67 dysortografia ..... 65	
<hr/>	
<b>E</b>	
edukácia ..... 2, 9, 19, 20, 53, 70	
<hr/>	
<b>I</b>	
inklúzia ... 6, 17, 18, 20, 24, 58, 72, 73, 78 inkluzívna edukácia ..... 19 inkluzívne prostredie.....27 inkluzívne vzdelávanie ..... 33, 58, 72 integrácia.....54 integrované vzdelávanie ..... 57, 58 integrovaný žiak.....54	
<hr/>	
<b>K</b>	
klíma. 5, 37, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 76, 87	
<hr/>	
<b>N</b>	
nadaný žiak..... 15	
<hr/>	
<b>O</b>	
osobný asistent.....8, 10, 11	
<hr/>	
<b>P</b>	
pedagogický asistent.....10, 32, 35 pozitívna klíma..... 42, 51 pregraduálna príprava ..... 17 profesijné štandardy .....30, 31, 76 profesijný rozvoj .....30, 32, 33 prostredie.....9, 11, 12, 14, 19, 21, 22, 23, 35, 42, 43, 45, 46, 47, 84	
<hr/>	
<b>S</b>	
spolupráca .....24, 27, 37, 50, 51, 84	
<hr/>	
<b>Š</b>	
školská integrácia ..... 54 školský psychológ ..... 17, 44, 53, 57 školský systém ..... 53 špeciálne didaktické pomôcky..... 21 špeciálny pedagóg . 17, 19, 27, 44, 59, 68 štatistická ročenka ..... 53, 54	

---

<b>T</b>	
talentovaný žiak.....	19

---

<b>Ž</b>	
žiaci so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami .....	54, 58
žiak so sociálne znevýhodneného prostredia .....	54, 57, 58
žiak so ŠVVP .....	57, 58
žiak so zdravotným znevýhodnením .....	57
žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami .....	15, 17, 22, 23, 27

---



## PRÍLOHY

# Príloha 1

## Dotazník na diagnostikovanie klímy triedy (CES)

(CES - Mareš, Lašek 1990)

Vážení žiaci, predkladáme Vám dotazník prostredníctvom ktorého, by sme chceli zistiť sociálnu klímu vo Vašej triede. Nejde o žiadny test schopností či vedomostí a preto neexistujú nijaké správne a nesprávne odpovede. Ide o dotazník, ktorý odmeria aké je prostredie vo Vašej triede a ako vnímate svojich spolužiakov. Váš názor sa môže odlišovať od názoru spolužiakov. Ak súhlasíte s tvrdením v dotazníku, zakrúžkujte ÁNO. Ak nesúhlasíte zakrúžkujte NIE. Ak sa neviete jednoznačne rozhodnúť potom zakrúžkujte X. V prípade, že ste sa pomýlili, alebo by ste chceli odpoveď zmeniť, prečiarknite to, čo neplatí a zakrúžkujte to, čo platí. Odpovedajte prosím na každý výrok. Nemali by ste nič vynechať – preskočiť.

Dotazník je anonymný a jeho výsledky budú použité iba na výskumné účely.

Ďakujeme Vám za porozumenie a spoluprácu.

\_\_\_\_\_preložil a upravil: B.Sihelsky, 1999.

Dotazník vyplnil (a): chlapec    dievča

1. Žiaci našej triedy vynakladajú pomerne veľa úsilia a energie na učenie.	Áno Neviem Nie
2. Žiaci v našej triede sa dobre poznajú – vedia o sebe veľa vecí.	Áno Neviem Nie
3. Učiteľ sa s nami málokedy zhovára o veciach, v ktorých by sme sa potrebovali poradiť, v ktorých by sme potrebovali pomoc.	Áno Neviem Nie
4. Žiaci našej triedy venujú viac času rozhovorom o mimoškolských veciach, než o učive a učení.	Áno Neviem Nie
5. Naša trieda je veľmi dobre organizovaná.	Áno Neviem Nie
6. V triede máme jasné pravidlá, ktoré máme dodržiavať na vyučovaní (pri skúšaní, písomkách...).	Áno Neviem Nie

7. Počas vyučovania obyčajne žiaci rozmýšľajú o úplne iných veciach ako o učení sa.	Áno Neviem Nie
8. Žiaci sa nezaujímajú o spolužiakov.	Áno Neviem Nie
9. Tento učiteľ sa nás usiluje poznať hlbšie než ostatní učitelia.	Áno Neviem Nie
10. Žiaci našej triedy sa usilujú, aby za nami po hodine bolo vidieť kus práce.	Áno Neviem Nie
11. Žiaci našej triedy sú na hodine takmer stále ticho.	Áno Neviem Nie
12. V triede sa často menia pravidlá hry – potom nevieme, čo sme a čo nie.	Áno Neviem Nie
13. Žiaci sa obyčajne nemôžu dočkať konca hodiny - to, čo sa naučili ich veľmi nezaujíma.	Áno Neviem Nie
14. V našej triede sa žiaci medzi sebou dosť priatelia.	Áno Neviem Nie
15. Tento učiteľ sa správa skôr priateľsky než autoritatívne.	Áno Neviem Nie
16. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní príliš nenamáhajú.	Áno Neviem Nie
17. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní môžu dokonca aj flákať.	Áno Neviem Nie
18. Tento učiteľ nám vysvetlil, čo sa stane, keď porušíme pravidlá hry, keď nedodržíme to, čo sa od nás žiada.	Áno Neviem Nie
19. Väčšina žiakov našej triedy dáva pri vyučovaní pozor.	Áno Neviem Nie
20. Nie je ťažké nadchnúť našu triedu pre nejakú spoločnú činnosť, spoločnú akciu.	Áno Neviem Nie

21. Tento učiteľ dokáže žiakom, ktorí majú nejaké problémy, skutočne pomôcť.	Áno Neviem Nie
22. Naša trieda je skôr zábavným prostredím než miestom, kde sa žiak niečo naučí.	Áno Neviem Nie
23. Žiaci našej triedy sú pri vyučovaní veľmi často hlučný.	Áno Neviem Nie
24. Tento učiteľ nám povedal jasne, za akých podmienok budeme spolu dobre vychádzať.	Áno Neviem Nie

### 1. Ako použiť dotazník

Administrácia dotazníka je skupinová (školská trieda). Je vhodná pre individuálne účely učiteľa v triede, aj pedagogického prieskumu i poradenstva na škole.

Každý žiak by mal odpovedať sám za seba. Pred vyplňovaním dotazníka je vhodné žiakom povedať:

„Nejedná sa o žiadnu skúšku a neexistujú správne alebo nesprávne odpovede. Každý výrok si prečítajte a zakrúžkujte odpoveď, ktorá najviac vystihuje stav na vyučovaní. Ak sa pomýlite a chcete odpoveď opraviť potom začerníte to čo neplatí a zakrúžkujete to čo platí. Nič nepreskakujte a odpovedzte na každú dotazníkovú položku. Čas na vyplnenie je približne 15 minút“.

### 2. Ako spracovať údaje

Prvotné spracovanie dotazníkových položiek zaberie pri 30 žiakoch v triede asi 20 minút. Spočíva v transformácii odpovedí na body. Dotazníkové položky sa bodujú nasledovne:

Za odpoveď ÁNO – 3 body,

NEROZHODNE – 2 body,

NIE – 1 bod.

Položky 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23 sa bodujú opačne.

Dotazník zisťuje 6 premenných. Na každú premennú sa vzťahuje štvorica položiek. Hodnotu premennej u jednotlivého žiaka získame tak, že spočítame počet bodov príslušnej štvorice dotazníkových položiek.

Súčet bodov dotazníkových položiek 2, 8, 14 a 20 vyjadruje veľkosť premennej vzťahu medzi žiakmi (x1).

Dotazníkové položky 3, 9, 15 a 21 kvantifikujú premennú pomoc žiakom (x2).

Položky 1, 7, 13 a 19 poukazujú na veľkosť premennej **zaujatie** žiaka učeníím (y1).

Kvantifikácia premennej **orientácia** žiakov na učenie (y2) vychádza zo súčtu položiek 4, 10, 16 a 22.

Premennú **organizovanosť a poriadok** v triede (z1) indikuje súčet položiek 5, 11, 17 a 23.

Premennú **jasnosť** pravidiel v triede (z2) kvantifikujú ostatné položky dotazníka – 6, 12, 18 a 24.

Týmto spôsobom vypočítame skóre všetkých 6 premenných u každého žiaka zvlášť.

### 3. Ako vyhodnotiť a interpretovať dotazník

Údaje za celú triedu sa vyhodnotia tak, že každá premenná sa vyhodnotí samostatne – prostredníctvom aritmetického priemeru za triedu (nie za ročník ani školu). Vyčíslené hodnoty a. p. sa vpišu do tabuľky a interpretujú sa na škále 4 – 12 bodov

Dotazník CES	Charakteristika klímy triedy			
	Podporná 10,1 – 12	Dobrá 8,1 – 10	Slabšia 6,1 – 8	Nevhodná 4 – 6
Premenné				
Vzťahy medzi žiakmi				
Pomoc žiakom				
Zaujatie žiakov učeníím				
Orientácia triedy na učenie				
Organizovanosť triedy				
Jasnosť pravidiel				

Podľa povahy jednotlivých premenných, nám hodnoty v tabuľke signalizujú či je klíma triedy skôr defenzívna alebo podporná. Čím sú hodnoty premenných vyššie tým je klíma triedy „lepšia“. Rozdiely v jednotlivých premenných ukazujú silnejšie aj slabšie miesta.

Názov:	Pedagogický asistent v praxi
Autori:	doc. PaedDr. Vlasta Belková, PhD. PhDr. Patrícia Zólyomiová, PhD. PhDr. Zuzana Osvaldová, PhD. PaedDr. Veronika Vrabcová, PhD. PaedDr. Štefan Petrík, PhD.
Vedecký redaktor:	Mgr. Zuzana Heinzová. PhD.
Technický redaktor:	PaedDr. Štefan Petrík, PhD.
Jazykový korektor:	Text neprešiel jazykovou úpravou.
Recenzovali:	doc. PaedDr. Alica Petrasová PhD. Mgr. Mariana Cabanová, PhD.
Formát:	B5
Náklad:	20 ks
Rozsah	87 strán
Vydanie:	prvé
Vydalo:	Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum, Pedagogická fakulta
Tlač:	EQUILIBRIA, s.r.o. Košice
Návrh obálky:	PaedDr. Veronika Vrabcová, PhD.
ISBN:	978-80-557-1793-7

© Vlasta Belková, Patrícia Zolyomiová, Zuzana Osvaldová,  
Veronika Vrabcová, Štefan Petrík